

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (26)

Февраль 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

А.В. Петров - доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

Н.С. Часовских - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

Выпускающий редактор

Л. Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор

электронной версии журнала

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»
Редакция научного международного журнала «Мир науки, культуры, образования»

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44
Факс: 8 (388-22) 4-74-44
E-mail: mnko@mail.ru
<http://amnko.ru/>
<http://iwer.asu.ru/ru/journal.htm>

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

Журнал зарегистрирован:

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

✓ в международном издательском центре Centre International de TISSN 20 rue Bachaumont 75002 Paris France

✓ Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» для кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 21.02.2011
Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 75

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.А. Петухов - доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

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

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

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

Ф.Н. Ключев - профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

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

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

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

В.И. Зазвзинский - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

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

Д. Майкельсон - доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан - доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

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

У. Грисволд - доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)

Ю. Подгорецки - доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)

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

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

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

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

П.И. Костенков - доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

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

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

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

Н.Е. Муסיнова - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

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

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

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

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

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

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Г.Г. Коптева К ВОПРОСУ О ЛИРИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОЭТИКЕ НИКОЛАЯ ЗАБОЛОЦКОГО	6
В.А. Сазонова МЕЖЧАСТЕРЕЧНАЯ АНТОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ А.П. ЧЕХОВА)	10
Е.А. Попов АНИМАЦИЯ КАК ВИД ИСКУССТВА XX ВЕКА: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ ПО- НЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ ТИПОВ ...	12
Л.С. Ефимова АЛГЫСЫ САХА (ЯКУТОВ) В КОНТЕКСТЕ ОБРЯДОВОЙ ПОЭЗИИ НАРОДОВ СИБИРИ: КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА	15
С.А. Кучина СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРОЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКОЙ МИФОЛОГИИ	21
Е.Е. Анисимова К ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ БЕЛЛЕТРИЗОВАННОЙ БИОГРАФИИ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ЖУКОВСКИЙ»	24
О.А. Клевачкина ПУШКИНСКИЕ ЭТИКО-ХУДОЖЕСТВЕН- НЫЕ ТРАДИЦИИ В ПОЭМЕ Н.А. КЛЮЕ- ВА «КРЕМЛЬ»	26
О.Н. Челюпанова «СКРЫТАЯ КАМЕРА» КАК ПРИНЦИП ОТРАЖЕНИЯ ЖИЗНИ В РОМАНЕ ВАЛЕРИЯ МЕДВЕДЕВА «СВАДЕБНЫЙ МАРШ»	30
М.В. Влавацкая СИСТЕМА БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ	32
Д.Н. Жаткин, О.В. Попова К.К. ПАВЛОВА – ПЕРЕВОДЧИК ПОЭЗИИ ЮЛИУСА ГАММЕРА	39
М.В. Ермолаева РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕО- ТИПОВ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)	42
Т.А. Ермаковская СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСЕМ МИКРОПОЛЯ СИНЕГО ЦВЕТА В ПРОЗЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА	45
Е.Н. Яркова МЕТОД И «СИСТЕМА» К.С. СТАНИСЛАВ- СКОГО О ВОСПРИЯТИИ КАК ФИЗИЧЕСКОМ ДЕЙСТВИИ АКТЁРА	48
Р.А. Трофимова, Ю.Е. Раслов КОНФЛИКТЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ДУЭЛЬ» И ЕГО РАССКАЗА «НЕПРИЯТНОСТЬ»	51
И.Г. Казачук ВАРИАТИВНОЕ БЕСПРЕДЛОЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	53
П. В. Маркина ПЕТЕРБУРГСКИЙ МИФ М.М. ЗОЩЕНКО	56
А.С. Литвина ВОСПРИЯТИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ И РУССКИХ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	59
И.В. Харченко ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ	61
М.С. Смоля ВАРИАТИВНОСТЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В МИХАЙЛОВСКОМ ОСТРОВНОМ НЕМЕЦКОМ ГОВОРЕ	64
Ю.И. Борисенко МЕХАНИЗМ ОБРАЗОВАНИЯ ГИПЕРБОЛЫ В РУССКОЙ РЕЧИ	67
О.Н. Дмитриева СВАДЕБНЫЙ АЛГЫС САХА: МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ	69

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

И.Э. Соколовская РАССМОТРЕНИЕ ПОДХОДА К ОПТИМИ- ЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ	
---	--

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ	73
Г.В. Алмадакова СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	77
Н.С. Часовских ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ	80
В.М. Торбогошева РАЗЛИЧНЫЕ УРОВНИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКЕ	84
И.Е. Карнаух ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	87
Н.А. Полякова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	91
Н.Б. Попова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ	96
Г.Б. Рунасова РОЛЬ НАУЧНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В ПЕДВУЗЕ	99
А.А. Петров ГОТОВНОСТЬ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ, ИХ АДАПТАЦИЯ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ И РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ КУРСОВ ПО ПРОФИЛИРУЮЩИМ ПРЕДМЕТАМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	103
А.В. Петров НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИ- ЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	107
Е.И. Кудашова РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ПРИ СОЗДА- НИИ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕ- МЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE	110
А.Г. Долган УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ВЕДЕНИЮ БИЗНЕСА В АТР	112
Л.Ф. Красинская ТЕХНОЛОГИЯ ВАРИАТИВНО-МОДУЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	116
М.Ю. Сметанина ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕ- ТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕ- МЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
Т.П. Пушкарева МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СПОСОБЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	122
Т.Т. Черкашина ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРО- ЕНИЮ МЕТАМОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ	125
Т.П. Брова К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	129
Н. Ф. Веретникова РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИ- МУЩЕСТВ ТУРФИРМЫ НА ОСНОВЕ АНИМАЦИИ В ТУРИЗМЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	132

А.А. Зарецкая ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С БЕСПРИЗОРНЫМИ И БЕЗНАДЗОРНЫМИ ДЕТЬМИ	135
Г.М. Лохонова КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ КОРПО- РАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РА- БОТНИКОВ ПОТРЕБКООПЕРАЦИИ	137
Г.Г. Ханцева, Л.В. Катюкова, Н.С. Зорина МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОГРАММНО- ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН- ПРЕСТУПНИЦ	139
М.В. Циулина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ПАТРИОТИ- ЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	141
С.Ю. Шалова ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА УЧИТЕЛЯ	145
Н.Н. Иванова РОЛЬ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ	149
Н.Л. Кольчикова О НОВЫХ ПОДХОДАХ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	150
Е.Ю. Азбукина РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	153
Г.В. Крылова ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕ- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	155
С.Б. Нарзулаев, Н.А. Петухов, Н.В. Ковтун ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	157
С.А. Тишин СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕН- ЦИАЛА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	161
Н.А. Шкильменская О СТРУКТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА	164
А.А. Журавлева МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КРЕА- ТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУ- НИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРО- ЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ	166
С.В. Харченко ФЕНОМЕН И ПРИРОДА СОЦИАЛЬНОГО НАСТРОЕНИЯ	168
Н.В. Степанова МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖЛИЧ- НОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРО- ЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ АНСАМБЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА	170
Л.В. Львов, В.П. Быков УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	173
А.А. Кравченко ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ	177
Е.В. Маликова ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ	180
Л.А. Романова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	182
О.Н. Макарова ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ КОМАНДНЫХ ДИСТАН- ЦИОННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОЛИМПИАД	184
Е.Н. Шибун СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СТОРОНЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	

В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	187
Е.В. Жихарева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ КЛАССАХ	189
Е.В. Валеева РАЗВИТИЕ АУДИАЛЬНЫХ ВОЗ- МОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС	191
С.И. Юдакина, С.П. Акутина ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	193
В.Г. Гамалей СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГО- ТОВКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	198
Л.В. Левина, Н.В. Дмитриева СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИ- ХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ	201
А.В. Перегудов МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ»	208
О.С. Титова ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	211
Ю.В. Белоброва ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООЦЕНКЕ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	214
Т. А. Филь, Н.В. Дмитриева СТРУКТУРА ИДЕНТИЧНОСТИ ХАРИЗМАТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	216
А.В. Тимакин ВОЗМОЖНОСТИ НОВОГО ШКОЛЬНОГО СТАНДАРТА В ВОСПИТАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	222
Т.В. Маколкина ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	226
Е.В. Алексеева ЭКСПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНЫЙ МЕТОД И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОР- МИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕ- НИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА	228
Б.Б. Даумова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИ- ЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	229
В.М. Иус ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕ- ЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИ- ЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	232
Е.В. Полицейская, Е.В. Полицейский К ОРГАНИЗАЦИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИОННЫМ ЗАНЯТИЯМ	236
Н.В. Силкина, А.А. Касаткина РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	239
Чан Тхи Нау НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «БЕРЕЗА» КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ	244

В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, О.А. Бокова КООРДИНАЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	246
Э.К. Брейтшам ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРОЦЕДУРЫ ПОНИМАНИЯ В ДИДАКТИКЕ	250
И. Н. Егоров КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К САМООРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРО- ВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	253
М.П. Тырина КУЛЬТУРА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	255
Ю.В. Киселева ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	259
А.Н. Клепина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ К РЫНКУ ТРУДА	262
Н.Н. Снесарь, В.В. Пономарев МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕ- ПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА	264
А.В. Шолудякова ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИ- КАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	267
О.А. Кожмякина СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	271
С.В. Пилипчук НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	273
А.С. Фомин СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТАНЦА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	275
А.В. Буркова, М.О. Крайникова ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ- СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВРЕМЕНИ ПОСТУПЛЕНИЯ В ДЕТСКИЙ ДОМ	277
Л.А. Хохлова РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВ- ЛЯЮЩИХ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЧТЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	281
Е.С. Дробышева, Л.М. Лучшева РОЛЬ ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКАМИ С НОРМАТИВНЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ	282
М.В. Зайцева ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	286
И.Н. Плотников, А.Ф. Сиволопов ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО	288
Н. В. Свиридова АМПЛИФИКАЦИЯ СФЕР ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО МУЗЕЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	292
Т.Г. Орлова СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕСТВА В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	295
М.В. Клепиков ПРАВОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ	301

КУЛЬТОРОЛОГИЯ

М.Г. Костерина ПРОБЛЕМА РЕЛИГИОЗНОГО ИСКУССТВА В РАБОТАХ ХУДОЖНИКОВ РУССКОГО МОДЕРНА	305
Н.М. Геноева ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА В КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКЕ	308
О.Н. Фотиева НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЭТНО- ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ	314
А.И. Кольков ОРГАНИЗАЦИИ И ГАРМОНИЯ: ТЕОРЕ- ТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	317
Н.Ф. Хилько РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ КИНОЗРИТЕЛЕЙ В СОДЕРЖАНИИ ЭКРАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДОПЕРЕ- СТРОЕЧНОГО И ПОСТПЕРЕ- СТРОЕЧНОГО ПЕРИОДОВ	320
О.В. Первушина КУЛЬТУРНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ И ТРАДИЦИЯ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ КАК КУЛЬ- ТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	324
Л.П. Гекман « ИЗ ТЕМНЫХ ГЛУБИН ЗАБВЕНИЯ» (К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО МИФА О ПЕРУНЕ И ВЕЛЕСЕ НА МАТЕРИАЛЕ БЫЛИНЫ « ДОБРЫНИ И ЗМЕИ»)	328
Е.А. Мушеникова СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ «СУРОВОГО СТИЛЯ» В СИБИРСКОМ ИСКУССТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Г.Ф. БОРУНОВА)	331
В.С. Ежов АРХЕТИПИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ	335

ЭКОЛОГИЯ

Е.Н. Финиченко МОДЕЛИРОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ВЕГЕТАЦИИ ВОДНО-БОЛОТНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЗАПАДНО- СИБИРСКОГО РЕГИОНА С ИСПОЛЬ- ЗОВАНИЕМ СПУТНИКОВЫХ И НАЗЕМНЫХ ДАННЫХ	338
И.А. Алексеев, А.В. Пузанов, Т.В. Ступникова, Е.Н. Борисенко ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ «ДЫМО»	343
Л.А. Долматова ОСОБЕННОСТИ ГИДРОХИМИЧЕСКОГО РЕЖИМА СРЕДНЕГО ТЕЧЕНИЯ Р. ИШИМ И ОЗЕР ЕГО БАССЕЙНА	347
М.В. Ключников, Е.Г. Парамонов, И.Т. Трофимов ВЛИЯНИЕ ЛИСТВЕННИЦЫ НА СВОЙСТВА ЧЕРНОЗЕМОВ ЮЖНЫХ В ЗАСУШЛИВОЙ СТЕПИ	351
П.А. Попов, А.М. Визер ВЛИЯНИЕ УРОВЕННОГО РЕЖИМА НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА НА РЕПРОДУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЫБ	353
И.И. Дмитриев, А.В. Бондаренко КЛАССИФИКАЦИЯ ДНЕВНЫХ БАБОЧЕК (LEPIDOPTERA, DIURNA) ЮГО- ЗАПАДНОЙ ТУВЫ И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ПО ИХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОМУ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ	356
Т.Г. Оленко, В.Ф. Рунута, В.В. Коковкин, Е.И. Шевчук ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ НА ТЕРРИТОРИИ С ВЫСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАГРУЗКОЙ	358

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	364
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	373
ИНФОРМАЦИЯ	374

FILOLOGY. ARTS STADIES

Kopteva G.G.	TO A QUESTION ON THE LYRICAL SUBJECT IN NIKOLAY ZABOLOTSKY'S POETICS	6
Sazonova V.A.	PART-TO-PART OF SPEECH ANTONYMY (IN WORKS OF A.P. CHEKHOV)	10
Popov E.A.	ANIMATION AS THE ART FORM OF THE 20TH CENTURY: TO A PROBLEM OF DEFINITION AND CLASSIFICATION OF TYPES	12
Efimova L.S.	ALGYS SAKHA (YAKUTS) IN THE CONTEXT OF CEREMONIAL POETRY OF THE PEOPLE OF SIBERIA: COMPOSITE STRUCTURE	15
Kuchina S.A.	FICTIONAL HERO SYMBOLIC POTENTIAL AS THE REPRESENTATION OF AUTHOR'S MYTHOLOGY	21
Anisimova E.E.	TO CREATION HISTORY OF B.K. ZAITSEV'S FICTIONALIZED BIOGRAPHY "ZHUKOVSKII"	24
Klevachkina O.A.	PUSHKIN'S ETHICAL AND LITERARY TRADITIONS IN N.A. KLUEV'S POEM "KREMLIN"	26
Cheljukanova O.N.	«CONCEALED CAMERA» AS THE PRINCIPLE OF REFLECTION OF LIFE IN THE NOVEL OF V.V. MEDVEDEV "THE WEDDING MARCH"	30
Vlavatskaya M.V.	SYSTEM OF BASIC CONCEPTS OF COMBINATORY LINGUISTICS	32
Zhatkin D.N., Popova O.V.	K.K. PAVLOVA AS AN INTERPRETER OF JULIUS HAMMER'S POETRY	39
Ermolaeva M.V.	REPRESENTATION OF GENDER STEREOTYPES IN THE RUSSIAN PHRASEOLOGY (ON THE MATERIAL OF PROCEDURAL PHRASEOLOGY UNITS)	42
Ermakovskaja T.A.	SEMANTIC REPRESENTATION OF MICROFIELD'S LEXEMES OF DARK BLUE COLOR IN B.K. ZAYCEV PROSE	45
Yarkova H.N.	«SYSTEM» OF ACTOR'S CREATION. METHOD AND K. STANISLAVSKY'S SYSTEM	48
Trofimova R.A., Rastov Y.E.	CONFLICTOLOGICAL IDEAS OF A.P. CHEKHOV NOVEL "DUEL" AND HIS STORY "UNPLEASANTNESS"	51
Kazachuk I.G.	VARIATIVE NON-PREPOSITIONAL GOVERNMENT OF PHRASEOLOGICAL UNITS	53
Markina P.V.	THE PETERSBURG'S MYTH OF M. M. ZOSHCHENKO	56
Litvina A.S.	PERCEPTION OF ANGLO-AMERICAN AND RUSSIAN NONVERBAL COMPONENTS BY CHINESE SPEAKERS	59
Kharchenkova I.V.	LINGUO- CULTURAL SPECIFICITY OF GERMAN SPEAKING PRECEDENT PHENOMENA	61
Smolya M.S.	THE VARIATION OF THE ADJECTIVAL MORPHOLOGICAL FORMS IN THE GERMAN ISLAND DIALECT MIKHAILOVKA AREA	64
Borisenko J. I.	THE MECHANISM OF FORMATION OF A HYPERBOLE IN RUSSIAN SPEECH	67
Dmitrieva O.N.	WEDDING ALGYS SAKHA: MYTHOLOGICAL VIEWS	69

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

Sokolovsky I.E.	73
Almadakova G.V.	SPECIFICITY OF METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DEVELOPMENTAL EDUCATION CONDITIONS	77
Chasovskikh N.S.	PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL REASONS FOR THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT STUDENT WORK DURING TRAINING GENERAL PHYSICS	80
Torbogosheva V.M.	DIFFERENT LEVELS OF STUDY OF PHYSICAL LAWS IN PHYSICS TEACHING STUDENTS	84
Karnaugh I.E.	FORMATION OF NATURAL SCIENCE CONCEPTS DO FUTURE TEACHERS IN THE TERMS OF DIDACTIC POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS	87
Polyakova N.A.	MODEL OF FORMATION BASIC COMPETENCIES OF VOCATIONAL COLLEGES IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION	91
Papova N.B.	THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS CONTENT-SIGN VEHICLE VISIBILITY	96
Rupasova G.B.	THE ROLE OF RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES OF COGNITIVE COMPETENCY IN THE APPROACH TO TRAINING PHYSICS TEACHER IN PEDAGOGICAL INSTITUTES	99
Petrov A.A.	PREPAREDNESS TRAINING ACTIVITIES FIRST-YEAR STUDENTS IN A CLASSICAL UNIVERSITY, THEIR ADAPTATION TO NEW CONDITIONS AND THE ROLE OF PROPAEDEUTICAL COURSES MAJORS IN EDUCATIONAL PROCESS	103
Petrov A.V.	NECESSARY CONDITIONS FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA	107
Kudashova E.I.	SALE OF COMMUNICATION WITH THE ESTABLISHMENT OF CONCEPTUAL COMPLEXES IN CONDITIONS OF USE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM DELAY	110
Dolgan A.G.	AIDS AS MEANS OF TRAINING FUTURE ECONOMISTS FOR DOING BUSINESS IN ASIA PACIFIC REGION	112
Krasinskaya L.F.	VARIATIVE-MODULAR TECHNOLOGY OF LECTURERS SKILL IMPROVEMENT BASED UPON COMPETENCY BUILDING APPROACH	116
Smetanina M.	THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF COMPETITIVE APPROACH IN THE MODERN SYSTEM OF TEACHER'S EDUCATION	119
Pushkaryeva T.P.	MODEL OF CONTINUOUS CHEMICAL ACTIVITY OF PUPILS AND WAYS OF ITS REALIZATION FOR STUDY OF MATHEMATICS	122
Cerkashina T.T.	INTEGRATIVE APPROACH TO FORMING METAMODELS FOR TEACHING RUSSIAN AND CULTURE OF SPEECH TO STUDENTS OF ECONOMICS	125
Brova T.P.	APPROACH TO THE FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE MUSIC MASTERS	129

Veretnova N. F.	DEVELOPMENT OF TOURIST COMPANY COMPETITIVE ADVANTAGES ON THE BASIS OF ANIMATION IN THE PROCESS OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY	132
Zaretskaya A.A.	TEACHER'S READINESS TO WORK WITH HOMELESS AND STREET CHILDREN	135
Lokhonova G.M.	CRITERIA AND INDICATORS OF CORPORATE CULTURE OF THE FUTURE WORKERS OF CONSUMER COOPERATION	137
Khantseva G.G., Katukova L.V., Zorina N.S.	MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH IN RE-SOCIALIZATION OF WOMEN OFFENDERS	139
Tsiulina M.V.	THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS	141
Shalova S.Y.	TECHNOLOGY OF THE CONSTRUCTION OF PERSONAL PROBLEM-ORIENTATION FIELD OF THE TEACHER	145
Ivanova N.N.	THE ROLE OF L. S. VIGOTSKY IN THE SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN	149
Kolchikova N.L.	ABOUT NEW APPROACHES IN TEACHING LITERATURE	150
Azbukina E.Y.	THE REFLECTION AS A GREAT PART OF THE TEACHER'S ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATION	153
Krylova G.V.	THE FORMATION OF THE PUPILS' COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF THE REALIZATION AT MODULAR TRAINING AT COMPREHENSIVE SCHOOL	155
Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Kovtun N. V.	PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TRAINING OF CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH	157
Tishin S.A.	STRUCTURE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE MILITARY SPECIALIST	161
Shkilmenskaya N.A.	ABOUT STRUCTURE OF HUMANITARIAN POTENTIAL OF A SCHOOL RATE OF ALGEBRA ALSO BEGAN OF THE ANALYSIS	164
Zhuravleva A. A.	METHODS OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING	166
Harchenko S. V.	PHENOMENON AND THE NATURE OF SOCIAL ATTITUDES	168
Stepanova N.V.	METHODS FOR DEVELOPMENT OF SKILLS OF INTERPERSONAL INTERACTION IN THE PROCESS OF ENSEMBLE PIANO PREPARING OF MUSIC COLLEGE STUDENTS	170
Lvov L.V., Bykov V.P.	TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE AS DIDACTIC MEAN OF PROFESSIONAL TRAINING	173
Kravtchenko A.A.	119 INTERMEDIARY ACTIVITY OF A TEACHER IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS AT PROFESSIONAL LYCEUM	177
Malikova E.V.	HARMONIZATION OF EMOTIONAL STATES OF MILITARY CONSCRIPTS	180
Romanova L.A.	PEDAGOGICAL CULTURE AS A BASE OF THE PROFESSIONAL SUBJECTNOST OF THE FUTURE TEACHER	182
Makarova O.N.	THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS BY MEANS OF COMMAND	

DISTANCE PROFESSIONAL-ORIENTATED OLYMPIADS	184
Shibun E.N.	
SUBSTANTIAL AND METHODOLOGICAL SIDES IN THE STRUCTURE OF PREPARATION OF THE TEACHER FOR USING OF TUTORIALS IN THE FUTURE PROFESSIONAL WORK	187
Zhichareva E.V.	
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF INQUISITIVENESS MANIFESTATION OF JUNIOR PUPILS STUDYING IN TRADITIONAL AND INNOVATIVE CLASSES	189
Valeyeva E.V.	
THE DEVELOPMENT OF AUDIAL POSSIBILITIES OF PUPILS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE	191
Udakina S.I., Akutina S.P.	
THE TOLERANCE EDUCATION IN LANGUAGE TEACHING PROCESS	193
Gamaley V.G.	
THE MODERN STATE OF TRAINING STUDENTS IN A TECHNICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION	198
Levina L.V., Dmitrieva N.V.	
SPECIFIC INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL TRAITS WITH DIFFERENT KINDS OF DEVIATING BEHAVIOR	201
Peregudov A.V.	
METHODOLOGICAL SYSTEM OF THE COURSE «INTRODUCTION TO MATHEMATICAL MODELLING OF CHEMICAL PROCESSES»	208
Titova O.S.	
CORE TRAINING ORGANIZATION OF SENIOR PUPILS IN SMALL COUNTRY SCHOOLS IN THE PROCESS OF LEARNING ALGEBRA AND PRINCIPLES OF ANALYSIS IN THE CONDITION OF DISTANCE LEARNING	211
Belobrova Y.V.	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FORMATION TO A SELF-APPRAISAL OF STUDY PROFESSIONAL WORK OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS	214
Fil T.A., Dmitrieva N. V.	
IDENTITY STRUCTURE OF CHARISMATIC PERSON	216
Timakin A.V.	
POSSIBILITIES OF THE NEW SCHOOL STANDARD IN EDUCATION OF THE HEALTHY WAY OF LIFE OF SENIOR PUPILS	222
Makolkina, T.V.	
FORMING OF LOGICAL ABILITIES AT TEACHING MATHEMATICS IN 5-6 CLASSES FROM POSITIONS OF COMPETENCE APPROACH	226
Alekseeva E.V.	
EXPOSITION-IMAGINATIVE METHOD AND PEDAGOGICAL FORMATION APPROACHES OF A DESIGNER'S CREATIVE THINKING OF THE FUTURE DESIGNER	228
Daumova B.B.	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF THE YOUNG GENERATION'S ETHNOTOLERANCE FORMATION	229
Ius V.M.	
PECULIARITIES OF TRAINING SPECIALISTS OF SOCIAL – ECONOMIC PROFILE BY MEANS OF IMITATING MODELLING FROM A POSITION OF ACTIVE APPROACH	232
Politsinskaya E.V., Politsinskiy E.V.	
ORGANISATION OF STUDENTS' SELF-TRAINING PRELIMINARY TO LECTURES	236
Silkina N. V., Kasatkina A.A.	
DEVELOPMENT OF STUDENT'S HUMAN CULTURE OF ENGINEERING PROFILE BY THE MEANS OF PHYSICAL TRAINING	239
Tran Thi Nau	
THE NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT "BIRCH" AS AN OBJECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO VIETNAMESE STUDENTS	244

Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Kulikova L.G., Bokova O.A.	
COORDINATING OFFICE OF RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH	246
Brejtagam E.K.	
CHARACTERISTICS AND UNDERSTANDING PROCEDURES IN DIDACTICS	250
Egorov I. N.	
THE CRITERIA OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' READINESS TO THE SELF-ORGANIZATION OF HEALTH-IMPROVING ACTIVITY	253
Tyrina M.P.	
A TEACHING CULTURE AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES	255
Kiseleva Y.V.	
DIDACTIC CONDITIONS AND STAGES OF FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS	259
Klenina A.N.	
PEDAGOGICHELKY CONDITIONS OF ADAPTATION OF STUDENTS-DESIGNERS TO THE LABOUR MARKET	262
Snesar N.N., Ponomaryov V.V.	
METHODOLOGICAL FEATURES OF USE OF GAMES IN PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN WITH EASY DEGREE OF INFRINGEMENT OF INTELLIGENCE	264
Sholudiyakova A.V.	
THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF THE STUDENTS OF THE UNIVERSITIES	267
Kozhemeakina O.A.	
TEENAGERS SOCIAL ADAPTATION MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES	271
Pilipchuk S.V.	
A NEW APPROACH TO ACQUIRING ENGLISH IN CHILDHOOD IN A NEW INFORMATION SOCIETY	273
Fomin A.S.	
SYSTEMATIC RESEARCH OF DANCE: RESULTS AND PROSPECTS	275
Burkova A.V., Kraynikova M.O.	
MENTAL DEVELOPMENT OF THE ORPHANS AT PRESCHOOL AGE IN DEPENDING OF TIME OF THEIR REVENUE ON ORPHANAGE	277
Khokhlova L. A.	
ROLE OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS IN MASTERING OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE	281
Drobysheva E.S., Luchsheva L. M.	
VOICE ROLE IN THE IDENTIFICATION OF THE INDIVIDUAL WITH LEGAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF DISTURBED	282
Zaitceva M.V.	
THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD FORMING WHILE STUDING FOREIGN LANGUAGES	286
Plotnikov I.N., Sivolapov A.F.	
PERSONAL FACTORS OF PROFESSIONAL FORMATION IN SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF THE MILITARY MAN	288
Sviridova N.V.	
AMPLIFICATION OF SPHERES OF LIFE PUPIL THE CHILDREN'S MUSEUM OF THE ESTABLISHMENT OF THE ADDITIONAL EDUCATION	292
Orlova T.G.	
WELFARE REGULATION DEVIATION OF BEHAVIOUR OF YOUTH IN LEISURE ACTIVITY	295
Klepikov M.V.	
LEGAL VALUES AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL LEGAL CULTURE OF THE FUTURE OFFICERS	301

CULTUROLOGY

Kosterina M.G.	
THE PROBLEM OF RELIGIOUS ART IN THE WORKS OF RUSSIAN "MODERN STYLE" ARTISTS	305
Genova N.M.	
VARIATION MODEL OF DEVELOPMENT OF STRUCTURE OF CULTURAL SPACE OF THE REGION IN CULTURAL POLICY	308
Fotieva O.N.	
NATIONAL CULTURE AND ETHNOPOLITICAL EXTREMISM	314
Kolkov A.I.	
ORGANIZATIONS AND HARMONY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS	317
Chilko N.F.	
DEVELOPMENT OF SOCIAL IDEALS FILMGOERS IN THE MAINTENANCE OF FILMS BEFORE RECONSTRUCTION AND POSTREORGANIZATION THE PERIODS	320
Pervushina O.V.	
CULTURAL CONTINUITY, CULTURAL MEMORY AND TRADITION: A CORRELATION OF CONCEPTS AS A CULTUROLOGICAL PROBLEM	324
Gekman L.P.	
OUT OF DARK DEPTH OF OBLIVION (TO THE QUESTION ON EAST-SLAVONIC MYTH TRANSFORMATION ABOUT PERUN AND VELES ON THE MATERIAL OF BYLINA "DOBRYNYA AND SNAKE")	328
Mushnikova E.A.	
SPECIFIC OF REVEALING THE "SEVERE STYLE" IN THE SIBERIAN ART (ON THE EXAMPLE OF CREATIVITY G.F. BORUNOV)	331
Ezhov V.S.	
THE ARCHETYPE BASIS OF THE AESTHETIC REFLECTION	335

ECOLOGY

Finichenko E.N.	
SIMULATION OF VEGETATION PARAMETERS OF WETLANDS VEGETATION OF THE WEST SIBERIAN REGION BY USING SATELLITE AND GROUND DATA	338
Alekseev I., Puzanov A., Stupnikova T., Borisenko E.	
THE LANDSCAPE AND ECOLOGICAL CHARACTERISTIC OF A MONUMENT OF A NATURE "DIMO"	343
Dolmatova L.A.	
PECULIARITIES OF HYDROCHEMICAL WATER REGIME OF MID ISHIM AND LAKES OF ITS BASIN	347
Kluchnikov M.V., Paramonov Ye.G., Trofimov I.T.	
THE INFLUENCE OF LARCH PLANTINGS ON CHERNOZEM SOILS OF SOUTH AND ARID STEPPE	351
Popov P.A., Viser A.M.	
INFLUENCE OF THE WATER LEVEL OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR ON REPRODUCTIVE POTENTIAL OF FISHES	353
Dmitriev I.I., Bondarenko A.V.	
CLASSIFICATION OF BUTTERFLIES POPULATION (LEPIDOPTERA, DIURNA) IN SOUTH-WEST TUVA AND ADJACENT AREAS BY THEIR GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION	356
Openko T.G., Raputa V.F., Kokovkin V.V., Shevchuk E.I.	
CANCER INCIDENCE AT POPULATIONS WITH HIGH INDUSTRIAL POLLUTION	358
ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH	364
ALPHABETICAL INDEX	373
THE INFORMATION FOR AUTORS	374

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

УДК 81.373

Г.Г. Контева, соискатель АлтГПА, г. Новосибирск, E-mail: galla-2@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЛИРИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОЭТИКЕ НИКОЛАЯ ЗАБОЛОЦКОГО

В работе рассматривается вопрос о наличии формализованного в терминах носителя речи в произведениях Николая Заболоцкого. Лирический субъект здесь весьма близок автору во многих произведениях. В то же время, для творчества поэта характерны экстравертность, «переживание» по поводу «события», а также пространственная беспредельность. Мифологическое строение пространства Заболоцкого коррелирует с особым статусом лирического субъекта. Целостный образ носителя речи с определенными эпическими интенциями формируется из всего контекста поэзии Заболоцкого.

Ключевые слова: лирический субъект, демиург, мифологическое строение пространства, древесный код, столп, круг, эпопейное мировосприятие, эпический герой, образец для подражания.

Парадоксальным представляется тот факт, что при практически тотальной убежденности современников и исследователей творчества поэта в превалировании эпических начал в его художественном стиле, остается нерешенным вопрос о наличии-отсутствии формализованного в терминах носителя речи в произведениях Заболоцкого (исследователи, как правило, обходят его своим вниманием). То ли вообще невозможно отделить от автора его лирическое «Я», то ли созерцательная отстраненность и «холодный» объективизм в принципе этот образ элиминируют. Характерная для творчества поэта экстравертность, «переживание» по поводу «события», где раскрытие, «выражение души» реализуется в «эпопейном» (термин Г.Д. Гачева) восприятии и поэтическом рассказе-сообщении о «событии», где нередко «переживание», идейно-эмоциональная авторская оценка акцентированы именно посредством способа изображения этого события (событий), являются причиной *status quo*. В то же время, его *лирический субъект* чрезвычайно близок автору во многих произведениях. Целесообразным представляется употребление данного аутентичного термина для обозначения носителя речи. Таковой кажется наиболее подходящим в свете близости, с одной стороны, автора и героя в «лирике» Николая Заболоцкого, а с другой – необходимости подчеркнуть «неслиянность» первого и второго в его поэтике (где «я» и «другой» вовсе не смешаны).

Наталья Роскина, настойчиво подчеркивая тот факт, что Заболоцкий «был рожден поэтом», свои воспоминания о нем заканчивает эпизодом из их совместной жизни: «Как-то, когда он причесывался перед зеркалом, аккуратно приглаживая редкие волосы, моя Иринка (дочь Н. Роскиной – Г.К.) спросила его: «Дядя Коля, а почему ты лысый?»

Он ответил: «Это потому, что я царь. Я долго носил корону, и от нее у меня вылезли волосы». И вот – воспоминание о его добродушно-серьезном лице, которое в эту минуту я видела отраженным в зеркале, воспоминание о спокойном

естественном тоне, которым он произнес: «Я царь»...» [1, с. 98].

Такому характеру автопозиционирования соответствует в поэме «Птицы» прямое заявление лирического субъекта: «Если бы воля моя уподобилась воле Природы, / если бы слово мое уподобилось вещему слову, / ...был бы я лучший творец, и разум бы мой не метался, / шествуя верным путем» [2, с. 415]. Царь, герой, демиург в собственном мифопоэтическом пространстве, воссоздающий образ собственного универсума, подобно тому, как миф «рисует образ Целого, не обладая абсолютным знанием» [3, с. 41] о нем, – таким видел себя Заболоцкий в своем удивительном, сказочном мире, полном «очаровательных тайн». Его пространство, лишенное границ, приобретает особую качественность, и с ней сопрягается особый статус лирического субъекта. Из всего контекста поэзии Заболоцкого формируется целостный образ носителя речи с определенными эпическими интенциями. Лиризм же произведений, на поверхностный взгляд лишенных носителя речи с формализованной внешностью, может проявляться в том, *как* рассказан сюжет, в какой языковой форме подается материал.

Царственное положение поэта транслировалось в его художественное творчество; прежде всего посредством древесного кода, явленного в одиноком дереве (дуб, кедр и другие), который мифопоэтически восходит к *axis mundi*. Стихотворения «Одинокый дуб» и «Осенний клен» эксплицитно воспроизводят семантику *столпа* мира, где монументальный герой находится в центре мира и этим столпом является. К указанному ряду примыкают стихотворения «Дождь» и «Под дождем», «При первом наступлении зимы», «Возвращение с работы», а также «Гроза идет»:

Вот он, кедр у нашего балкона.

Надвое громами расщеплен,

Он стоит, и мертвая корона

Подпирает темный небосклон... [2, с. 314]

Кедр прочитывается как инвариант столпа, вертикали. Семантика последнего в художественной системе Н. Заболоцкого связана с абсолютной мерой устойчивости, при всей безграничности мирового пространства и неотвратимости временных перемен. Более того, он сам по себе символизирует пространство «направленное» и потому – высокое. Поэт сознательно использует этот архетипически универсальный пространственный символ, создавая собственную мифологическую антропологическую модель:

*Когда ж гроза над миром разразится
И ураган,
Они заставят до земли склониться
Твой тонкий стан.*

*Но даже вдав в смертельную истому
От этих мук,
Подобно древу осени простому,
Смолчи, мой друг.*

*Не забывай, что выпрямится снова,
Не искривлен,
Но умудрен от разума земного
Осенний клен [2, с. 275].*

Мифопоэтическое мировосприятие поэта восходит к архетипически-наследственным первообразам, а его Вселенная подобна некой безгранично расширяющейся «сфере»; в поэме «Деревья» (1933 г.) читаем: «Дерево Сфера – это значок бес-предельного дерева, / Это итог числовых операций...» [2, с. 158]. Нередко мифопоэтика у Заболоцкого явлена через синкретизм – нерасчленимую целостность мира (это особенно хорошо видно в «Столбцах» и в его натурфилософских произведениях), где нельзя разделить субъективное и объективное, мнимое и реальное, действие и действующего, и т.п. Мысль, переживание, созерцание и действие соприсутствуют партиципационно, и медиатором между ними является лирический субъект, увидевший всю картину. Он соединяет антиномии мира, сакральное и профанное, истинное (реальное) и мнимое: «Шел переулком пролетарий. / Не был задетым центром О, / Он шел, скрепив периферию, / И ветер ломался вокруг него» [2, с. 73]. В стихотворении «Начало осени» форму *круга*, иероглифически выраженного буквой *О*, «приобретала сама вселенная, в центр которой помещена была осень – время года, завершающее временной годовой цикл» [4, с. 37]:

*И в центре О мерцала осень.
И к ней касаясь хордой, что ли,
Качался клен, крича от боли...*

В цитированном стихотворении «Осенний клен» также дешифруется семантика круга; недаром так отчетливо выделяется в тексте многократно повторенная буква «О». Кроме стихотворений «осенней тематики» и «Метаморфоз», в данный ряд включаются «Ночной сад», «Тесное озеро», «Соловей», «Слепой», «Бетховен» и т.д. «Читайте, деревья, стихи Гезиода» – еще один пример, где данная смысловая анаграмма приобретает характер ассонанса:

*Опять ты, природа, меня обманула,
Опять провела меня за нос, как сводня!
Во имя чего среди ливня и гула
Опять, как безумный, брожу я сегодня?*

Эксплицитно осмысливается противоречие мечты и действительности, составляющее диалектическую основу существования творческой личности. Подвижная точка зрения лирического субъекта свидетельствует о перманентных духовных исканиях и напряженной внутренней жизни. Продолжая мотивику «Метаморфоз», стихотворение звучит как жизнеутверждающий гимн вечности бытия и бессмертных иллюзий духа.

Мифологическое строение пространства Заболоцкого коррелирует с особым статусом лирического субъекта. Часто он является медиатором пространственных измерений-

координат, верхнего и нижнего яруса, внешнего и внутреннего локуса и временных измерений. Будучи психопомпом, легко перемещается по вертикальной оси вселенной, чем объясняется мифопоэтическая близость Земли-Неба в ряде произведений поэта: «Над могилами науки... Только море, только сон, / Только неба синий тон» [Заболоцкий, 1983, I: 108]; «Шахтеры вторят звону инструмента и поднимают к небу фонари» [Заболоцкий, 1983, I: 217] и т.п. Лирический субъект связывает верх и низ, пространство географическое и культурное, личное и мифологическое и т.д.: «Соратник огню и железу, по выступаю ста треугольных камней под самое небо я лезу» («Башня Грени»); «Море телом просверлив, / Человек нырял на дно. / Словно идол, шел прилив...» («Человек в воде»). Еще примеры – стихотворения «Прощание с друзьями», «Сон», «Творцы дорог», поэмы Заболоцкого и т.д. В работе «Пространство и текст» В.Н. Топоров указывал на сакральное происхождение способностей подобного рода.¹ Лирический субъект Николая Заболоцкого является носителем особой точки зрения.² Он максимально приближен к поэту, а в биографическом аспекте сам Заболоцкий мыслил себя именно царем, демиургом, создающим собственную вселенную: «Два мира есть у человека: / Один, который нас творил, / Другой, который мы от века / Творим по мере наших сил» [2, с. 323]. Этот *другой* (собственный, воссоздаваемый в поэтике) мир был для него не менее важен, чем первый,³ а наиболее существенной его особенностью являлось *эпопейное состояние*; отсюда – специфика изображения. Имманентно объективное представление Николая Заболоцкого о мире и о своем лирическом субъекте как *человеке эпическом*. Поэтому так свободно и естественно он *эпизирует* мир, действительность, реалии этого мира как эстетические объекты.

В первую очередь здесь необходимо отметить незаурядную внешность субъекта, его необыкновенную устойчивость, уподобленность столпу, даже богоподобие: «Человек – владыка планеты», государь и император... («Искусство»). Человек, его место в окружающем мире (пространстве), его концепт как «алгебраическое» выражение значения, возникающий в результате «столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [5, с. 150], является главным, наряду с природой, объектом изображения в творчестве Заболоцкого. Он постепенно меняется по мере происходящих внутренних изменений собственной личности поэта. В ранний период, период «Столбцов», о человеке в поэтике Заболоцкого вообще говорить сложно; в переходный период он часто зооморфен, растворен в естественно-природном пространстве. И только в зрелом творчестве, вместе с появлением подлинного, глубокого внимания к объекту появляется настоящий *homo poeticus*, о чем ярко свидетельствует «множество человеческих лиц» в его поэтике. Человек Заболоцкого часто величествен, «велик душой»: «В этом полумертвом теле еще жила великая душа...» [2, с. 187]. «Вставай, Седов, важный сын земли!» – восклицает в стихотворении носитель речи, желающий умереть «как умирал Седов». Образ поверженной природы, «брошенной вспять», эксплицитно подразумевает страдание того же субъекта, провозгласившего себя ее «zybким умом». Аналогичного характера эмоции просматриваются во многих произведениях поэта – разных периодов: «Деревья», «Безумный волк», «Обед», «Жена», «В кино», «Некрасивая девочка» и т.д. Лирическому субъекту Заболоц-

¹ См. Топоров В.Н. Пространство и текст // Из работ Московского семиотического круга. – М., 1997. С. 488-490

² Данный термин, принадлежащий Б. Успенскому, означает **авторскую позицию**, точнее, различные авторские позиции, с которых ведется повествование в художественном произведении (или строится изображение в произведении изобразительного искусства).

³ Поскольку «творческое слово есть воплощенное слово»; оно «создает мир» (См. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. В 2 т. – М., 1994. Т. 2, с. 231).

кого, умудренному жизненным опытом, уже «жалъ весь мир и человека жалъ».

С другой стороны, человек во вселенском модусе – лишь звено круговорота, поэтому герои здесь нередко (как в традиционной эпике) равновелики, будь то человек, животное, насекомое, любой природный объект большой или малой величины. Определяя человеку достаточно скромное место в своем художественном мире, носитель речи у Заболоцкого одновременно великодушен по отношению к нему, как это часто бывает в эпике. Эпическая снисходительность и сочувственно-согратительная доброта присущи целому ряду «поздних» произведений поэта.

Стихотворение «Это было давно», название которого уже отсылает к эпическому роду, отражает реальный случай из жизни, когда на кладбище седая крестьянка «в заношенном старом платке» протянула голодному и злому поэту скудное и, амбивалентно, роскошное «подаенье» – две лепешки и яичко. Та же доброта предстает в иной ипостаси в стихотворении «Бегство в Египет». Все уже позади у лирического субъекта стихотворения – и завершение, и конец времен. Но в момент пробуждения нет эсхатологического ужаса в его душе. Есть вечная, вне времени, надежда на высшую доброту и благодать, заключенные в ангельском взоре. Духовность и подлинная красота, органически сплавленная с добротой, и в них – спасение человека и мира. Не случайно, прежде всякой «вещи» у Заболоцкого ее «эйдос», душа, которая «мерцает в сосуде» мифопоэтическим огнем высокой качественности (показательна в этом отношении «Некрасивая девочка»). Так, космическое пространство между Землей и Марсом несоизмеримо с размерами данных планет, но в художественном контексте стихотворения «Противостояние Марса» эта «звезда зловещая» приобретает размеры вполне сопоставимые с расстоянием, их разделяющим. Примечательно, что «смотрит ... кровавый Марс» из *бездны* синей, которая видится высоко над головой (как это часто является лирическим субъектом). С его (лирического субъекта) пространственно-этической точки зрения Марс чрезвычайно огромен в художественном мире Заболоцкого. Архетипически воплощая в себе все мировое Зло, с которым сталкивались и боролись на протяжении многовековой истории люди Земли, «золотые волны света» которой исходят как общечеловеческое Добро, он огромен в мифопоэтическом контексте вечной борьбы Космоса и Хаоса. Воплощением зла предстает также главный *персонажный* герой¹ в стихотворении «Казбек», а пространство вновь оказывается выразителем вовсе не пространственных, но специфически человеческих взаимоотношений.

Позиция лирического субъекта здесь – в *центре* мира, в фокусе развернутых полусфер; внизу и сверху, по направлению его взгляда, – курятся «туманные бездны»; а тоπος обычного хевсурского селения у подножия ледяного Казбека, «двуглавый обломок» которого своим кристаллическим острием уходит в «надмирную (!) вышину», воспринимается также амбивалентно. С одной стороны, это лишь маленькое бедное «скопление домов». И одновременно, это – целый «разумно» устроенный мир, с эпической значимостью тривиальных подробностей, противостоящий другому – миру лишенных души, с точки зрения лирического субъекта, камней. Здесь это – мир людей, живущих обычной, наполненной обыденными заботами жизнью, мир (обобщенно) «живой души человека». «Он» же, «ледяной Казбек» – противопоставлен «живому» миру пашен и «страдающих» душ. Царственно-каменный гигант – он «только бессмысленно страшен и людям опасен вдвойне». Для современников Николая Заболоцкого семиотический смысл этого гиганта был, вне сомнения, совершенно прозрач-

ным: «Земля начинала молебен / Тому, кто блистал и царил. / Но был он мне чужд и враждебен / В дыхании этих кадил» [2, с. 303]. Так, вопреки всему, что находили современные и позднейшие исследователи творчества поэта в отдельных «конъюнктурных» его попытках примирения с властью, прямо заявлено: «он мне чужд и враждебен». На фоне застывшего в своей территориальной конкретности мира громадно-ужасный монстр этого замкнутого локуса просматривается совершенно определенно и адекватен эпохе неодолимой гигантомании. Фонетический уровень дешифрует «главное» имя текста – Сталин: *кристалл, блистал, стоя, железный* (стальной). Говоря на языке художественного пространства, Н. Заболоцкий моделирует этико-социальный тип антигероя, развенчание которого манифестировано и позицией лирического субъекта – недвусмысленным отношением к нему в мире «живой души человека»: «Недаром, спросонок понуры, / Вниз, из села своего, / Лишь мельком смотрели хевсуры / На мертвые грани его». *Его* надмирная вышина так же несовместима с реальной жизнью, как и бездонная inferнальная глубина «под ногами» этого монстра.

Лирический субъект Заболоцкого существует в пространстве нелимитированном и часто уподоблен мировому столпу, мудрецу либо воину-герою. В полном соответствии с чем, он внутренне велик и нередко внешне огромен. Он порой ощущает себя новым Коперником, преобразующим мир ученым, исполинским лесорубом с огромным канадским топором в ледяной амурской тайге, негнбимым кленом или одиноким дубом «среди своих безжизненных равнин», то есть тем *эпическим* героем, который «воин в поле, даже и один» [2, с. 307]. Его исполинские размеры имеют и поэтическую манифестацию:

*Под звуки соловьиного напева
Я взял фонарь, разделся догола,
И вот река, как бешеная дева,
Мое большое тело обняла.*

*И я лежал, схватившись за камень,
И надо мной, сверкая, был поток...*

Вода в мифологии является обязательным атрибутом обряда омовения перед вступлением в другой мир. Так происходит превращение героя в существо иного, высшего порядка:

*И вышел я на берег, словно воин,
Холодный, чистый, сильный и земной,
И гордый пес как божество спокоен,
Узнав меня, улегся предо мной* [2, с. 211].

Валерий Подорога отмечает, что «древнейшая форма презентации человеческого тела – эпическая», когда все органы «находятся между собой и внешним миром в тесной функциональной и смысловой связи», и эта взаимосвязь априорна, поскольку «форма человеческого тела преддана человеку богами» [6, с. 10]. У Николая Заболоцкого даже пес уподоблен «божеству». О себе же самом и о своих товарищах поэт говорит одически-торжественно: «И мы стояли на краю дороги, / Сверкающие заступы подняв» [2, с. 220]. Или буквально: «А мы шагали по дороге / Среди кустарников и трав, / Как древнегреческие *боги* (выделено мной – Г.К.), / Трезубцы в облако подняв» [2, с. 263]. И тут всплывают, во-первых, архетипические представления о человеке, а точнее, о Первочеловеке как «мере всех вещей», установившие связи между макро- и микрокосмом (ибо мифы именно настраивают нас на восприятие Первочеловека как вселенной, макрокосма, то есть пространства). Во-вторых, характерно то, что вместе с идеей божественного воплощения непременно возникают мифологемы столпа (заступы, трезубцы, поднятые в небо) как мировой оси, и дороги (пути) как особого вида художественного пространства. Те же мифологемы имеют место в «Башне Грими», «Осеннем клене», многих других произведениях поэта.

С точки зрения Ю.М. Лотмана, находящийся в пространстве «герой» должен двигаться к цели» [7, с. 433]. В поэтике Заболоцкого присутствует этот архетипический образ пути:

¹ **Персональный герой** обычно прочитывается как термин, который имеет отношение к прозе. Нам, однако, представляется возможным использовать данный термин и в поэзии – во избежание терминологической путаницы с «лирическим героем».

«А тело бредет по дороге, / Шагая сквозь тысячи бед, / И горе его, и тревоги / Бегут, как собаки, вослед» [2, с. 228]. В этой связи путь несет сакральные черты и переводит преодолевшего данное испытание в новое качество. Николай Заболоцкий был подвижником в собственном аксиологическом пространстве, «человеком пути», постоянного нравственного самосовершенствования, которое еще в молодости стало нормой его жизни. Достаточно упомянуть стихотворение «Не позволяй душе лениться». Линейное пространство в его поэтике обладает, как правило, признаком заданности направления; и тогда возникает пространственно протяженный образ пути как особого вида художественного пространства, связанный с этической характеристикой объекта либо внутренней эволюцией носителя речи: «Блестя прозрачными очками, / По лугу шел красавец Соколов, / Играя на задумчивой гитаре. / Цветы его касались сапогов / И наклонялись. Маленькие твари / С размаху шлепались ему на грудь / И, бешено подпрыгивая, падали, / Но Соколов ступал по падали / И равномерно продолжал свой путь. // Лодейников заплакал [2, с. 168].

Мотивика пути у Заболоцкого восходит к мифопоэтическому мышлению. Направление жизни, задаваемое «осторожной мудростью» («Неудачник»), подчас ведет «по глухому пути», «колесей» и «обочиной»; в то время как прямая дорога, даже если «уводит во тьму» («в тюрьму» – в первоначальном варианте), – помогает четко определить цель и является спасением от тоски бессмысленного существования. В стихотворении «Неудачник» точка зрения лирического субъекта, очевидно, совпадает с точкой зрения автора. Конечно, не всякий путь может быть пройден («Где-то в поле возле Магадана, 1956), и не всякий способен к преодолению пути. Однако позиция субъекта в художественном мире Заболоцкого манифестирована стихотворением «Не позволяй душе лениться».

Лирический субъект Николая Заболоцкого эпически обособлен, порой – одинок: «Но жизнь моя печальней во сто крат, когда более разум одинокий...» [2, с. 177]. Призыв поэта к душе – «трудиться и день, и ночь» – имплицитно выражает идею преодоления и звучит как глас всеобщего, надындивидуального, поскольку во внешнем мире всякая душа заключена в индивидуальное «тело», которое «бредет по дороге» жизни «сквозь тысячи бед», зачастую преследуемое одиночеством, «горем и тревогами», подобно бегущим вослед собакам. В поэме «Безумный волк» монолог персонажного героя производит впечатление лирической исповеди субъекта: «Звери вокруг меня / Ругаются, препятствуют занятиям / И не дают в уединенье жить. / ... А на того, кто иначе живет, / Клевещут, злобствуют, приделывают рожки» [2, с. 143]. Так обозначена поэтом идея внутренней независимости мыслителя и наказуемости инакомыслия.

В стихотворении «При первом наступлении зимы» мотив одиночества усилен семантикой «сухой заржавленной кольчуги», металлического панциря, в котором, он встречает «смертельный холод» наступающей зимы. Подразумевается здесь, конечно, не смена времен года. За строчками стихов очевиден тяжелый жизненный опыт, ускоряющий приближение «последнего часа». «Осенний клен», с которым напрямую ассоциируется лирический субъект, – гибок, мудр и молчалив: «Но даже впад в смертельную истому... смолчи, мой друг».

Однако, лирический субъект Заболоцкого – не только «художественный «двойник» автора-поэта, вырастающий из текста лирических композиций (цикл, книга стихов, лирическая поэма, вся совокупность лирики) как четко очерченная фигура или жизненная роль» [8, с. 185]. Он, вероятнее всего, – архетипически главный персонаж (protagonist), созерцающий и прозревающий объективную сущность действительности. Более того, определяющий эту сущность как героическая, даже божественная личность, от которой зависит само состояние окружающего мира в его философско-этических и пространственно-временных аспектах.

А.Л. Баркова в работе «Четыре поколения эпических героев» [9] утверждает, что эволюция образа эпического героя

есть эволюция человеческой самооценки. Поэтому герою классического эпоса подражать уже **можно** и **должно**, поскольку он является моделью, образцом, наилучшим в своем роде, он воплощает этические нормы, которым реально стремятся следовать люди – в жизни и в смерти. Поэту именно такой герой внутренне близок. Так, «Смерть врача», очевидно, определяется автором как героическая: «Рухнул в белом халате / Этот старый герой. / Человеческой силе / Не положен предел: / Он, и стоя в могиле, / Сделал то, что хотел» [2, с. 294]. Кажется, именно такая смерть (путь к бессмертию) наиболее близка лирическому субъекту Заболоцкого. Она представлена ярко в одном из самых пронзительных (в свете заявленной темы) его стихотворений – «В этой роще березовой». Утро победы торжественной, обозначенное тем высоким идеалом, в жертву которому принесена человеческая жизнь, – в сочетании с высокой и целомудренной песней отшельницы-иволги, – утверждает просветленный взгляд субъекта на смерть. Смерть героя всегда эпична, она остается в памяти потомков надолго. Очевидное преклонение перед героической смертью изъясляет лирический субъект упомянутого стихотворения Заболоцкого – «Седов», где символика «страны безмолвия» с ее вековым мертвым молчанием плавно перетекает в картину лишенного традиционности ритуала похорон, а затем – в торжественный гимн мужеству и готовности жертвовать жизнью во имя высоких человеческих идеалов.

*Он умирал посреди дороги,
Болезнями и голодом томим.
В цинготных пятнах ледяные ноги,
Как бревна, мертвые лежали перед ним.
Но странно! В этом полумертвом теле
Еще жила великая душа... [2, с. 187]*

После кончины два верных друга, «чуть живые оба, среди камней героя погребли...». Без особых почестей, венков, сапюта, и даже без гроба. Тем не менее – **героя**, как определяет его статус носитель речи, восклицая: «люди мужества, друзья, не умирают!» Последние строчки этого стихотворения, исполненного эпически-почтительного пафоса, не производят впечатления поэтической декларации, но предстают реципиенту как подлинное убеждение, искреннее желание лирического субъекта:

*И мы пойдем в урочища лубые,
И если смерть застигнет у снегов,
Лишь одного просил бы у судьбы я:
Так умереть, как умирал Седов [2, с. 187].*

«Безумный волк» провозглашается в ранней поэме Николая Заболоцкого «гладиатором мысли» и «первым взрывом цепей»; его великое и «вечное дело» продолжается делами потомков. Мичурин, преобразовавший «древний круг» растений, метафорически «увенчан плодами». Борец за свободу сербского народа, эпический Марко в переводах Заболоцкого превосходит всех окружающих и физическими качествами, и по своим морально-психологическим характеристикам. Следует признать, что и в современном сознании эпический герой остается **образцом для подражания**. Это утверждение применимо лишь к героям классического эпоса, в первую очередь, но оно важно тем, что показывает, насколько серьезно воспринимается эпос.⁵ Принимая во внимание тот факт, что «поэтическое» в Заболоцком, как подчеркивает Н. Роскина, было изначально «гипертрофировано», можно утверждать, что его интерес и тяга к эпике, обусловленные целым рядом факторов, определялись этой гипертрофированностью прежде всего. Соответствует такому интересу и интенциям и его лирический субъект – столп, демиург, герой.

⁵ Эпос – самописание человека. Таково заключение статьи о четырех поколениях эпических героев, позволяющей еще раз убедиться в «исходе» эпоса (как архаического, так и, соответственно, классического) изначально из мифа, и что не менее значимо, – в эволюции здесь человеческого самосознания, для которого эпос всегда был и остается важным **критерием самооценки**.

Библиографический список

1. Роскина, Наталия. Николай Заболоцкий // Роскина, Н. Четыре главы: Из литературных воспоминаний. – YMCA-PRESS, Paris, 1980.
2. Заболоцкий, Н.А. // Собрание сочинений: в 3-х т. / сост. Е.В. Заболоцкая, Н.Н. Заболоцкий, предисл. Н.Л. Степанова, примеч. Е.В. Заболоцкой, Л. Шубина. – М.: Художественная литература, 1983-1984. – Т. 1.
3. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / под ред. И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2005.
4. Пчелинцева, К.Ф. Хронотоп ритуального действия в пространственно-временных образах "Городских столбцов" Николая Заболоцкого // Филологический поиск. – Волгоград. – 1996. – Вып. 2.
5. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка. – СПб.: Блиц, 1999.
6. Подорога, Валерий. Феноменология тела. – М.: «Ad Marginem», 1995.
7. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. – Таллинн: Александра, 1992. – Т. 1.
8. Роднянская, И.Б. Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987.
9. Баркова, А.Л. Четыре поколения эпических героев // Человек. – 1996. – № 6.

Bibliography

1. Roskina, Natalia. Nikolay Zabolotsky // Roskina, N. Chetyre of the chapter: From literary memoirs. – YMCA-PRESS, Paris, 1980.
2. Zabolotsky, N.A. Collected works in three volumes. Composers – E.V. Zabolotskaja, N.N. Zabolotsky, the foreword – N.L. Stepanov, notes by E.V. Zabolotskoj, L. Shubina. Vol. 1. – M.: Fiction, 1983-1984.
3. The Myth, dream, a reality: postnonclassical measurements of space of culture (Under ред. I.V.Melik). – M.: Scientific world, 2005.
4. Pchelintseva, K.F. Khronotop of ritual action in spatial and time images of "Gorodskiy Stolbtsy (City Scrolls)" by Nikolay Zabolotsky // Philological search. – Volgograd. – 1996. – Rel. 2.
5. Likhachev, D.S. Kontseptosfera of Russian. – S.- Petersburg: Blitz, 1999.
6. Podoroga, Valery. Phenomenology of a body. – M.: «Ad Marginem», 1995.
7. Lotman, G.M. Selected clauses in three volumes. Vol. 1. – Tallinn: Alexander, 1992.
8. Rodnyanskaya, I.B. The literary encyclopaedic dictionary. – M.: The Soviet encyclopedia, 1987.
9. Barkova, A.L. Four of generation of epic heroes. // Chelovek. – 1996. – № 6.

Article Submitted 09.01.11

УДК 81.373

В.А. Сазонова, асп. КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Канск, E-mail: mig225@rambler.ru

МЕЖЧАСТЕРЕЧНАЯ АНТОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ А.П. ЧЕХОВА)

В данной работе освещены вопросы антонимии, которая представляет собой одну из важнейших лингвистических универсалий, на материале художественных произведений А.П.Чехова (современное (широкое) понимание антонимии, классификация антонимов, частеречная выраженность членов антонимической парадигмы.)

Ключевые слова: антонимия, критерии антонимичности, антонимы, разнокорневые (собственно лексические) и однокорневые (грамматические) антонимы, одночастеречная и межчастеречная антонимия, язык художественной прозы.

Антонимия – одно из важных проявлений парадигматических отношений в языке, один из сложных видов семантических связей слов.

Антонимы выразительно и лаконично описывают контрасты, из которых состоит наша жизнь. «Каждая пара антонимов, описывая одну сущность, демонстрирует ее амбивалентный характер, которым пронизана объективная действительность» [1, с. 7].

До сих пор остаются нерешенными еще многие центральные вопросы лексической антонимии. Полемический характер публикаций, появившихся в последнее время, также свидетельствует о том, что в лексической антонимии многое остается спорным и необъясненным. В XXI столетии написано достаточно большое количество работ, связанных с рассмотрением антонимии в конкретно-речевом плане (Л.В. Баскакова, 2003; Т.Г. Бочина, 2002; Е.И. Диброва, Н.Ю. Донченко, 2000; Н.Ю. Донченко, 2001; О.Н. Егорченко, 2006; А.В. Кузнецова, 2003; Б.И. Матвеев, 2000 и др.) Продолжают переиздаваться словари (Львов, 2004, 2006). В изучении антонимии открываются новые перспективы. Круг вопросов, вовлекаемых в область исследования антонимии, постоянно расширяется.

Различные аспекты изучения антонимии доказывают, что все более укрепляется широкое понимание данного языкового явления. До недавнего времени антонимами считались только слова, содержащие в своем значении указание на качество. В современных исследованиях ученые усматривают антонимию у слов, принадлежащих к одной и разным частям речи, обозначающих разного рода чувства, действия, состояния, оценку, пространственные и временные отношения и т.д. «С помощью антонимических знаков в языке происходят своеобразное

выделение, разграничение и ограничение различного рода «континуумов», «семантических пространств» (температуры, цвета, времени, пространства, эстетической и этической оценки и т.д.)...» [2, с. 45].

Но даже среди лингвистов, стоящих на позициях широкого понимания антонимии, нет единогласия в классификации антонимов русского языка, так как каждый отдельный лингвист подходит к решению проблемы со своей позиции. Данная ситуация отражается не только в научной и учебной литературе, но и в словарях антонимов русского языка, принципы отбора антонимов в которых различны (Н.П. Колесников, 1972; Л.А. Введенская, 1995; М.Р. Львов, 2006; О.А. Михайлова, 2008).

Вопрос о критериях антонимичности в лингвистической литературе решается неоднозначно, хотя исследователи в целом исходят из выделения одних и тех же признаков: противоположность семантики, регулярная воспроизводимость в речи, одинаковая лексическая сочетаемость, принадлежность к одной части речи, одинаковая стилистическая окраска.

«Антонимия представляет собой противоположность внутри одной сущности (противоположные определения одной и той же сущности). Антонимы выступают в качестве знаков раздвоенного на противоположности единства, одновременно и определяя предел проявления какого-нибудь качества, свойства, действия и т.п., и указывая на неразрывную связь противоположностей в каждом конкретном проявлении данной сущности» [3, с. 233].

Разнообразие антонимии раскрывается в полной мере при рассмотрении классификации антонимов. С точки зрения структурной классификации выделяются разнокорневые (собственно лексические) и однокорневые (грамматические) слова

с противоположными значениями. Последние приобретают противоположное значение за счет приставок.

И разнокорневые, и однокорневые антонимические парадигмы представлены в языке словами важнейших частей речи (существительными, прилагательными, глаголами и наречиями). Среди первых чаще всего наблюдается антонимия прилагательных, затем существительных и глаголов [4, с. 141].

В художественной прозе А.П. Чехова, мастера короткого рассказа, в большей степени представлены разнокорневые антонимы, выраженные важнейшими частями речи: прилагательными (*Из вагона выскочили две девочки и повисли на шее у Вари. За ними показались полная пожилая дама и высокий, тощий господин с седыми бачками...* [Дачники, т. 4, с. 17]; *Рука Оли Груздовской (которая теперь за сыном вашего исправника) покоилась на моей руке, и ее крошечный мизинчик дрожал на моем большом пальце...* [Исповедь, или Оля, Женя, Зоя, т. 1, с. 133]), существительными и субстантиватами (*Честное слово! Все стали как будто лучше. Уроды стали красавцами, злые добрыми, гордые смиренными, мизантропы филантропам.* [Исповедь, т. 2, с. 26]; *Алексей Иванович косился на них и недоумевал, как это они, люди семейные, почтенные, испытанные горем и нуждою, могут унижать себя до такой жалкой, грошовой веселости! Он пожимал плечами, улыбался и шел дальше.* [Тина, т. 5, с. 377]), глаголами (*Он плакал, смеялся и скоро стал браниться за то, что ему не дают есть.* [Тиф, т. 6, с. 136]; *Она, по-видимому, хотела бежать дальше, но вдруг захохотала и зарыдала, и бокал со звоном покатился по полу.* [Учитель словесности, т. 8, с. 325]), наречиями (*У меня отличные лошади, доктор! Даю вам честное слово, что доставлю вас туда и обратно в один час.* [Враги, т. 6, с. 36]; *На холме хлеб уже скошен и убран в копны, а внизу ещё только косят.* [Степь, т. 7, с. 17]), словами категории состояния (*Калашиников настроил балалайку и заиграл, и фельдшер никак не мог понять, какую он песню играет, веселую или грустную, потому что было то очень грустно, даже плакать хотелось, то становилось весело.* [Воры, т. 7, с. 319]; *В нижнем этаже живет со своей семьей сам хозяин, Филипп Иванов Кашин, по прозвищу Дюдя, а в верхнем, где летом бывает очень жарко, а зимою очень холодно, останавливаются проезжие чиновники, купцы и помещики.* [Бабы, т. 7, с. 340]).

Однокорневые антонимы отмечены в меньшем количестве, но они тоже относятся к одной части речи: *Около старого вала они прошли узким переулком между двумя огороженными пустырями, затем вошли в какой-то большой двор и направились к небольшому домику...* [Дуэль, т. 7, с. 428] – прилагательные; *На набережной большой, судходной реки суматоха, какая обыкновенно бывает в летние полудни. Нагрузка и разгрузка барок в разгаре.* [Утопленник, т. 4, с. 103] – существительные; *Мать целый день не выходила из своей комнаты, няня говорила шёпотом и всё вздыхала, тетка каждый день собиралась уехать, и чемоданы ее то вносили в переднюю, то уносили назад в комнату.* [Соседи, т. 8, с. 54] – глаголы; *Опять буду говорить ему нехоти о бударе, о женицах, о том, что честно или нечестно.* [Дуэль, т. 7, с. 364] – слова категории состояния.

Односторонняя антонимия является типичной для художественных произведений А.П.Чехова, наиболее часто встречающимися в них средством выражения противоположных явлений, процессов, предметов, вещей объективной действительности. «Именно этой антонимии, – утверждает Е.Н.Миллер, – посвящаются специальные работы, только одностороннюю антонимию содержат словари антонимов» [5, с. 35].

В художественной прозе писателя встречаются примеры и «межчастеречной антонимии» (Е.Н. Миллер, 1985). Ряд лингвистов отмечают, что межчастеречная антонимия характеризуется низкочастотностью, асимметричностью, нетипичностью. Л.А. Введенская указывает, что «антонимы встречаются

в кругу различных частей речи, но антонимы соотносительные друг с другом, обязательно должны принадлежать к одной и той же части речи, например, к существительным: *шум – тишина, закат – рассвет*; прилагательным: *высокий – низкий, добрый – злой*; глаголам: *светает – темнеет*; наречиям: *рано – поздно, вверх – вниз*. Это относится к языку. В художественном произведении встречается противопоставление слов, принадлежащих к разным частям речи. Такие антонимы следует относить к разряду контекстуальных» [6, с. 533]. Е.Н. Миллер же, напротив, считает межчастеречную антонимию систематическим и закономерным явлением и языка, и речи.

По данным нашей картотеки (материал подбирался методом сплошной выборки) наиболее продуктивно в художественной прозе А.П. Чехова представлена односторонняя антонимия (392 пары), примеров межчастеречной антонимии значительно меньше (15 пар).

В составе межчастеречной антонимии в художественной прозе писателя встречаются следующие случаи.

1. Существительное и субстантивированное прилагательное (10 пар): например, *умный – глупец* (*Вся история состоит из подобных примеров, а в жизни они встречаются на каждом шагу, да так и должно быть иначе умный и талантливый человек не имел бы никакого преимущества перед глупцом и бездарным.* [Сильные ощущения, т. 5, с. 109]), *богатый – бедняк* (*Богатых и знатных он уважал и благоговел перед ними, бедняков же и всякого рода просителей презирал всею силою своей лакейски-чистоплотной души.* [Бабье царство, т. 8, с. 270]), *богач – нищий* (*Как бы хорошо, если бы богачи мало-помалу превратились в нищих, которым есть нечего, а бедный сапожник стал бы богачом и сам бы куражился над бедняком-сапожником накануне Рождества.* [Сапожник и нечистая сила, т. 7, с. 223]), *богачка – бедная* (*Оно действительно, батюшка...* *Иная бедная покрасивей богачки будет* [Дура, или Капитан в отставке, т. 2, с. 233]; *живой – покойник* (*Я слишком ленив для того, чтобы заниматься собственным комфортом, и не мешаю висеть на моих стенах не только покойникам, но даже и живым, если последние того пожелают.* [Драма на охоте, т. 3, с. 247] и т.д.

2. Прилагательное и субстантивированное прилагательное (4 пары): например, *богатый – бедный* (*Она богата, но не помогает бедным.* [Он и она, т. 1, с. 243]; *С богатых, разумеется, можно и должно брать дорого, но бедным больным нужно делать уступку.* [Цветы запоздалые, т. 1, с. 425]), *образованный – необразованный* (*А ежели мы, по-вашему, выходим необразованные, то зачем вы к нам ходите? Шли бы к своим образованным!* [Брак по расчету, т. 3, с. 99]).

Данные случаи межчастеречной антонимии являются возможными и частотными, поскольку, субстантивируясь, прилагательные приобретают одно из значений «лицо – носитель признака».

3. Слово категории состояния и субстантивированное прилагательное (1 пара): например, *прилично – неприличный* (*Разве преподавателям гимназии и женищинам прилично ездить на велосипеде? – Что же тут неприличного? – сказал я. – И пусть катаются себе на здоровье.* [Человек в футляре, т. 10, с. 50]). В данном примере ситуация общения побуждает носителя языка использовать необходимое звено в речевой цепи – постановку слова в синтаксическую позицию субстантивированного прилагательного в вопросительном предложении. Кроме того, вопросительное местоимение *что* требует названия предмета (*неприличное*).

Таким образом, межчастеречная антонимия дает дополнительные возможности использованию противопоставления в каждом конкретном контексте, способствует выразительности прозаического высказывания, в некоторых случаях позволяет избегать противопоставления слов одной части речи, которое может быть грамматически однотипным и лексически тавтологичным.

Библиографический список

1. Боровых, Е.А. Антонимическая парадигма в русских и английских пословицах: структурно-семантический и культурологический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007.
2. Новиков, Л.А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике). – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
3. Современный русский язык: Учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / Л.А. Новиков, Л.Г. Зубкова, В.В. Иванов [и др.]; под общ. ред. Л.А. Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003.
4. Кузнецова, Э.В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. факультетов ун-тов. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Миллер, Е.Н. Антонимия номинативных единиц в современном немецком языке: Учебное пособие к спецкурсу. – Куйбышев.: ПИ, 1985.
6. Введенская, Л.А. Словарь антонимов русского языка. – Ростов н/Д.: Феникс, 1995.
7. Чехов, А.П. // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / гл. ред. Д.Д. Благой, Г.А. Бялый, А.С. Мясников, Л.Д. Опульская. – М.: Наука, 1974 – 1982.

Bibliography

1. Borovich, E.A. Antonimicheskaya paradigm in Russian and English proverbs: structural and semantic aspects of cultural studies: thesis. ... Candidate. Sc. Science. – Chelyabinsk, 2007.
2. Novikov, L.A. Antonymy in the Russian language (semantic analysis of the opposition in the lexicon). – Moscow: Publishing House of Moscow University, 1973.
3. Modern Russian: Textbook: Phonetics. Lexicology. Derivation. Morphology. Syntax / L.A. Novikov, L.G. Zubkova, V.V. Ivanov [and others] under the total. Ed. L.A. Novikova. – St.: Izdatel'stvo "Lan", 2003.
4. Kuznetsova, E.V. Lexicology of the Russian language: studies. allowance for Sc. faculties of universities. – M.: Higher School, 1989.
5. Miller, E.N. Antonymy nominative units in modern German: Study Guide to the lecture course. – Kuibyshev.: PI, 1985.
6. Vvedenskaya, L.A. Thesaurus of the Russian language. – Rostov n / D.: Phoenix, 1995.
7. Chekhov, A.P. // Complete Works and Letters: 30 m. Works: 18 volumes / Ch. Ed. DD Good, G.A. Byaly, A.S. Myasnikov, L.D. Opulskaya. – Moscow: Nauka, 1974 – 1982.

Article Submitted 09.01.11

УДК 77:791

Е.А. Попов, асп. СПбГУП, г. Санкт-Петербург, E-mail: eugenepopov@gmail.com

АНИМАЦИЯ КАК ВИД ИСКУССТВА XX ВЕКА: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ ТИПОВ

В работе исследуется состояние анимационной терминологии на сегодняшний день: рассмотрены и систематизированы по категориям основные используемые дефиниции понятия "анимация", предложена собственная дефиниция, составлен наиболее полный на момент исследования перечень классификаций анимационных произведений.

Ключевые слова: анимация, мультипликация, систематизация определений анимации, классификация анимационных произведений, отличие анимации от мультипликации, от кинематографа.

Проблема любого вида искусства – в широком разнообразии терминов и понятий, с ним связанных. В данном случае, когда объект исследования оказывается сравнительно молодым по отношению к устоявшимся видам искусства, таким как живопись или музыка, и гораздо менее изученным, то проблема оказывается достаточно актуальной.

Все еще отождествляются понятия *анимации* и *мультипликации*. Данная терминологическая неточность появилась еще во времена становления советской мультипликационной школы, и до сегодняшнего момента так и не получила четкого разграничения, хотя разница в данных понятиях становится очевидна на самых начальных этапах анализа, при обращении к их этимологии. "*Анимация*" дословно значит "оживление", то есть творческий процесс надления созданного образа «душой», а "*мультипликация*" – "умножение", "копирование" – технический момент в создании эффекта движущегося изображения, который создается благодаря «буферу» памяти человеческого глаза. Особенно ярким противником данного отождествления являлся мэтр отечественной анимации Федор Хитрук, создатель фильмов "Вини Пух", "Фильм, фильм, фильм". Он полагал, что именно момент одушевления является ключевым, сутью анимационного искусства: "Мы должны не просто расшевелить рисунок (возможно, сие и есть мультипликация, но искусства здесь никакого не требуется), а вдохнуть душу, сотворить личность" [1]. Зачастую, проблемы дефиниции понятия *анимация* и классификации анимационных типов вытекают из данного противоречия, четкое понимание разницы понятий во многом упростило бы изучение природы анимационного искусства. Вкратце разница заклю-

чается в следующем: кинофильм, снятый на киноплёнку, представляет собой "живое" действие, разобранное по кадрам, и вновь собранное во время кинопроекции. Анимационный фильм – это выстроенная последовательность статичных кадров, которые во время проекции создают иллюзию движения. Этого движения нет в физической реальности, и появляется оно благодаря созданию нового образа в виртуальном мире проекции.

Простейший поисковый запрос в Интернете покажет, что сегодня термин "*анимация*" можно встретить во многих областях человеческой деятельности: от психологии, социологии и медицины до ряда технических исследований и трудов в области архитектурного моделирования, программирования и т.д. Наиболее распространенным является его использование в области социально-культурной деятельности, подразумевающее *анимацию* как создание развлекательных мероприятий, организацию досуга и активного отдыха. Понятие применяется в индустрии лазерных шоу и фейерверков, подразумеваемая запрограммированную последовательность команд работы лазерных пушек или пиротехнических установок. Также термин встречается в сфере компьютерного моделирования, прогнозирующим разнообразные ситуации – от запуска космического корабля, до воспроизведения работы кровеносной системы человека. В каждой из вышеперечисленных сфер термин имеет свои более точные аналоги. Например, «анимация» в социально-культурной деятельности называется организацией культурно-массовых или досуговых мероприятий, в компьютерном моделировании – симуляция, а не «анимация», и т.п.

На наш взгляд, неуместное использование в областях, далеких от его непосредственного применения, ошибочно и связано скорее с возникшим к нему интересом, своеобразной "модой", нежели с острой необходимостью.

Проблема точной дефиниции термина возникает и в самой теории анимационного искусства, в основном, из-за многообразия подходов. Взгляды практиков и теоретиков анимации зачастую разнятся, являясь противоположными друг другу, рассматривающими анимацию с точки зрения технического процесса, биологического процесса восприятия или опыта кинематографа.

Проведя значительную работу по поиску наиболее подходящего определения понятия *анимация*, автор выявил большое разнообразие возможных трактовок, что привело к их систематизации по категориям:

- по технической составляющей (мультипликации);
- по психофизическим особенностям человеческого восприятия;
- по принадлежности к разным видам искусства;
- по авторскому определению анимации;
- по средствам создания анимационного образа (например, движения в анимации, времени, пространства);
- составные определения (представляющие собой набор частей определений из вышеперечисленных позиций, высказывания известных людей и пр.).

Наиболее часто встречающимися *дефинициями понятия анимация* являются определения технического характера. Такие, как "вид киноискусства, в котором фильм создаётся путём кадровой съёмки отдельных рисунков или театральных сцен" [2], или: "синтез динамических изображений, создающих иллюзию движения" [3]. Схожие определения [4] предлагают кинокритик Стен Хэйвард [5], президент Международной Ассоциация Анимационного Кино Джон Халас [6] и отечественный режиссер анимационных фильмов И. Иванов-Вано [7]. Так как данные трактовки *анимации* сводятся к отражению ее технической сути, становясь синонимом *мультипликации*, и не затрагивают художественные особенности анимационного искусства, они, по нашему мнению, не отражают полноты сущности интересующего нас явления. Как представляется, наиболее полное и убедительное научное определение, освещающее, в том числе, и творческий момент, дает американский киновед Айзек Керлоу, рассматривающий анимацию как вид "синтетического временного искусства, в котором из ряда статичных изображений средствами мультипликации создается движущийся образ, который во время просмотра может приобретать уже иные особенности и смыслы, такие, как "душа", "интеллект", "чувства" [8]. Сколько бы удобным не было бы данное определение, для более объемного понимания понятия необходимо обратиться к высказываниям анимационных авторов. Уолт Дисней, к примеру, говорил, что анимация способна наглядно показать все, что рождает человеческий разум [9]. Брэд Берд, создатель "Рататуй", назвал главной особенностью анимационного процесса создание "иллюзии реальной жизни, без которой ничего не получится" [10]. Аниматоры Загребской школы отмечали, что анимация "способна наделять рисунок жизнью, а ее персонажей – характерами" [11]. Канадский аниматор Норман Мак-Ларен заявлял что "анимация – это рисующее движение, а не рисунки, которые движутся" [12]. Все упомянутые высказывания освещают проблему дефиниции понятия со стороны автора, творца, подчеркивая его главенствующую роль в процессе создания произведения, однако наиболее лаконично, словно подводя итог вышесказанному, сказал Душан Вукотич, ведущий режиссер анимационных фильмов Хорватии: "Анимация – искусство, границы которого совпадают с границами фантазии, а значит, оно не знает границ" [13]. Представляется необходимым, анализируя вышеизложенное с искусствоведческой точки зрения, вывести следующее понятие анимации как вида художественного творчества, относящегося к категории аудиовизуальных искусств, отличительной особенностью которого становится "оживление", наделение "душой" искусственно созданного образа, созданного в разнообраз-

ных художественных техниках и средствах выразительности. Необходимо уточнить, что анимация, являясь частью аудиовизуальных искусств, способна существовать и без аудио составляющей, однако наличие звука способствует созданию более целостного художественного образа.

Следующая проблема, актуально встающая перед исследователями – адекватная классификация анимационных произведений. Отсутствие единой системы оказалось следствием развития языка анимации – наиболее сложного и многоуровневого из всех существующих видов искусств, которым он стал благодаря своей синтетичности и способности объединять в себе другие виды искусства. Литература, театр, живопись, музыка, скульптура и, конечно же, кинематограф, многим обогатили язык анимации.

Научные труды по классификации анимационных произведений крайне малочисленны. Особое значение по этой теме представляет по нашему мнению докторская диссертация Н.Г. Кривули [14], в которой перечисляются некоторые принципы систематизации, однако и предложенный ею список нельзя было бы назвать исчерпывающим. Также некоторые из способов классификации можно обнаружить на тематических ресурсах сети Интернет [15], посвященных анимации и кинематографу, однако они весьма разрозненны и упрощены, предназначены преимущественно для облегчения поиска пользователей анимационных произведений. Представляется необходимым составить расширенный перечень классификаций анимации.

Наиболее распространенной является деление анимации на "классическую" и "неклассическую". Под классической анимацией обычно понимают рисованную на целлулоидной пленке, кадрковую. В данном типе анимации работал Уолт Дисней, "Союзмультфильм", до сих пор работают многие европейские и азиатские авторы и студии. Под "неклассической" в таком случае понимают все остальные типы анимации.

Следующий способ дифференциации основывается на *принципе реальности*, в которой создан анимационный фильм: компьютерной цифровой реальности, или обычной, физической. В таком случае, анимация может делиться на *компьютерную* и *обычную (не компьютерную)*. К *компьютерной анимации* можно отнести анимацию, выполненную с использованием различных компьютерных технологий. Не требуется объяснять в данном случае, что попадает в раздел "не компьютерной анимации", однако в данной дифференциации есть интересное суб-деление *компьютерной анимации* по типу компьютерной графики, используемой для создания анимации: *векторная графика; растровая графика; фрактальная графика; 3D-графика*.

Данное деление может относиться не только к анимационному произведению, но и к применению компьютерной анимации (моделирования) в целом, вне искусства – в симуляциях, построении графиков, и т.д.

Следующая типология является весьма популярной, схожей с предыдущей классификацией и предполагающей деление анимации на *двухмерную (плоскую)* и *трехмерную (объемную)*. Она порождает неточности в связи с трудностью определения техник создания многих анимационных произведений, однако, частота употребления данной классификации не вызывает сомнений.

Распространенной считается классификация анимации *по технике ее создания*. Она является схожей с разделением анимации на *двухмерную* и *трехмерную*, однако представляет собой более развернутый вариант. Согласно ей, анимацию можно делить на рисованную, пластилиновую, выполненную в технике перекладки, предметную, выполненную в технике иглового экрана, светотеневую, фотоколлажа, видеоколлажа, компьютерную двухмерную, компьютерную трехмерную и выполненную с использованием совмещения техник.

С внедрением в массовое пользование специальных компьютерных программ для создания графики и анимации появилась классификация анимационных произведений, основанная на *разновидностях данных компьютерных программ*. Эта

классификация включает в себя такие специализированные категории как *Flash-анимация*; *3D-анимация*; *Перекладка в программе композитинга*.

В данной классификации, раздел трехмерной анимации имеет деление на способы анимации, которые непосредственно зависят от возможностей той программы, в которой создается данный тип анимации. 3D-анимация в таком случае может делиться на:

- *Анимацию по ключевым кадрам (key frames)*.
- *Анимацию, с использованием технологий записи движения (захвата движения – Motion Capture), захвата исполнения (захвата мимики, игры – Performance Capture), и захвата движений виртуальной камеры.*

- *Процедурную анимацию*, которая полностью или почти полностью рассчитывается компьютером.

Следующий тип классификации основан на *типе воспроизводящей среды*. К ней можно отнести анимацию для сети Интернет, анимацию для мобильных телефонов, mapping-анимацию (проецируемую на здания), голографическую анимацию (предназначенную для показа на голографических системах объемной проекции) и так далее.

Из кинематографического опыта, в анимацию перешел принцип классификации на основе *способа построения сюжета*. В таком случае, анимацию можно разделять на *традиционный* и *экспериментальный* типы.

Схожей является классификация *по способу применения* анимационных произведений. При этом анимация делится на *экспериментальную* и *индустриальную*. Последняя в таком случае состоит из *коммерческой* и *прикладной*. Экспериментальную анимацию в такой классификации еще могут называть *авторской*, подразумеывая, что авторы, "работавшие в этой системе, благодаря силе своей личности, накладывали определенный отпечаток на свои фильмы, у них был определенный почерк, по которому их сразу узнавали" [16].

Сравнительно часто встречается классификация *по назначению: развлекательная* и *образовательная*.

Анимационные произведения могут подразделяться согласно *целевой аудитории*: для взрослых, для детей, для подростков, семейный. В Японии так же выделяют отдельно анимацию по гендерному принципу: для юношей, для девушек, для мальчиков и девочек.

Подобной вышеназванной является классификация *по рейтингу содержания*. Эту классификацию предложила Американская киноассоциация (МРАА) [17] в 1968 году, она же и занимается классификацией анимационных фильмов. Согласно полученной оценке, после цензурного просмотра группой экспертов, анимационное произведение относится к одному из пяти рейтингов (G, PG, PG-13, R, NC-17), согласно количеству ненормативной лексики, сцен насилия или сексуального содержания. В нашей стране есть ее локализация в виде характеристик, таких как: "до 16 лет просмотр запрещен".

Учитывая сложность классификации анимационных произведений, портал Internet Movie Database (IMDB.com) [18] вводит свою условную классификацию *по нескольким параметрам одновременно*. К примеру, "Мегамозг" Тома МакГрата – комедия, для семейного просмотра, а "Легенды Ночных Стражей" Зака Снайдера – фантастика и приключения.

Исследователь Наталья Кривуля предлагает ввести понятие "*модель*", под которой понималась бы "целостность, складывающаяся из компонентов, обладающих рядом неизменных

параметров, характеристик и признаков, не исключающих вместе с тем как её развитие в целом, так и эволюционирование отдельных элементов" [19]. Иными словами, это тоже классификация *по нескольким параметрам*, но более расширенная, к которой относятся разнообразные техники, жанры, целевая аудитория и т.д. Такая дифференциация позволила бы прояснить многие моменты относительно интересующего фильма еще до его просмотра. Приведем примеры: документальный, пластилиновый, для взрослых ("Creature Comforts", режиссер Nick Park, Великобритания, 1989), музыкальный анимационный видеоклип, выполненный в стиле анимэ с использованием двухмерной и трехмерной графики ("Feel Good Inc", группа "Gorillaz", США, 2004), трехмерный, черно-белый, детектив – киберпанк – антиутопия – научная фантастика ("Ренессанс", режиссер Кристиан Волкман, Франция, 2006). Как видно, такая классификация удобна с искусствоведческой точки зрения, так как она является достаточно полной, но все же представляет ряд трудностей в плане определения всех конкретизирующих параметров. Так же, современное искусство достаточно синтетично и способно объединять в себе несколько жанров, "перетекать" за время своего показа от одного жанра к другому. Конечно, это касается и анимации, к примеру – "Кошмар перед Рождеством" режиссера Генри Селика – музыкальный фильм ужасов, который заканчивается доброй сказкой для детей. Антиутопия "ВАЛЛ-И", Эндрю Стентона – любовная история между двумя роботами, развивающаяся на фоне пост-апокалиптической антиутопии. "Вверх" Пита Доктера начинается как мелодрама для людей пожилого возраста, проходит через жанр приключений и заканчивается боевиком. Данная многожанровость не только усложняет дифференциацию анимационных произведений, но и приближает нас к новой проблеме – пересмотру классификаций пространственно-временных видов искусства, которые могут включать в себя анимацию – таких как кинематограф или театр. Произведения последних лет, такие как "Аватар" или "Беовульф", по нашему мнению, уже нельзя полноценно отнести ни к анимационному, ни к кино-жанру, это симбиоз, который требует особого внимания не только из-за чрезвычайно возросшего спроса на подобные произведения, (был анонсирован запуск второй и третьей части "Аватара"), но и благодаря тому, что анимация в соединении с другими видами искусства, способна создавать новые, неожиданные художественные образы, и использовать новые способы воздействия на зрителя, тем самым, продолжая процесс эволюции искусства.

Анализ анимации как вида искусства показал, что существует большое разнообразие мнений среди экспертов и авторов по вопросам, касающимся дефиниции понятия и особенно – способов классификации анимационных произведений. Во многом это определяется сложностью синтетических образований и сравнительно небольшой изученностью данного вида искусства. Не существует точного, не вызывающего сомнения и вопросов определения понятия "анимация", ни одна из функционирующих классификаций не может быть признана универсальной и всеобъемлющей, и применяется та, которая считается наиболее удобной в момент анализа. Однако квалифицированное использование терминологии и категорий дифференциации позволяло бы не только следить за эволюцией анимации как явления культуры и искусства, но и прогнозировать определенные тенденции в будущем.

Bibliography

1. Hitruk, F.S. Profession – Animator. Vol.1 – M.: Gayatry, 2007.
2. Wikipedia – free encyclopedia. <http://en.wikipedia.org/wiki/Animation>.
3. Encyclopedia Krugosvet. http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/animatsiya.html.
4. Great Soviet Encyclopedia. <http://bse.sci-lib.com/article078980>.
5. Hayward, Stan, Computers for animation. – London, Boston: Focal Press, 1984.
6. Halas, John, Biofilmography. Cartoon and Time. // Wisdom of Imagination, collected articles / edited by S.V. Asenin. – M.: Iskustvo, 1983.
7. Ivanov-Vano, I.I. Drawn film. – M.: Goskinoizdat, 1950.
8. Kerlow, Isaac, Art of 3D Animation and Special Effects. – M.: Vershina, 2004.
9. Just Disney Quotes. www.justdisney.com/walt_disney/quotes.
10. Brainy Quote. www.brainyquote.com/quotes/authors/b/brad_bird.
11. Holloway, Ronald: "Z" is for Zagreb. – London: The Tantivy Press, 1972.

12. Dobson, T. The Film work of Norman McLaren. – Eastleigh: John Libbey, 2006.
 13. See 11.
 14. Krivulya, N.G. Evolution of Art Models in Process of Development World's Animation Studies. The dissertation of the doctor of art criticism. – М.: VGIK, 2009.
 15. Animation World Network. www.awn.com.
 16. Schlondorff, Volker. Author in Cinematograph. // Mag. Cinematology notes – 2005. – #70.
 17. Motion Picture American Association. www.mpa.org.
 18. Internet Movie DataBase. www.imdb.com.
 19. See 14.
- Article Submitted 10.01.11

УДК 801.6:7.031

Л.С. Ефимова, канд. филол. наук, доц. СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Ludmilaxoco@mail.ru

АЛГЫСЫ САХА (ЯКУТОВ) В КОНТЕКСТЕ ОБРЯДОВОЙ ПОЭЗИИ НАРОДОВ СИБИРИ: КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА

В статье рассмотрена композиционная структура алгысов саха, выявлены ее общие черты. Для обозначения произведений, сопровождающих традиционные обряды народа, предлагается ввести термин *культувно-обрядовая поэзия*. Автор считает, что обычные (или календарные) алгысы бытовали в жизненной практике якутов. Выделены отдельными группами алгысы традиционного праздника – *ыһыаха* и шаманские алгысы.

Ключевые слова: алгыс, шаман (ойуун), дух-хозяин огня, культувно-обрядовая поэзия, обычные алгысы, шаманские алгысы, алгысы *ыһыаха*.

Календарной поэзией были названы устно-поэтические произведения, связанные с обрядовой культурой народа и сопровождающие обряды исследователи [1-3]. В фольклористике больше употребляется термин *обрядовая поэзия*, означающий произведения, входящие в ритуально-обрядовый комплекс народа, например, обрядовые песни, заговоры, приговоры и др. [4, с. 41].

Обрядовую поэзию народов Сибири трудно выделить из контекста шаманизма, она находится в тесном единстве с их шаманской практикой. Сбор материалов по шаманским песнопениям саяно-алтайских народов начал Н.Ф. Катанов в конце XIX века [5; 6]. С.Е. Малов в начале XX века собрал и оставил материалы о шаманах у сартов Восточного Туркестана [7]. Г.В. Ксенофонтов в 1928-1929 г.г. собрал материалы по сравнительно-сопоставительному изучению шаманизма и христианства [8]. С.И. Вайнштейн изучал тувинское шаманство [9]. Е.С. Новик исследовала феномен сибирского шаманизма, рассматривала в нем опыт сопоставления структур обряда и фольклора [10]. Ранние формы религии, традиционные религиозные верования и шаманизм тюрко-язычных народов Сибири в контексте ареального исследования были рассмотрены Н.А. Алексеевым [11; 12; 13; 14]. В последнее время проведено интересное сравнительно-сопоставительное исследование сюжетики заговорно-заклинательных текстов славян и коренных народов Сибири [15].

Исследователь народно-песенного творчества долган Г.Г. Алексеева считает *алгысы* неотъемлемой частью синкретических обрядов, относя их к обрядовым жанрам [16]. Курум *ырыата* (свадебные песни) и *алгысы* (благопожелания) включены ею в обрядовые жанры фольклора [17]. Функциями долганских алгыс считаются оберег, просьба об удачной охоте, благословия и напутствия будущим положениям. Одной из стилистических особенностей алгыс долган считается развитая система стихосложения, она основана на тоническом стихосложении, где наблюдается регулярное количество слов в строке. Но интересным представляется тот факт, что алгыс долган исполняется в стиле *дьигиһитэн ылааһын* или узкощелевой фонацией с приподнятой гортанью. Как утверждает исследователь “напев напоминает сигнальное пение стерхов во время восхода солнца” [17, с. 172]. В.Я. Бутанаевым собраны и опубликованы *алгыһы* хакасов, также их шаманские молитвы [18]. Шаманские *алгыһы* тувинцев, их сюжеты и поэтика, обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства конца XIX и начала XX в.в. были рассмотрены М.Б. Кенин-Лопсан [19; 20; 21]. Обрядовая поэзия тувинцев, ее структура и семантика стала предметом исследования Ж.М. Юша

[22]. В религиозной общности тувинцев наблюдается синкретизм всех традиционных верований: дошаманских, шаманистских и буддийских. В обрядовой поэзии тувинцев выделены *чалбарыглар* – традиционные заклинания, *йөрээлдэр* – благопожелания, *мактал* – восхваления и *мал алгыры*, *хей оорга*, *молдурук алгаары* – скотоводческие заговоры. Эти виды обрядовой поэзии отнесены к дошаманским, а *алгыһтар* (благопожелания) – к шаманским обрядам. Все они считаются самостоятельными жанрами обрядовой поэзии. Признаками жанров признаны вера в магию слова, исполнение заклинаний во время обрядовых действий, свободная стихотворная форма, определенный набор стилизованных изобразительных средств. Критериями в разграничении жанров являются обрядовая функция, композиционная структура и адресная направленность [22, с. 9]. *Алгыһы* тувинцев, представляющий собой импровизированные поэтические тексты, обращенные к различным духам-хозяевам местностей или к своим духам-помощникам, активно бытует в шаманской практике. Композиционная структура заклинаний (*чалбарыглар*), по мнению Ж.М. Юша, состоит из трех частей: обращение, описание угощения (жертвоприношение), просьба к духам-хозяевам. По композиционному строению исследователь выделяет 3 группы заклинаний: трехчастные, состоящие из обращения, описания и угощения и просьбы; двухчастные, состоящие из просьбы, описания и угощения или обращения и просьбы, одночастные, которые состоят только из просьбы. Замечается функциональная дифференциация жанров обрядовой поэзии тувинцев.

В бурятской фольклористике заговоры (заклинания) и юролы были отнесены к малым жанрам фольклора, рассмотрены они в произведениях героического эпоса и сказках [23]. По мнению исследователя, тематика заговоров и заклинаний, включенных в улигерные и сказочные сюжеты, разнообразна. Они направлены на преодоление препятствий, на выполнение трудных заданий, воскрешение умершего, признание родства, наказание антипода, избавление от нежелательных лиц и т.д. Отмечена двухчастность построения как одна из характерных черт заговоров, указаны некоторые особенности системы художественных средств заговоров, выделены свадебные, традиционные юролы (благопожелания). Замечено, что “первоначальные заговоры произносились в качестве сопровождения определенных обрядовых действий, затем при отмирании обрядового действия заговор из синкретического (обрядово-словесного) искусства превратился в искусство словесное” [23, с. 166-170]. Можно предположить, что заговоры (заклинания) вышли из обрядового комплекса бурят и превратились в самостоятельное словесное искусство. Лишь недавно объек-

том научного интереса стали шаманские песнопения бурят, рассмотрены символика и поэтика песнопений, выделены три основных жанра, выявлена сакральная, практическая функция шаманского стиха [24].

В системе обрядового фольклора эвенов заклинания – благопожелания называют *хиргэчэн*. Подчеркивается целостность, нерасчлененность, изначальный синкретизм *хиргэчэн*, расположенный в некой пограничной зоне между мифом, обрядом, религиозными воззрениями, этикетно-церемониальной культурой, народной поэзией и музыкальным искусством [25, с. 60-61].

У эвенов существуют жанр *алга* – заклинания в виде кратких и в более распространенных формул, также поющие *алга* и *хира* (сира в диалектных вариантах называемые *хиргэчин*, *хиргэ*). С самым кратким формулам *алга* эвенки применяют термин *алгавка* – досл. маленькое *алга*. Все они охарактеризованы как жанры фольклора эвенов, хотя подчеркнуты лишь некоторые жанровые особенности. Структура *алга* и *хира* (сира), по утверждению исследователя, одинакова и состоит из 6 частей: из обращения к духу по имени, сведения о себе, пояснения причин, вынудивших просить помощи и из конкретной просьбы [26, с. 153]. В принципе, общая структура эвенкийских заклинаний близка к структуре рассмотренных нами жанров обрядовой поэзии народов Сибири. Они состоят из обращения к божеству по имени и просьбы к ним. В *алгавках*, т.е. маленьких *алга* основная мысль выражена в коротеньких выражениях, которых исследователь считает самыми древними. Подчеркнута первоначальная функция *алга* и *алгавка* – заклинательная.

Из всех выше рассмотренных форм и жанров обрядовой поэзии народов Сибири наиболее исследованной предстает обрядовая поэзия алтайцев. Культа поклонения и шаманство алтайских народов, их молитвы, тексты шаманских камланий телеутов были изучены Н.П. Дыренковой [27; 28]. Алтайский шаманизм был рассмотрен Л.П. Потаповым [29]. *Алкышы* и *алкыш сôs* как жанры алтайского фольклора были охарактеризованы С.С. Каташ [30]. По мнению М.П. Чочкиной, *алкыш сôs* в значении ‘благопожелание’ расширил свои функциональные границы и оказал влияние на образование таких современных этикетных формул, как поздравления, славословия, тосты, приветствия. Активно бытуют *шытшаар сôs* ‘заговоры’, *јада сôs* ‘заклинания, направленные на изменение погоды’, *эм-том* ‘заговоры знахарей’ и *шабычы јаңар* ‘бурханистские гимны и песнопения’ [31]. Скотоводческие заговоры теленгитов в системе интонационной культуры с музыковедческой точки зрения рассмотрены Н.М. Кондратьевой [32; 33]. Проведено историко-этнографическое исследование о шаманизме телеутов, шаманские и эпические традиции тюрков юго-западной Сибири, были записаны и опубликованы ритуальные тексты – *алкыштар* [34; 35; 36]. Недавно предметом научного изыскания стал алтайский обрядовый фольклор как сложное и многостадийное явление, в котором сочетаются фольклорные и этнографические аспекты, рассмотрена специфика жанра [37].

Первая серьезная работа по шаманизму якутов была представлена В.Ф. Троцанским еще в начале XX века [38]. Несколько подробные описания действий шаманов оставил Н.А. Виташевский [39]. Письменная фиксация шаманских камланий якутов и перевод материалов на русский язык были осуществлены И.А. Худяковым [40]. Полные тексты камланий шаманов Вилюйского округа были зафиксированы с переводом на русский язык А.А. Поповым [41]. Классификация шаманских камланий принадлежит также Г.У. Эргису [42]. Тексты некоторых камланий включены в сборнике Д.К. Сивцева [43, с. 74-84], в сериях «Ойуун» (Шаман) [44], в 24-м томе «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» [45, с. 278-284, с. 308-310]. Шаманство на севере Якутии стало предметом исследования П.Н. Ильхова в 1996 году [46].

Научные исследования и публикации образцов обрядовой поэзии якутов на академическом уровне были осуществлены Г.У. Эргисом. Ему принадлежит первая ее классификация. Но он не проводил четкую грань между обрядовой поэзией яку-

тов и *алгысами*. Георгий Устинович предложил следующие их группы: скотоводческие, промысловые, обряды и алгысы кузнецов, семейно-бытовые, родовые. Он особо выделял шаманские обряды и камлания [47, с. 159]. Жанрово-видовой состав, поэтическое содержание и художественные средства якутских народных обрядовых песен были рассмотрены С.Д. Мухомлевой в их связи с обрядовой культурой народа. По функциям выделены три жанра песен. Одним из них названы заклинательные песни – алгысы. По способу заклинания исследователь выделяет три вида заклинательных песен (песни – договоры, песни – повеления, песни – повествования) [48]. Виды духовно-культовой поэзии якутов, происхождение алгысы, их роль в возникновении некоторых жанров фольклора затронуты в трудах Н.Е. Петрова. Он связывает происхождение алгысы с верой человека в магическую силу слова [49]. Алгысы и осуохай в системе интонационно-акустической культуры саха были рассмотрены Ю.И. Шейкиным [50]. Издан том, посвященный обрядовой поэзии саха (якутов) в академической серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» [51].

До сих пор в российской фольклористике не разработана система классификации устно-поэтических произведений, входящих в комплекс обрядовой культуры и шаманской практики. Исследователи шаманскую поэтику относят к культовой поэзии, а поэтику обычных обрядов считают обрядовой поэзией. Такое деление весьма условное. Слово *культ* обозначает поклонение чему-либо, почитание чего-либо. Культ выражался первоначально по преимуществу в форме магических действий обряда. Обряд считается формой воплощения религиозных воззрений и является лишь одним из способов, посредством которого верование воплощается в действие [52, с. 7]. Если обряд представляет собой практические действия, через которые выражаются мифологические представления и религиозные воззрения древних, то внешне через него проявляется и поклонение культу. Значит, культ непосредственно выражается в обрядах.

Для обозначения произведений устного творчества, сопровождающих традиционные обряды якутов, включая шаманские камлания, больше подходит термин *культульно-обрядовая поэзия*. Эта поэзия основана на дуалистическом принципе видения мира древних, по которому нормальное функционирование вселенной представлялось на основе борьбы доброго и злого начал. Мир у якутов разделен на *уһээ дойду* ‘верхний мир’, в котором живут добрые силы – *Үрдүк Айыылар* ‘Высшие божества’, также верхний мир на южной стороне наделен злыми духами, и *аллараа дойду* ‘нижний мир’, обиталище злых духов. Земля, по представлениям древних, выступает основным объектом раздора между двумя мирами и называется, *орто дойду* ‘срединный мир’. Доброе начало стало сущностью культульно-обрядовой поэзии якутов, она была нацелена на умиротворение как добрых, так и злых сил. В ней можно выделить три группы.

К первой группе культульно-обрядовой поэзии можно отнести поэзию, посвященную культу божеств Айыы, ею владели *айыы удаһана* ‘жрица айыы’ и *айыы ойууна* ‘шаман племени айыы’. Различая шаманов по социальному статусу и функциональным обязанностям, раньше выделяли *айыы ойууна* ‘белый шаман, служащий посредником между добрыми духами и людьми’. Предназначенной для умиротворения сил нижнего, отчасти верхнего, миров культульно-обрядовой поэзией, владели *ойууттар* ‘шаманы’, которую можно отнести второй группе. Для общения с *иччи* ‘духами-хозяевами срединного мира’ культульно-обрядовой поэзией мог владеть любой, но предпочтение всегда отдавалось пожилому, наделенному опытом и мудростью человеку. Данную поэзию можно считать третьей группой. Все группы культульно-обрядовой поэзии якутов осуществляются через *алгысы*.

К первой группе культульно-обрядовой поэзии можно отнести поэзию, посвященную культу божеств Айыы, ею владели *айыы удаһана* ‘жрица айыы’ и *айыы ойууна* ‘шаман племени айыы’. Различая шаманов по социальному статусу и функциональным обязанностям, раньше выделяли *айыы ойууна* ‘белый

шаман, служащий посредником между добрыми духами и людьми» [53, с. 1807]. Предназначенной для умиротворения сил нижнего, отчасти верхнего, миров культово-обрядовой поэзией, владели *ойууннар* 'шаманы', которую можно отнести к второй группе. Среди шаманов различали *абааны ойууна* 'черный шаман, служащий посредником между злыми духами и людьми'. Из них признавались *уөһэ уобан биис ууһуттан туттарбыт ойуун* 'шаман, поставленный племенем (родом) верхних сильных духов', *аллараа Арсан Дуолай аймабыттан туттарбыт ойуун* 'шаман, поставленный нижним племенем Арсан Дуолая', *үөртэн туттарбыт ойуун* 'шаман, поставленный духами среднего мира', *бөрөлөөх, эһэлээх ойуун* 'самый сильный шаман, поставленный свыше, покровителями коего являются волк и медведь', *сиэмэх ойуун* 'шаман, пожирающий человека, против которого питает зло, наводя на него болезни и беды', *абаанылаах ойуун (ойууннаах ойуун, муоһаанылаах ойуун)* 'шаман, действительно общающийся с разными абаасы' [указ. литература, с. 1807-1808]. Для общения с *иччи* 'духами-хозяевами срединного мира' культово-обрядовой поэзией мог владеть любой, но предпочтение всегда отдавалось пожилому, наделенному опытом и мудростью человеку. Данную поэзию можно считать третьей группой культово-обрядовой поэзии якутов, которая проявляется посредством *алгыса*.

В древнетюркском языке замечены два близких по семантике глагола: *alqa-* 'благословлять, восхвалять, благожелать' и *alqi-* 'благословлять, воздавать хвалу, превозносить'. Др.тюрк. *alqis*, которое по фонетической структуре (СГСГС) совпадает с якутским словом *алгыс* можно транскрибировать как *алхыс*. Другое древнетюркское слово *alqiš* (транскрибируем как *алыш*) дается в значении 'хвала, благословение, прославление; молитвенно-хвалебное песнопение, моление, молитва, гимн' [54, с. 38-39].

В.В. Радлов замечает в тюркских языках также два глагола: *албы-* [saq. veqe, алкы-] и *ал5а-, алка-* [тел. алка-, ал5а-] в близких значениях 'благословить' и приводит *алкыш* в значении 'благословение', образованного от *алка-* [55, с. 389-392].

В якутском языке кроме *алгыс* 'благословение; благожелание, доброжелательство; хваление, заклинание, моление, в частности посвящение' [53, с. 76] были зафиксированы *албыы* 'благословение, прославление', *албыыс* 'благословение' [56, с. 435] и *алгыы* 'благословение, доброжелательство; благословение; прославление; самая речь, произносимая на кумысовом празднике' [57, ст. 75]. О.Н. Бетлингк находит образование двух слов *албыы* 'благословение, прославление' и *албыыс* 'благословение' от одного глагола *ал5аа-* 'благословлять, прославлять' [56, с. 435; 24, с. 10-11]. Он объясняет образование якут. *албыыс* прибавлением застывшего аффикса *-с* к глаголу *ал5аа-*. Далее Э.К. Пекарский замечает *алгыы* и *алгыс*, образованных от глагола *ал5аа-* [53, с. 75-76]. В якутском языке поражает обилие слов *албыы*, (*албыы+с*) и *алгыы*, (*алгыы+с*) с фонетическими вариациями в инлауте [5~э] или [э~5]. У Э.В. Севортына глаголы в тюркских языках *алқа-/алқы-* даются в сравнении с тунг.маньчж. *алга* 'благословление', эвенк. *алга* 'пожелание, благополучие', 'благословление', *алга-* 'пожелать благополучия', 'благословлять', 'читать молитвы', 'молиться', 'выставлять на солнце', маньчж. *алги-* 'прославляться', 'делаться известным', 'озарять, восходить (о солнце)' и считает, что тюрк. *алкыш* образовано как имя действия на (ш) от *алқа- ~ алқы* [58, с. 137]. Г.В. Попов, ссылаясь на мнение К.М. Мусаева, замечает, что *албыш* 'благословление' образован от *ал-* 'брат' [59, с. 70].

Как мы заметили, в древнетюркском языке функционировали два глагола: *alqa-* 'благословлять, восхвалять, благожелать' и *alqi-* 'благословлять, воздавать хвалу, превозносить'. Др.тюрк. *alqa-* был зафиксирован в текстах рукописей, найденных в Турфанском оазисе (приблизительно XII в.), а другой глагол *alqi-* сохранился в гератском списке поэмы этико-дидактического содержания Ю. Баласагунского (XV в.). Рассмотрим некоторые варианты образования слов от этих глаголов в тюркских языках.

От др.тюрк. *alqa-* образованы тюркские глаголы *ал5а-*, как *ал5а-* и якут. *ал5аа-* с озвончением в инлауте [х~5]. Вариации согласных в инлауте были характерны позднее для тюркских языков как [к~х], [к~э], [к~5], [5~х], [5~э] [60, с. 54-59; с. 72; с. 92]. От хак. *ал5а-* появилось имя существительное хак. *ал5ыс*. Процесс образования от якутского глагола *ал5аа-* имен существительных представляется нам следующим: якут. *албыы* > якут. *албыы* + с > якут. *алгыы* > якут. *алгыы* + с > якут. *алгыс*. Вначале от др.тюрк. *alqa-* 'благословлять, восхвалять, благожелать' был образован тюрк. *ал5а-* 'благословлять', затем > якут. *ал5аа-* 'благословлять, прославлять'. Со временем, с изменением гласных [аа~ы] в конечной позиции слов, по-видимому, были образованы якут. *ал5ыы* 'благословение; доброжелательство; благословение, прославление, самая речь, произносимая на кумысовом празднике' > *албыы* + (застывший аффикс *-с*) > *албыыс* 'благословение'. С вариацией согласных [5~э] в инлауте получается якут. *алгыы*. С прибавлением аффикса *-с* было образовано якут. *алгыс* 'благословение; благожелание, доброжелательство; хваление, заклинание, моление, в частности посвящение' [53, с. 76]. Значит, якут. *албыы*, *албыыс*, *алгыы*, *алгыс* были образованы от якут. *ал5аа-*, в свою очередь образованного др.тюрк. *alqa-* с незначительными фонетическими вариациями согласных в инлауте [э~5], [5~э]. Якутский язык сумел сохранить различные фонетические вариации слов *албыы*, *албыыс*, *алгыы*, *алгыс*, в которых не наблюдаются семантические сдвиги. У тюркских и хакасских слов отмечены озвончения в инлауте [х~5]. А у якутских наблюдаются в инлауте озвончения [к~э], [х~5], также вариации согласных в инлауте [5~э], [5~х], характерные для тюркских языков, но и другие как [к~5], [к~х], [э~5]. От др.тюрк. *alqa-* также были образованы тув., алт. *алка-* но не наблюдается вариация в инлауте [х~к], не характерная для других тюркских языков. Далее при образовании имен существительных тув. *алгыш*, алт. *алкыш* от глаголов *алка-* появляются кроме [х~к] и другие вариации в инлауте [х~э].

Наличие форм др.тюрк. *alqi-* 'благословлять, воздавать хвалу, превозносить' и тюрк. *албы-* [saq. veqe, алкы-] 'благословлять' можно считать интересными, требующими еще дальнейших поисков и объяснений.

Шаман, в большинстве случаев, представлялся как колдун и знахарь [61, с. 824]. В языках саяно-алтайских тюрков шамана называют *кам*. Был у них ак *кам* (букв. белый шаман) 'шаман, совершавший призывания только добрым духам' [62, ст. 70]. Тунгусо-маньчжурские племена называли его *хаман* – *саман*, так, эвенк. *саман* (*хаман*), эвен. *хаман* (*аман*, *саман*), нег. *саман*, ороч. *сама(н)*, уд. *сама(н)*, улч. *сам(н)*, орок. *сама(н)* [63, с. 59] и виллюские тунгусы шамана называли *саман* [64, с. 292]. Е.С. Сидоров к негид., ороч., удг., улч., нан., маньчж. *шаман*, *саман* приводит интересные языковые соответствия как айское *saman*, *shaman* 'шаман', индонезийское *saman*, *sjamas* 'священнослужитель' [32, с. 104]. Возможно, от вариантов тунгусо-маньчжурского слова *хаман* (*хаман*) – *саман* (*саман*) было образовано слово *шаман*. Тогда можно согласиться с предположением В.Я. Бутанаева [4], что от заимствования русским языком тюрк. *кам* образованы глагол *камлать* 'шаманить' и имя существительное *камлание* в значении 'шаманский сеанс, обрядовое действие шамана'.

Шамана якуты называют *ойуун*. Исследователи находят монг. *оюун* 'ум, разум, соображение; мудрость' как параллель якут. *ойуун* с [5, с. 23]. *Ойуун* 'прыгун, скакун; шаман; жрец, кудесник; ворожея' считается образованным от глагола *ой-* 'делать скачок или прыжок, скакать, прыгать, скакать на обе ноги, перескакивать, перепрыгивать, отскакивать'. *Ой-* дается в сравнении с монг. *oi-* 'отскакивать, убежать, уклоняться, удаляться' [22, ст. 1806-1807; ст. 1796]. Е.С. Сидоров замечает ст.монг. *ойи-* 'отскакивать, убежать' к якут. *ой-* 'прыгать, отпрыгнуть' [65, с. 54]. Такие сопоставления подтверждаются лексикой шаманских плясок. Во время камланий он у всех на виду прыгает, отскакивает, скачет. Шаман такими движениями «удалается» от срединного мира, выражая тем самым смысл его «путешествий» в другие миры. У многих народов Сибири он представляется как посредник трех миров, высту-

пает как выразитель, проводник чаяний и просьб людей. Шаманом становятся люди весьма не простые, наделенные умом, знаниями и, по представлениям древних, избранные высшими божествами, т.е. «свыше». Исходя из самой сущности, предназначенности и деятельности шамана, можно согласиться с мнением Э.К. Пекарского о том, что от глагола *ой-* прибавлением аффикса *-ун* (*-уун*) образовано якут. *ойуун*. Возможно, слово сначала образовалось с семантикой «скаун, прыгун» или «играющий, танцующий» в контексте синкретического характера действий древнего человека. Предположение подтверждается некоторыми примерами. Так, др. тюрк. *oĭna-* «играть, развлекаться» и *oĭu* «игрок», *oĭu* «игра, состязание; танцы, музыкальная игра, забава, увеселение» [54, с. 365-366] и тюрк. *oĭna-* «играть, шутить, танцевать, забавляться», *oĭn* = *oĭu*, *uĭn* «игра, шутка, игра на музыкальном инструменте, пение», *oĭnak* «детская игрушка; место, где играют, играющий, дурак; плясун, скаун, подвижный; игривый, резвый, дерзкий, непостоянный, обманщик» [55, с. 972] семантически близки к якут. *ойуун* «прыгун, скаун; шаман; жрец, кудесник; ворожея; волчок (игрушка) волчок деревянный». Приведем пример из материалов С.Е. Малова. Он замечал, что «в Туркестане нет турецкого слова *кам* для названия шамана, а употребляется персидское *перихон*, что значит «отчитывающий одержимых бесов». Несколько странно, что шаманские церемонии называются словом *oĭu*, что значит «игра», «забава», хотя нужно иметь в виду, что во время моления бывают танцы, музыка, пение» [7, с. 5]. Значит, монг. *оюун* «ум, разум, соображение, мудрость» и тюрк. *ой* «ум; смысл, понятие; помысел; забота» можно отнести к словам, имеющим весьма отдаленное отношение к образованию якут. *ойуун*.

Шаманские камлания следует представить как комплекс сложного и разностороннего коммуникативного акта шамана с духами-покровителями трех миров и людьми. *Ойуун* «шаман», прежде чем начать камлание, сначала обращался к духам-хозяевам срединного мира. Его адресатами иногда, в зависимости от цели камланий, выступали Высшие божества культа Айыы: Хотой Айыы, Дөһөгөй Тойон и Айыыһыт. В текстах шаманских камланий встречаются выражения, *алгыс алһаатым* «благословил», *алгаан эрэбин* «начинаю благословение», подтверждающие тот факт, что он проводил *алгыс* [40, с. 28; с. 89]. Шаман упоминал духов-покровителей огня, местности и других, прося их благоденствия, помощи во время камлания, только затем призывал и приближал своих духов-помощников. Из его адресатов, к которым он обращался во время камланий, больше всего упоминается Дух-хозяина огня. Например, по материалам А.А. Попова, в обряде «Испрашивание лесного зверя» шаман Сургулукского наслега Даниил Дмитриев начал камлание с обращения Духу-хозяину огня: «*Аал уотум иччитэ, алтан сабарай, аралы дьаһыл, туус тумус, чууччу кыламан, бырдыа бытык, хоруо хоннох, дьоруо тобук, быһый быттык Хоңкуру Хотой Бүүргэ, кырыл тобо, тус иниигэр киирэн олороммун, ат курдук алгыһым* [выделено мной – Л.Е.], *дойду курдук тойугум, сир курдук сэхэним, дьэ, киридэ миэхэ!* (Медная схватица, [длань], Аралы Дьаһыл, белый клюв, долото-ресница, седая борода, черные подмышки, прихрамывающее колено, подвижные пахи, Хоңкуру Хотой Бүүргэ, седая макушка, сидя перед тобою, зародились во мне заклинания, подобные коню, напевы, подобные стране, рассказы, подобные земле)» [41, с. 134; с. 141]. Здесь он обращается к Духу огня, перечисляя его многочисленные эпитеты, употребляет слово *алгыһым* букв. «благословение». Из 31 описанных им шаманских камланий бывшего Вилюйского округа, в 22 из них шаман соблюдал все три составные части алгыса, т.е. обращался к адресатам, просил и угощал их. Следовательно, шаман выполнял композиционно цельный алгыс, где адресатом выступали духи трех миров.

Для обозначения алгысов, входящих в комплекс шаманских камланий якутов больше подходит термин *шаманский алгыс* с целью различия такой разновидности от обычных алгысов (термины Е.С. Новик). К обычным можно относить *алгысы* к *иччи* – духам-хозяевам срединного мира и людям, которые входят в третью группу культово-обрядовой поэзии саха (якутов). Шаманские алгысы, предназначенные для умиротворения сил нижнего, отчасти верхнего, миров, проводили *ойууттар* «шаманы». По замечанию Е.С. Новик, «структура шаманских призываний и шаманских алгысов однотипна с обычными алгысами. Все они состоят из трех основных частей, первая из которых содержит более или менее подробное перечисление имен и эпитетов духа, вторая включает изложение просьбы, а в третьей описывается или просто называется приносимая жертва» [10, с. 76].

Композиционная структура рассмотренных нами в 17 обычных (или календарных) алгысах из 47 является трехчастной (36,2 %), т.е. эти алгысы имеют первую часть – обращение, вторую часть – просьбу и третью – угощение культов поклонения. В 30 текстах алгыса композиционная структура – двухчастная (63,8 %), состоит из обращения и просьбы. Из 24 проанализированных алгысов из материалов олонхо 17 имеют трехчастную структуру (70,8 %), а 7 – двухчастные (29,2 %).

У якутов жрецом, служителем культа Айыы был *айыы ойууна*. Записи алгысов Ыһаха были осуществлены Я.И. Линденау [с. 29-32], И.А. Худяковым [40, с. 259-261], А.С. Порядиным [с. 96-105], С.И. Боло [с. 179-182]. Возможно, эти текстовые материалы являются частью алгысов *айыы ойууна*, входящих в первую группу культово-обрядовой поэзии якутов. В итоге анализа сохранившихся материалов можно констатировать, что при проведении обряда Ыһах *айыы ойууна* соблюдал все три структурные части алгыса: обращение к адресатам (Высшим божествам, духам-покровителям, главе Нижнего мира – Адьарай Бөһө), изложение им просьбы и угощение их кумысом или молочными продуктами. Следовательно, алгысы в системе культово-обрядовой поэзии якутов имеют однотипную композиционную структуру, хотя они входят в комплекс полярных обрядовых действий, основанных на дуалистическом принципе видения мира у древних. Они состоят из трехчастной композиции: обращения к адресатам, выражения им просьбы и угощения их.

Таким образом, обычные и шаманские алгысы у якутов имели идентичную композиционную структуру, хотя они представляли собой полярные обрядовые действия, основанные на дуалистическом принципе видения мира у древних якутов. Так, обычный алгыс состоял из трехчастной композиции: обращение к адресату, выражение ему просьбы и угощение адресата. Камлание можно представить как комплекс сложного и разностороннего коммуникативного акта шамана с различными духами трех миров и с людьми. Шаман, прежде чем начать его, сначала обращался к духам-хозяевам срединного мира. Иногда его адресатами иногда, в зависимости от цели камланий, выступали высшие божества культа Айыы: Хотой Айыы и Айыыһыт. Во многих случаях в своем обращении он упоминал духов-покровителей огня, местности и др., прося их благоденствия во время камлания, только затем призывал и приближал своих духов-помощников. Следовательно, он выполнял цельный алгыс. Алгысы саха (якутов) функционировали в нескольких разновидностях. Обычные (или календарные) алгысы бытовали в жизненной практике древних якутов. Следует выделить алгысы Ыһаха, это были алгысы Высшим божествам Айыы, духам-покровителям и силам нижнего мира. В особую группу можно отнести и шаманские алгысы.

Библиографический список

1. Штокмар, М.П. Исследования в области русского народного стихосложения. – М.: Издательство АН СССР, 1952.
2. Чичеров, В.И. Русское народное творчество. – М.: Изд-во Московского университета, 1959.
3. Колпакова, Н.П. Русская народная бытовая песня. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1962.
4. Кравцов, Н.И. Славянский фольклор. – М.: Изд-во Московского университета, 1976.

5. Катанов, Н.Ф. Шаманские песнопения: записи 1878-1892 гг. / пер А. Преловский. – М.: Лит.-экспресс, 1996.
6. Фольклор саянских тюрков XIX в. Из собраний Н.Ф. Катанова: в 2 т. – М.: Новый ключ, 2003. – Том 1.
7. Малов, С.Е. Шаманство у сартов Восточного Туркестана // Сб. МАЭ. – Петроград, 1918. – Т. IV. – Вып. 1.
8. Ксенофонов, Г.В. Шаманизм. Избранные труды (публикации 1928-29 г.г.). – Якутск: Творч.-произв. фирма «Север – Юг», 1992.
9. Вайнштейн, С.И. Тувинское шаманство: Доклад на VII Международном конгрессе антропологических и этнографических наук. – М.: Наука, 1964.
10. Новик, Е.С. Обряд и фольклор в сибирском шаманизме. Опыт сопоставления структур. – М.: Наука, 1984.
11. Алексеев, Н.А. Ранние формы религии тюрко-язычных народов Сибири. – Новосибирск: Наука, 1980.
12. Алексеев, Н.А. Ранние формы религии и шаманизм тюрко-язычных народов Сибири. автореф. дис... д-ра ист. наук. – М, 1986.
13. Алексеев, Н.А. Шаманизм тюрко-язычных народов Сибири: опыт ареального сравнительного исследования. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1984.
14. Алексеев, Н.А. Традиционные религиозные верования тюркоязычных народов Сибири. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1992.
15. Кляус, В.Л. Сюжетика заговорно-заклинательных текстов славян и коренных народов Сибири в сравнительном (межславянском и славяно-сибирском) освещении: автореф. дисс... д-ра филол. наук. – М., 2001.
16. Алексеева, Г.Г. Народное-песенное творчество в системе традиционной музыкальной культуры долган. – Якутск: Якутский филиал издательства СО РАН, 2005.
17. Алексеева, Г.Г. Долганские алгысы // Традиционная культура малочисленных народов Севера и современность: Тезисы конференции. – Якутск, 1996.
18. Бутанаев, В.Я. Традиционный шаманизм Хонгорая. – Абакан: изд-во Хакасского госуниверситета, 2006.
19. Кенин-Лопсан, М.Б. Сюжеты и поэтика тувинского шаманства (опыт историко-этнографической реконструкции). – Л., 1982.
20. Кенин-Лопсан, М.Б. Обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства конец XIX – начало XX в.в. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1987.
21. Кенин-Лопсан, М.Б. Алгышы тувинских шаманов. – Якутск: Бичик, 2007.
22. Юша, Ж.М. Обрядовая поэзия тувинцев: структура и семантика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2005.
23. Бардаханова, С.С. Малые жанры бурятского фольклора. Пословицы, загадки, благопожелания. – Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1982.
24. Дампилова, Л.С. Шаманские песнопения бурят: символика и поэтика: автореф. дис. ... на соискание ученой степени доктора филол. наук. – Улан-Удэ, 2005.
25. Павлова, Т.Н. Обрядовый фольклор эвенов Якутии (музыкально-этнографический аспект). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
26. Варламова, Г.И. (Кэптукэ). Эпические и обрядовые жанры эвенкийского фольклора. – Новосибирск: Наука, 2002.
27. Дыренкова, Н.П. Культ огня у алтайцев и телеут // Сб. МАЭ. – Л., 1927. – Вып. 6.
28. Дыренкова, Н.П. Материалы по шаманству у телеутов // Сб. МАЭ. – М.-Л., Изд-во АН СССР, 1949. – Т. X.
29. Потапов, Л.П. Алтайский шаманизм. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1991.
30. Каташ, С.С. Алгыш сөс как древний жанр алтайского фольклора // Сиб. фольклор. – Новосибирск, 1977. – Вып. IV.
31. Чочкина, М.П. Жанровая классификация алтайского фольклора в работах Н.А. Баскакова // Тюркские языки: проблемы и исследования: Материалы Международной н/п конференции, посвященной 100-летию Н.А. Баскакова. – Горно-Алтайск: Институт алтаистики имени С.С. Суразакова 2006.
32. Кондратьева, Н.М. Текст и ритм в теленгинских скотоводческих заговорах // Музыка тюркских народов: I Международный симпозиум. (03.05-08.05.1994). – Алма-Ата, 1994.
33. Кондратьева, Н.М. Скотоводческие заговоры теленгитов: автореф. дис. ... канд. иск. – Новосибирск, 1996.
34. Функ, Д.А. Телеутское шаманство: традиционные этнографические интерпретации и новые исследовательские возможности. – М., 1977.
35. Функ, Д.А. Шаманская и этническая традиция традиция тюрков юго-западной Сибири (историко-этнографическое исследование телеутских и шорских материалов II половины XIX – нач. XXI в.в.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2003.
36. Телеутский фольклор / Д.А. Функ). – М.: Наука, 2004.
37. Наева, А.И. Алтайский обрядовый фольклор: специфика жанра: автореф. ди. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2010.
38. Трошанский В.Ф. Эволюция черной веры (шаманства) у якутов. – Казань: типо-литография Импер. Университета, 1903.
39. Виташевский, Н.А. Из наблюдений над якутскими шаманскими движениями // Сб. МАЭ. – Петроград, 1918. – Т. V, Вып. 1.
40. Худяков, И.А. Краткое описание Верхоянского округа. – Якутск: Бичик, 2002.
41. Попов, А.А. Камлания шаманов бывшего Вилюйского округа. – Новосибирск: Наука, 2006.
42. Эргис, Г.У. Спутник якутского фольклориста. – Якутск: Госиздат ЯАССР, 1945.
43. Сивцев, Д.К. Саха фольклора. Хомуурунньук. – Новосибирск: «Наука». Сиб. изд. фирма РАН, 1996.
44. Серия «Ойуун». Кырыылар. На якутском языке. – Якутск, 1993.
45. Обрядовая поэзия саха (якутов). – Новосибирск: Наука, 2003. – Т. 24.
46. Ильяхов, П.Н. Шаманство на севере Якутии (1920-1930 г.г.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Якутск, 1996.
47. Эргис, Г.У. Очерки по якутскому фольклору. – М.: Изд-во «Наука», 1974.
48. Мухомлева, С.Д. Якутские народные обрядовые песни (система жанров). – Новосибирск: ВО «Наука». Сиб. изд. фирма, 1993.
49. Петров, Н.Е. Сахаҥа духовнай-культуровой поэзия үөскээһинэ // Айыы домноро. Дьокуускай: «Бичик» нац. кинигэ кыһата, 1998.
50. Шейкин, Ю.И. Обрядовое интонирование Саха: алгыс и осуохай // Обрядовая поэзия Саха (якутов). – Новосибирск: Наука, 2003. – Т. 24.
51. Еремина, В.И. Ритуал и фольклор. – Л.: Наука, 1991.
52. Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка. – Л.: АН СССР, 1958-1959.
53. Древнетюркский словарь. – Л.: «Наука», 1969.
54. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Гласные. – СПб, 1893. – Т.1.
55. Бетлингк, О.Н. О языке якутов. – Новосибирск: Наука, 1990.
56. Dr. A.Th.v. Middevdorffs. Sibirische reise: Ethnographie, 1851. – Band III. – Т. 2.
57. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы). – М.: «Наука», 1874.
58. Попов Г.В. Этимологический словарь якутского языка. – Новосибирск: Наука, 2003.
59. Левин, Г.Г. Лексико-стилистические параллели орхонско-тюркского и якутского языков: (в сравнительно-сопоставительном плане с алтайским, хакасским, тувинским языками). – Новосибирск: Наука, 2001.
60. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М.: Государственное изд-во ин. и нац. словарей, 1953.
61. Ойротско-русский словарь. Горно-Алтайск: изд-во «Ак Чечек», 2005.
62. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков. – Л.: Изд-во «Наука». Ленинградское отделение, 1977. – Т. II.
63. Маак, Р.К. Вилюйский округ. М.: «Яна», 1994.
64. Сидоров, Е.С. Якутские лексические сходжения. – Якутск: изд-во Якутского университета, 1997. – Вып. 1.
65. Линденау, Я.И. Описание народов Сибири: I пол. XVIII в. – Магадан: Книжное изд-во, 1983.
66. Саха народнай ырыалара. (Якутские народные песни). – Якутск: Книжон изд-во, 1977. – Ч. II.
67. Боло, С.И. Лиэнэһэ нуучча кэлиэн иннинээһи саха олоһо. Прошлое якутов до прихода русских на Лене (по преданиям якутов бывшего Якутского округа). – Якутск: нац. книж. изд-во «Бичик», 1994.

Bibliography

1. Shtokmar, M.P. Researches in the field of Russian national Verse addition. M: publishing house AS of the USSR, 1952.
2. Chicherov, V. I. Russian national creativity. M: Publishing house of the Moscow university, 1959.
3. Kolpakova, N.P. Russian a national household song. M.-L.: Publishing house AS of the USSR, 1962.
4. Kravtsov, N.I. Slavic folklore. M: Publishing house of the Moscow university, 1976.
5. Katanov, N.F. Shamansky of church chanting: records 1878-1892, A. Prelovsky's transfer. M: the Lit.-express train, 1996.
6. Folklore of Sayansk Turkis of XIX century from meetings N.F. Katanova. In 2 volumes. Volume 1. M: A new key, 2003.
7. Malov, S.E. Shamanism at sart East Turkestan // the Collection of MAE. Volume IV, release 1. Petrograd, 1918.
8. Ksenofontov, G.V. Shamanizm. The selected works (the publication of 1928-29 of). Yakutsk: Creative-product company «The North – the South», 1992.
9. Weinstein, S.I. Tuva shamanism. The report on VII International congress of anthropological and ethnographic sciences. M: The Science, 1964.
10. Novik, E.S. Ceremon and folklore in Siberian shamanism. Experience of comparison of structures. M: The Science, 1984.
11. Alexeyev, N.A. Earl of the religion form turki-lingual the people of Siberia. Novosibirsk: The Science, 1980.
12. Alexeyev, N.A. Earl of the form of religion and shamanism turki-lingual the people of Siberia. abstract diss. ... on competition of a scientific degree of the doctor hist. Sciences. M, 1986.
13. Alexeyev, N.A. Shamanism turk-lingual the people of Siberia: experience natural habitat comparative research. Novosibirsk: The Science. The Siberian branch, 1984.
14. Alexeyev, N.A. Traditional religious beliefs the people turki-lingual of Siberia. Novosibirsk: The Science. The Siberian branch, 1992.
15. Kljaus, V. L. Subject plot-exorcist texts of Slavs and the radical people of Siberia in comparative (interslavic and slavjano-Siberian) illumination: abstract diss. ... doct. of philol. M, 2001.
16. Alexeeva, G.G. National song creativity in system of traditional musical culture dolgan. Yakutsk: The Yakut branch of publishing house of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, 2005.
17. Alexeeva, G.G. Dolgansky algy // Traditional culture of the small people of the North and the present. Conference theses. Yakutsk, 1996.
18. Butanaev, V. Y. Traditional shamanism Chongoroy. Abakan: Publishing house of the Khakass state university, 2006.
19. Kenin-Lopsan, M. B. Plots and poetics of the Tuva shamanism (experience of historic-ethnographic reconstruction). L., 1982.
20. Kenin-Lopsan, M. B. Ceremonial practice and folklore of the Tuva shamanism the end XIX – the beginning of XX century of century Novosibirsk: The Science. The Siberian branch, 1987.
21. Kenin-Lopsan, M. B. Algyshy the Tuva shamans. Yakutsk: Bichik, 2007.
22. Ucha, Zh.M. Ceremonial poetry of Tuvians: structure and semantics: abstract. diss....cand.phil.sci. Ulan-Ude, 2005.
23. Bardakhanova, S.S. Small genres of the Buryat folklore. Proverbs, riddles, good wishes. Ulan-Ude: the Buryat book publishing house, 1982.
24. Dampilova, L.S.. Shamansky church chanting the Buryat: symbolics and poetics: abstract diss. ... on competition of a scientific degree of the doctor phil. Sciences. Ulan-Ude, 2005.
25. Pavlova, T.N. Ceremonial folklore evens of Yakutia (is musical-ethnographic aspect). SPb.: Publishing house RGPU of A.I.Herzen, 2001.
26. Varlamova, G. I (Keptuke). Epic and ceremonial genres of Evenki folklore. Novosibirsk: The Science, 2002.
27. Dyrenkova, N.P. Cult of fire at Altaians and teleuts // The Collection of MAE, release 6, L., 1927.
28. Dyrenkova, N.P. Material on shamanism at teleuts // The Collection of MAE, volume X.-L M., Publishing house AS of the USSR, 1949.
29. Potapov, L.P. Altay shamanism. L.: The Science. Leningradsky branch, 1991.
30. Katash, S.S. Algysh ses as an ancient genre of the Altay folklore // The Siberian folklore. Release IV. Novosibirsk, 1977.
31. Chochkina, M.P. Classification of genres the Altay folklore in N.A.Baskakova's works // Turkic languages: problems and researches. Materials of the International scientifically-practical conference devoted to the 100 anniversary by N.A. Baskakova. Gorno-Altai: Institute altaistic S.S. Surazakova's name 2006.
32. Kondratyev, N.M. Text and a rhythm in telenginsk cattle breeding plots // Music of the Turkic people. I International symposium. (03). Alma-Ata, 1994.
33. Kondratyev, N.M. Cattle breeding plots telengits: abstract diss. ... Cand. Phil.Sci. The claim. Novosibirsk, 1996.
34. Funk, D.A. Teleutsky shamanism: traditional ethnographic interpretations and new research possibilities. M, 1977.
35. Funk, D.A. Shamansky and ethnic tradition of Turkis of southwest Siberia (historic-ethnographic research teleuts and shorsks materials of II half XIX – XXI century of century): abstract ... doct. hist. Sciences. M, 2003.
36. Teleutsky, folklore (comp., will enter. Article, record, transfer. D.A. Funk's comments). M.: The Science, 2004.
37. Naeva, A.I. Altay ceremonial folklore: specificity of a genre: abstract diss. ... Cand. Phil.Sci. Ulan-Ude, 2010.
38. Troshchansky, V.F. Evolution of black belief (shamanism) at Yakuts. Kazan: tipo-lithograph Imper. University, 1903.
39. Vitasevsky, H.A. From supervision over Yakut shamansky movements // The Collection of MAE. Volume V, release 1. Petrograd, 1918.
40. Khudyakov, I.A. Short the description of the Verkhoyansk district: (Separate heads). Yakutsk: Bichik, 2002.
41. Popov, A.A. Kamlanija's priests of shamans of the former Viljujsky district. Novosibirsk: The Science, 2006.
42. Ergis, G. U. The companion of the Yakut specialist in folklore. Yakutsk: State publishing house YASSR, 1945.
43. Sivtsev, D.K. Sakha of folklore. Collection. The edition 2. Novosibirsk: "Science". The Siberian book-publishing firm of the Russian Academy of Sciences, 1996.
44. A series «Shaman» Kyryyyar. In the Yakut language. Yakutsk, 1993.
45. Ceremonial poetry sakha (Yakuts). (Monuments of folklore of the people of Siberia and the Far East. T. 24). Novosibirsk: The Science, 2003.
46. Iljahov, P.N. Shamanism in the north of Yakutia (1920-1930 of): abstract diss. ... Cand. Hist. Sci. Yakutsk, 1996.
47. Ergis, G.U. Sketches on the Yakut folklore. M: Publishing house "Science", 1974.
48. Mukhopleva, S.D. Yakut national ceremonial songs (system of genres). Novosibirsk: IN "Science". The Siberian book-publishing firm, 1993.
49. Petrov, N.E. Occurrence in Yakuts of kultovo-ceremonial poetry // Domms Aiyy. Yakutsk: "Bichik" Nat. book house, 1998. P 132-151.
50. Sheykin, J.I. Ceremonial intonirovanie Sakha: algy and ossuakhay // Ceremonial poetry Sakha (Yakuts) Novosibirsk: The Science, 2003. (Monuments of folklore of the people of Siberia and the Far East. T. 24).
51. Eremina, V. I. Ritual and folklore. L.: The Science, 1991.
52. Pekarsky, E.K. Dictionar of the Yakut language. L.: AS the USSR, 1958-1959.
53. The ancient Turkic dictionary. L.: "Science", 1969.
54. Radlov, V.V. Experience of the dictionary of Turkic adverbs. T.1. Vowels. SPb, 1893.
55. Betlingk, O.N. About language of Yakuts. Novosibirsk: The Science, 1990.
56. Dr. A.Th.v. Middevdorffs. Sibirische reise: Ethographie. III. T. 2, 1851.
57. Sevortian, E.V. Etymological the dictionary of Turkic languages (The general and Interturkic bases). M: "Science", 1874.
58. Popov, G.V. Etimologic priests the dictionary of the Yakut language. Novosibirsk: The Science, 2003.
59. Levin G.G. Leksiko-stylistic of a parallel of orhonsko-Turkic and Yakut languages: (in the rather-comparative plan with Altay, Khakass, Tuva languages). Novosibirsk: The Science, 2001.
60. Ojegov, S.I. Dictionar of Russian. M: The State publishing house of foreign and national dictionaries, 1953.
61. Ojrotsko-Russian the dictionary. Gorno-Altai: publishing house «Ak Chechek», 2005.
62. The comparative dictionary of tunguso-Manchurian languages. Volume II. L.: Publishing house "Science". The Leningrad branch, 1977.
63. Maak, R. K. Viljujsky district. M: "Yana", 1994.
64. Sidorov, E.S. Yakut a lexical convergence. Release 1. Yakutsk: publishing house of the Yakut university, 1997.

65. Lindenau, Y.I. Description of the people of Siberia: I floor. XVIII century Magadan: Book publishing house, 1983.

66. The yakut national songs. A part II. Yakutsk: Book publishing house, 1977.

67. Bolo, S.I. The past of Yakuts before arrival of Russian on Lena (under legends of Yakuts of the former Yakut district). Yakutsk: Nat. Publishing house "Bichik", 1994.

Article Submitted 10.01.11

УДК 821.161.1.0-343

С.А. Кучина, канд. филол. наук, доц. ИЯ ГФ НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: svkuchina@yandex.ru

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРОЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКОЙ МИФОЛОГИИ

В данной статье рассмотрен символический аспект художественного образа мага-юрисконсульта («Мертвые души» Н.В. Гоголь). Константы гоголевской художественной действительности – «миражность», иррациональность – актуализируются и кристаллизуются в художественном образе мага-юрисконсульта, задавая перспективу символического осмысления авторской мифологии.

Ключевые слова: символ, художественный герой, миф, мифология.

Символический аспект художественной картины мира – один из ключевых моментов исследовательской интерпретации творчества Гоголя. А. Белый, Ю.В. Манн, В.М. Маркович, Е.Н. Елистратова, С.А. Гончаров, М. Вайскопф, выделяли символические лейтмотивы художественной действительности Гоголя. Образы «дороги», «птицы-тройки», «души» обнаруживают явно иносказательные смыслы. «Художественная символика существенно расширяет содержательный объем произведения. В ней – один из секретов жизненности и долголетия художественного образа, который, будучи связан с глубокой традицией, продолжая и преобразуя ее, сверх своих обычных, условно говоря, локальных смыслов грузится еще смыслами долговременными и надисторическими» [1, с. 275].

Размышляя о «втором сюжете» в «Мертвых душах», В.М. Маркович вслед за Ю. В. Манном выделяет основные аспекты символики художественной действительности Гоголя и связанные с ней принципы типизации. Универсальность художественных реалий создается с помощью уподобления частного явления более общему (уездный город – мир – человечество), а также подобием внешнего внутреннему (вещественный мир, окружающий человека – история человеческой души).

В.М. Маркович делает очень важное замечание о символической природе образа Чичикова, говоря о том, что «типизация переходит в символизацию уже вполне явственно: это выражается хотя бы в очевидной невозможности раскрыть конечную основу побуждений героя» [2, с. 30]. Расплываясь в зыбком мареве гротеска, фигура Чичикова обретает способность совместить в себе реальность «общественных форм русской жизни» с ее «глубоким субстанциальным началом, доселе еще таинственным, доселе еще не открывшимся собственному сознанию и неуловимым» [3, с. 431]. В финале «Мертвых душ» «лирическая концентрация» повествования, по словам В.М. Марковича [2], достигает своего предела. Все содержание уходит в многозначные «сверхсмыслы» последнего аккорда и концентрируется в нем. «Второй сюжет» развивается в подтексте произведения параллельно эмпирическому сюжету и существенно углубляет открытый читателю смысл.

Особый символический смысл приобретает, по мнению С.А. Гончарова [4], формула «мертвая душа» в связи с греховой ситуацией забвения, отпадения от Бога, жизни вне Бога. Этот топос, по мнению исследователя, в сюжетных текстах связывается с кризисной схемой: падение, кризис, перерождение. Перерождение представляется как «воскресение из мертвых», поскольку человек, нарушивший высшие заповеди, – «мертвец». Таким образом, в «Мертвых душах» выстраивается целая система универсальных мотивов, формирующая символический аспект сюжета поэмы.

Так, рассуждая о структуре образа Чичикова, С.А. Гончаров проецирует судьбу героя на две полярные парадигмы – кризисный сюжет апостола Павла и сюжет Антихриста. В «биографиях» Чичикова и Антихриста могут быть отмечены явные совпадения. Родившись кроткими и тихими, герои (религиозно-мифологический и художественный) постепенно сбрасывают с себя «маску благочестия» и обнаруживают ан-

ти-Христову сущность. Сочетание столь противоречивых тенденций внутри образа героя говорит о наличии внутренней борьбы в тенденциях, о потенциале падения и воскрешения.

Однако, не только Чичиков может соотноситься с образом Дьявола / Антихриста. Фигура мага-юрисконсульта обнаруживает явные основания для такого сопоставления, хотя и не содержит в себе столь полярных составляющих, что говорит о монолитности типа. Мага-юрисконсульта не раздрают внутренние противоречия, его фигура внутренне менее сложна, чем образ Чичикова, и по существу, и структурно. В действии последней главы неоконченного второго тома поэмы маг появляется как некая сила, приводящая в движение невидимые механизмы темной стороны человеческой души и русской жизни.

Еще И. Золотусский назвал мага-юрисконсульта фантастическим порождением «российской “бестолковщины” и путаницы», венцом гоголевского «беспощадного видения русских язв и российского неустройства», «идеалом безобразия» [5, с. 85]. Сам Чичиков считает мага Наполеоном, гением, колдуном в делах плутовства. Маг с гениальной беспощадностью представляет себе все слабые стороны человеческой души, поэтому-то, он успокаивает Чичикова с невозмутимой уверенностью: «*Не беспокойтесь, мы их всех запутаем*» [6, с. 232].

Маг – знаток не только русской бюрократической действительности, но и человеческой природы. «*Старайтесь только, чтобы производство дела было все основано на бумагах, чтобы на словах ничего не было. И как только увидите, что дело идет к развязке и удобно к решению, старайтесь не то чтобы оправдываться и защищать себя, – нет, просто спутать новыми вводными и так посторонними статьями*» [6, с. 232].

«Плут» и «плутовство» уже возведены в степень в образе мага-юрисконсульта. Это уже не просто качество характера, как у Хлестакова или городничего, а скорее символическое указание на свойство русской действительности. Корень – «пут» – так и сквозит в речи персонажа. «*Первое дело спутать. Так можно спутать, так все перепутать, что никто ничего не поймет. Я почему спокоен? Потому что знаю: пусть только дела мои пойдут похуже, я всех **впутаю** в свое, и губернатора, и вице-губернатора, и полицмейстера, и казначея – всех **запутаю***» [6, с. 233].

Качество русской действительности является благоприятным условием для проявления иррациональной энергии и обстоятельств, ею порожденных. Этот эффект подчеркнут настойчивой ритмической градацией («спутать, спутать»). Маг-юрисконсульт – фокус гоголевской дьяволиады с ее неопределенностью внешнего облика, туманом и миражностью, рассеивающими все пространственные и временные ориентиры в художественной действительности писателя.

Само осксюморонное сочетание «маг-юрисконсульт» соответствует впечатлению, которое производит персонаж. С одной стороны статус юрисконсульта предполагает, что герой призван отстаивать закон и законность, а его социальное по-

ведение должно служить нормой для всех остальных героев. Однако, с другой стороны – это фантастический образ, вылившийся в определение «мага», что снимает всякую социально-ролевую конкретность в изображении этой фигуры. Именно этот факт отчасти и объясняет отсутствие имени собственного и прописанности внешнего облика мага. Именно в определении «мага» задано пересечение двух сюжетных линий, о которых упоминает В.М. Маркович [2], – «эмпирической», внешней и символической. Маг-юрисконсульт – это не имя и не социальный статус, скорее, это одна из формул авторской мифологии, дающая выход на символический образ недетерминированной русской действительности, в которой лишь маг-юрисконсульт знает, как необходимо действовать, и в этом смысле маг – ее символический маркер.

С точки зрения П.А. Флоренского, в природе символа заложена идея смыслового возрастания тех реалий бытия, которые являются формальным выражением символа, но не соизмеримы с его содержательным и энергетическим объемом. «Бытие, которое больше самого себя, – писал П.А. Флоренский, – таково основное определение символа. Символ – это нечто являющее собою то, что не есть он сам, большее его, и, однако, существенно через него объявляющееся. Раскрываем это формальное определение: символ есть такая сущность, энергия которой, сращенная или, точнее, растворенная с энергией некоторой другой, более ценной в данном отношении сущности, несет, таким образом, в себе эту последнюю» [7, с. 287].

Символы в учении П. Флоренского играют роль механизма, созидającego мироздание, объясняют суть человеческого существа и его связи с мирозданием, являются способом и инструментом познания жизни в ее субстанциональных основаниях. Символ – связь между осколками бытия, которые жаждут воссоединения в гармоническое целое. По Г.-Г. Гадамеру, символ актуализирует и репрезентирует потенциал значения. Функция символа – репрезентировать смысл в произведении искусства, где человеку открывается «послание блага и гармонии» [8, с. 299]. С этой точки зрения, маг-юрисконсульт идеально вписывается в картину мироздания в художественном целом Гоголя, олицетворяя собой темную, изнаночную сторону бытия. Он, в сущности, застаёт Чичикова (как и сатана человека) врасплох, в момент осуществления важного экзистенциального выбора. С помощью действий мага-юрисконсульта обнажается истинная природа человеческой души, утратившей веру в Бога и оттого неуверенной, нуждающейся в очищении и возрождении.

Стоит упомянуть о связи гоголевских образов с традицией вертепного театра, на которую указывают многие исследователи творчества писателя (В. Розов, Е.М. Мелетинский, Ю.Я. Барабаш). В образе мага она также находит свое отражение. Юрисконсульт, подобно «кукольнику», приводит в движение ниточки невидимого механизма, и под действием его волшебных пальцев начинают функционировать вполне «реальные» (в рамках художественной действительности Гоголя) персонажи.

Как уже упоминалось выше, маг не наделен ни именем, ни описанием внешнего облика, ни индивидуальной конкретности характера – в общем, всеми теми качествами, которые бы обнаруживали в нем человеческую природу. Все, чем обладает данный персонаж – это способность манипулировать действиями других персонажей. Его появление означено, как правило, только предикативными, глагольными конструкциями: «... юрисконсульт произвел чудеса на гражданском поприще...» [6, с. 118]. «Он даже понял, что сюда вмешалось невидимое участие знатока-юрисконсульта» [6, с. 226].

В более ранней редакции второго тома «Мертвых душ» можно встретить еще одно описание юрисконсульта, однако и оно не дает читателю представления о герое, как о человеке, т.е. физическом лице, наделенном конкретными физическими и психологическими чертами. «Этот юрисконсульт был опытности необыкновенной. Уже пятнадцать лет, как он находился под судом, и так умел распорядиться, что никак нельзя было отрешить его от должности. Все знали его, за

подвиги его следовало уже шесть раз послать на поселенье. Кругом и со всех сторон был он на подозрениях, но никак нельзя было возвести явных и доказанных улик. Тут было действительно что-то таинственное, и его бы можно было смело признать колдуном, если бы история, нами описанная, принадлежала временам невежества» [6, с. 231].

Упоминание о «колдуне» в связи с образом мага-юрисконсульта вызывает ассоциации со «Страшной местию», с «отчужденным» положением героя (колдуна), его позицией «вне» человеческого мироустройства (не «свой» и не «чужой»). «Нет, никакой Чичиков не черт, он чертенок по сравнению с этим Чертом, поистине Сатаной, – пишет о маге И. Золотусский, – который и всем обликом своим напоминает получеловека, полуколдуна, и вид его комнаты – запущенной и вместе с тем наполненной дорогими вещами, и сам замасленный халат, в который он одет, – все разительно не совпадает с его всеилием, с его могущественной властью, которую он вскрывает на глазах у Чичикова, как какой-нибудь часовой механизм» [5, с. 86].

Специфическое оформление образа, его таинственность наделяют героя статусом сверхъестественной сущности (Божества). Стоит отметить особое знание мага (касающееся русской действительности и человеческой души), которое носит характер всеведения или сверхзнания. Он – центр механизма, некая сила, заставляющая работать пружины разных калибров. «Юрисконсульт, как скрытый маг, незримо ворочал всем механизмом; всех опутал решительно, прежде чем кто успел осмотреться» [6, с. 117].

Ореол сверхъестественности, окружающий фигуру мага, отбрасывает особый отсвет на сделку Чичикова с юрисконсультom. Учитывая специфическую природу образности, использованную Гоголем в создании фигуры «мага», «сделка» Чичикова отчасти оказывается эквивалентом сделки с дьяволом. Самосвистов достаточно прозрачно говорит во время ареста Чичикова о «расчетной плате» за его освобождение. Герой пойман в переломный момент своей жизни, на пути к воскрешению.

В этом ключе эквивалентом «души» Чичикова выступает его шкатулка, которую он не без трепета, вынужден доверить магу-юрисконсульту и его «слугам». Вещь в гоголевском мире, как мы знаем, обладает специфической функциональностью, нередко выступая эквивалентом человеческого образа или, чаще, – души (шинель – «возлюбленная» Акакия Акакиевича). Писатель, как творец образов, создает новую действительность, и в этом мире, где правят маг-юрисконсульт и его идеалы, нет места человеческой душе, ее заменяет вещь – шкатулка, как символ господства материальных благ над духовностью человека. Единственное, о чем переживает Чичиков в момент заключения сделки с магом-юрисконсультom (дьяволом в гоголевском подтексте), это о своей шкатулке, более ничто не представляет для него ценности.

Употребление формулы «мертвая душа» у Гоголя не оригинально. Как отмечал С.А. Гончаров [4], самая близкая традиция – это поэзия 20-х гг. XIX века (Е. Баратынский «Элегия», Кюхельбекер «Видение»), которая соотносится с темой покаяния и воскресения. В русле романтической традиции использования данной формулы у Гоголя выявляется больше различий с этой традицией, чем совпадений. Писатель редуцирует на уровне сюжета канонизированные романтизмом темы, мотивы и сюжетные ходы. Мотивы «Страшного суда», «мертвой души» у Гоголя становятся уже подтекстом, скрытым символическим смыслом. Несомненно, мотив «мертвой души» у Гоголя сопоставим и с более широким контекстом, с традициями религиозно-учительской культуры. Тема «мертвой души» и связанная с ней идея «воскрешения» – центральная тема средневековой и более поздней религиозной культуры. Человек, служащий добру, имеющий душу живую, в религиозной традиции обладает определенностью образа и поступка; неопределенность характера, внешности, поведения выступают обычно знаком греховности, зла. Такая трактовка бесовской сущности вполне применима и к образу мага-юрисконсульта.

Картина, ставшая результатом таинственных и загадочных действий юрисконсульты, во всех своих ключевых моментах с точностью повторяет ту неразбериху, возникшую в конце первого тома, провокатором которой стал Ноздрев. И, действительно, тот эффект, который имеют действия таинственного благодетеля Чичикова, словно завораживает весь город и всех жителей. В нем таинственным образом проявляются важные атрибуты деятельности мага: «туман», суэта и неразбериха. *«Город был решительно взбунтован; все пришло в брожение, и хоть бы кто-нибудь мог что-либо понять. Дамы умели напустить такого тумана в глаза всем, что все, а особенно чиновники, несколько времени оставались ошеломленными. (...) Всякий, как баран, остановился, выпучив глаза. Мертвые души, губернаторская дочка и Чичиков сблизись и смешались в головах их необыкновенно странно; и потом уже, после первого одурения, они как будто бы стали различать порознь и отделять одно от другого, стали требовать отчета и сердиться, видя, что дело никак не хочет объясниться»* [9, с. 189].

Ситуация в конце первого тома «Мертвых душ» имеет все те же константы, что и в конце незавершенного 2-го: путаница, суэта, бестолковщина. *«Произошла такая бестолковщина: донос сел верхом на доносе, и пошли открываться такие дела, которых и солнце не видало, и даже такие, которых и не было. [...] Скандалы, соблазны и все так замешалось и сплелось с историей Чичикова, с мертвыми душами, что никоим образом нельзя было понять, которое из этих дел было главнейшая чепуха: оба казались равного достоинства»* [6, с. 118].

Разрушительная сила хаоса, приведшая Чичикова в конце первого тома к краху его корыстных надежд и мечтаний, должна была обозначить новый этап – становление его души, очищение через благодетельные поступки. Однако во втором томе героя ожидает еще более значимая катастрофа – крушение надежды на воскрешение. Не случайно Гоголь сюжет последний том – надеждам героя (в немалой степени и самого автора) не суждено сбыться. Даже во втором томе, на который писатель возлагал большие надежды, появляются такие фигуры как маг-юрисконсульт и его сподвижник Самосвистов и провоцируют Чичикова, как будто уже вставшего на путь духовного очищения, на сбой, «обрыв» в его «внутреннем пути». Писатель чувствует, что его стремления опередили время, человек еще не готов к очищению. Все благие помыслы Чичикова разбиваются о мрачно-загадочную, непонятную фигуру мага-юрисконсульты.

Природа образа мага-юрисконсульты уходит своими корнями в действительность русской жизни. Сама действительность «снабдила Гоголя чрезвычайно подвижным взрывчатым материалом, чреватом семантическими сдвигами и конфликтами» [1, с. 244]. Мир, в котором слово «душа» перестало быть эквивалентом «духовности человека», «представителем образа Божия», становится местом духовной катастрофы современного человека. Именно поэтому так нестабильно его положение в современном мире, так легко поставить под сомнение статус «человека», как физический, так и духовный (ср. многочисленные метаморфозы человеческого лица и облика у Гоголя), усомниться в его человечности. По справедливому замечанию Ю.В. Манна, у гоголевских героев происходит «отчуждение от человека духовности» и более того – «отчуждение от самой жизни» [1, с. 245].

Именно по этой причине таким легким оказывается переход к «мертвой душе», и смерть перестает быть «чрезвычайным событием», а становится материалом для «легкой сплетни», «капризного препирательства» или предметом товарных сделок. При такой ослабленной установке на событие «смерти» обесценивается и «жизнь». Не случайно Чичиков в своем практическом отношении к жизни и к человеческой душе уснаивает некое среднее состояние: «не совсем» живое, но и «не совсем» мертвое. Такая действительность не только становится благоприятной почвой для появления фигуры мага-

юрисконсульты, но и сама продуцирует такой персонаж, делая возможными и «реальными» его бесчисленные махинации, обманы и сплетни.

Важно отметить определенную разницу в трактовках образа мага-юрисконсульты: 1. как символа иррациональной русской действительности; 2. как реализации мифа о дьяволе. Принципиальное отличие символа от мифа, с точки зрения Е. Курганова, заключается в том, что миф – это всегда сюжет, это всегда некое «внешнее оформление концепции бытия. Символ же надсюжетен и гораздо более размыт, расплывчат, но он может вбирать в себя сюжеты. Миф представляет собой самостоятельную реальность так же, как и символ. Мифотворчество возможно и сегодня, но лишь как игра воображения, а не как абсолютная реальность, миф архаичен, символ же еще работает в нашей культуре, символ – это обновление мифа на современном уровне состояния» [10, с. 204].

В гоголевском художественном мире маг-юрисконсульт является символом русской действительности, в которой утрачены все координаты (пространственные, временные, духовные) и он лишен полноценных ориентиров. Одна из возможных причин такого состояния современного человека – утрата веры в Бога, однако, следует отметить, что, являясь одним из главных, это основание далеко не единственное. Поэтому образ мага-юрисконсульты включает в себя дьявольскую коннотацию, но она не является единственным возможным вариантом трактовки символа.

Символ – форма, в которой значения оседают, накапливаются и уже не изменяются. Но это не механическое и безразмерное накопление значений, а накопление закономерное. Структура символа призвана прозревать суть явления. Значения накапливаются вокруг некоего смыслового центра, они будто окутывают истину, концентрируются вокруг нее, стягиваются. Истина не может быть названа непосредственно, она открывается в игре смыслов, приближается к человеку, просвечивает, но не открывается непосредственно.

В целом, символ – это сплав между материальным бытием и неким пластом смыслов, сплав, который соединяет видимый и невидимый миры, земной и высший, выразимое и невыразимое. Символ есть именно неразрывное единство предметного плана и плана высшего идеального смысла. Это неразрывное единство – напряженное соединение – образует живую реальность.

По мнению С.С. Аверинцева, смысл, просвечивающий сквозь образ, соединяет множество пластов реальностей. Смыслы символических сцеплений все не только одновременно присутствуют в художественном произведении, но и «переливаются один в другой», посредством этих сцеплений символ открывает «бесконечную смысловую перспективу» воспринимающему. [11, с. 598]. Такая структура символа позволяет через один смысловой уровень увидеть, прозреть другой – более глубокий, увидеть сущность явления или вещи. Символ и есть переход из одного пласта смыслов в иной. То есть сверхрациональное соединение конкретно-чувственной реальности и сферы идеального смысла и есть символ.

Таким образом, символическая реальность, рассмотренная в литературоведческом аспекте, может быть определена как осуществленная литературным произведением художественная реальность связи Божественного и земного, идеального и реального, бесконечного и конечного, вечного и временного, идеальной полноты бытия и реального существования здесь и сейчас живущего человека. Эта символическая реальность конкретизируется как многообразие связей художественного мира и художественного текста, смыслообразующего события, о котором рассказывается, и структурного построения высказывания, состояния сознания писателя и его словесного воплощения, авторского творческого созидания и созерцания, сотворческого восприятия читателя.

Символическая реальность, ориентированная на бытийно-смысловую целостность, вместе с тем обязательно предполагает определенную структуру текста и пространственную организацию художественного мира, конечного и человечески завершенного. Символ основывается на литературных и культурных традициях, он всегда формируется как индивидуальная целостность, опирающаяся на взаимосвязи всех элементов и всех уровней текстовой структуры, так что символическими оказываются каждая частица и каждый компонент целого. Атом и космос, деталь и мироздание предстают в символической реальности нераздельными.

В гоголевской художественной картине мира маг-юриконсульт становится символом недетерминированной русской действительности, лишенной веры и упования на Бога, России, в которой путаница и неразбериха случаются на каждом шагу. Художник пытается (сознательно или бессознательно) запечатлеть и раскрыть человеческое несовершенство в образах своих героев, дабы, указав человеку на его ошибки и недостатки, причины его несовершенства, тем самым указать и путь из хаоса. И если Хлестаков у Гоголя воплощает для городничего лишь неизбежную случайность, то маг-юриконсульт уже являет собой случайность, возведенную в степень, а значит – закон русской жизни.

Библиографический список

1. Манн, Ю.В. Поэтика Гоголя. – М.: Художественная литература, 1988.
2. Маркович, В.М. «Комедия Гоголя «Ревизор». Анализ драматического произведения. – Л.: Изд-во ленинград. ун-та, 1988.
3. Белый, А. Мастерство Гоголя, исследования. – М.: МАЛП, 1996.
4. Гончаров, С.А. Творчество Гоголя в религиозно-мистическом контексте. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997.
5. Золотусский, И.П. Поэзия прозы: статьи о Гоголе. – М.: Советский писатель, 1987.
6. Гоголь, Н.В. // Полное собрание соч.: в 14 т. / под ред. Н.Ф. Бельчикова, Н.И. Мордовченко, Б.В. Томашевского. – М.: Академия наук СССР, 1951. – Т. 7.
7. Флоренский, П.А. – М.: Правда, 1990. – Т.1, Ч. 1.
8. Гадамер, Х.Г. Текст и интерпретация / под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б.В. Маркова // Герменевтика и деконструкция. – СПб.: Образование, 1999.
9. Гоголь, Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. / под ред. Н.Ф. Бельчикова, Н.И. Мордовченко, Б.В. Томашевского. – М.: Академия наук СССР, 1951. – Т. 6.
10. Курганов, Е. Анекдот – Символ – Миф: Этюды по теории литературы. – СПб.: Образование, 2003.
11. Аверинцев, С.С. Поэты. – М.: Художественная литература, 1996.

Bibliography

1. Mann, Y.V. Gogol's Poetics / Y. V. Mann. 2nd edition. – M.: Fiction literature, 1988.
2. Markovitch, V. M. «Gogol's comedy "Inspector"». Drama analysis / V. M. Markovitch. – L.: Publishing house of Leningrad university, 1988.
3. Beliy, A. Gogol's skill, researches / A. Beliy. – M.:MALP, 1996.
4. Goncharov, S.A. Gogol's fiction in religious and mystical context/ S.A. Goncharov. – SPb.: RGPY A.I. Gertsena, 1997.
5. Zolotusskiy, I.P. Poetry of prose: articles about Gogol / I.P. Zolotusskiy. – M.: Soviet writer, 1987.
6. Gogol, N.V. Collected works in 14 volumes. V. 7/ N.V. Gogol; edit. N.F. Belchikov, N.I. Mordovchenko, B.V. Tomashevskiy. – M.: Academy of science USSR, 1951.
7. Florenskiy, P.A. V.1, part 1: Pillar and assertion of truth/ P.A. Florenskiy. – M.: Pravda, 1990.
8. Gadamer, Kh. G. Text and interpretation / Kh. G. Gadamer; edit. Shtegmayer V., Frank Kh., Markov B.V.// Hermeneutics and Deconstruction. SPb.: Education, 1999.
9. Gogol, N.V. Collected works in 14 volumes. V. 6 / N.V. Gogol; edit. N.F. Belchikov, N.I. Mordovchenko, B.V. Tomashevskiy. – M.: Academy of science USSR, 1951.
10. Kurganov, E. Anecdote – Symbol – Myth: theory literature sketches / E. Kurganov. – SPb.: Education, 2003.
11. Averintsev, S.S. Poets / S.S. Averintsev. – M.: Fiction literature, 1996.

Article Submitted 10.01.11

УДК 80

Е.Е. Анисимова, канд. фило. наук, доц. СФУ, г. Красноярск, E-mail: eval393@mail.ru

К ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ БЕЛЛЕТРИЗОВАННОЙ БИОГРАФИИ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ЖУКОВСКИЙ»

В статье реконструируется история написания Б.К. Зайцевым биографического романа о В.А. Жуковском. На основе дневниковых записей писателя-эмигранта выстраивается «сюжет» приходящегося на 1940-е гг. зайцевского увлечения житетекстом поэта. Существенной чертой личности и творчества Жуковского, обусловившей внимание к нему со стороны Зайцева, стало providentially-христианское понимание жизни.

Ключевые слова: Жуковский, Зайцев, биография.

Б.К. Зайцев определил специфику создания биографического текста следующим образом: «если кто-то пишет о жизни русского писателя или святого, или музыканта, это значит, что заранее признает он важность предмета и свое к нему любовно-почтительное отношение. Писание биографии есть нечто вообще смиряющее. Пишущий освобождается от себя, живет чужой жизнью, к которой всегда у него отношение “преклонения”» («Двадцать первое марта», 1949) [1; IX; с. 271]. Здесь высказана идея психологического, а в перспективе и исторического самоотожествления – принципиального слагаемого идентичности писателя-эмигранта. По наблюдению современника писателя, Г.В. Адамовича, Зайцев и Жуковский не

просто были духовно близки друг другу, но и занимали сходное место в литературном процессе своего времени:

«И меланхолии печать была на нем...» Вспомнились мне эти знаменитые – и чудесные – строки из “Сельского кладбища” не случайно. Жуковский, как известно, один из любимых писателей Зайцева, один из тех, с которым у него больше всего духовного родства.

Жуковский ведь то же самое: вздох, порыв, многоточие... Между Державиным, с одной стороны, и Пушкиным, с другой, бесконечно более мощными, чем он, Жуковский, прошел, как тень, которую нельзя не заметить и нельзя до сих пор забыть. Он полностью был самим собой, голос его ни с каким

другим не спутаешь. Пушкин, “ученик, победивший учителя”, его ничуть не заслонил» [1; VII; с. 447].

Тяготение представителей диаспоры к автоописанию обусловило интерес собственно к биографии, а также к ее разновидности – агниобиографии, часто понимавшейся как неразрывное целое. Биография Жуковского является не единственным биографическим текстом Зайцева: она встроена как в компактный контекст беллетризованных биографий русских писателей («Жизнь Тургенева», «Жуковский», «Чехов»)¹, так и в обширный круг биографических и автобиографических текстов художника (тетралогия «Путешествие Глеба», «Дом в Пасси», «Золотой узор», «Преподобный Сергей Радонежский», биографические очерки внутри книг «Москва», «Дни», «Далекое» и т.д.). Импульсом к созданию романа о Жуковском становится не творческое наследие поэта, привычное с детских лет, а более позднее знакомство с подробностями его жизненного пути. Зайцев эстетизирует нравственно-религиозный аспект биографии Жуковского, обретая в ней эталон для конструирования собственного жития.

Упоминания о Жуковском в дневниках, письмах, статьях, воспоминаниях Зайцева имеют совершенно определенную хронологическую закономерность: до конца 1930-х гг. высказывания носят единичный характер, начиная с 1940-х гг., напротив, Жуковский «не сходит с уст» Зайцева. Все это свидетельствует о наличии в сознании писателя особого «сюжета Жуковского», требующего интерпретации.

До 1940-х гг. эстетический код Жуковского входит в произведение Зайцева опосредованно – через сюжетно-мотивный комплекс русской классической литературы, у истоков которой стоял поэт. Сам Зайцев определяет влияние Жуковского для себя как позднее, но наиболее сильное:

«Он в моей юности не сыграл роли. А пришел поздно и незаметно. Постучался тихонько <...> Да, не торопясь он завладевал. Еще до осени был я свободен, а теперь нет. Под пушки и пулеметы августа он входил, медленно и вежливо, тихий, нешумный, мечтательный и благообразный и занял меня всего так, что теперь нет свободного угла. Его читаю, о нем читаю, о нем думаю. О нем и писать собираюсь. Если даст Бог сил, будет книга» [1; IX; с. 220-221].

К началу 1940-х гг. относится появление системных дневниковых записей Зайцева о Жуковском. Если с их помощью реконструировать хронологию замысла биографической книги, то его отправной точкой можно считать появление в первой половине 1930-х гг. в личной библиотеке Зайцева «полного Жуковского»: «Елена Кампанари мне дала здесь, в Париже, том огромный – полный Жуковский (уже давно, более десяти лет)» (дневниковая запись от 10 марта 1945 г.) [1; IX; с. 220]. На основании записи в «Камер-фурьерском журнале» В.Ф. Ходасевича от 8 мая 1931 г. можно предположительно датировать получение подарка этим временем: «8. пятн. <ица>. Веч. <ером> у Зайцевых. (Кампанари (2), Алдановы, Цетлин, Осоргина, Вольфсоны, Макеев). По дороге у Вишняка (Алдановы, Цетлин) (подчеркивание Ходасевича. – Е.А.)» [3; с. 174]. В комментариях к дневниковой записи Зайцева информация о Елене Кампанари отсутствует. Из записи Ходасевича видно, что гостей под фамилией Кампанари у Зайцевых в этот вечер было двое. Комментарий «Камер-фурьерского журнала» Ходасевича О.Р. Демидова указывает, что одной из них могла быть поэтесса Ольга Кампанари.

К этому времени было напечатано два полных собрания сочинений Жуковского в одном томе с кратким биографическим очерком. Оба претерпели несколько переизданий в 1900-1915 гг. Один из одномоментков вышел под редакцией П.В. Смирновского в издательстве А.С. Панафиной, биографический очерк в нем был составлен А.П. фон-Дитмар, второй – выпущен под редакцией П.Н. Краснова в издательстве М.О. Вольф, где автор биографических данных не уточняется.

Содержание этих биографических сведений позволяет предположить, что, вероятнее всего, Зайцев пользовался более подробным очерком А.П. фон-Дитмар, отдельно изданным в 1902 г.

Многие вехи жизненного пути Жуковского, принципиальные для жития самого Зайцева и опущенные в издании П.Н. Краснова, намечены именно здесь. К их числу относятся, например, эпизод создания образа Божьей Матери мелом [4; с. 8]. Краткая биография А.П. фон-Дитмар, в свою очередь, была основана на подробной биографии К.К. Зейдлица [5], ставшей для Зайцева при написании романа о Жуковском одним из основных источников вдохновения:

«Зейдлиц, первый его биограф, трогательный и верный друг» [1; V; с. 186]. «Эверс, закат жизни, так же Жуковскому подходил, как другое существо – утренняя заря, студент Зейдлиц, с которым знакомство его с праздника корпорации, какого-то “фукс-коммерша”. Эверсу жить недолго. Зейдлицу еще целую жизнь. На всю эту жизнь он пленился Жуковским и Машей, Светланой. Милой и благодетельной тенью пройдет “добрый Зейдлиц” рядом с жизнями этими. Только добро, только забота, любовь от него исходят ко всему клану жуковско-протасовскому, ему дано всех пережить и всех увековечить в жизнеописании Жуковского, первом по времени, до сих пор сохраняющем важность первоисточника» [1; V; с. 244].

Наиболее вероятно, что в 1941 г. Зайцев внимательно читал «краткий очерк» биографии поэта, содержащийся в этом же томе, тогда же родился и замысел книги о Жуковском. Затем Зайцев перечитывает «огромный том» Жуковского полностью: «Года четыре назад перечел его биографию – краткий очерк. Но это из “наших”! И призадумался. Три года назад вновь начал читать, все по огромному тому – и уже мелькнуло, смутно еще, неуверенно: “вот о ком написать бы”» (дневниковая запись от 10 марта 1945 г.) [1; IX; с. 220]. 4 февраля 1942 г. Зайцев создает в дневнике ключевую запись о поэте, опубликованную в дополнениях в 1948 г. в виде статьи под названием «О Жуковском. 4 февраля 1942». Здесь же, по сути, он прочерчивает биографическую канву будущей книги: «Старость Жуковского “вызрела” из всей его жизни. Тихо жил, тихо созрел, мудрецом умирал» [1; IX; с. 194].

Дневниковая запись от 10 марта 1945 г. раскрывает детали восприятия Зайцевым личности Жуковского и содержит ключи к истории создания книги о нем:

«Семь месяцев не писал. Событий столько, что хоть отбавляй. А вот записывать не хотелось. Милый Жуковский! Дышал и дышу им, жизнью его и творением, жизнями близких ему. От всего этого – свет и поэзия, то есть то, что нужно, без чего тяжело жить.

Он в моей юности не сыграл роли. А пришел поздно и незаметно. Постучался тихонько: Елена Кампанари мне дала здесь, в Париже, том огромный – полный Жуковский (уже давно, более десяти лет). Иной раз заглянешь, посмотришь знакомые с детства “Ивиковы журавли”, “Кто скачет, кто мчится”... Года четыре назад перечел его биографию – краткий очерк. Но это из “наших”! И призадумался. Три года назад вновь начал читать, все по огромному тому – и уже мелькнуло, смутно еще, неуверенно: “вот о ком написать бы”.

Да, не торопясь он завладевал. Еще до осени был я свободен, а теперь нет. Под пушки и пулеметы августа он входил, медленно и вежливо, тихий, нешумный, мечтательный и благообразный и занял меня всего так, что теперь нет свободного угла. Его читаю, о нем читаю, о нем думаю. О нем и писать собираюсь. Если даст Бог сил, будет книга.

Сию в библиотеке (Восточных языков), смотрю старые письма. Давние чувства, из-за могил, в чужом городе, до меня доходят лучше глупого радио, болтающего об изблених. Мои тихие голоса говорят о любви, о примирении с земным горем и о Боге. Много о Боге! Те, в обществе чьем я сейчас, знали и умели о Нем говорить, потому что чувствовали «правильно», как выражалась одна светлая душа в Финляндии, одна из праведниц современных.

¹ О беллетризованных биографиях Зайцева, в число которых входит «Жуковский» (1951), а также литературу вопроса см.: [2].

И пока я читаю в большой зале – по стенам шкафы с книгами, посредине столы – вокруг меня все одна картина: два-три таких же, как я “немолодых” русских, два-три десятка юнцов и юниц, шелестящих огромными словарями, выписывающих, отмечающих – иногда в словарях их такие иероглифы, что избави нас Боже! – тут учат китайскому, японскому, русскому и турецкому, мало ли еще чему.

Когда взволнует читаемое, откладываю, сижу молча. Дуня Киреевская, Александра Воейкова, Василий Андреич Жуковский (“Базиль”) – это все свои, наши. Столетие нас разделяет. Но они ближе современников и невозможно их не любить» [1; IX; с. 220-221].

В середине 1940-х гг. Зайцев настолько увлекается личностью Жуковского, что зачастую начинает воспринимать его как свое *alter ego*. Это находит отражение в дневниках, художественных произведениях и публицистике. Так, 11 марта 1945 г. он записывает в дневнике: «Вчера сел было писать, о чем ночью раздумался, а появился Жуковский, отвлек». Митрополит Евлогий на страницах дневника Зайцева становится почти точным двойником Жуковского: «Полный, неповоротливый, но с лицом прямо красивым, до такой степени туляк наш, сын протоиерея Георгиевского, как Жуковский – в миру Василий...» [1; IX; с. 221].

С 1947 г., после нескольких лет скрупулезной работы, начинают выходить первые главы романа «Жуковский» в нью-

йоркском «Новом журнале», очевидно, при содействии близкого Зайцеву архиепископа Иоанна: «*Будьте здоровы, крепки, – помогите Жуковскому сказать свое бодрое и мягкое слово людям нашего времени*» (письмо архиепископа Иоанна от 25 декабря 1946 г.) [1; VII; с. 430]. 10 ноября 1948 г. Зайцев публикует статью «О Жуковском. 4 февраля 1942» в «Русской мысли» (№ 83).

Как видно из хронологии работы над биографией поэта, настоящий интерес к нему возникает у Зайцева во время Второй мировой войны. Перечитывая свою дневниковую запись от 4 февраля 1942 г. и оформляя ее в статью уже после войны, Зайцев сопроводил ее следующим комментарием: «*В такие полосы острей свет чувствуешь – в религии, в литературе. Ищешь его, и он помогает жить*» («О Жуковском. 4 февраля 1942», 1948) [1; IX; с. 253]. Во время Первой Мировой войны и революции, по замечанию Зайцева, его духовным проводником был Данте: «*Подходила революция, а я все сидел над Данте. Что за власть такая его оказалась надо мной? Бушевала война, потом революция, страшные вещи, кровь, насилия, трагедия в нашей семье... – а он все глядел на меня заочно. Я не мог от него отделаться. Но он и помогал жить*» («Непреходящее») [1; IX; с. 377]. Наконец, к 1951 г. относится первое издание литературной биографии «Жуковский», которую автор заканчивает непосредственно перед 100-летней годовщиной смерти поэта.

Библиографический список

1. Зайцев, Б.К. Собрание сочинений: в 5 т. – М.: Русская книга, 1999-2000.
2. Громова, А.В. Жанровая система творчества Б.К. Зайцева: литературно-критические и художественно-документальные произведения: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. – Орел, 2009.
3. Ходасевич, В.Ф. Камер-фурьерский журнал / вст. ст., подг. текста О.Р. Демидовой. – М.: Эллис Лак 2000, 2002.
4. Дитмар фон, А.П. Биография В.А. Жуковского. – М.: Издание А.С. Панафидиной, 1902.
5. Зейдлиц, К.К. Жизнь и поэзия В.А. Жуковского. 1783-1852. По неизданным источникам и личным воспоминаниям. – СПб.: Изд. ред. «Вестника Европы», 1883.

Bibliography

1. Zaitsev, Boris Konstantinovich. Complete Works in 5 Vol. – Moscow: “Russkaya kniga”, 1999-2000.
2. Gromova, A.V. Genre System of Boris Zaitsev’s fiction, non-fiction and critic works. Author’s Abstract of Doctoral Dissertation. Orel, 2009.
3. Hodasevich, Vladislav Felitsianovich. Chamber Fourrier Journal / Ed. by O.R. Demidova – Moscow: “Ellis Lak 2000”, 2002.
4. Fon Ditmar, A.P. Vasilii Zhukovskii’s Biography. Moscow: A.S. Panafidina’s Publishing House, 1902.
5. Seidlitz, K.K. Life and Poetry of Vasilii Zhukovskii. 1783-1852. Based on Previously Unpublished Primary Sources and Memoirs. St.-Petersburg: Vestnik Evropy Publishing House, 1883.

Article Submitted 10.02.11

УДК 80

О.А. Клевачкина, асп. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: lellich-88@mail.ru

ПУШКИНСКИЕ ЭТИКО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В ПОЭМЕ Н.А. КЛЮЕВА «КРЕМЛЬ»

В работе рассмотрены пушкинские этико-художественные традиции в поэме Н.А. Клюева «Кремль», дающие основания для нового прочтения текста поэмы в контексте культурно-творческого диалога двух поэтов, выявлены особенности имитационно-полифонической организации текста поэмы, требующие научной переоценки этико-художественной значимости произведения Клюева.

Ключевые слова: Клюев, Кремль, поэма, Пушкин, пушкинские традиции, культурно-творческий диалог с Пушкиным, Нарымская ссылка, литературные традиции, литературный контекст, имитационно-полифоническая организация текста.

Лиро-эпическую поэму Н.А. Клюева «Кремль», бесспорно, можно отнести к итоговым произведениям поэта, которые в полной мере вобрали в себя как опыт нескольких десятилетий религиозно-философских и этико-эстетических исканий самого «олонецкого поэта», так и богатейший опыт, накопленный предшествующей отечественной словесностью, преемственность традиций которой декларируется поэтом с особым, неослабевающим постоянством на протяжении всего творческого пути. В то же время отметим, что декларация о преемственности ценностных ориентиров определенного кру-

га поэтов-предшественников, таких, например, как Пушкин, Мей, Никитин, Кольцов, у Клюева является неотъемлемой составляющей культурно-творческого диалога «олонецкого поэта» с эпохой первой половины XIX века; диалога, который стал неотъемлемой составляющей творческого сознания Клюева, во много обуславливая новаторский характер и своеобразие его поэзии. Одним из превалирующих проявлений данной особенности творчества поэта стал диалог Клюева с Пушкиным, который, безусловно, нашел свое отражение и в итоговой поэме «Кремль».

Текст «Кремля» соединяет в себе и присущий Клюеву сложный, насыщенный метафорами язык и, наравне с ним, пушкинскую простоту и ясность. Образная система поэмы также органично включает в свой состав образы поэтического мира Пушкина. Причем, в «Кремле» воссоздаются преимущественно образы и мотивы не столько пушкинской лирики, сколько его крупных сочинений: поэм «Руслан и Людмила», «Медный всадник», «Домик в Коломне» и романа в стихах «Евгений Онегин». Это вполне объяснимо: большие произведения Пушкина художественно воспроизводят национальную русскую жизнь и, что не менее важно, на фоне неё раскрывают перед читателем образ автора-стихотворца. Аналогичную задачу ставит перед собой Клюев в поэме «Кремль»: на фоне постреволюционной советской действительности показать трагическую судьбу отверженного «советовластием» поэта, обвиненного в преступном деянии и сосланного отбывать наказание за антисоветские настроения и творчество. В письме к Клычкову из «поселка Колпашев», куда Клюев был отправлен отбывать 5-летнюю ссылку, поэт писал: «Я сгорел на своей “Погорельщине”, как некогда сгорел мой прадед протопоп Аввакум на костре пустозерском. Кровь моя волей или неволей связует две эпохи: озаренную смолистыми кострами и запалами самосожжений эпоху царя Федора Алексеевича и нашу такую юную и поэтому много не знающую» [1, с. 313]. Прочитанные нами строки письма Клюева из Колпашева, где, как известно, и была написана поэма «Кремль», дают представление не только о причинах изгнания-ссылки поэта, но и ярко характеризуют восприятие Клеуевым новой советской действительности как «юной», оторванной от жизненного опыта предыдущих поколений, «я поэтому много не знающей». В «Кремле» данная особенность восприятия Клеуевым устоев новой жизни выразилась в нарочитом противопоставлении её традиционному укладу жизни дореволюционной России, посредством контраста в тексте поэмы образов и картин русской жизни, запечатленных в творчестве Пушкина, с окружающими поэта реалиями «юной» советской республики. Пушкинский текст в «Кремле», таким образом, выполняет важную идейно-художественную функцию: помогает Клеуеву художественно воссоздать в подтексте поэмы жизнь прежней, традиционной России и сопоставить ее России новой, советской. Так, центральные образы поэмы Москвы и Кремля, несомненно, восходят к Пушкину. Сопоставим тексты поэтов. *Как радостно увидеть дол / Московских улиц и бульваров / В румянце бархатных стожаров, / Когда попяв башлык ненастный, / В разливы молодости ясной / Шлет солнце рдяные фрегаты...* (Клюев. «Кремль»)[3]¹; ... *Перед ними / Уж белокаменной Москвы, / Как жар, крестами золотыми / Горят старинные главы. / Ах, братцы! Как я был доволен, / Когда церквей и колоколен, / Садов, чертогов полукруг / Открылся предо мною вдруг!* (Пушкин. «Евгений Онегин», глава 7.) [2, V, с. 155-156]. *Кремль – самоцветный дуб из стали, / Вокруг тебя не ходит кот / По золотой волшебной цепи...* (Клюев. «Кремль»); *У лукоморья дуб зеленый; / Златая цепь на дубе том: / И днем и ночью кот ученый / Все ходит по цепи кругом...* (Пушкин. «Руслан и Людмила») [2, IV, с. 11].

Обращение Клеуева к пушкинским образам из «Евгения Онегина» и «Руслана и Людмилы» пробуждает читательскую память, заставляя воскресить и сопоставить картины столицы и Кремля прежней, традиционной России и новой, еще молодой советской страны, стремящейся всячески порвать связь со своим прошлым, в том числе отречься от собственной истории и культурного наследия. Картины пушкинской России, всплывающие в подтексте поэмы, безусловно, ближе и роднее как самому автору Клеуеву, так и его лирическому герою – отверженному новой властью Советов, ссыльному поэту.

В описании картин Грузии в «Кремле» Клеуев обращается к пушкинской образности в разработки кавказской темы: *И Грузии холмы и склоны / Зурной не кличут черных бед, / А кипнем роз бегут вослед / Морей, где бури, словно сестры / Гуторят за куделью пестрой, / И берег точит яхонт лоз?* (Клюев. «Кремль»); *На холмах Грузии лежит ночная мгла; / Шумит Арагва предо мною...* (Пушкин. «На холмах Грузии лежит ночная мгла...») [2, III, с. 112].

В образе лирического героя поэмы Клеуев воплощает представления о своей творческой личности, высказывается о значимости своей поэзии для будущих поколений. Следуя пушкинской традиции оценки значимости творчества поэта, Клеуев в «Кремле» говорит о ценности своей поэзии для потомков, при этом в поэме воспроизводятся сходные очертания образно-поэтического строя финальных строк пушкинского стихотворения «...Вновь я посетил...». Ср.: *Далекий пасмурья и мгури, / Под липы забредет вничок / Послушать птичьих перегонок / И диких ландышей набрать...* / *Я прошлым называю гать / Своих стихов, там много дупел / И дятлов с ландышами вкупе...* (Клюев. «Кремль»); *Здравствуй, племя / Младое, незнакомое! не я / Увижу твой могучий поздний возраст...* / ... *Но пусть мой внук / Услышит ваш приветный шум, когда, / С приятельской беседы возвращаясь, / Веселых и приятных мыслей полон, / Пройдет он мимо вас во мраке ночи / И обо мне вспомнит* (Пушкин. «...Вновь я посетил...») [2, III, с. 345].

Сравнение приведенных нами текстов Клеуева и Пушкина обнаруживает близость этико-художественных видений поэтов. В тексте Пушкина «...Вновь я посетил...» поэтическое высказывание о «племени младом, незнакомом» относится к миру природы, так сказать, де-юре. Де-факто – это обращение к будущим читателям и природе в тексте Пушкина, выступая своеобразным связующим звеном между лирическим героем и потомками, символизирует, в том числе, и само творчество поэта. Художественное сознание Клеуева в анализируемом фрагменте «Кремля» также воспроизводит символизирующие поэзию образы из мира природы, где «*липы*» (липовая роща) – поэтический макрокосм, «*птички перегонки*», «*дикие ландыши*» – творческое наследие поэта и т.д.

Оценивая свой вклад в русскую словесность, Клеуев не столько сопоставляет себя с поэтами-современниками, сколько рассматривает собственное творчество сквозь призму пушкинского наследия, оказавшего на него сильнейшее этико-художественное влияние.

Лирический герой «Кремля» – образ, бесспорно, трагический. Под давлением вполне определенных внешних обстоятельств попытки героя переступить через себя, отречься от собственных воззрений и поэтических творений, стать полной противоположностью самому себе нестерпимо мучительны. Он нарочито демонстративно отторгает всё своё прошлое. Однако отторжение лирическим героем своего прошлого при ближайшем рассмотрении носит формальный, исключительно внешний, шутовской (имитационный) характер. Воспевание «новой», чуждой для Клеуева эстетики «индустриальной юной нивы» выглядит нарочито наигранно и несообразно на фоне неожиданно промелькнувших в тексте строк признания: *Так я, срубив сердечный дуб / С гнездом орлиным на вершине, / Стал самому себе не люб <...> / Я виновен / До черной печени и крови, / Что крик орла и бурю крыл / В себе лежанкой подменил, / Избою с лестовкой хлыстовской...*

Отверженный властью поэт – лирический герой поэмы – в своем отречении от прошлого, отрешении от себя, сопоставимого с самоубийством «я» поэта, доходит в поэме до крайних степеней: на первый невнимательный читательский взгляд он готов даже отречься от милых его сердцу пушкинских образов. Но узнаваемые в тексте образы-инварианты поэзии Пушкина, типа «*Красна украинская ночь*», при воспевании «советовластия» воспринимаются не иначе, как шутовская сарка-

¹ Здесь и далее текст поэмы Н.А. Клеуева «Кремль» цитируется по журнальному изданию: Клеуев Н.А. Кремль // Наш современник. – 2008. – № 1. – С. 135 – 153.

стическая насмешка обреченного поэта над реалиями советского времени.

В контексте темы отречения поэта от прошлого, обращение Клюева к пушкинскому наследию свидетельствует не о том, «что поэма создавалась в тяжелейших для поэта условиях» и поэтому «не представляет собой вершинного достижения» (к тому же значительно подпорчена «обилием реминисценций и автоцитат» [3, с. 133]), а о невозможности для русского поэта порвать связь с богатейшим наследием отечественной словесности. Подобный разрыв «на деле», а не театрально (в игровой, шутовской форме) невозможен для поэта, в этом и состоит трагизм положения обреченного быть отверженным героя поэмы. «Перерождение» «жреца избы» в певца «индустриальной нивы» – не что иное, как игра героя-поэта, «действие» на публику, которая, как известно, вечно требует от поэта всё новых и новых жертв. Нарочито демонстративное описание «перерождения поэта» в самой «потаённой поэме» Клюева лишь подтверждает приверженность её автора основной на национальных традициях прежней оригинальной эстетике.

Идеал поэта в «Кремле» большей частью проступает через антиидеал. На этом принципе Клюев соотносит текстовый и подтекстовый («потаённый») уровни поэмы. Так, в тексте клюевского описания Москвы, как антитеза, проступает пушкинский текст романа «Евгений Онегин», открывая иное (подтекстово-потаённое) смысловое содержание картины. Ср.: *Как радостно увидеть дол / Московских улиц и бульваров <...> / Без хриплых галок на крестах / И барских львов на воротах!* (Клюев. «Кремль»); *Прощай, свидетель падшей славы, / Петровский замок. Ну! не стой, / Пошел! <...> / Мелькают мимо будки, бабы, / Мальчишки, лавки, фонари <...> / Балконы, львы на воротах / И стаи галок на крестах* (Пушкин. «Евгений Онегин», глава 7) [2, V, с. 156-157]. Посредством пушкинских образов Клюев всеосмысленно стремится придать верное направление читательской рецепции. Москва «без хриплых галок на крестах и барских львов на воротах» – у Клюева не столько символ новой, «советской» эры, сколько своеобразная отсылка читателя (читательской памяти) к пушкинской ипостаси этого образа, Москве «*купецкой и калачной*». Тем самым герой-поэт выражает мнимую радость от обновления столицы.

Тот же эффект наблюдается, когда в поэме звучат строки: *Москва! Как много в этом звуке / За революцию поруки – / Живого трепета знамен <...>*. Сравним их со знаменитыми пушкинскими строками из 7 главы «Евгения Онегина»: *Москва... как много в этом слове / Для сердца русского слилось! / Как много в нем отозвалось!* (Пушкин. «Евгений Онегин», глава 7) [2, V, с. 156]. По сравнению с пушкинским текстом у Клюева заметно меняется интонация. Она становится наигранно-пафосной, ораторско-буффорской. В ней нет того трепета, того сокровенного чувства привязанности, что выражены в строках Пушкина: образ Москвы в поэме «Кремль» перестает быть подлинно близким для «*сердца русского*» и становится казенно-канцелярским символом революции, «*порукой*» (= поручительством) за ее необходимость.

Один из запоминающихся, ключевых образов «избяного рая» Клюева – образ «*избы под елью*», – ранее встречающийся в лирике поэта, вновь воссоздаётся Клеуевым в «Кремле» как символ этико-эстетического идеала «прежней» жизни героя-поэта. Родственную близость этого клюевского идеала пушкинским ценностям подтверждает сопоставление следующих строк поэтов: *Я разлюбил избу под елью, / Тысячелетний храп полатей. / Матерым дубом на закате, / Багрян, из пламени брони, / Скалу родимую обняв / Неистощимыми корнями, / Горю, как сполохом, стихами / И листопадными руками / Тянусь к тебе – великий брат, / Чей лоб в лазури Арарат / Сверкает мысленными льдами!* (Клюев. «Кремль»); *Иные мне нужны картины: / Люблю песчаный косогор, / Перед избышкой две рябины, / Калитку, сломанный забор, / На небе серенькие тучи, / Перед гумном соломы кучи / Да пруд под се-*

нюю ив густых, / Раздолье уток молодых... (Пушкин. «Отрывки из Путешествия Онегина») [2, V, с. 203].

Как можно заметить из приведенных нами отрывков, тексты поэтов выступают своеобразными эстетическими антиномиями. Тем не менее, учитывая «игровую» специфику образа героя-поэта и авторский акцент на скрытые смыслы «самой искренней» поэмы «Кремль» можно с уверенностью констатировать аутентичность этико-эстетического идеала Клюева пушкинскому.

Заметим также, что поэтическая строка «*Я разлюбил избу под елью*» встречается в тексте поэмы не единожды. Отрекаясь от себя прежнего, герой-поэт вновь и вновь возвращается к излюбленному образу, тем самым подчеркивая его исключительную значимость в ценностной системе координат автора. Причем, и в этих строках этико-эстетический идеал Клюева рождается в читательском сознании через антиидеал, посредством взаимоисключающего противоречия того, «что» отрекается поэтом-героем с тем, ради «чего»: *Поэт, поэт, сосновый Клюев, / Шаман, гадалка, жрец избы, / Не убежать и на Колзуев / От электрической судьбы <...> / Я разлюбил избу под елью, / Медвежьи храпы и горбы, / Чтоб в буйный праздник бороньбы / Индустриальной юной нивы / Грузить напевы, как расшивы, / Плодами жатвы и борьбы!*

В контексте творческого диалога Клюева и Пушкина представляет интерес трактовка в поэме «Кремль» пушкинского «Пророка». В «Кремле» интерпретируется лишь та часть пушкинского стихотворения, в которой лирический герой изменяется посредством воздействия высших сил и обретает поэтический дар. Ср.: *Он грудь мою рассек мечом / И, вынув сердце, майский гром, / Как птицу, поселил в подпечье, / Чтоб умозрения увече, / И пономарское тьморечье / Спать ликующим крылом! / И стало так <...> / Стая сов / С усов, с бровей моих слетела, / И явь чернильница узрела, / Беркутом клёкнуло перо / На прок певучий и добро!* (Клюев. «Кремль»); *Моих зениц коснулся он. / Отверзлись вещи зеницы <...> / И он мне грудь рассек мечом, / И сердце трепетное вынул, / И угль, пылающий огнем, / Во грудь отверстую вдовдвинул* (Пушкин. «Пророк») [2, II, с. 340].

Клюевский текст, в отличие от пушкинского, воспринимается как горькая насмешка: высшая, божественная по природе своей сила замещается в «Кремле» забойкой иллюзией – «видением Кремля», а обретение же нового мировосприятия сводится к тривиальному переходу из одного состояния в другое, к замене «неверных» идеалов на единственно правильные, «кремлевские», партийно-коммунистические. У Клюева – это картина, изображающая излечение от «умозрения увеча» смертельно больного героя-поэта, в тексте же Пушкина – утоление потребности души поэта, священный акт обретения божественного дара пророчества.

В вышеприведенном нами фрагменте из «Кремля» выделяются строки «*Стая сов / С усов, с бровей моих слетела*», отсылающие читателя к другому пушкинскому тексту – поэме «Руслан и Людмила», точнее, к образу головы богатыря, коварно убитого колдуном Черномором (Ср.: «*И, сморщась, голова зевнула, / Глаза открыла и чихнула... <...> / Взылала пиль; с ресниц, с усов, / С бровей слетела стая сов*» [2, IV, с. 52]). От наложения одних пушкинских образов на другие, происходит своеобразный эффект, в корне меняющий трактовку всей описываемой ключевой сцены «перерождения героя» поэмы «Кремль». Внешне – это пробуждение от тяжело сна, выздоровление от тяжелого «увеча» героя-поэта. Однако пушкинский контекст, инициированный строками «Руслана и Людмилы», создаёт обратный смысловой эффект. Обратим внимание, у Пушкина – это принудительное пробуждение от «*таинственного сна*» поверженного коварным злодеем-карлой богатыря-исполина. Соответственно, это пушкинская дефиниция сцены пробуждения исполинской головы, стерегущий меч, вместе с образами переносится Клеуевым в текст «Кремля», тем самым подчеркивая принудительный

(вынужденный) характер «перерождения» героя-поэта. Принуждение к «перерождению» исключает его истинность и искренность, и тем самым подтверждает его внешнюю мнимость и обманчивую сущность. Но на этом «потаённости» сцены не ограничивается. Благодаря строкам из «Руслана и Людмилы» читательская память живо и с легкостью рождает целый ряд ассоциаций, в том числе сводящих на «нет» образы возвеличенных обитателей кремля: Сталин и другие вожди-исполины «советовластия» превращаются в коварного злодея-карлу и его свиту, Кремль – в богато убранный дворец-тюрьму на вершине скал, обитель злобного Черномора и т.д. Герой же поэмы – поэт ассоциируется с богатырем-исполином, чья голова была предательски отсечена и навечно перенесена злодеем карлой в «край уединенный». Относительно героя поэмы «Кремль» нет оснований говорить о его якобы «возрождении из пепла» (= смерти и воскресения), т.к. чтобы «возродиться» (= воскреснуть) герою-поэту необходимо было бы сначала искренне отречься (= умереть) от всего того, что составляет саму сущности его как поэта, а этот отказ немалым для героя-поэта, т.к. предполагает полный разрыв с дорогим для него прошлым, что собственно равноценно для него смерти, умерщвлению себя¹. Поэтому неслучаен тот факт, что строки героя-поэта о своем прошлом в поэме «Кремль» соотносятся с описанием убитого на дуэли Ленского из романа Пушкина «Евгений Онегин»: *Хоть прошлое, как сад, люблю, – / Он позабыт и заколочен...* (Клюев. «Кремль»); *Теперь, как в доме опустелом, / Все в нем и тихо и темно; / Замолкло навсегда оно. / Закрыты ставни, окна мелом / Забелены. Хозяйки нет* (Пушкин. «Евгений Онегин», глава 6) [2, V, с. 133].

Центральное место в поэме, наряду с образом героя-поэта, занимает образ России. Неслучайно поэма названа «Кремль». Кремль для Клюева – не столько место, сколько место, связанное с именами Ленина, Сталина, Калинина, Ворошилова, сколько сердце Москвы, сердце России. Именно Кремль сводит воедино необъятные просторы страны. Украина, Грузия, Урал, Сибирь – вся эта обширная география страны, воссозданная в поэме, объединяется образом-символом Кремля. В рамках темы нашей работы обратим внимание, что описание Сибири в поэме Клюева начинается строкой «*Чу! За Уралом стонут руды!*», воскрешающей в читательской памяти начальную строку известного пушкинского стихотворения «Во глубине сибирских руд...», обращенного, как общеизвестно, к осужденным на каторгу декабристам. Переработка Клюевым пушкинской строки – намек автора «Кремля» на то, что торжество свободного труда, воспеваемое в поэме, не что иное как миф, рожденный режимом «советовластия». В действительности же Сибирь осталась «прежней каторжной».

Кремль в поэме Клюева – символ новой советской эпохи, отмечающей наследие прошлых времен. Образ «кормчего» юной страны Советов – Сталина – у Клюева также соотносится с пушкинским образом – медным всадником из одноименной поэмы. Причем, как и во всей поэме в этом фрагменте величие образа вождя вновь «разбивается» о пушкинский текст, который изменяет идейно-смысловое наполнение этого образа в тексте на прямо противоположный, «потаенный», сокрытый автором в подтексте.

В клюевской поэме Сталин представлен как продолжатель «императорского дела» Петра I, чей исторический образ запечатлен в знаменитом памятнике «Медный всадник». То, что не удалось сделать когда-то «могучему кормчему» – императору Петру I («*Но тщетно дыбит скакуна*»), совершает простолудин, сын сапожника Сталин («...простой / Неколебимою рукой»). В «Медном всаднике» Пушкина содержится совершенно иная трактовка образа «кумира на бронзовом

коне»: ему, «могучему властелину судьбы», удалось «*уздой железной*» поднять Россию «*на дыбы*». Пушкинский образ-символ всадника, обуздавшего коня-Россию, в поэме Клюева приобретает совершенно определенное подтекстовое значение: обуздание выходцем из Грузии скачущего коня-России (в клюевском варианте – «скакуна») воспринимается читательским сознанием не иначе как символ подчинения Сталиным жизни страны своей диктаторской воле, лишение её свободы.

В единственной авторской «ремарке» «Кремля», расположенной в финале произведения, Клюев указывает, что «*поэма покрывается фугами*» (Выделено нами. – О.К.) великой стройки». Заметим, что фуга – это музыкальное произведение имитационно-полифонического склада, в основе которого лежит последовательное повторение заданной темы несколькими голосами. Полифония фуги основана на приемах имитации, т.е. поочередном изложении и развитии темы в разных голосах. Фуга – высшая форма полифонической музыки. Причем, вторая (основная) часть фуги строится свободно: тема подвергается контрапунктическому и модуляционному развитию, вплоть до того, что она может быть изложена от конца к началу (в ракоходном движении). Полифония, как музыкальный склад, в котором звучат несколько независимых голосов, бывает подголосочной, контрастной и имитационной. Обращенная к читателю авторская «ремарка» в «Кремле» указывает на то, что текст поэмы «покрыт» (= прикрыт, «потаен») и истинная красота его «звучания» содержится (хранится) именно в полифонии и обнаруживается только с учетом широкого историко-культурного и литературного контекстов. На особую важность авторского примечания к «Кремлю» указывает в письме к А.Н. Яр-Кравченко и сам Клюев: «Вот только такой и должна быть перепечатка моей новой поэмы. Шрифт должен быть чистый. Не размазанный лилово, не тесно строчка от строчки, с соблюдением всех правил и указаний авторской рукописи» (Выделено нами. – О.К.) и без единой опечатки...» (Вторая половина июня 1934 г. Колпашево) [1, с. 318]. В отличие от предшествующих поэм, «Кремль» имеет особенную поэтическую организацию текста имитационно-полифонического характера, которую необходимо учитывать при анализе её составляющих.

Таким образом, объемный «пушкинский слой» в итоговой поэме Н.А. Клюева «Кремль» отнюдь не является свидетельством утраты поэтического мастерства её автора, находящегося в период создания произведения в тяжелейших условиях Нарымской ссылки. В контексте культурно-творческого диалога олонечского поэта с Пушкиным «Кремль», безусловно, вершинное произведение, наглядно демонстрирующее родственную близость этико-художественных систем двух поэтов. Ценностные послышки Пушкина для Клюева становятся этико-художественным эталоном, относительно которого поэт определяет значимость собственного творчества. Пушкин – важнейшая составляющая творческого сознания Клюева в период работы над поэмой «Кремль».

Нарымская ссылка «певца олонечской избы» послужила своеобразным толчком для создания поэмы о поэте, отверженном «советовластием», но сохраняющего верность своим идеалам. Именно в пушкинской поэзии ссыльный Клюев находит опору для себя, черпает силы для творчества и именно пушкинский текст помогает читателю понять «потаенный» от «чужих, холодных глаз» истинный смысл поэмы и не усомниться в искренности и твердости духа несломленного диктаторской властью поэта.

Исследователей поэмы «Кремль», ставшей достоянием широкой научной общественности лишь в 2006 году, в будущем ждет еще немало интересных открытий, в том числе в аспекте осмысления литературных традиций. Однако уже сегодня можно с уверенностью констатировать, что это произведение – уникальное во всех отношениях явление национальной культуры, осознание высоких этико-художественных достоинств которого уже началось.

¹ Заметим, что именно эту авторскую идею несет в «Кремле» образ умершего поэта Сергея Есенина «с веревкой лунною на шее».

Библиографический список

1. Клюев, Н.А. Словесное древо. Проза / вступ. статья А.И. Михайлова; сост., подготовка текста и примеч. В.П. Гарнина. – СПб.: ООО «Издательство "Росток"», 2003.
2. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений в десяти томах. – М.-Л.: АН СССР, 1949.
3. Михайлов, А. Задержанная веком встреча / А. Михайлов, Т. Кравченко // Наш современник. – 2008. – № 1.

Bibliography

1. Kluev, N. A. Slovesnoe drevo. Prose / introduction by A. I. Mihailov, comments by V. P. Granin / N. A. Kluev. – SPb.: ООО «Izdatelstvo "Rostok"», 2003.
2. Pushkin, A. S. Complete works in ten volumes / A. S. Pushkin. – M.-L.: AN USSR, 1949.
3. Mihailov, A. Zaderzhannaya vekom vstrecha / A. Mihailov, T. Kravchenko // Nash sovremennik. – 2008. – № 1.

Article Submitted 10.02.11

УДК 882.09-93(09)

*О.Н. Челюканова, канд. филол. наук, доц. АГПИ, докторант кафедры русской и зарубежной литературы РУДН,
г. Арзамас, E-mail: olga_ribakova@fromru.com*

«СКРЫТАЯ КАМЕРА» КАК ПРИНЦИП ОТРАЖЕНИЯ ЖИЗНИ В РОМАНЕ ВАЛЕРИЯ МЕДВЕДЕВА «СВАДЕБНЫЙ МАРШ»

Статья посвящена исследованию кинематографической составляющей романа известного детского писателя, отразившей характерную для детской литературы 50-80 гг. 20 века тенденцию к взаимопроникновению кинематографа и художественной литературы.

Ключевые слова: русская детская проза 50-80 гг. 20 в., сценарность, скрытая камера.

Во многих произведениях русской детской прозы 50-80 гг. 20 века отразилась тенденция к проникновению кинематографических приемов в художественную литературу¹. Ярким примером такого синтеза может послужить роман В. Медведева «Свадебный марш» (1974).

На сценарный характер романа «Свадебный марш» указывают ряд деталей: присутствие в системе образов персонажей, жизнь которых тесно связана с миром театра, кино, балетом, цирком – словом, с теми видами искусств, реализация которых предполагает соответствие сценарию. Значимость этих образов подчеркивается тем, что они возникают на первых страницах романа: Мамс – сценарист, Бон-Иван, клоун Московского цирка, начинающая балерина Наташа Левашова и артистка Большого театра Жозефина Гошинская, мать главного героя кинорежиссер Мария Николаевна. Бон-Иван называет Мамса сюжетноносцем; однако это символическое «киношное» или «театральное» определение можно дать каждому из персонажей романа. Речь идет о том, что априори для внутренней формы прозаического произведения принципиально важен «учет» кинематографического замысла, как это, например, обязательно в «Трех толстяках» Ю.И. Олеши – цирк, в «Золотом ключике» А.Н. Толстого – кукольный театр, в «Волшебнике изумрудного города» А.М. Волкова – снова цирк [1, с. 102-105].

Сценарий строится на раскрытии конфликта между искусством, правдиво отражающим жизнь, и псевдоискусством – искусством, подменяющим подлинное надуманным, иллюзорным. Он завязывается уже на первых страницах романа. Бон-Иван, продолжая профессиональный разговор о кинематографическом приеме «скрытой камеры», рассказывает: «Я тут позавчера стал свидетелем довольно неприятной сцены: я пиво пил возле павильона на Новослободской, вдруг подъехал автобус, из него выскочил бойкий юнец в кожаной куртке, встал на фоне тех, кто пил пиво, достал из кармана бутылку, стакан и вместе с напарником принялся изображать пьяных, а из автобуса их, значит, «скрытой камерой» снимают! Все,

конечно, возмутились: кому же хочется сниматься в одном кадре с «пьяницами»-статистами...» [2, с. 7]. Именно проблема взаимоотношений искусства и жизни остро волнует молодых героев романа. Так, Жозефина задается вопросом: «когда репетирую или танцую или когда сплю, как же в это время с любовью? Она что, исчезает на это время?» [2, с. 7] – спрашивает она почти детски наивно.

«Сценарист» Мамс дает своеобразный ответ на вопрос о связи искусства с жизнью: «Для меня хорошее кино – если я ощущаю, что за тем, что происходит на экране, где-то стоит мой цирк, где я работаю. Смотрю Чаплина, действие происходит в Нью-Йорке, далеко от моего цирка, но я чувствую, что где-то за Нью-Йорком стоит мой цирк. А другую картину смотришь и думаешь, нет, не стоит за ней там где-то мой цирк и не может стоять...» [2, с. 9].

В отличие от сказочного мира А. Волкова, А. Толстого, Ю. Олеши, В. Медведев в эпоху новых исканий реалистического искусства обращается к аргументам взаимодействия искусств, которые могут дать почти стереоскопический эффект новой жизни в прозе. Жизнь героев романа словно снята скрытой камерой: даже начинается роман не с завязки в ее классически-литературном варианте, а с одной из реплик в разговоре персонажей, который ведется, очевидно, не один час на даче Левашовых, – его исток остается «за кадром», словно скрытая камера, подглядевшая его, включена внезапно, без предупреждения, без предварительной постановки снимаемой сцены:

«– Черный зонт походит на летучую мышь с ручкой, – сказал Мамс.

– Вчера в Италии было прохладнее, чем сегодня в Москве. Спасибо за освежающее сравнение. – Бон-Иван хлопнул по плечу сидящего рядом с ним молодого мужчину» [2, с. 8].

Эпизоды, снятые на камеру, и показанные на экране, позволяют главному герою свободно оперировать с основными «кинематографическими» характеристиками персонажей, например, Валентин «выключает» звук, если он мешает ему сосредоточиться на собственных мыслях, и просматривает немую картинку, а затем звук снова появляется. Читатель же узнает содержание «немого» разговора из авторской ремарки: «Он смотрел на мать, видел, как шевелятся ее губы, но не слышал, как она спрашивала сидящую рядом Жозю, когда они

¹ Напомним, что за плечами у В. Медведева была актерская и режиссерская практика, давшая ему «опыт перевоплощения» и опыт «разыгрывания по ролям» художественной идеи. Все это нашло непосредственное воплощение в творческой практике детского писателя.

едут с Большим театром в Париж, как потом сказала громко Наташе:

– Перестань есть конфеты, ты и так поправишься на целый килограмм.

Не услышал он и того, как мать спросила Мамса, ушел ли он с работы в «Мосфильме», где работал шофером на «лихтвагене», и взяли ли его работать в такси? И только слова Мамса: «Есть один такой сюжет про любовь, что горы закачаются, тем более что действие происходило в горах!» – привлекли внимание Валентина» [2, с. 8].

«Мама еще что-то говорила, но ее последние слова Валентин слушал, проваливаясь в свои навязчивые мысли все о том же, пока голос Наташи вдруг резко не вывел его из этого состояния» [2, с. 10].

Сценично, даже мизансценично¹ мировосприятие Валентина Левашова, что обусловлено особенностями его художественного таланта и мировидения. Все происходящее в мире он воспринимает сквозь призму живописи. Валентин не просто видит мир через рисунок (любой предмет, человека, явление действительности он так или иначе переводит в плоскость образно-живописную, скульптурную, зримо воплощает свои впечатления на бумаге, рисует словом «Дул такой скульптурный ветер и лепил с помощью платья изумительную Танину фигуру» [2, с. 57]. Он, по словам его сестры Наташи, «думает рисунками». Для него рисунок – это логический способ разъяснить себе и окружающему устройство бытия, решить серьезные философские и эмоционально-личные вопросы:

«Каждый должен докопаться сам до истины, – сказал я.

Я имел в виду свое «Докопаться». Поэтому я вытащил из кармана блокнот и набросал картину Николая Ге «Что есть истина?» Понтий там вопрошает Христа. Только вместо Понтия я изобразил себя, и еще я перед словом «что» поставил большую букву «В». Получилось: «В что есть истина?» То есть в «Что?», в «Где?», в «Почему?», в «Что случилось?»...

Особенно в «Что случилось?» Это все я объяснил Наташе. Ну, в общем, истина не в самой истине, а в ее поисках... В том, чтобы докопаться до нее...» [2, с. 54].

Зарисовки, созданные героем, настолько динамичны, музыкальны, хореографичны и театральны, что каждый из них напоминает короткометражный фильм. Они оживают, «прорастают» в жизнь, иллюстрируют ее, и становится сложно отличить нарисованную жизнь от настоящей: «... я взял блокнот и нарисовал себя за рулем «Волги». Затем я нарисовал с Эдуарда Бендарского за рулем наишикарнейшего «ягуара». На первом плане со спины я нарисовал Юлу и под этим рисунком подписал: «Вчера я на «Волгу» смотрела...» Потом сделал из этого рисунка голубя и пустил его в небо. Голубь перелетел кусты и исчез за яблонями» [2, с. 55].

Герой и самого себя осмысливает через картину:

«Вы меня путаете с картиной «Дети, бегущие от грозы», Разве я похож на тех двух детей сразу?

Нет, не похожи... Сейчас вы похожи на грозу, которая в начале мая» [2, с. 59].

Подчас рисунок подменяет самого героя, становится его двойником, принимает на себя нежелательные для героя социальные и профессиональные роли: «Я ходил еще наниматься в

натурщики, чтоб деньги заработать. Пришел к художнику, то есть к художнице, а она мне говорит: «Раздевайтесь!» Я говорю: «Как раздеваться?» А она говорит: «Догола! Я заказывала обнаженную натуру!» Я нарисовал себя обнаженным, отдал рисунок художнице, сказал: «Вот вам моя обнаженная натура!» – и убежал...» [2, с. 131]. Так сам герой оказывается оператором, снимающим короткометражный фильм по мотивам собственного рисунка: «У Рембрандта есть автопортрет: держа в руках бокал с шампанским, он смотрит на нас, а на коленях Саския – его любимая и верная жена. Я изобразил себя в виде Рембрандта, а вместо Саскии нарисовал Юлу – спрыгнув тихонько с моих колен, она вылезла через окно в сад, где стояла машина Бендарского» [2, с. 79].

Валентин создает не только одиночные рисунки, но и целые их серии, которые могли бы послужить основой для комиксов или мультфильма. Интересна серия-размышление «Туда и обратно», изображающая путь превращения обезьяны в человека (имеется в виду Умпа) и назад – в финале романа она станет грозным обвинительным заключением варвару Умпе. Юле Валентин предсказывает будущее, набросав несколько зарисовок, беспощадно отражающих процесс ее старения.

Между делом Валентин создает в своем блокноте раскладовку целого короткометражного фильма «Букет», определив его сюжет так: это «такие смешные рисунки, на которых и без слов все понятно». Однако такое сюжетное определение в рамках литературного произведения оказывается не совсем точным: описание этих рисунков нетипично для романа «Свадебный марш»: автор почти не использует глаголов, характеризующих процесс рисования («нарисовал», «набросал», и т.д.), а передает лишь сюжет «фильма», создаваемого Валентином, его динамику, которую подчеркивают глаголы действия. Этот отрывок больше напоминает развернутую авторскую ремарку в драматическом произведении: «Из какого-то учреждения выходят трое мужчин, и двое тянут третьего... Вот видите, как они его тянут в кафе. А третий, назовем его Иван Фомич, не хочет. Иван Фомич покупает букет хризантем, которые похожи на папахи горцев. (...) а потом, уже подходя к своему дому, наш Иван Фомич опять встречает на улице тех двоих, и они его все-таки заводят в какой-то буфет... вот в такой буфет, – я нарисовал буфет и тех троих за бутылкой вина.

– А дальше, – я объяснил, – дальше можно даже не показывать, что было с этим Иваном Фомичом, это все можно показать через букет. В одном месте букет падает на пол в лужу с пивом, в другом кто-то обламывает несколько цветочков, в третьем на букет кто-то наступает... А вот ночь, – сказал я, открывая следующую страницу и зачеркивая ее всю черной тушью. – Иван Фомич стоит возле витрины какого-то магазина и стоя спит. А в руках у него одна ботва» [2, с. 165]. Нарочитая «сценарность» создает вторую реальность романного мира.

Развивая идею сценарности, герой отмечает, что сценарий есть свойство человеческого мозга. Даже природа наделяется свойствами фильма: «Я шел по лесу, как по кинофильму без слов» [3, с. 167]. По мнению главного героя романа, «даже внешний вид человека может тоже быть сюжетом». Валентин подтверждает собой эту идею. Рисование – это неотъемлемое свойство его личности, его мозга. Не рисовать он попросту не может. Умпа, раздраженный «портретом», который создал Валентин, отнимает у него все карандаши и фломастеры, все блокноты – но на это Валентин отвечает: «Я могу рисовать и словом», определяя таким образом еще один жанр своего творчества: картина в слове. Для рисования словом Валентин точно подбирает художественные приемы: выразительные эпитеты, много цветосветовой, даже синестетической лексики (синестезия) («по раскаленной пустыне», «пасмурный серенький день», «затянутое слоистое небо», «серебристо-сиреневые краски заката», «щемящая пора», «Затаенная

¹ По определению Большой Советской энциклопедии, «мизансцена (франц. mise en scène — размещение на сцене) – «расположение актёров на сцене в тот или иной момент спектакля. Одно из важнейших средств образного выявления внутреннего содержания пьесы, мизансцена представляет собой существенный компонент режиссёрского замысла спектакля. В характере построения мизансцены находят выражение стиль и жанр представления. Через систему мизансцен режиссёр придаёт спектаклю определённую пластическую форму. Процесс отбора точных мизансцен связан с работой художника в театре, который вместе с режиссёром находит определённое пространственное решение спектакля и создаёт необходимые условия для сценического действия» // Большая Советская Энциклопедия Т. 16. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1974. – С. 214.

красота»), глаголов движения немного, преобладают назывные и неполные предложения, опущенные глаголы-связки («И в щемящей красоте поздней осени свое очарование, своя затаенная красота...»). Ироническая отсылка к Пикассо дополняет картину: «Это Левашов голубого и розового периода, сейчас мне хочется совсем по-другому и совсем об ином» [3, с. 123]. При этом создается динамичная сцена, что достигается за счет семантической плотности текста, отражающей нарастание внутреннего напряжения, которое владеет героем в предчувствии схватки с Умпой. Драка с Умпой – кульминация сюжета, это момент истины, в который проверяется сила характера Валентина, его готовность сражаться за свою любовь и за свои убеждения. Для него эта драка носит идеологический характер – это отстаивание своего права любить, права на эмоциональное, творческое, нравственное и духовное самоопределение. Проверяются в этот момент все участники драки: Умпа готов пойти на подлое убийство, Сулькин не размышляя кидается в драку, а Проклов принимает важное для себя решение, которое впоследствии изменит его судьбу – он встает на сторону Валентина.

Валентин живет внутри своих и чужих картин, он ощущает их реальность, они позволяют ему понять и принять действительность, осознать самого себя. Картина для него – необходимое условие жизни. В романе есть лишь одна картина, в нужности которой он сомневается – картина Ста-Гронского «Генерал Раевский благословляет своих сыновей на бой»: «Только я не понимаю, зачем ему нужна эта картина про Бородинскую битву и про этого генерала Раевского. Благословляет генерал, и пусть благословляет» [2, с. 22].

Картина, которую пишет Ста-Гронский, как кажется Валентину, не связана с жизнью и потому не несет для Валентина никакой семантической нагрузки, а значит, воспринимается

как ненужная. Да и сам Ста-Гронский как художник, как творческая личность – антипод Валентина. Если Валентин живет живописью, дышит живописью, не может прожить и минуты без рисования, то Ста-Гронский, вымучивает свои картины, производит их с большим трудом. Валентин характеризует уровень «творчества» Ста-Гронского ярким словом «Малевал»: «говорят, в молодости одну картину гениально нарисовал, но она сгорела, а потом все не мог повторить удачу. Злиться начал. Завидовать другим. Тянуться за ними. У них машина, а что он? Дачу друг купил, а что он? Стал церкви расписывать. Святых малевал. Разбогател. Коллекцию икон собрал, лучшую в Москве, а себя все уговаривал: сделаю что-нибудь настоящее в тридцать лет. Потом перенес все это на сорок лет, на пятьдесят, на шестьдесят...» [2, с. 50].

Так живопись проникает в литературу, и, слово, проведенное правдой жизни, само становится мерилем значимости человека, его таланта, глубины и силы личности, его способности самостоятельно решать главные вопросы бытия, которую Бон-Иван выражает детской формулировкой: «раскрась сам!» И в искусстве раскрась! И в жизни раскрась! А что такое жизнь? Что такое жизнь? Нужное слово в нужном месте!» [2, с. 45].

Эффект «скрытой камеры» возникает благодаря специфическому взгляду автора на происходящее: он словно отстраненно наблюдает за жизнью своих героев, выхватывая случайные, казалось бы, эпизоды, незначительные события, вырывая из контекста куски диалогов, лишённые начала и конца, – у читателя возникает обманчивое ощущение, что материал отобран по принципу случайности, но отдельные детали гармонично складываются в единое целое, создавая логичный сюжет фильма.

Библиографический список

1. Минералова, И. Г. Детская литература: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. Медведев, В. В. Свадебный марш: Избранное. – М.: Мол. гвардия, 1983.
3. Андреев, Л. Г. Художественный синтез и постмодернизм // Вопросы литературы. – 2001. – №1.

Bibliography

1. Mineralova, I. G. Detskaya literature Uchebnoe posobie dlya stud. Vyssh.ucheb.zavedenii. – M.: Gumanit. Izd.tsentr VLADOS, 2002.
2. Medvedev, V. V. Svadebnyi marsh Izbrannoe. – M.: Mol. Gvardiya, 1983.
3. Andreev, L. G. Hudozhestvennyy sintez i postmodernism // "Voprosy literatury". – 2001. – №1.

Article Submitted 10.02.11

УДК 81'1 + 81-116 + 81'37

М.В. Влавацкая, канд. филол. наук, доц. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: vlavatskaya@list.ru

СИСТЕМА БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Статья посвящена понятиям, на которых строится теория комбинаторной лингвистики – направление языкознания, изучающее синтагматические отношения языковых единиц и их комбинаторный потенциал. Основной терминологический аппарат данного направления включает понятия из области синтагматики, теории валентности, теории сочетаемости и др. Эти термины находятся между собой в гиперонимических отношениях и образуют единую систему.

Ключевые слова: синтагматика, позиция, валентность, сочетаемость, дистрибуция, контекст, коллокация, коллигация.

Современный этап науки о языке характеризуется изучением и описанием как чисто лингвистических, так и содержащих синтез лингвистических и нелингвистических аспектов языка.

Комбинаторная лингвистика – направление языкознания, изучающее синтагматические отношения единиц языка и их комбинаторный потенциал, – представляет собой синтез двух лингвистических областей: синтагматики, изучающей непосредственно линейные отношения языковых единиц, и комбинаторики, изучающей составление и изучение «комбинаций» единиц языка [1].

В основе комбинаторной лингвистики прежде всего лежат достижения в области зарубежной и отечественной синтагматики Ф. де Соссюра, З. Харриса, Дж.Р. Фёрса, Л. Ельмслева, Л. Теньера, Н. Хомского, Ю.Д. Апресяна, В.Г. Гака, А.К. Жолковского, Л.Н. Иорданской, И.А. Мельчука, В.В. Морковкина, С.Г. Тер-Минасовой, А.А. Уфимцевой и др.

Комбинаторная лингвистика не является замкнутой дисциплиной, т.к. исследования в рамках данного направления затрагивают проблемы речевой деятельности, теории речевых актов, теории лексического значения, теории кодирования и декодирования, а также проблемы лексической семантики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, межкультурной

коммуникации, прагматики, корпусной лингвистики и т.д. В прикладном аспекте исследование комбинаторных свойств языковых единиц способствует изучению культуры родной речи и иностранных языков, а также межкультурному взаимопониманию и повышению коммуникативного уровня представителей разных культур.

Комбинаторная лингвистика имеет свой предмет – интерпретацию комбинаторных свойств языковых единиц, поэтому одним из главных условий является формирование собственного понятийно-терминологического аппарата, являющегося инструментом описания комбинаторного потенциала единиц языка.

Терминологическая база комбинаторной лингвистики включает около 250 терминов из области синтагматики, теории валентности, теории сочетаемости, традиционной лексикологии, семасиологии, лексической семантики, лексикографии, а также собственные термины комбинаторной лингвистики.

Базовыми понятиями комбинаторной лингвистики, на которых строится вся теория, являются *синтагматика*, *комбинаторика*, *позиция*, *валентность*, *сочетаемость*, *дистрибуция*, *контекст*, *коллокация*, *коллигация* и др. Они находятся между собой в гиперо-гипонимических отношениях и образуют единую систему.

Центральное понятие – *синтагматика* – наиболее общее и многозначное: 1) область языкознания, изучающая синтагматический аспект языка и речи; 2) вид определённых горизонтальных отношений языковых единиц в системе языка; 3) анализ линейных отношений знаков языка, которые возникают в речевой цепи и т.д.

Синтагматика включает в себя языковые правила сочетаемости одноуровневых единиц и их реализацию в речи. Знаки языка рассматриваются в синтагматике не как равноправные и взаимозаменяемые, а как позиционно упорядоченные [2, с. 12]. Следуя друг за другом, они образуют синтагму, представляющую собой цельную синтаксическую интонационно-смысловую единицу. М.В. Панов определяет синтагматику как функцию различения языковых единиц, иначе говоря, это отношения единиц в одной позиции.

Значительную роль изучение синтагматических характеристик сыграло в лексике. Слово – особая языковая единица, которая обладает синтагматической (смысловой) значимостью, возникающей на основании индивидуального значения слов при их сочетаниях в линейном ряду. Описание синтагматики слова составляет важный аспект определения его лексического значения [3, с. 448]. Синтагматические отношения в лексике проявляются в связях слов с их партнёрами по контексту в тексте или высказывании.

В зависимости от выбранной единицы анализа или соответствующей уровневой дисциплины синтагматика подразделяется на фонетическую, морфологическую, синтаксическую, лексическую, семантическую и т.д. В аспекте изучения языковых единиц в их линейных отношениях эти уровни синтагматики тесно взаимодействуют.

В лингвистической литературе *синтагматика* может рассматриваться и как «система закономерного соединения единиц и категорий языка в процессе их речевого функционирования» [4, с. 155]. Из данного определения следует, что синтагматика включает в себя два уровня: языка и речи. На уровне языка синтагматика выражена в *валентности*, на уровне речи – в *сочетаемости* (Ю.С. Маслов, В.В. Морковкин и др.).

Вторую составляющую комбинаторной лингвистики представляет *комбинаторика*, содержанием которой является составление и изучение комбинаций слов, подчинённых определённым коммуникативным задачам при данных условиях их реализации, и которые можно образовать из заданного количества слов. Комбинаторика присутствует «на всех уровнях языка и является основным принципом организации всех без исключения языковых единиц, формой их существования, эволюции и взаимодействия» [5, с. 5-7]. На современном этапе комбинаторика представляет собой базовую идею компьютерной (включая корпусную) лингвистики и психолингвисти-

ки, что обуславливает актуальное для наших дней противопоставление: «традиционная лингвистика» vs. «корпусная лингвистика», «психолингвистика» и т.д.

Особую роль в комбинаторной лингвистике играет понятие *позиции* языковой единицы, т.к. оно является неотъемлемым условием обеспечения корректных высказываний в речи, а следовательно, и условием, обеспечивающим стабильность структуры языка. Свойства позиции тесно связаны со свойствами системы в целом и со свойствами единиц системы в частности. *Позиция* – это «условие существования языковой единицы в составе более сложной единицы, т.е. позиция – это место в системе» [6, с. 24].

Важным свойством позиции является значимость, которая представляет собой условия, определяющие возможность или невозможность употребления единицы языковой системы в определённом окружении других единиц. *Значимость позиции* – часть лингвистических свойств, которая присуща любой единице в данной позиции, при этом свойства могут носить различный характер (семантический, фонетический и т.д.). Значимость позиции, как правило, идеально сочетается со значением и другими свойствами языковой единицы, что обеспечивает стабильность языковой системы и возможность эффективного выполнения коммуникативной функции языком. Понятие *лексическая позиция* – это «условия проявления лексических значений, контекст, разновидность позиций лингвистических единиц» [7, с. 18]. Следовательно, лексическая позиция играет значимую роль в дифференциации значений слова и понимается как реализация слова в составе более сложной языковой единицы (словосочетании или предложении).

Любое слово языка предназначено для общения, т.е. для использования в речи, а значит, в каждой языковой единице имеется потенция связываться с другими единицами языка. Природа лексического значения слова предполагает его распространение другими словами, которые его дополняют, уточняют или конкретизируют, т.е. в значении слова сосредоточена его синтагматическая направленность.

Валентность – это «подразумеваемое значением слова или имплицитно содержащееся в нём указание на необходимость восполнения его словами определённых типов в предложении» [8, с. 21]. Валентностью обладают не все полнозначные слова, а только те, которые дают ощущение неполноты и требуют обязательного восполнения в высказывании. Разделение валентности на *формальную* и *содержательную* выражает стремление исследователей разграничить два уровня семантики – глубокий семантический уровень (универсальный, выражающий смысл) и поверхностный, т.е. языковой уровень (Н. Хомский, И.А. Мельчук и др.).

Исследованиям валентности посвящены публикации Л. Теньера, Г. Хельбига, В. Шенкеля, А. Бальвер-Шрамм, Г. Шумахера, К.-Е. Sommerfeldt, Н. Schreiber, Т. Herbst, Ю.Д. Апресяна, Р.М. Гайсиной, Ф.И. Карташковой, С.М. Кибардиной, Г.Я. Солганика, М.Д. Степановой и др.

К валентности относятся и такие критерии слова, как обязательность / факультативность и активность / пассивность. *Валентность* *i* слова А называется *синтаксически обязательной*, если предложение, содержащее слово А с незамещённой *i* валентностью, неправильно. *Валентность* *i* слова А является *синтаксически факультативной*, если предложение, содержащее слово А с незамещённой *i* валентностью, правильно [9, с. 149]. *Валентность*, которая заполняется выражением, синтаксически подчинённым валентному слову, называется *активной*. Если выражение, заполняющее валентность данного слова, не подчиняется ему, а само его подчиняет, то такую *валентность* называют *пассивной* [10, с. 14].

В российской лингвистике термин «валентность» употребляется в следующих значениях: 1) необходимые синтагматические связи, нужные для раскрытия значения слова и правильного его употребления в речи. С этой точки зрения валентность является частью целого, т.е. сочетаемости; 2) сочетаемостные связи языковых единиц в потенции, до перехода на уровень речи, т.е. «механизм» правил употребления языко-

вых единиц, без результата реализации этого механизма. С данной точки зрения использование термина «валентность» связано с разграничением уровней языка и речи: *валентность* означает потенциальную сочетаемость слова, имеющую место на языковом уровне системы, и соответственно принадлежащую области *языковой синтагматики*.

Самым широким по значению и употреблению является термин «сочетаемость», или «свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня, одно из фундаментальных свойств единиц языка, отражающее синтагматические отношения между ними» [3, с. 483].

В рамках педагогически ориентированной лингвистики сочетаемость слова – это его способность объединяться в речи с определёнными словами для выполнения того или иного смыслового задания или реализации его валентности, другими словами, совокупность словосочетаний, в которые входит или способно входить данное слово. В связи с этим возникает понятие «присловная синтактико-семантическая позиция», т.е. закреплённая правилами языка возможность употребления данного слова с рядом однотипно связанных с ним распространителей его значения. Под *распространителем* понимается другое слово или сходная с ним по функциям языковая единица, которая либо определяет, дополняет, восполняет, конкретизирует значение данной лексико-семантической единицы, либо обеспечивает её включение в речь [11, с. 22].

В комбинаторной лингвистике *сочетаемость* – это свойство лексических единиц синтагматически объединяться в речи, образуя единицы более высокого уровня с помощью слов-распространителей в целях создания разнообразных смыслов.

С одной стороны, сочетаемость диктуется предметно-логическими (экстралингвистическими) связями самой действительности, с другой, – ограничивается языковыми правилами и закономерностями сочетаний слов, существующими в языке, и поэтому определяется синтаксическими, лексическими, семантическими и другими факторами.

Синтаксическая сочетаемость слова определяется его грамматическим значением, принадлежностью к тому или иному классу или разряду. Слово как единица лексико-грамматической категории имеет довольно строгий набор синтаксических связей с другими словами. Совокупность имеющихся при слове синтактико-семантических позиций составляет его *синтаксическую сочетаемость* [11, с. 22].

Обязательная синтаксическая сочетаемость – это определённая способность лексемы иметь при себе обязательные зависимые синтаксические формы (распространители), которые предсказываются словом и выступают в предложении по его требованию. *Необязательная синтаксическая сочетаемость* – это определённая способность лексемы употребляться как с распространителями, так и без них.

Активная синтаксическая сочетаемость – это сочетаемость грамматически главенствующего слова с грамматически зависимым словом (распространителем): *бесценный подарок*; *пассивная синтаксическая сочетаемость* отражает сочетаемость грамматически зависимого слова (распространителя) с главным словом: *вечернее платье*.

Синтаксическая сочетаемость относится к «типовой», т.к. обеспечивает соединение слов определённых классов и разрядов и выражается в типовых синтаксических структурах.

Синтаксическая сочетаемость является одним из наиболее важных критериев в описании сочетательных свойств языковых единиц, однако она не относится непосредственно к синтаксису, а принадлежит к области межуровневых взаимодействий. Согласно В.Г. Гаку, «в естественных языках синтаксис – семантичен, т.е. его категории и элементы соотносятся определённым образом с внешними объектами, а семантика – синтаксична, т.е. она отражает отношения между символами-обозначениями» [12, с. 367]. Отсюда следует, что семантика и синтаксис тесно взаимодействуют и являются двумя гранями одного языкового явления – сочетаемости.

Семантическая сочетаемость – способность слова синтаксически связываться с любым словом, в значение которого

входит определённый семантический признак, которым может быть одушевлённость / неодушевлённость (*простуженный человек / квадратный стол*), физическое состояние предмета (*книга лежит, сервант стоит*) и т.д. [13, с. 81]. Следовательно, роль семантической сочетаемости заключается в объединении классов слов, связанных определённым признаком.

По основному закону семантического согласования, «для того, чтобы два слова составили правильное сочетание, они должны иметь, помимо специфических, различающих их сем, одну общую сему» [12, с. 375]. Следовательно, семантическая сочетаемость – это такое языковое соотношение между семантически связанными словами, при котором создаётся смысловое единство высказывания.

Лексическая сочетаемость – это «совокупность его значения, т.е. слов, способных заполнять имеющиеся при нём семантико-синтаксические позиции» [11, с. 23-24]. Проблема лексической сочетаемости осознавалась в науке о языке всегда, что подтверждается трудами Ю.Д. Апресяна, В.В. Виноградова, П.Н. Денисова, Н.З. Котеловой, И.А. Мельчука, В.В. Морковкина и др.

Существует мнение, что разграничение семантической и лексической сочетаемости представляет собой не принципиально разные типы сочетаемости, а только иллюстрацию неодинакового характера и силы семантического согласования. Однако многие языковеды демаркируют эти понятия (Ю.Д. Апресян, В.В. Морковкин и др.).

Характерная особенность лексической сочетаемости – избирательность – предопределяется внутренними качествами «избирающего» слова, и эти качества следует искать в сфере значения. В некоторых случаях объяснение сочетаемостным явлениям найти крайне сложно, например: *приходить в восторг, недоумение, ярость, беиенство*; *рассеивать иллюзии, сомнения* и т.п. В подобных случаях следует учитывать как факторы идиоматичности сочетаний, так и проявление некой случайности в становлении норм сочетаемости (А. Гудавичус, Н.Ю. Шведова).

В языке действует очень сложный механизм, регулирующий лексическую сочетаемость слов, которая включает в себя разнообразные факторы: 1) предметно-логические связи предметов и явлений реальной действительности; 2) собственно лексические ограничения; 3) обусловленность укрепившейся нормой употребления слов в определённом языке; 4) заданность смысла, т.е. необходимость употребить слово в определённом значении; 5) обусловленность употребления слова в рамках того или иного функционального стиля и т.д. [14, с. 105-106].

Научно доказательный подход к решению проблемы лексической сочетаемости был предложен И.А. Мельчуком в теории моделей «Смысл ⇔ Текст» [15], где все слова языка делятся на две группы: 1) связанные с экстралингвистическими отношениями: *на кровати спят, ручкой пишут*, и 2) сочетающиеся по законам языка: *разбить палатку, поднять вопрос*. Интерес представляет именно вторая группа, т.к. в неё входят слова с полностью одинаковым значением или совпадающей общей частью значения. Каждое из этих значений имеет много или несколько различных словесных выражений, причём выбор данного выражения зависит от «ключевого слова», т.е. слова, с которым оно сочетается. Лексические наполнения этих выражений – это комбинаторно обусловленные варианты одного и того же значения, или одинаковой семантической функции: Magn (высокая степень явления) не передаётся ключевым словом: *веский довод, грубая ошибка, крошечная тьма, наголову разгромить*, – или Liq (ликвидировать): *разгромить врага, устранить причину, рассеивать иллюзии* и т.д.

Открытие лексических функций – важное изобретение, связанное с исследованием семантического языка. Впервые акцент был сделан на том, что в языке имеются обширные группы слов, являющиеся комбинаторно обусловленными вариантами выражения одного и того же значения (комбинаторно обусловленными переводами одного и того же семантического языка). В основе лексических функций лежат об-

щие и простые механизмы равнозначного преобразования высказываний, являющиеся фундаментом речевой деятельности.

Лексическая сочетаемость слова зависит от его индивидуального лексического значения, определяется конкретными семантическими признаками слова и обеспечивает смысловую правильность речи.

В рамках изучения стилистики и синтагматики выделяется *стилистика сочетаемости*, под которой понимается соотношение стилистической окраски сочетающихся слов (Ш. Балли, Л.Г. Барлас, Ю.А. Бельчиков и др.). Обычно стилистическая сочетаемость рассматривается в рамках стилистики текста и связана со стилистическими коннотациями языковых единиц (И.В. Арнольд).

Стилистически маркированные слова свободно сочетаются с лексемами, обладающими идентичной окраской. Стилистические ограничения сочетаемости слов, по сравнению с грамматическими и лексическими, не имеют характера абсолютных, «жестких» норм. В данном случае многое зависит не только от стилистической маркировки слов, но и от конкретных условий и целей их употребления. Соединение стилистически неоднородных слов нередко служит средством художественной выразительности, оправдано в шутовском или ироничном контексте. Здесь стилистические ограничения намеренно нарушаются с целью создания определенного художественного эффекта.

Помимо основных типов сочетаемости выделяют и такие, как 1) *эмоционально-экспрессивная*, например, *звезда* в значении «человек, прославившийся в какой-либо области» [14, с. 131]; 2) *предметно-ситуативная сочетаемость*, которая подразделяется на *собственную сочетаемость* слова, когда в нём актуализируются семы, отражающие исключительно специфику его денотата, например, *сидеть на стуле*; и *несобственную сочетаемость* слова, когда в нём актуализируются семы, служащие для отражения любых других (кроме самых специфичных) его сторон, например, *купить стул* [11, с. 25]; 3) *лексико-грамматическая сочетаемость* описывается для целых классов и категорий сочетающихся слов и носит категориальный характер; 4) *логико-смысловая сочетаемость* слова – сочетаемость, регулируемая необходимостью обозначения отдельного понятия словами, например, *космическое пространство*; 5) *лексосинтаксическая сочетаемость* слова имеет место при взаимодействии синтаксической, лексической и лексико-грамматической сочетаемости, например, возможно сочетание *золотые руки*, при невозможности **золотая рука* [16, с. 26-31]; 6) *актантная сочетаемость* определяется структурой и элементами ситуации, обозначаемой данным словом, в качестве элементов которой выступают её участники или актанты (субъект, объект, инструмент и т.д.): *мама вяжет*; 7) *неактантная* называется такая *сочетаемость*, которая не отражает данную ситуацию, например, *вязания* (ср. *начать, продолжать, закончить вязать*) [11, с. 24-25] и т.д.

Интерпретация сочетаемости слов имеет большое значение как в комбинаторной, так и в традиционной лингвистике: она является одним из главных аспектов синтагматического потенциала языковой системы, имеющего выход непосредственно в *речевую синтагматику*.

Понятие *дистрибуции* появилось в дескриптивной лингвистике и означало сумму всех (различных) позиций лингвистического элемента относительно других элементов [17, с. 15-16]. Во второй половине XX в. понятие дистрибуции стало означать реальные языковые связи, а не просто синтагматическое окружение языкового элемента. На современном этапе дистрибуция означает «The set of contexts within sentences in which a unit or class of units can appear», или совокупность контекстов в пределах предложений, в которых может встречаться языковая единица или определённый класс единиц [18, с. 103].

Таким образом, в основе понятия дистрибуции лежит отражение того факта, что каждая языковая единица (за исключением предложения) обладает ограниченной в большей или

меньшей степени способностью сочетаться с другими подобными единицами.

Термин *контекст* тесно соотносится с понятиями «сочетаемость», «дистрибуция» и «окружение». *Контекст* – это фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы, являющегося непротиворечивым по отношению к общему смыслу данного текста. Другими словами, контекст – это фрагмент текста минус определяемая единица [3, с. 238]. С точки зрения речевого аспекта, *контекстом* называется лингвистическое окружение данной языковой единицы; условия, особенности употребления данного элемента в речи [19, с. 206]. В основе всех определений контекста лежит определённая языковая единица.

Концептуальными основаниями контекста являются: 1) системно заданные свойства языковых единиц в речемыслительном процессе, реализующие себя в связях с другими языковыми единицами, детерминируя их и детерминируясь ими; 2) языковые единицы, сохраняющие тождественность себе и в своих инвариантных свойствах, видоизменяя другие свои свойства под воздействием окружения. Контекст проявляет существенные свойства языковых знаков и всё время находится в языковом сознании [20, с. 198].

В зависимости от конкретных целей исследования различают: 1) *микрконтекст* – минимальное окружение единицы, в котором она, включаясь в общий смысл фрагмента, реализует своё значение плюс дополнительное кодирование в виде ассоциаций, коннотаций и т.д. 2) *макрконтекст* – окружение исследуемой единицы, позволяющее установить её функцию в тексте в целом [3, с. 238]. Микро- и макрконтекст различны по своим функциям, их границы не могут быть определены заранее, т.к. они зависят как от единицы анализа, так и от целей исследования.

Узким контекстом слова является совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых использовано данное слово. Однако слова в тексте или в речи включаются не только в языковой (узкий) контекст, представленный непосредственно окружающими словами, но и в *широкий контекст*, способный выступать в виде непосредственной языковой обстановки, в которой происходит речевой акт, и в виде описания этой обстановки.

В представлении о *коммуникативном контексте* входят сами участники речевого акта, область тематического дискурса, условия общения, цели и задачи участников ситуации, характер их взаимоотношений, правила речевого поведения и т.д. В данном значении термин «контекст» близок к термину «контекст ситуации» (Дж.Р. Фёрс), т.е. условиям, в которых осуществляется данный речевой акт с точки зрения их воздействия на него, его детерминированности особенностями данной культурной общности.

Контекст является инструментом определения инвариантных и зависимых свойств языка. Минимальные контексты лежат в основе лексических функций в теории моделей «Смысл ⇔ Текст» А.К. Жолковского и И.А. Мельчука. Они способствуют выделению разных типов сочетаемости и разных оснований контекстных ограничений, например, если в словосочетании *карие глаза* выбор прилагательного определяется реальностью, то в словосочетании *круглый дурак* можно говорить о чисто лексической сочетаемости.

В российском языкознании основы учения о контексте были заложены Н.Н. Амосовой [21]. *Контекстом* исследователь называет соединение указательного минимума с семантически реализуемым словом, где *указательным минимумом* является элемент речевой цепи, несущий требуемое семантическое указание. В таком понимании контекста лежит модель полисемии и омонимии в языке. Эти языковые явления являются универсалиями, т.к. языковой знак почти всегда проявляет асимметрию. Все значения каждого языкового знака разделяются на лексико-семантические варианты, которые можно определить по лексической, грамматической и комбинированной сочетаемости. Слово актуализируется в речи только в одном из возможных лексико-семантических вариантов. Вла-

дея контекстуальными индикаторами, можно легко понять, в каком из возможных значений употреблено слово, и таким образом понять смысл текста. При всем при этом система языка остаётся неизменной.

При описании и характеристике фразеологических единиц необходимо разграничение переменного и постоянного контекста. Для комбинаторной лингвистики больший интерес представляет *переменный контекст*, в котором указательный минимум допускает большее или меньшее количество вариаций в пределах одного и того же семантического результата. В данном контексте семантическая обусловленность слова называется *контекстуальной связанностью*. В переменном контексте реализуются свободные значения слов, о чем свидетельствует вариативность указательного минимума в пределах одного и того же семантического результата [21, с. 34].

Лексический переменный контекст содержит такой указательный минимум, который способствует реализации значения слова посредством самой семантики составляющего этот указательный минимум слова или комплекса слов, независимо от характера их синтаксической связи с семантически реализуемым словом. Он представляет совокупность лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых используется данная единица. *Синтаксический переменный контекст* проявляется в определённой синтаксической конструкции, в которой употребляется данное слово или словосочетание, он возникает тогда, когда в роли индикатора выступает какая-либо синтаксическая функция – некое свойство контекста в данном речевом целом, имеющее место и проявляющееся в нём самом. *Комбинированный (смешанный) переменный контекст* имеет место в тех случаях, когда одно и то же грамматическое значение семантически реализуемого слова может сопутствовать не одному, а двум его лексическим значениям. Смешанный указательный минимум, как правило, способен воздействовать одновременно и на лексическое, и на грамматическое значение семантически реализуемого слова, выступая как комбинация элиминирующего и уточняющего показателей.

Постоянный контекст связан с устойчивой идиоматичностью и относится к области фразеологии.

Контекстологическая теория Н.Н. Амосовой предполагает совпадение кодов отправителя и получателя речи и семантическую дискретность слова, т.е. существование у полисемантических слов такой семантической структуры, в которой лексический континуум распадается на лексико-семантические варианты. Такое упрощение вполне закономерно в случае чисто лингвистического анализа речи, но не в случае стилистического анализа в силу каких-либо добавочных смысловых оттенков, возникающих непосредственно в тексте. В последнем случае будет актуальна теория *стилистического контекста* – ещё одно направление, которое учитывает категорию читателя, основывающего своё понимание на всех возможных сопоставлениях и противопоставлениях элементов в структуре целого [22].

Следует различать семантическое и стилистическое функционирование контекста. Стилистический контекст не только указывает на уже существующий в языке вариант слова, но и сообщает новые окказиональные коннотации. Это – фон, на котором, преимущественно по контрасту, но иногда и по сходству, возникает экспрессивность стилистического приёма. Подобно тому, как в семантическом контекстуальном анализе семантически реализуемое слово составляет контекст в единстве с индикатором, так и в стилистическом анализе стилистический приём составляет стилистический контекст в единстве с тем окружением или текстовым фоном, которые придают ему релевантность и которые, благодаря своей упорядоченности создают «усиленное ожидание».

Стилистический контекст – отрезок текста, прерванный появлением элемента низкой предсказуемости, чем-то неожиданным, побочным. Он образуется оппозицией стилистического приёма и его окружения. Вопрос о границах контекста в стилистике чрезвычайно сложен, т.к. сам стилистический приём может выходить за рамки предложения.

Исследования в области стилистики позволили показать, что функция стилистического контекста состоит не в том, чтобы снять многозначность (это функция языкового контекста), а, напротив, в том, чтобы добавить новые значения, создать комбинаторные приращения смысла. Стилистический контекст позволяет одновременно реализовать два и более значения слова, создать ему добавочные коннотации и другими путями обеспечить компрессию информации и максимальную эффективность передачи. Объектом стилистического анализа и описания является целый текст.

Таким образом, стилистический контекст базируется на возможном максимуме индификации, позволяющем почувствовать в слове появление новых оттенков значения, коннотаций и новых связей с обозначаемой действительностью или вымыслом. Для выявления стилистического контекста необходим учёт дистантных связей в тексте в целом и возможные ассоциации в тезаурусе читателя.

Как можно заметить, понятие лексического контекста тесно соотносится с понятием лексической сочетаемости слова, а понятие синтаксического контекста – с синтаксической сочетаемостью слова. Тем не менее, есть существенное различие между ними: сочетаемость есть свойство языковых единиц сочетаться друг с другом. Контекст есть отрезок речи, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы.

С типами контекста связаны и типы сочетаемости слов, различаемые на основании того, какие показания контекста (семантика или синтаксические функции ключевого слова, синтаксические функции семантически реализуемого слова) учитываются при семантическом анализе. По этому признаку выделяется синтаксическая и лексическая сочетаемость. Отсюда следует, что сочетаемость слова реализуется в контексте.

В основе всей теории контекста лежит положение о том, что контекст – это не просто линейная соположенность слов. Широкий контекст включает в себя текст, который представляет собой структуру с внутренней организацией, а элементы текста не только наполнены определённой значимостью, но и значимы в своих отношениях с другими элементами: внетекстовыми, экстралингвистическими, ситуативными.

К концу XX в. понятие контекста распространилось в когнитивную лингвистику и психолингвистику. В новой научной парадигме контекст изучается в тесной связи с языковым сознанием носителя языка и его картиной мира. Исследования в данном направлении позволяют проникнуть в область внутреннего мира людей (Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, И.А. Стернин и др.).

Понятиями *коллокации* и *коллигации* пользовались представители Лондонской лингвистической школы во главе с Дж. Р. Фёрсом, где контекст ситуации в лексическом плане назывался коллокацией и выступал как типичное и постоянное окружение данного элемента, а в грамматическом плане назывался коллигацией и означал соположение грамматических форм.

В рамках социолингвистической концепции контекста ситуации *коллокацией* является постоянная сочетаемость изучаемого слова с определёнными словами. Это – характерные, часто встречающиеся сочетания слов; их совместное появление основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задается не грамматическими, а чисто семантическими факторами. *Коллигация* представляет собой связь классов слов или их категорий. Это – совокупности морфолого-синтаксических условий, обеспечивающих сочетаемость языковых единиц. Изучение значения данной единицы языка сводится к анализу ее окружения. Этот термин означает отношения между элементами в конструкции, в противоположность коллокации, означающей отношения между индивидуальными лексическими элементами.

В российском языкознании явления коллокации и коллигации описаны О.А. Ахмановой, С.Г. Тер-Минасовой и др., где *коллокация* – лексико-фразеологическая обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии; *кол-*

лигация – морфосинтаксически обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии [19, с. 199]. С.Г. Тер-Минасова строит свои работы на принципе диалектического единства коллокации и коллигации, для того чтобы проникнуть в сущность сложнейших процессов соположения слов в речи [23].

В современном языкознании появилось ещё одно значение термина «коллокация», означающее устойчивое словосочетание, например, *задать вопрос, совершить преступление, оказать помощь, играть роль, вести разговор* и т.п. В противоположность идиомам коллокации обычно образуются в процессе изменения значений слов, в результате переосмысления отдельных компонентов сочетания. Основным признаком коллокаций является сохранение лексического значения одним из компонентов при устойчивости словосочетания в целом, а также отсутствие или ослабление значения образности и эмоционально оценочной нагрузки.

На современном этапе изучением *коллокаций* занимается один из разделов лексической семантики – *лексическая синтагматика*. Понятие коллокации стало также применяться в корпусной лингвистике, где оно приобрело более упрощённое по сравнению с традиционной лингвистикой значение. Акцент ставится на частоте совместной встречаемости, поэтому коллокации в корпусной лингвистике могут быть определены как статистически устойчивые словосочетания, а подход можно назвать статистическим [24]. В то же время, проанализировав значения терминов «коллокация» и «коллигация», считаем правомерным отнести коллокации, в основе которых лежит коллигация, к предмету изучения комбинаторной лингвистики, область исследования которой не ограничивается словом и сочетанием слов.

По теории моделей «Смысл⇌Текст» словосочетания языка распадаются на *свободные*, образованные по принципу «языкового объединения», которое представляет собой операцию объединения любых языковых единиц, и *несвободные*, или *фраземы* (включающие *прагматемы, идиомы, коллокации и квазиидиомы*), – словосочетания, которые не свободны, т.е. их означаемое и означающее не могут быть построены без ограничений и регулярно [25, с. 226].

Разработка теории фразем Л.Н. Иорданской и И.А. Мельчуком ведётся в расчёте на синтез текста и основывается на решениях, пригодных в лексикографии. В основе теории лежит глубокий семантический анализ, используются инструменты описания лексической сочетаемости (лексические функции). Один из возможных путей создания теории состоит в том, чтобы сформулировать максимально общее определение понятия *фраземы* и на его основе создать классификацию всевозможных типов фразем.

В заключение необходимо отметить, что в предметной области комбинаторная лингвистика пересекается с другими лингвистическими направлениями и разделами, т.к. охватывает большой круг проблем сочетаемости как общих, так и частных. Учитывая это, в данной статье была предпринята попытка выделить основные термины, на которые может и должна опираться комбинаторная лингвистика, а также их соотношение (См. схему 1).

Однако следует уточнить, что данная область включает в себя два аспекта: во-первых, *синтагматический*, исследующий непосредственно сочетаемость слова и основывающийся на семасиологическом подходе к изучению единиц языка, и во-вторых, *парадигматический*, исследующий комбинаторику, или формальные реализации одного смысла, и основывающийся на ономасиологическом подходе.

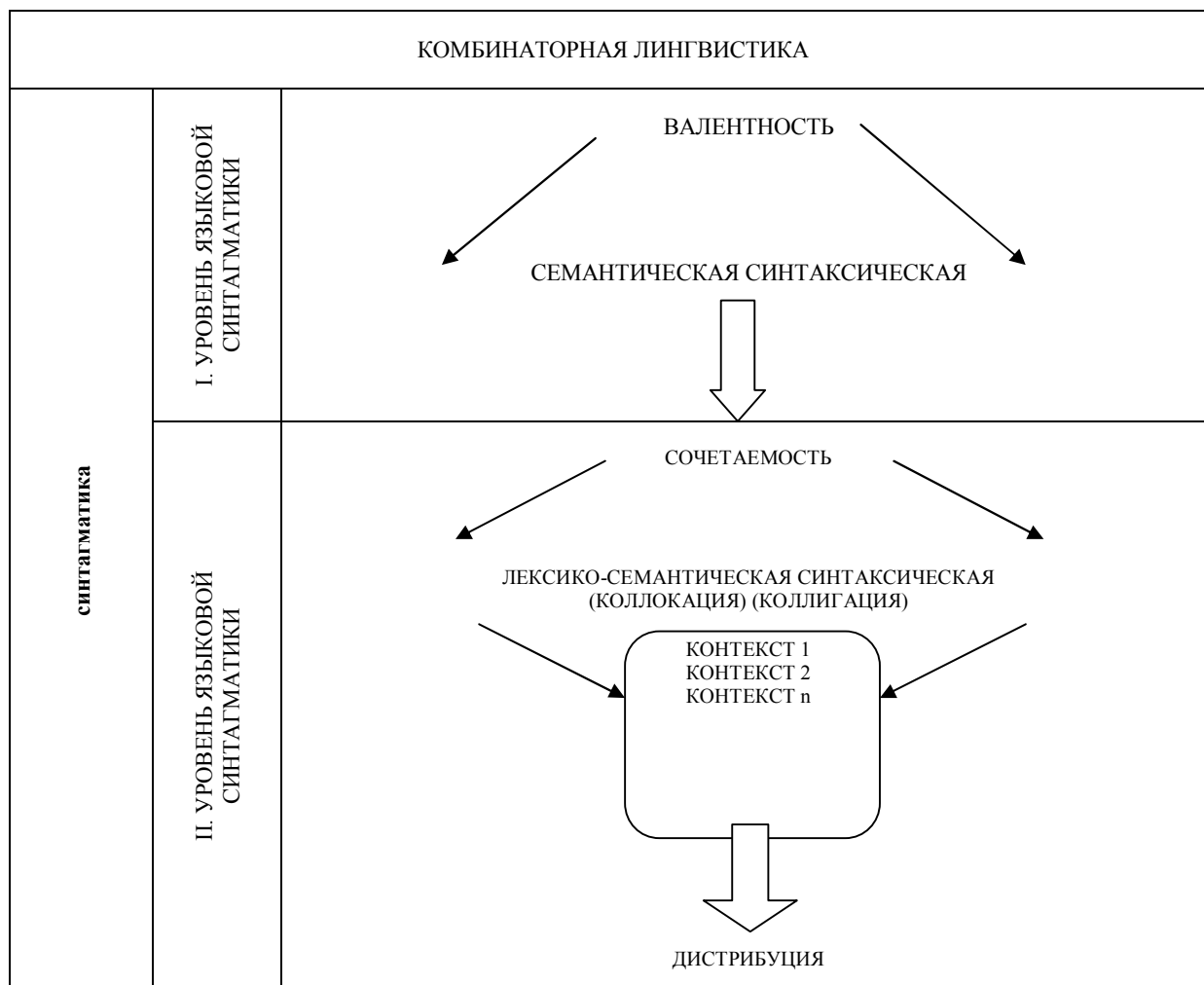


Схема 1. Структура основных понятий комбинаторной лингвистики в синтагматическом аспекте

Рассмотрение разных подходов к пониманию сочетаемости позволило выявить суть каждого понятия. Обозначенные термины находятся между собой в отношениях включения, связанности и взаимозависимости, а, следовательно, составляют единую систему.

Однако полный перечень терминов комбинаторной лингвистики не исчерпывается данным списком: он будет постоянно расширяться в ходе продолжающихся исследований сочетаемости. Однако уже имеющаяся база даёт возможность описывать сочетаемостные свойства языковых единиц в языке

и речи. Систематизация и представление терминов комбинаторной лингвистики способствует наиболее полному теоретическому освещению комбинаторного потенциала языковых знаков, а формирование терминологической базы является неотъемлемой частью любого научного направления. Понятийно-терминологический аппарат комбинаторной лингвистики позволит исследователю точно определять термины, грамотно их использовать, разграничивая смежные понятия, соотносить их с языковыми фактами, вводить в специальный текст или научный дискурс.

Библиографический список

1. Влавацкая, М.В. Комбинаторная лингвистика в структуре науки о языке // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 3. – Т. 1.
2. Панов, М.В. Позиционная морфология русского языка. – М.: Наука, 1999.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 2000.
4. Головин, Б.Н. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1983.
5. Маковский, М.М. Лингвистическая комбинаторика: Опыт топологической стратификации языковых структур. – М.: КомКнига, 2006.
6. Касымова, О.П. Позиционные свойства языковых единиц: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2009.
7. Касымова, О.П. Позиционные свойства языковых единиц. – М.: МГОУ, 2007.
8. Кацнельсон, С.Д. К понятию типов валентности // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3.
9. Апресян, Ю.Д. Избранные труды: Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М.: Языки русской культуры, 1995.
10. Богуславский, И.М. Сфера действия лексических единиц. – М.: Языки русской культуры, 1996.
11. Морковкин, В.В. Основы теории учебной лексикографии: Научный доклад, представленный на соискание учёной степени доктора филол. наук. – М., 1990.
12. Гак, В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики 1971. IV. Вопросы грамматики и семантики. – М.: АН СССР Институт русского языка, 1972.
13. Апресян, Ю.Д. Синонимы и синонимия // Вопросы языкознания. – 1969. – № 4.
14. Архипова, Н.Г. Сочетаемость слова в лексикографическом описании: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
15. Мельчук, И.А. Опыт лингвистических моделей «Смысл⇔Текст». – М.: Наука, 1974.
16. Федосов, В.А. К принципам описания сочетаемости слов // Исследования современной русской речи. – Волгоград, 1976.
17. Harris, Z.S. Methods in Structural Linguistics. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.
18. Matthews, P.H. Oxford Concise Dictionary of Linguistics. OUP, 2005.
19. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: УРСС, 2004.
20. Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая энциклопедия; Дрофа, 1997.
21. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: изд-во Ленинградского университета, 1963.
22. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта, Наука, 2009.
23. Тер-Минасова, С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – М.: изд-во Московского университета, 1986.
24. Захаров, В.П. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке / В.П. Захаров, М.В. Хохлова: Конференция по компьютерной лингвистике «Диалог 2010».
25. Иорданская, Л.Н. Смысл и сочетаемость в словаре / Л.Н. Иорданская, И.А. Мельчук. – М.: Языки славянских культур, 2007.

Bibliography

1. Vlavatskaya, M.V. Combinatory Linguistics in the Structure of the Science about Language. Vestnik LSU named A.S. Pushkin. Philology. 2010. – №3. – Vol.1.
2. Panov, M.V. Positional Morphology of the Russian Language. – M.: Nauka, 1999.
3. Linguistics. Bolshoy Encyclopedic Dictionary. – M.: Sovetskaya Encyclopedea, 2000.
4. Golovin, B.N. Introduction to Linguistics. – M.: Higher School, 1983.
5. Makovsky, M.M. Linguistics Combinatorics: Experience of Topological Stratification of Language Structures. – M.: KomKniga, 2006.
6. Kasymova, O.P. Positional Properties of Language Units. Abstract of Dissertation. ... Doctor of Philology. – Ufa, 2009.
7. Kasymova, O.P. Positional Properties of Language Units. – M.: MSRU, 2007.
8. Katsnelson, S.D. To the Notion of Valence Types / Questions of Linguistics. 1987. №3.
9. Anresyan, Y.D. Selected Works: Lexical Semantics (Synonymic Means of the Language). – M.: Languages of the Russian Culture, 1995.
10. Boguslavsky, I.M. Sphere of Activity of Lexical Units. – M.: Languages of the Russian Culture, 1996.
11. Morokvin, V.V. Foundations of Learner's Lexicography. Scientific Report represented for a Degree of Doctor of Philology. – Moscow, 1990.
12. Gak, V.G. To the Problem of Semantic Syntagmatics // Problem of Structural Linguistics 1971. IV. Issue of Grammar and Semantics. – Moscow: AS USSR, Institute of the Russian Language, 1972.
13. Anresyan, Y.D. Synonyms and Synonymy // Questions of Linguistics, 1969. №4.
14. Arkhipova, N.G. Compatibility of a Word in the Lexicographic Description. Dissertation...Candidate of Philology. – M., 2000.
15. Melchuk I.A. Experience of Linguistic Patterns "Sense⇔Text". – M.: Nauka, 1974.
16. Fedosov, V.A. To the Principals of Word's Compatibility Description / Researches of the Modern Russian Speech. – Volgograd: VSU, 1976.
17. Harris, Z.S. Methods in Structural Linguistics. – Chicago: The University of Chicago Press, 1951.
18. Matthews, P.H. Oxford Concise Dictionary of Linguistics. OUP, 2005.
19. Ahkmanova, O.S. Dictionary of Linguistic Terms. – M.: URSS, 2004.
20. Russian Language. Encyclopedia. – M.: Bolshaya Encyclopedia; Drofa, 1997.
21. Amosova, N.N. Fundamentals of English Phraseology. – L.: LSU, 1963.
22. Arnold, I.V. Stylistics. Modern English Language. – M.: Flinta, Nauka, 2009.
23. Ter-Minasova, S.G. Syntagmatics of Functional Styles and Optimization of Foreign Language Teaching. – M.: MSU, 1986.
24. Zahkarov, V.P., Hkohlkova M.V. The analysis of efficiency of statistical methods of revealing of collocations in texts in Russian. Conference on Computer Linguistics "Dialogue 2010", 2010.
25. Iordanskaya, L.N., Melchuk I.A. Sense and Compatibility in a Dictionary. – M.: Languages of the Russian Culture, 2007.

Article Submitted 10.02.11

УДК 830

*Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., заведующий кафедрой ПГТА, г. Пенза;
О.В. Попова, преп. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*

К.К. ПАВЛОВА – ПЕРЕВОДЧИК ПОЭЗИИ ЮЛИУСА ГАММЕРА*

В статье осуществлен сопоставительный анализ произведений немецкого поэта середины XIX в. Юлиуса Гаммера и их русских переводов, выполненных в начале 1860-х гг. К.К.Павловой. Русской переводчицей осуществлено определенное смещение акцентов с социальных проблем в плоскость духовных исканий человека, заметно усилены религиозные мотивы, однако при этом сохранены образная система произведений Гаммера, их эмоциональный настрой. Переводы Павловой отразили не только особенности миропонимания интерпретируемого автора, но и жизненные искания самой переводчицы, те раздумья о вечном, без которых невозможно представить ее творчество германского периода.

Ключевые слова: Ю. Гаммер, художественный перевод, поэзия, русско-немецкие литературные связи, межкультурная коммуникация, компаративистика.

В ноябре 1858 г. известная русская поэтесса и переводчица К.К.Павлова обосновалась в немецком Дрездене, где ей предстояло прожить более тридцати лет. На выбор Павловой места проживания в существенной мере повлияли значимые психологические мотивы, в частности, память о глубоком чувстве к А.Мицкевичу, который через своего друга Ц.Дашкевича предлагал ей в случае женитьбы переехать с ним в столицу Саксонии, а также издание в Дрездене в далеком 1833 г. первой книги переводческих опытов поэтессы «Das Nordlicht. Proben der neueren russischen Literatur» («Северное сияние. Образцы новой русской литературы»). В Дрездене К.К.Павлова познакомилась с Юлиусом Гаммером (1810 – 1862), поэтом и беллетристом, являвшимся большим почитателем таланта Ф.Шиллера. К тому времени в городе уже существовало Шиллеровское сообщество, учрежденное по инициативе Гаммера в 1855 г. Сам Гаммер пользовался известностью, прежде всего, благодаря своим лирико-дидактическим поэмам «Schau um dich und schau in dich» (1851), «Zu allen guten Stunden» (1854) и поздним стихотворениям, раскрывавшим темы страдания, вызванного непониманием одинокого героя окружающими людьми, мук души, преодолеваемых слиянием с природой, желаний, неспособных угаснуть даже в самых сложных жизненных ситуациях.

К творчеству Юлиуса Гаммера русская переводчица обращалась неоднократно, однако символично, что все эти обращения были осуществлены еще при жизни немецкого поэта (приблизительно в 1860 – 1861 гг.), а публикации переводов состоялись уже после его смерти. Перевод Павловой стихотворения Гаммера «Flieh endlich deiner Schwermuth Nacht...» («Беги окончательно от своего уныния ночью...») был впервые опубликован в газете «День» 8 сентября 1862 г.; спустя без малого два десятилетия с подачи сына поэтессы И.Н.Павлова в №20 «Кругозора» за 1880 г. увидел свет перевод неуставленного стихотворения Гаммера «Свидетельство дерева»; наконец, 12 февраля 1911 г., через восемнадцать лет после смерти Павловой, нашел своего читателя ее перевод «Vertraue dich dem Licht der Sterne...» («Поверь свету звезд...»), напечатанный в «Иллюстрированном приложении к “Новому времени”» под названием «Из Ю.Гаммера. С немецкого» и с редакторским примечанием: «Одно из двух стихотворений Каролины Павловой, подаренных ею лично Ольге Григорьевне Аксаковой в Дрездене в 1865 г.». Выбор Павлой-переводчицей именно этих стихотворений Гаммера не был случайным; он обуславливался тем одиночеством, которое постоянно испытывала поэтесса среди суеты и шума окружающего мира. Россия оставалась в прошлом, причем воспоминания, связанные с ней, вызвали у Павловой лишь тягостные эмоции – прошедшая стороной любовь к А.Мицкевичу, недружелюбие бывших знакомых, резкие оценки критики, развал семьи, неудача в отношениях с Н.И.Утиным; особенно тягостной была разлука Павловой с сыном Ипполитом, который в 1861 г. приезжал к матери в Дрезден, однако, не получив благословения на брак, вновь расстался с ней [1, с. 37, 41]. Поездка в Россию в 1861 г. стала психологическим стрессом для Павловой, пережившей неприятные воспоминания, душевные муки. Ощущение одиночества особенно усилилось у

поэтессы в конце 1870-х гг., когда из-за финансовых трудностей она вынуждена была перебраться из дорогого Дрездена в Пильниц – небольшое местечко близ города.

В предложенной Павловой интерпретации гаммеровского стихотворения «Flieh endlich deiner Schwermuth Nacht...» («Беги окончательно от своего уныния ночью...») проступают как внутренняя трагедия самой поэтессы, так и ее склонность к точному воспроизведению формальных особенностей интерпретируемых текстов, проявившаяся, в частности, в сохранении деления текста на три строфы-восьмистишия, способов рифмовки (в каждой строфе использованы одновременно кольцевая рифма первого – четвертого стихов (абаа) и перекрестная рифма пятого – восьмого стихов (взвз), причем сохранены мужская рифма у первого и четвертого, пятого и седьмого стихов и женская рифма у второго и третьего, шестого и восьмого стихов), наконец, в воссоздании и образного, и предметного плана большинства тропов.

При интерпретации как тематических, так и художественных особенностей немецкого подлинника Павловой были допущены существенные вольности. Так, тема труда представлена Гаммером и русской переводчицей в разных аспектах. Павлова рассматривает труд как средство достижения силы, которая влечет за собой высшее благо («Трудам предайся ты в тиши, / <...> / Изведай и пойми, что сила / Есть благо высшее души» [2, с. 405]), причем последняя строфа ее лирической интерпретации наполнена мыслью о радости, приносимой трудом («В ней истин радостных создание, / Стремленье вечное вперед» [2, с. 405]). Следует отметить также неслучайность упоминания Павловой о работе «в тиши» (об этом не говорится в немецком подлиннике); тем самым обозначена тема умственного труда, ибо именно для мыслительной деятельности человека необходима тишина. Можно предположить, что речь идет о творческом труде поэта, прозаика, о радостях, приносимых этим трудом. Тем более что известна особая заинтересованность русской поэтессы и переводчицы проблемами творчества, на которую, в частности, обратила внимание Н.А.Табакова, отметившая, что «рефлексия по поводу творческого процесса выдвигается в центр <...> литературной деятельности» [3, с. 172] Павловой. Творческий труд предстает у Павловой как высшая способность человека, в интеллектуально-эмоциональной деятельности которого она неизбежно выделяет рационалистическое начало.

В произведении Гаммера, напротив, речь идет не о творческом, а о социальном труде, необходимости равенства трудящихся, причем тема труда в подобном аспекте в целом была характерна для литературной эпохи 1840 – 1860-х гг.: «Werk-tätig rühr' dich Tag für Tag, / Dein bestes Glück sei deine Stärke, / Verlang' nicht gleich von einem Werke / Den Lohn, den es verdienen mag» [4, с. 30] [Трудящийся, двигаю тебя изо дня в день, / Твое лучшее счастье было твоей силой, / Прошу не равноту перед работой / Заработная плата, что заслуживает]. Как видим, обращаясь к трудящемуся, говоря о счастье труда, Гаммер постепенно сужал тему до указания на необходимость справедливой оплаты труда, учета реальных достижений; на первый план выходила проблема социального неравенства, во многом обусловленная неадекватностью оплаты труда. В ин-

терпретации Павловой тема социального неравенства существенно сглажена, а мотив заработной платы вообще опущен.

Последняя строфа немецкого оригинала определяет его направленность на изменение, улучшение мира трудящегося, мира, где гибнут люди, где человек обречен на тяжкий физический труд, нужду, болезни: «Und schafft sich Mut aus bitterm Schmerzen, / <...> / Ein unermüdet Weiterstreben» [4, s. 29] [И мужество создается из ужасных болей, / <...> / Неутомимых дальнейших смертей]. Для выражения своей гражданской позиции Гаммер использует глаголы 1-го лица единственного числа настоящего времени, что придает тексту особую достоверность, искренность: «Werkstätig rühr' dich <...> / <...> / Verlang' <...>» [4, s. 30] [Трудящийся, двигая тебя <...>, / <...> / Прошу <...>]. Автор побуждает трудящегося к действиям, направленным на изменение его положения в обществе, в мире, способном разве что причинить боль («Wie weh dir auch getan die Welt» [4, s. 29] [Так же как мир причинил тебе боль]).

В интерпретации Павловой немецкая лексема «Welt» предстает не в значении «мир», а во втором своем значении – «свет». Представляя тему труда как тему творческого труда (труда поэта, прозаика) и используя слово «свет» вместо «мир», Павлова значительно приближает интерпретируемый текст к конкретным реалиям своей жизни, делая его отчасти автобиографичным. Скандальная история разрыва между Павловой и ее супругом, прозаиком Н.Ф. Павловым вызвала резонанс в московских культурных кругах, причем общественное мнение было в целом настроено против поэтессы, воспринимало ее как главную виновницу беды, обрушившейся на Н.Ф. Павлова; после этих событий переводчица сначала переехала из Москвы в Петербург, а затем вообще покинула Россию, не в силах далее терпеть боль и обиду: «Превозмоги печаль свою, / Забудь напрасных дум обманы; / Сердечные свои ты раны / Не в храбром получил бою. / <...> / Как ты среди света ни терпел, – / Сближайся вновь с ним без укора» [2, с. 405]. Переводчица вводит упоминание о «сердечных <...> ранах», способствующее максимальному приближению описания к событиям ее жизни; в тексте оригинала нет прямого указания на то, что раны именно «сердечные», там говорится о «твоих ранах» («deine Wunden»). Показательно также, что переводчица опускает в первой и в последней строфах стихотворения обращения автора подлинника («Mein Freund <...> / <...> / Werkstätig <...>» [4, s. 29 – 30] [Мой друг <...> / <...> / Трудящийся <...>]), тем самым минимизируя возможность соотнесения описания с другим образом.

Гаммер открыто противопоставляет мир несправедливости и мир трудящегося, который скван, связан унынием («Flieh endlich deiner Schwermuth Nach, / Die dich zu lange schon gebunden» [4, s. 29] [Беги окончательно от своего уныния ночью, / Тебя уже долго связывающее]), и, наконец, утверждает, что только после смерти простой труженик может обрести свободу («Ein unermüdet Weiterstreben, / Das ist der herrlichste Gewinn, / Den kann die Welt dir doch nicht geben – / Du nimmst ihn frei dir selbst dahin!» [4, s. 30] [Неутомимых дальнейших смертей, / Это самый славный выигрыш, / Все-таки мир не может дать тебе – / Ты возьмешь его самого себя свободного туда!]). Мотив смерти как границы между жизнью «здесь» и жизнью «там» отсутствует в лирической интерпретации Павловой, более того, мотив смерти в целом не является актуальным для ее творчества. В вольном переводе Павловой противопоставляются мир светских людей, мир толпы и мир индивидуума, миру человека искусства: «Как ты среди света ни терпел, – / Сближайся вновь с ним без укора; / <...> / Трудам предайся ты в тиши, / Хотя б толпа их не ценила; / <...> / В ней истин радостных создание, / Стремление вечное вперед, / Не данное людьми стяжанье, – / Она сама его берет!» [2, с. 405]. Для усиления противопоставления социума и человеческой индивидуальности используются лексемы, подчеркивающие потерянность отдельного человека в толпе («свет», «люди», «толпа» и др.), причем «свет» – важнейшая составляющая «окружающей реальности», которой противостоит душа лирического героя. Отрицательное восприятие «света»

основывается в русской интерпретации на представлении о нем как об обществе праздных людей, вся жизнь которых несерьезна, наполнена беспечностью и игрой; и здесь поэтессе особенно беспокоит «несерьезность отношения к «слову», которое столь высоко стоит в системе ее ценностей» [3, с. 66]: «Трудам предайся ты в тиши, / Хотя б толпа их не ценила» [2, с. 405]. Как видим, и в подлиннике, и в художественном переводе воссоздан, хотя и на разном материале, конфликт между открытым текстом и внутренним смыслом, показано противостояние двух миров.

Перевод неуставленного стихотворения Гаммера, опубликованный Павловой под названием «Свидетельство дерева», представляет собой небольшое произведение, состоящее из двух строф, в первой из которых 24 стиха, а во второй – 18; в тексте используется перекрестная рифма (абаб), являющаяся у нечетных стихов мужской, а у четных – женской. Центральная тема переводного произведения – правосудие, которое вершится «премудрым мужем», то есть человеком, избранным народом для нахождения истины в спорах; и этот человек оправдывает веру в него, как в неподкупного судью («Судья, достойный звания своего» [2, с. 404]). Тем самым актуализируется мотив вершения суда человеком из народа, – только тот способен верно рассудить спорящих, кто сам является выходцем из их среды. В тексте названо конкретное имя судьи, которое несет дополнительную лексическую нагрузку: «По имени Эбу Аббас Руяни» [2, с. 404]; часть имени собственного восходит к священному острову Руяну, где проживали балтийские славяне, которых историки небезосновательно считают теми самыми призванными варягами, что пришли на Русь. Предположительная подтекстовая историческая связь с Русью, очевидно, и повлияла на обращение Павловой к переводу этого стихотворения. Руян – славянская транскрипция названия; в тексте подлинника, должно быть, упомянут его немецкий вариант – Rügen (Рюген). На острове Руяне находилось знаменитое святилище Святовита и храмы других богов; в этой связи он вполне соотносим с островом Буяном, центром мира в мифологии древних славян, средоточием первородных магических сил.

Священность острова Руяна, культовые центры которого стали одним из духовных истоков русской государственности, привносит в имя «премудрого мужа» дополнительную магическую семантику. Другая часть имени судьи играет завершающую роль в создании образа достойного представителя своего народа. Имя Эбу Аббас предположительно восходит к Абу Аббасу – александрийскому святому суфию. Известно, что эллинистическая Александрия выступала как синтез культур Востока и Запада. Тем самым, и Гаммер, и Павлова, используя имя Эбу Аббаса, концентрировались на особом подтексте, заключающемся в собирательном идеальном образе судьи: судить людей должен святой муж из народа, который в то же время возвышается над простым народом в виду своей равной принадлежности и к Западу, и к Востоку, помогающей избежать расовой и географической избирательности при поиске истины среди спорящих.

В переводном тексте упоминается реальное географическое название – Таберстан – Северный Иран: «Был в Таберстане, по словам преданий <...>» [2, с. 404], что помогает относительно точно определить место действия. В сюжетной основе «Свидетельства дерева» лежит разговор просителя, противника и Аббаса, своеобразный древний суд, в ходе которого были важны не столько доказательства, аргументы и факты, сколько внимательность, остроумие, мудрость судьи; на первый план выступает мысль, что в отдельных случаях и бесспорные доказательства бывают далеки от истины. В нахождении истины центральное место в интерпретации Павловой отведено дереву, священному символу древних славян, знаменующему собой мировую жизнь. Используя образ дерева, переводчица усиливает мотив религиозности, акцентирует внимание на неизбежности христианских ценностей и необходимости следования евангельским заповедям.

Перевод Павловой еще одного стихотворения Гаммера «Vertraue dich dem Licht der Sterne...» («Поверь свету

звезд...») характеризуется наличием многочисленных вольностей и несоответствий, свидетельствовавших о стремлении приблизить интерпретируемый текст к родной действительности, добиться наибольшего эмоционального отклика у русского читателя. Особенности формы немецкого подлинника переводчицей сохранены лишь частично: если у Гаммера три строфы-восьмистишия, то у Павловой пять строф-восьмистиший; и в оригинале, и в переводе используется перекрестная рифма (*абабабб*), женская в четных стихах и мужская – в четных. Традиционно признается, что «для переводческой манеры Павловой характерно <...> сохранение объема и даже количества строк подлинника» [5, с. 176], однако данный перевод – пример отступления от оригинального текста в сторону расширения его объема с целью разъяснения, истолкования отдельных деталей, раскрытия намеков. Подобная тенденция, в целом характерная для переводческой психологии, «находит в переводах Павловой ограниченное распространение», однако «случаи «объяснительства», которое является одной из форм интеллектуализации текста», и в данном случае отчетливо приводит «к ослаблению эстетической функции стилистических средств, примененных автором подлинника» [5, с. 177]. Таким образом, в подобной вольности интерпретатора можно увидеть как общепереводческие, так и субъективные, индивидуально-авторские закономерности.

В процессе осмысления стихотворения Гаммера Павлова нарочито усиливает религиозность лирического текста, неоднократно употребляя лексемы «святой», «Бог», «молиться», «священный», устойчивый оборот «творец Вселенной». Оттенки религиозности, отсутствующие в немецком подлиннике, появляются уже в первых стихах перевода: «Vertraue dich dem Licht der Sterne, / Beschleicht dein Herz ein bitt'res Weh!» [4, с. 90] [Поверь свету звезд, / Подкрадывается в твое сердце горькая скорбь!] – «Ты к звездам обратишься в горе: / Они с тобой в святой связи» [2, с. 402]. Акцентирование Павловой внимания на теме веры в творца Вселенной («Шлет долю бог; тяжка ли доля – / Во прахе мысль к нему стреми, / Молись: «Твоя да будет воля!» / Но не склоняйся пред людьми. / И если ты творцом вселенной / Для пытки избран роковой, – / Да будет тайною священной / Она меж богом и тобой» [2, с. 403]) связано с преодолением ею в поздний период творчества (начиная с 1850 – 1860-х гг.) своего индивидуализма и скептицизма, усилившим ощущение потребности духовного союза с Богом и людьми.

Павлова вводит в интерпретируемый текст тему света, огня («Ты к звездам обратишься в горе: / <...> / Сияют издали в просторе» [2, с. 402]), что немаловажно, поскольку свет символизирует движение к поставленной цели, мощную духовную силу, волю, желание бороться за свое счастье, уверенность в правильности сделанного выбора. Образ света принадлежит у Павловой к числу ведущих и устойчивых в рамках тематического комплекса «любовь». И потому вполне закономерно дальнейшее появление в русском переводе совершенно отсутствующего в немецком оригинале мотива любви: «С тобой в толпе той суетливой / Сошлась ли верна любовь, – / Предайся ей душою всею, / Всем сердцем благодать прими» [2, с. 403]. Мотив любви связан у Павловой с символическим образом сияющей звезды, причем само понятие «света» наполнено священным, религиозным смыслом, что подтверждает характерную для творчества поэтессы мысль о значении любви и веры для существования человека, чувствующего свое одиночество среди не понимающей его толпы.

Максимально близко оригиналу Гаммера Павлова перелада повышенную эмоциональность, детализацию в описании чувств лирического героя, внешние проявления переживаний: «Beschleicht dein Herz ein bitt'res Weh! / <...> / Und hast du Tränen noch so weine, / O weine satt dich ungesehn!» [4, с. 90] [Подкрадывается в твое сердце горькая скорбь! / <...> / И ты можешь еще так плакать слезами, / О плакать вместо тебя незамеченный!] – «Ты к звездам обратишься горе: / <...> / Заплачь в объятиях природы, / Слезами душу утоми» [2, с. 402 – 403]. Стихотворение полно отражает сформировавшееся у немецкого автора видение окружающего мира, поскольку

сосредоточено на чувствах героя, которые, в свою очередь, несут частицу жизненного опыта поэта; именно субъективность восприятия, выраженная в подлиннике, с наибольшей силой проявилась и в переводе Павловой. Слезы выступают в качестве элемента соединения земли и неба, посредством которого человек достигает внутреннего, глубокого самоочищения. Испытания, рождающие слезы, возвышают лирического героя над несовершенной землей: «Und wenn dir Gottes Rat-schluß sendet / Der schwersten Prüfung höchste Pein» [4, с. 91] [И когда тебе Бог решение посылает / Суровейшие испытания высочайшей болью].

И автором подлинника, и переводчицей отчетливо обозначена антитеза «земля – небо», наполняющая лирическое произведение философичностью, определяющей христианский потенциал. Образная антитеза «земля – небо» позволяет осмыслить истинное предназначение человека, помогает утвердиться в мысли, что только посредством испытания горем человек сможет приблизиться к небу, в полной мере осознать несовершенство земного мира. Романтическая идея «двоемрия» – противопоставления земли и неба – подразумевает противопоставление материального и духовного; освобождаясь от бранный плоти, земной человек достигает высокого, святого неба, однако и до момента смерти, отчетливо воспринятого в рассмотренном выше гаммеровском стихотворении «Flieh endlich deiner Schwermuth Nacht...», человек может максимально приблизиться к священному небу, претерпев достаточное количество испытаний, способных даровать облегчающие душу слезы. Таким образом, два из трех переводов Павловой из Гаммера предстают как дополняющие друг друга.

Земной мир изображается Гаммером и Павловой как вторичное, лишенное самостоятельной ценности и бытия существование. Небо, живущее своей собственной жизнью, одухотворено и при этом не спешит раскрывать свои секреты, способные помочь познать непререкаемую истину, – лишь на высшей ступени нравственного подъема человек оказывается причастным к духовному диалогу с небом. Земля и небо – это не просто противостоящие друг другу, разнонаправленные силы, но и две части одного целого, находящиеся в постоянной взаимосвязи, сопричастности. Подобной антитезой автором подлинника и переводчицей создана картина мироздания, в которой сверху – звездное небо, а внизу – мрачная, непонимающая толпа: «Vertraue dich dem Licht der Sterne, / <...> / Wenn Menschen fern in nächster Näh'. / <...> / O nicht den Neid der Menschen wähle / Zum Zeugen, daß du glücklich bist! / <...> / Lass' es in tausend Stücke brechen, / Doch, vor den Menschen schweige still!» [4, с. 90 – 91] [Поверь свету звезд, / <...> / Когда люди отдаленны совсем близко. / <...> / О не зависть людей выбирает / К вещам, что ты счастлив бываешь! / <...> / Оно позволяет в тысячу кусков сломить, / Все-таки, перед людьми спокойно молчи!] – «Ты к звездам обратишься в горе / <...> / Сияют издали в просторе, / А людям чужд ты и вблизи. / <...> / Когда их злобы bestolковой / Тебя преследует укор, / <...> / Но чистой радостью своею / Нежди делиться ты с людьми. / <...> / Но не склоняйся пред людьми. / <...> / В груди пусть сердце разорвется, / Но не застонет пред людьми» [2, с. 402 – 403].

Если Гаммер, взывая к лирическому герою, говорит о том, чтобы тот искал силы противостояния толпе внутри себя («Hast du ein treues Herz errungen, / <...> / Mit ihm zu tun und dir allein!» [4, с. 91] [Ты можешь верным сердцем достигать, / <...> / С ним делать а тебе в одиночку!]), то в восприятии Павловой появляется мотив обращения к природе («Заплачь в объятиях природы, / <...> / Ищи себе ты силы новой / В глуши лесов, на высях гор» [2, с. 403]). Переводчица преподносит земную жизнь, природу как этап становления мирового духа, рассматривая антитезу «материя – дух». Вслед за автором подлинника изображая непонимание толпы, Павлова вводит мотив отрицания аскетического образа жизни, о чем свидетельствует содержание последних стихов первой строфы: «Но, как не ведая невзгоды, / Потом являйся пред людьми» [2, с. 403]. Павлова в данном случае, как и при переводе гамме-

ровского стихотворения «Flieh endlich deiner Schwermuth Nacht...», использует также мотив примирения с толпой. Вместе с тем, будучи убежденной в том, что «отказ от земных радостей и интересов не приносит человеку внутреннего удовлетворения» [6, с. 158], русская переводчица приходит к мысли, что для постижения человеком божественной истины необходимо рационалистическое познание действительности в социуме.

Как видим, несмотря на некоторое смещение акцентов с социальных проблем в плоскость духовных исканий человека, усиление религиозных мотивов, тенденцию к абстрактизации конкретной лексики, Павлова в полной мере сохранила образную систему произведений Гаммера, их эмоциональный настрой, многочисленные художественные детали, придававшие определенный ракурс пониманию различных проблем. Переводы Павловой отразили не только особенности миропонимания интерпретируемого автора, но и жизненные искания самой переводчицы, те раздумья о вечном, без которых невоз-

можно представить ее творчество германского периода; наконец, в переводах нашли отражение течения общественной жизни, когда, с одной стороны, усилилось внимание к внутреннему миру конкретного маленького человека, а с другой – обострились социальные противоречия, что побудило к поискам справедливости, истины, новых жизненных идеалов и ценностей.

* Статья подготовлена по проекту НК-583(3)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.1 «Проведение научных исследований группами под руководством докторов наук» мероприятия 1.2 «Проведение научных исследований группами под руководством докторов наук и кандидатов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы» (госконтракт ПЗ79 от 07.05.2010).

Библиографический список

1. Файнштейн, М.Ш. Меня вы называли поэтом...: Жизнь и литературное творчество К.К. Павловой в ретроспективе времени. – Fichtenwalde: Göpfert, 2002.
2. Павлова, К.К. Полное собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1964.
3. Табакова, Н.А. Творчество Каролины Павловой: дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999.
4. Hammer, J. Schau um dich und schau in dich. – Leipzig: Brockhaus, 1851.
5. Алексеева, И.С. Лингвостилистический анализ переводов Каролины Павловой (с немецкого языка на русский и с русского на немецкий): дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1982.
6. Изусина, Е.В. Лирическая героиня в русской лирике XIX века (на материале творчества А.П. Бунинной, К.К. Павловой, М.А. Лохвицкой): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Орел: Орловский ГУ, 2005.

Bibliography

1. Fainstein, M.Sh. You called me a poet...: life and literary creative work of K.K.Pavlova in the retrospect of time / M.Sh.Fainstein. – Fichtenwalde: Göpfert, 2002. – 2002.
2. Pavlova, K.K. A Complete Set of Poems / K.K.Pavlova. – L.: Sovetskiy pisatel, 1964.
3. Tabakova, N.A. Karolina Pavlova's creative work : dissertation for the degree of the candidate of philological sciences / N.A.Tabakova. – M.: Moscow State University after M.V.Lomonosov, 1999.
4. Hammer, J. Schau um dich und schau in dich / J.Hammer. – Leipzig: Brockhaus, 1851.
5. Alekseyeva, I.S. Lingua-stylistic analysis of Karolina Pavlova's translations (from German into Russian and from Russian into German) : dissertation for the degree of the candidate of philological sciences / I.S.Alekseyeva. – L.: Leningrad State University after A.A.Zhdanov, 1982.
6. Izusina, E.V. Lyrical heroine in the Russian lyrics of the XIX-th century (on the basis of A.P.Bunina's, K.K.Pavlova's, M.A.Lokhvitskaya's creative work) : dissertation for the degree of the candidate of philological sciences / E.V.Izusina. – Orel: Orlovskiy State University, 2005.

Article Submitted 10.02.11

УДК 811.161.1

М.В. Ермолаева, канд. филол. наук, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: fdk5@chgaki.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В работе рассматриваются актуальные проблемы гендерного фактора в коммуникативно-прагматической фразеологии. Решается вопрос о гендерном стереотипе как феномене культурного пространства на материале оригинальной авторской картотеки.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, гендер, процессуальные фразеологизмы социального статуса лица, языковая личность.

На сегодняшний день вопрос о природе мужской и женской культуры, мужского и женского языка, мужском и женском речевых стилях остается дискуссионным. Вместе с тем, очевидно, что гендер является той важнейшей социальной категорией, с помощью которой индивид обрабатывает информацию об окружающем мире, а, следовательно, под влиянием гендерных стереотипов формируется ценностная картина мира личности.

Категория гендера рассматривается в лингвокультурологии как явление культуры и языка. В.А. Маслова отмечает: «Гендер – это большой комплекс социальных и психологических процессов, а также культурных установок, порожденных обществом и воздействующих на поведение национальной языковой личности. Таким образом, в гендере происходит сложнейшее переплетение культурных, психологических и социальных аспектов. Поэтому он представляет интерес не

только для философов и социологов, но и для представителей целого ряда наук, в том числе лингвистов» [1, с. 27].

На наш взгляд, гендер – это индивид (личность), обладающая природным биологическим статусом (по половой принадлежности мужчина/или женщина), набором феминных/маскулиных психофизиологических черт, сформированных в процессе многовековой эволюции человека, а также комплексом поведенческих моделей, соответствующих культурным гендерным стандартам.

Мы рассматриваем речепорождение с позиций речемыслительных и биофизических действий говорящего, в речи которого функционируют фразеологизмы с семантикой «социальный статус лица».

Очевидно, что речемыслительная способность языковой личности во многом зависит от гендерной принадлежности (мужчина или женщина). Это связано и с объективными «природными» данными, которые сформировались в ходе

эволюции человека и находят отражение в его поведении и речемыслительной деятельности, и с теми социально-психологическими установками, культурными стереотипами, которые во многом определяют поведение индивида.

Лингвистическая маркированность, как правило, базируется на универсальных коммуникативных гендерных стереотипах, зафиксированных в языке. Универсальные коммуникативные гендерные стереотипы – это сходная для разных культур, социально ожидаемая система представлений о речевом поведении мужчины и женщины. Описание гендерных стереотипов приводится в работах М.А. Алексеенко, Д. Малишевской, Г.Е. Крейдлина, Н.С. Соловьевой и других ученых.

В современной русской, а также европейской культуре выделяются следующие коммуникативные стереотипы:

- женщина несет ответственность за рождение и воспитание детей, за свой дом, поэтому от нее ожидается направленность на собеседника, на диалог;
- добродетелью мужчины считается красноречие, а добродетелью женщины признается молчание, которое связывается с послушанием;
- женщина играет подчиненную роль при мужчине, она должна быть хорошей женой, матерью, дочерью, поэтому в общении доминирует мужчина, именно он определяет и меняет тему разговора;
- говорливость и болтливость традиционно считаются женскими качествами, достойному мужчине не пристало вести пустые разговоры и распускать сплетни;
- мужчины в общении руководствуются рациональностью и логикой, у женщин хорошо развита интуиция;
- женщины внимательнее, чем мужчины относятся к невербальным средствам коммуникации (речевому, мимическому поведению собеседника, знаковым телодвижениям);
- меньшая, чем у мужчин, коммуникативная агрессивность и большая терпимость в общении;
- тематика мужских бесед – работа, спорт, политика, армия, техника, женщины; тематика женских бесед – дети, семья, покупки, здоровье, мода, поклонники и т.п.;
- женщины менее склонны, чем мужчины, объяснять свои действия отсутствием знаний или способностей, а объясняют их гораздо чаще невезением, неудачей, предопределением, злым роком.

Большое влияние на западноевропейскую культуру оказала античная культура, в которой мужское и женское начала противостояли друг другу, причем мужское начало определялось как рациональное, а женское – эмоциональное.

Русская православная культура унаследовала византийскую «теремную» культуру, в которой женщине отводилась роль затворницы-хозяйки в доме мужа. Девушки на выданье должны были все время сидеть в теремах за «тремя порогами, за тремя запорами».

Анализ семантических свойств процессуальных фразеологизмов социального статуса лица показал, что гендерные компоненты отражают изменение социального статуса мужчины и женщины, определяют ценность личности в глазах социума. Лингвистическая маркированность, как правило, базируется на коммуникативных гендерных стереотипах, зафиксированных в языке. Современное социальное сознание сохраняет стереотипные представления древности о второстепенной социальной роли женщин. Им, по-прежнему, отводится подчиненная роль при мужчине, поэтому девочек с раннего возраста готовят к роли жены и матери. Анализ семантической группы процессуальных ФЕ со значением обмана подтвердил, что стереотип о хитрости и лукавстве женщин прочно закреплен в сознании носителей русского языка.

В данную семантическую группу входят фразеологизмы с квалифицирующей семой «обманывать, вводить в заблуждение кого-либо» типа *водить за нос кого-либо*, *играть в прятки с кем-либо*, *рассказывать сказки кому-либо* и др. под.

Часто ФЕ анализируемой семантической группы функционируют в текстах, где в роли обманщицы выступает женщина, а обманутым оказывается влюбленный в нее мужчина. Женщины любят общение с мужчинами, рассматривая обще-

ние с ними как отдых, удовольствие, игру. Общение, построенное на лукавстве, обмане, неискренности, часто выступает для женщины как самоцель, как средство самореализации, самоутверждения. Приводим примеры из нашей картотеки:

Клаудиа Шифер долгое время **водила нас за нос**. Знаменитый фокусник давно остался наедине со своими фокусами. А Шифер просто вышла замуж (Культура, № 15, 2002). ФЕ *водить за нос* – «обманывать, вводить в заблуждение».

Студенты все влюбились в нее, по очереди, или по несколько в одно время. Она **водила за нос** и про любовь одного рассказывала другому и смеялась над первым, потом с первым над вторым (И. Гончаров, Обрыв). В данном контексте фразеологизм *водить за нос* приобретает иной оттенок значения «кокетничать, заигрывать, флиртовать».

Зинаида **играла со мной как кошка с мышкой**. Она то кокетничала со мной – и я волновался и таял, то она вдруг меня отталкивала (И. Тургенев, Первая любовь).

ФЕ *играть как кошка с мышкой* – «хитрить, лукавить». Ядерной становится сема «лукавить, обманывать». Наблюдение человека над повадками кошек нашли свое отражение в ФЕ с компонентом-зоонимом.

Таким образом, неискренность женщины по отношению к мужчине рассматривается, скорее, как кокетство, игра. В таких текстах ФЕ анализируемой группы приобретают иной оттенок значения «заигрывание, лукавство, желание оставаться загадкой для мужчины». Тексты, в которых во лжи уличают мужчину, обладают ярко выраженным отрицательным семантико-коннотативным содержанием. Понятия обман, ложь абсолютно несовместимы с представлениями о настоящем, достойном, порядочном мужчине.

Сравним: – Да не лги – и **не верти** лисьим **хвостом-то**, срамник! Зачем тебе понадобилось ее в церковь манить? (А. Куприн, Олеся).

ФЕ *вертеть хвостом* перед кем – «хитрить, обманывать». Компонент – отрицательная частица *не* активно формирует негативную оценку обозначенного отношения. Фразеологизм сопровождает эмоционально-окрашенное, содержащее ярко выраженную отрицательную коннотацию, существительное *срамник*. Также форма качественной оценки человека выражается переносным значением прилагательного *лисьий*, которое в прямом своем значении обозначает принадлежность лисе, животному, признанному многими народами эталоном соответствующих качеств: лиса – «хитрец, лживый человек».

Но обман и неискренность в особых случаях (когда ложь во спасение) оцениваются положительно и даже приветствуются. Проиллюстрируем данное положение:

– О, это замечательный человек, умный, расторопный, бесстрашный! Не раз и не два **водил** он немцев **за нос**, организовывал очень рискованные операции и ни разу не попался (В. Тевекелян, Гранит не плавится).

В данном контексте ФЕ *водить за нос* – «обманывать кого-либо». Фразеологизм приобретает иной оттенок значения «побеждать врага, используя хитрые тактические решения». Смекалка, находчивость, ум русского солдата вызывает в общественном сознании одобрение и восхищение.

Различные типы мыслительной деятельности гендера объясняют устоявшийся стереотип о больших интеллектуальных способностях мужчин, нашедший отражение в русский пословицах типа *Женские умы, что татарские сумы*; *Мужичий ум говорит: надо, женский говорит: хочу*; *Мужик – голова, баба – шея*; *У бабы волос долог, да ум короток*; *Мужик хоть сер, да ум у него не волк съел* и т.д.

Женские мыслительные способности оцениваются высоко лишь в пословице *Женский ум лучше всяких дум*; о расторопности мужского ума говорится только в пословице *Мужик задним умом крепок*. О женской способности все предусмотреть, обо всем подумать и быстро выбрать из нескольких решений единственно верное образно говорится в пословице *Пока баба с печи летит семьдесят дум передумает*.

Стереотип о незначительных умственных способностях женщины можно рассматривать как культурную универсалию. Г.К. Исмагулова, проведя сопоставительный анализ ген-

дерных отношений в русском, немецком и казахском языках пришла к следующему выводу: «Вместе с тем общим в языках анализируемых культур является стереотипное мнение о низких интеллектуальных способностях женщины» [2, с. 14]. Исследовательница приводит казахскую поговорку *У женщины волос длинный, а ум короткий* и связывает ее появление с представлением казахов о длинных волосах как основном атрибуте женской красоты, а также низким социальным статусом женщины в казахском обществе. Однако эквивалент этой поговорки существует и в русском языке – *У бабы волос длинный, а ум короткий*, образность поговорки, на наш взгляд, базируется на сравнении-противопоставлении длины волос и небольшом количестве женского ума. Г.К. Исмагулова в качестве примеров приводит немецкие и казахские поговорки с тем же значением: *В длинном платье, да в коротком уме; Умница – как пестрая курица. Собака умней бабы, на хозяина не лает* и т.д.

О природной особенности женщины мыслить вслух известный немецкий философ, психолог, критик и беллетрист девятнадцатого века Макс Нордау писал: «Женщина, за редкими исключениями, которые я допускаю, представляет собою умственный автомат, вращающийся до конца его завода и не могущий самостоятельно изменить механизма своего захода» [3, с. 116].

Мужчины ориентированы на дело, поступок, слова рассматриваются ими обычно как пустая трата времени. У женщин «слова с делом не расходятся», поскольку умение владеть словом для многих женщин становится делом их жизни, так как они доминируют в профессиях, связанных с межличностной коммуникацией и знанием языков (переводчиков, преподавателей, секретарей, менеджеров, адвокатов, медицинских работников и т.д.).

На различия в когнитивных способностях мужчины и женщины обратил внимание гениальный Пушкин в письмах Татьяны и Евгения. Анализ посланий позволил выделить глаголы-информанты, указывающие на комплекс готовности языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности посредством внутренней речи: в речи Татьяны преобладают глаголы и сочетания «разговорной» семантики: «Что я могу еще сказать», «Вам слово молвить», «говорят, вы нелюдим», «И в мыслях молвила», «Ты говорил со мной в тиши», «Слова надежды мне шепнул».

В письме Онегина частотны глаголы с семантикой мыслительной деятельности: «Я думал», «Как я ошибся», «Я знаю», «Когда б вы знали». Таким образом, даже мысленно женщина настроена на диалог с собеседником реальным или предполагаемым, ее сознание стремится озвучивать внутреннюю речь. Мужчина более склонен рефлексировать, т.е. обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием, для него характерна внутренняя погруженность в свои мысли, чувства, которые он предпочитает переживать в себе, в то время как женщина стремится поделиться своими переживаниями с окружающими, ища у них эмпатии и понимания. Шкала гендерных ценностей, безусловно, отражает структуру мышления мужчин и женщин.

Стереотип о том, что женщины никогда не признают собственных ошибок и стараются объяснить их неудачным стечением обстоятельств, судьбой, злым роком и т.д. не подтверждается нашими языковыми данными. Напротив, женщины склонны признавать собственные ошибки и промахи в отличие от мужчин, стремящихся выглядеть в глазах оппонента здравомыслящим и знающим собеседником:

– Юльке исполнилось 13, и ее как подменили. Долгое время я (В. Алентова – М.Е.) **не могла подобрать к ней ключик**. Мне было горько и обидно, и я корила себя за то, что **не уделяла ей должного внимания** в раннем возрасте (О. Пушкина, Великая сила любви, Москва, 2002).

Женщина употребляет во втором предложении-высказывании фразеологизм-предикат *не могла подобрать ключик* – «не смогла добиться взаимопонимания», выражающий сочувствие к обсуждаемому коммуникантами лицу, в следующем высказывании придаточное изъяснительное кон-

кретизирует слова главного предложения и передает чувства раскаяния и признание ошибок, совершенных в прошлом *не уделять должного внимания кому-либо* – «ограничивать общение с кем-либо».

Таким образом, для женщины типична коммуникативно-прагматическая стратегия самобичевания, для мужчины – стратегия самопрезентации.

Аксиоматичность устоявшегося стереотипа о том, что речь мужчин соответствует литературной норме, не подтверждается нашими языковыми данными.

Обращение к языковой личности с точки зрения гендерных параметров, реализующихся в коммуникативном общении при использовании фразеологизмов социального статуса, позволило сделать нам ряд выводов, связанных с фразеологической некомпетентностью мужчин.

Мы иллюстрируем фразеологическую некомпетентность мужчин как аргумент незнания фразеологического кластера, неумения ориентироваться в ситуации, что связано с желанием мужчины выглядеть в глазах собеседника мыслящим по-новому. Данный вывод может показаться малообоснованным и незаконным, однако мы учитываем тот факт, что фразеологизм – единица многоаспектная, сложная, трудновыделяемая, а потому трудноопределяемая [4, с. 245]. Собираемость частотных фразеологизмов относительно облегчена, чего нельзя сказать о новообразованиях, а тем более об ошибочных употреблениях ФЕ, поскольку эти фразеологизмы носят разговорно-просторечный характер, в устной разговорной речи они частотны, но материалом нашего наблюдения послужили, в основном, письменные источники, к которым можно отнести и передачи СМИ, готовящиеся заранее. Тем не менее, мы выявили 63 фразеологических контекста, демонстрирующих фразеологическую некомпетентность журналистов центральных и местных каналов, популярных телеведущих, корреспондентов газет, политиков и бизнесменов. Учитывая уровень образования адресантов, сферу их профессиональной деятельности, прагматическую направленность высказывания в целом, мы не могли не отразить в нашем исследовании тенденцию фразеологической некомпетентности мужчин.

Ошибочное употребление фразеологизмов в женском дискурсе нами не выявлены. Случаи намеренного нарушения фразеологической нормы в речи мужчин, характерные для художественных, публицистических текстов и разговорной речи нами не рассматривались.

Проиллюстрируем данное положение фрагментом беседы журналиста «Городского дилижанса» с известным телеведущим Андреем Малаховым:

– моя учительница русского языка буквально заставила меня принять участие в этом конкурсе. Я упирался, ибо знал, что **дорога** туда **заказана** только блатным. Но она все же настояла – и мое сочинение выиграло. И я поехал в Америку (Городской дилижанс, № 38, 2003).

Фразеологическая единица *заказать дорогу кому-либо* имеет значение «лишать кого-либо возможности делать что-либо, закрывать доступ куда-либо» [3, с. 227]. А в приведенном фрагменте говорящий придает данному фразеологизму противоположное значение «открывать доступ кому-либо, предоставлять блестящие возможности». Следовательно, мы можем заключить, что говорящий субъект не знает точного значения использованного фразеологизма и демонстрирует фразеологическую некомпетентность.

В программе «Окна» от 27 октября 2002 года ведущий Дмитрий Нагиев произнес фразу: «**Давайте расставим все точки над одним местом!**»

В данном случае говорящий подвергает фразеологизм *расставить все точки над j* случайному окказиональному преобразованию, которое скорее разрушает ассоциативно-целостную образность ФЕ, делает ее неуместной в высказывании.

В телевизионной программе «Страсти по диете» Михаил Шулфутинский обронил следующую фразу:

- Обильные застолья, возлияния, различные напитки **наклали** определенный **отпечаток** на мой вес (М. Шуфутинский, Страсти по диете, Россия, 2006).

ФЕ *наложить отпечаток* на что-либо, на кого-либо в значении «повлиять, изменить что-либо, кого-либо» имеет фиксированную форму и не допускает варьирования компонентов.

Таким образом, женская речь в большей степени соответствует фразеологическим нормам литературного языка, высказывания мужчин категоричны, определены (при условии соблюдения нормы употребления), конкретны, обладают ярко

выраженной экспрессией, часто характеризуются смысловой свежестью и новизной.

В исследованиях по лингвокультурологии, проведенных на материале паремий, дается описание коллективных представлений об идеале мужчин и женщин, закрепленных в сознании далеких предков. По нашему мнению, для выявления современных представлений необходим лингвокультурологический и лингвистический анализ других единиц языка (лексем, фразеологизмов), функционирующих в контекстах, иллюстрирующих живую разговорную речь наших современников.

Библиографический список

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М.: Academia, 2004.
2. Исмагулова, Г.К. Лингвокультурологический аспект гендерных отношений: сопоставительный аспект (на материале русского, немецкого и казахского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2005.
3. Энциклопедия мысли: Сб. мыслей, изречений, афоризмов. – М.: Terra, 1996.
4. Фомина, М.И. Современный русский язык. Лексикология: учеб. – М.: Высш. школа, 1983.
5. Фразеологический словарь русского литературного языка конца / под ред. А.И. Федорова. – М.: Астрель, 2001.

Bibliography

1. Maslova, V.A. Cultural linguistics / V.A. Maslova. – M.: Academia, 2004.
2. Ismagulova, G.K. Cultural linguistics aspect of gender relations: comparative aspect (on a material of Russian, German and Kazakh languages): Synopsis of a thesis of Cand. Phil. Sc.: / G.K. Ismagulova. – Tyumen, 2005.
3. The encyclopedia of thought: The collection of thoughts, winged words, aphorisms. – M.: Terra, 1996.
4. Fomina, M.I. Modern Russian. Lexicology: textbook / M.I. Fomina. – M.: Higher school, 1983.
5. The phraseological dictionary of Russian literary language / under the editorship of A.I. Fedorova. – M.: Astrel, 2001.

Article Submitted 10.02.11

УДК 811.161.1+821.161.1

Т.А. Ермаковская, преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: etad2009@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСЕМ МИКРОПОЛЯ СИНЕГО ЦВЕТА В ПРОЗЕ Б.К.ЗАЙЦЕВА

В статье представлен анализ единиц микрополя синего цвета в прозе Б.К.Зайцева. На основе статистического подсчёта и лексического анализа выделены семантические области, в которых часто употребляется колоративная лексика, а также сделан вывод о функционировании общих и индивидуально-авторских цветовых единиц микрополя синего цвета в художественном пространстве писателя.

Ключевые слова: лексическое поле, микрополе, ядро микрополя, примыкающие компоненты, околополевое пространство, семантическая область, колоратив.

На современном этапе развития лингвистического изучения художественного произведения особый интерес вызывают проблемы, связанные с функционированием отдельной единицы на разных уровнях художественного текста. В качестве предмета исследования нами была избрана колоративная лексика в прозе Б.К. Зайцева. Под колоративной лексикой мы понимаем слова, в структуре лексического значения которых есть сема цвета. Б.К. Зайцева справедливо называют «мастером акварельной прозы» [1, с. 6]. Цветовые явления охватывают всё художественное пространство писателя. Совокупность всех языковых единиц, передающих цветовую семантику в творчестве писателя, образует идиостилювое поле «цвет». Лексико-семантическое поле цвета – это совокупность лексических единиц, связанных отношением подчинения с обобщающим понятием, выраженным архилексемой цвет.

Приём анализа микрополя со значением синего цвета позволяет показать, как функционируют лексемы этого микрополя в прозе писателя и какую семантику они имеют.

Основу микрополя синего цвета в художественном пространстве Б.К. Зайцева составили 99 единиц.

Ядерная часть представлена следующими языковыми элементами: синий (9), синеющий (1), голубовато-синеющий (2), синеть (4), засинеть (1), синева (6), иссиня-златомерцающий, сине-шёлковый, синея (3), осенить, синеватый (1), голубой (14), голубенький (2), голубизна (3), голубоватый (20), голубеть (6), нежно-голубой (1), голубеющий (1), тёмно-голубой, заголубеть 1), голубя (сущ.).

В качестве примыкающих были определены компоненты: светло-синий, светло-синеватый, опаловый, холодно-синеватый, бледно-синий (1), тёмно-голубой (2), светло-

голубоватый (1), бледно-голубой (1), опалово-лиловый, серо-синеватый, бирюзово-эмалевый, матово-бирюзовый, неясно-свинцовый, синеглазый, голубоглазый (3).



Кроме этого, были выделены единицы околополевого пространства: глаза бледно-синей эмали, девственный свет, опаловое око.

Исследуя микрополе синего цвета, считаем необходимым рассмотреть его семантических компонентов, учитывая глубинный исторический и культурный опыт человека, поскольку на семантику лексемы «синий» неизбежно наслаиваются традиции и обычаи народа.

Сопоставляя цветообозначения в разных языках, исследователи отмечают особенность русского и некоторых других языков, в которых для области синего цвета существует два основных названия – синий и голубой. Если брать во внимание смысловую сторону цвета голубой, то можно рассматривать его как вариант синего (голубой = светло-синий), так же, как розовый принято считать вариантом красного (розовый = светло-красный). Но, несмотря на то, что слово розовый достаточно часто употребляется, оно не включено в число основных наименований цвета, а термин голубой существует самостоятельно [2].

В истории русской бытовой культуры синий цвет занимает особое место. Анализ памятников фольклорной культуры России показывает, что синий цвет обычно наделялся магическими свойствами. Прежде всего, он был связан с водой, которая считалась в древности местом, где таятся злые, враждебные человеку силы. Не случайно одним из центральных обрядов в Христианстве является крещение водой, символизирующее смерть и воскресение в истинную веру. Если синий имел отрицательную коннотацию, то с голубым цветом коннотация могла быть только положительной. Соответственно положительную окраску имели и слова, обозначающие голубой оттенок (цвет неба, цвет праздничной простонародной одежды). А.П. Василевич и С.С. Мищенко обращают внимание на следующее: «Первоначально функцию обозначения голубого цвета в русском языке выполняли слова лазоревый и лазурный, однако примерно в XV-XVI вв. у этих слов появляется сильный «конкурент» – слово голубой. Впоследствии оно постепенно обрело своё нынешнее значение («цвет ясного неба», «светло-синий») [3, с. 47]. В этом значении слово стало очень употребительным и закрепило за собой определённый участок спектра, более того, оно вошло в состав основных слов-цветообозначений русского языка.

В русской философии XIX – начала XX века важное место занимала проблема Богопознания и познания образа святых. В XIX веке Е.Н. Трубецкой указывал на тесную связь синего небесного цвета с образом Христа. Этот цвет, согласно труду философа «Два мира в древнерусской иконописи», указывает на неземное происхождение Христа. В труде «Умозрение в красках» философ уделит значительное внимание образу Богоматери. Он отмечал, что в богородичных иконах Образ Богоматери всегда выделяется на фоне синего неба и золотых куполов. Такое изображение привносит в образ идею одухотворённости, удалённости от земли, необычайную возвышенность [4].

Наиболее развёрнуто представлено осмысление цвета и света, взаимосвязанных с образом Софии Премудрости Божией. Этот образ стал основным в трудах Вл. Соловьёва. Образ Софии был для философа символом безгрешного мира, идеальной материей. Этот образ был представлен им в лазурном, розовом или пурпурном небесном освещении:

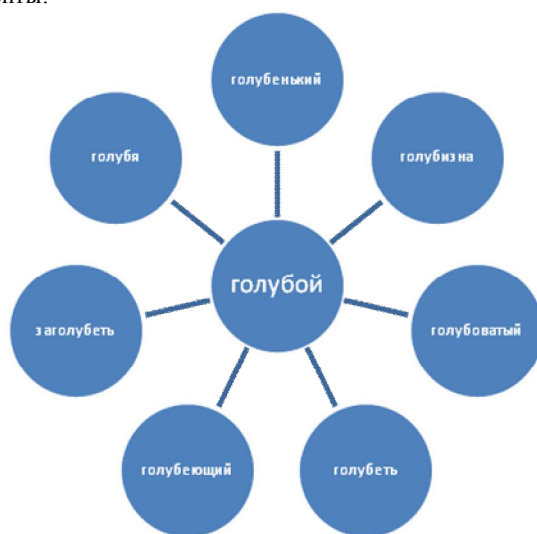
Вся в лазури сегодня явилась,
Предо мною царица моя
Сердце сладким восторгом забилося,
И в лучах восходящего дня
Тихим светом душа засветилась,
А вдали, догорая, дымилось
Злое пламя земного огня [5, с. 376].

София для философа – онтологическая сущность, являющаяся воплощением любви к человечеству и любви к Богу. Этот образ «вечной женственности» является символом веры, олицетворением Святой Девы, Христа и Церкви.

Исходя из этого, мы считаем необходимым выделение двух ядерных лексем: синий и голубой. Основанием для этого является тот факт, что адъектив голубой – один из самых часто встречающихся в произведениях писателя. Окружение ядерного слова голубой может быть представлено в виде следующей схемы:

Лексема голубой стала основой для образования сложных прилагательных: тёмно-голубой, светло-голубоватый, бледно-голубой, нежно-голубой, голубовато-синеватый.

Ядерная лексема синий включает в себя следующие компоненты:



При участии архисемы синий образованы сложные прилагательные: светло-синий, светло-синеватый, иссиня-златомерцающий, сине-шёлковый, холодно-синеватый.

Хотя цветочное слово голубой вторично по происхождению [3, с. 47], практически именно эта лексема играет ведущую роль в структуре всего микрополя в художественном пространстве писателя.

Единицы этих колоративов (мы их будем рассматривать как представителей одного микрополя) используются Б.К. Зайцевым достаточно широко, что закономерно, поскольку мы говорили о его приверженности философии Вл. Соловьёва. Большая часть употреблений относятся к лексическим областям: природное время, пространство, космос, человек. Рассмотрим эти области более подробно.

1). Семантическая область «природное время» (49 единиц). Под природным временем понимается циклическая модель времени, основанная на определённом повторе событий и явлений, отражающая реальные закономерности окружающей действительности и представленная двумя временными циклами: части суток и времена года. Осмысление категории времени в её конкретной реализации как природного времени имеет давнюю традицию в искусстве: «Человек смотрелся в природу, как в зеркало, и в то же время находил её в самом себе. Радостное пробуждение чувств и природы весной, печаль и осень или зима в природе – мотивы, сделавшиеся традиционными» [6, с. 75]. Е.М.Мелетинский в «Поэтике мифа» [7] писал о цепочках соответствий между природными периодами, древними мифами и архетипами образов, во многом сохранёнными литературой: осень, заход солнца, смерть отражены в мифах падения, умирания Бога, насильственной смерти и изоляции героя; зима, безысходность, мрак – миф триумфа тёмных сил, возвращения хаоса; весна, заря, рождение – мифы о рождении и воскресении, о гибели тьмы, зимы, смерти; лето, зенит, триумф – посещение рая и т.д. У Б.К. Зайцева эта категория наиболее ярко представлена в пейзаже, например: «Ему представилось, что сейчас Машура встала и работает своим скребком, а голубое утро опрокидывает на неё свою чашу» [II, с. 241] или «Помню, отошёл их поезд в светлую голубизну мая» [III, с. 49]. В первом случае видим описательную функцию колоратива голубой, дополненную символическим значением слова чаша, понимаемой какместилище божественного духа. А во втором примере существительное голубизна дополнено словом светлый для усиления производимого впечатления. Интересным, на наш взгляд, художественным приёмом является употребление лексем со значением эмоциональной окраски рядом со словами, дающими цветовую характеристику предмету или явлению. Так читаем: «В один из тех нежно-голубых очаровательных дней, когда кажется, что ангел Божий осенил мир, Христофоров

получил письмо из Крыма» [II, с. 314]. В каждом из приведённых примеров можно почувствовать присутствие божественного начала и голубой или синий цвет являются его проявлением. Следуя философии Вл. Соловьёва, писатель всячески показывает это в своих произведениях. Традиционно лексемы синего цвета использовались для обозначения тревожности, волнения, отрицательных моментов в жизни. У Зайцева синий цвет близок голубому по своей функциональной значимости, разница заключается лишь в характеристике времени: синий, как правило, характеризует вечер или ночь, голубой – утро, день и сияние звёзд. В романе «Путешествие Глеба» дано следующее описание ночи: «Справа дубы Салтыковской рощи, впереди, вокруг и над ним синяя ночь, синий свод в пёстром золоте звёзд» [IV, с. 443]. В повести «Голубая звезда» видим аналогичную картину: «Ночь была синяя, прозрачная и тёмная» [II, с. 222]. Лексема синий по отношению к слову ночь употребляется автором совершенно одинаково, придавая ему значение умиротворённости, спокойствия и постоянства. Сравним восприятие ночи маленьким Глебом с ощущением этого же времени, но уже взрослым мужчиной, которое описано в романе «Путешествие Глеба»: «Бредёт маленький человек с двумя-тремя мальчишками по родным полям в душно-преlestной, синеющей летней ночи» [IV, с. 75]. Лексема ночь вмещает в себя и понятие родных полей, и детское непосредственное переживание всего происходящего, оно «душно-преlestно» для маленького человека. И позже видим: «Июнь, ранняя ночь синее, в синеве этой, всё, что ушло: детские горести, ранцы, уроки» [IV, с. 291]. Синеве ночи всё та же, но в прошлом всё пережитое, поэтому значение синей ночи здесь можно трактовать двояко: с одной стороны это символ постоянства мира, а с другой – это тоска по всему ушедшему и пережитому (детству, родителям и т.д.). Время осознаётся прежде всего в изменениях мировосприятия. Оно не только парадигматично, но и аксиологично (оценочно).

Таким образом, видим, что принципиальной функциональной разницы в изображении синего и голубого колоративов в семантической области «природное время» у писателя нет.

2). Семантическая область «человек» (15 единиц): оттенки синего и голубого использованы здесь для характеристики глаз человека, а поскольку глаза – зеркало души, они выражают все оттенки чувств, состояния души и мыслительные процессы. Но Б.К.Зайцев, как истинный художник, способен при описании глаз, сказать намного больше, у него цвет отражает всю внутреннюю сущность человека: «Раз, когда Петя открыл свой стол, к соседнему подошёл круглолицый юноша, голубоглазый, в голубенькой рубашке под тужуркой. <...>. В Алёше было что-то такое простое, ясное, как голубизна глаз. Станным казалось, зачем он здесь» [I, с. 376]. Интересно, что в описание глаз своих героев писатель включает прилагательные «света»: ясные, светлые или прилагательные, дающие эмоциональную характеристику персонажа: «Он (Ретизанов) сел с Христофоровым и впери в него синие, взволнованные глаза» [II, с. 239] или «Теперь только заметил он, какие голубые, светлые и тихие глаза у этого кривоногого человека» [I, с. 186]. Часто обладателями голубых глаз у Б.К. Зайцева становятся люди, идущие легко по жизни, таким представлен Алёша в «Дальнем крае» и Лабунская в повести «Голубая звезда», она так описана автором: «Голубоватое эфирное существо, полное лёгкости и света» [II, с. 308]. Важно, заметить, что эти герои не идеализированы автором, они просто вызывают симпатию, потому что с лёгкостью смотрят на происходящее и воспринимают его таким, какое оно есть.

3). Семантическая область «пространство» (16 единиц): Пространство у Б.К. Зайцева развёрнуто в двух плоскостях: в горизонтальной (дом, имение, город, Москва, Италия, Франция) и в вертикальной (дом, небо, Бог, Космос). Назовём лексемы, неоднократно встречающиеся в прозе писателя и имеющие непосредственное отношение к микрополю описываемого цвета: даль, горизонт, равнина. Эти три слова практически всегда охарактеризованы автором при помощи адъективов синий или голубой. Даль всегда загадочна, она обнадёжи-

вает и успокаивает, она светла и прозрачна: «Аллея бульваров уходила особенно стройно и изящно в голубоватую даль» [VIII, с. 19]; «Вдали, тонко и легко, голубели очертания Воробьёвых гор» [II, с. 238]. Даль у Б.К. Зайцева не абстрактное существительное, она в контексте произведения – живое существо: «Синеющим, прозрачно-перламутровым оком опаловым смотрит на нас даль, слушает душой эфирной» [II, с. 343]. Здесь явно видно пантеистическое восприятие всего мира, когда божественное начало обнаруживается во всём. Словосочетание «голубые дали» употребляется и как синоним лексемы Родина, оно наполнено тоской и глубоким переживанием невозможности вернуть прошлое: «Даже Замоскворечье мне нравилось, то есть не само оно, а тёплый ветер, летевший оттуда, с юга, голубые дали, какие-то воображаемые края там, за Чёрным морем и Крымом» [I, с. 246]. Несколько раз встречаем колоратив голубой рядом со словом горизонт, что так же закономерно, поскольку его лексическое значение вмещает в себя следующее: видимая граница (линия кажущегося соприкосновения) неба и земной или водной поверхности, а также небесное пространство над этой поверхностью. Линия горизонта символизирует переход из мира земного в мир небесный или из настоящего в прошлое.

4). Семантическая область «космос» (31 единица): человек перед лицом космического пространства – тема, традиционная для литературы. Обычно она связана или с мотивом мировой гармонии, или с мотивом трагического разлада в душе героя. В сюжете Б.К. Зайцева особую роль играют мир неба, образы ночи и солнечного дня (солнце, луна, звёзды). Горнфельд А.Г. справедливо назвал писателя «поэтом космической жизни» [8, с. 12-13]. Образ звёздного неба устойчиво воплощает такие символические смыслы, как «свет, противопоставленный тьме», «чистота», «бесконечность». Одновременно этот образ часто соотносится с мотивом драматически сложных загадок бытия. Важно отметить, что эти образы не являются безликими, часто они антропоморфны и отмечены излюбленным голубым или синим цветом, что вновь отсылает читателя к философии Вл. Соловьёва. Голубая звезда – спутник и самого Б.К.Зайцева, и его героев. Вега была для него отражением Родины в далёком Париже. Он писал об этом в одной из своих коротких повестей «Звезда над Булонью»: «Я и раньше по вечерам видел её, но уверен не был – сквозь городскую муть мелких звёзд её созвездия не различить. А теперь ясно: это она ведёт золотой параллелограмм, четыре как бы сестрицы и ещё одна сбоку, все вместе Лира, шестизначное созвездие. Его альфа есть голубая звезда первой величины. Молодость неба, небесная дева Вега. Она ближе других и моложе, её свет в меньшее время до нас доходит, и он нежно-голубоват, в нём мир и успокоение.

Я видел её в России, в счастье и беде, сквозь ветви при- тыкиных лип и из колодца двора Лубянки. Видел её в Провансе, близ пустынного монастыря Торонэ, где в лесу сохранилась тропинка, по которой св. Бернард ездил на осле в аббатство. В Париже я её потерял. Но вот в глухой утренний час она явилась мне вновь над Булонью» [III, с. 423]. Голубая звезда имеет здесь дополнительную семантику, связанную с Родиной писателя.

Звезда для Б.К.Зайцева – это и олицетворение чистоты, невинности, первой любви: «Петя взглянул вверх... и первое, что он увидел, была голубая Вега. Звезда, которой чище и невиннее нет в небе, как нет равной первой любви [I, с. 432]. Восприятие и эстетическая оценка, данная звёздам Б.К.Зайцевым, близка к оценке этой красоты, определённой Вл.Соловьёвым: «Мировое всеединство и его выразитель, свет, в своём первоначальном расчленении на множественность самостоятельных средоточий, обнимаемых, однако, общою гармонией, – красота звёздного неба» [5, с. 219]. Звёздное небо, по мнению философа, представляет наибольшую степень красоты, поскольку «при созерцании звёздной ночи эстетическое впечатление всецело ограничивается самим небом, а красота земных предметов, сливающихся во мраке, не может иметь значения» [5, с. 219]. Поражает своей красотой и зайцевское небо, в котором особая роль отводится колора-

тивной лексике, несущей на себе дополнительную семантику божественного начала, бесконечности и вечной молодости: «В окне, над синим снегом с бриллиантами, ёлочка разлаписто-остроугольная, над нею Сириус махровый, иссиня-златомерцающий» [III, с. 113] или «Луна зашла, небо тёмно-звёздное – синева с золотом» [IV, с. 236]. В последнем примере прилагательное "звёздное" имеет значение колоратива, его можно считать окказиональным образованием.

Образ луны не менее значим в прозе писателя. Она – ночная бродяга, прекрасная, недоступная, навеки чужая, но герои чувствуют на себе её непосредственное влияние, они всегда находятся под её светом: «Виден был двор, залитый голубоватой луной» [II, с. 257] или «Точно из далёкого мира, таинственного и светлого, кто-то ранит невидимыми стрелами земное сердце» [I, с. 346].

К семантической области «космос» справедливо, на наш взгляд, будет отнести примеры, в которых субъект действия не назван, но его присутствие очевидно, и оно сопровождается лексикой с цветовой семантикой, помогающей определить творца Вселенной, который управляет гармонично созданным им миром: «Если ночь выпала лунная, голубело и там в тихо

сверкающем снеге» [I, с. 96]; «В звонкий сентябрьский день, когда дымчаты дали, опалово-лиловое разливалось в воздухе» [I, с. 111]; «Потом облака поднялись, в их просветах заголубело» [I, с. 548] (Подчёркивание наше – Е.Т.).

Таким образом, единицы микрополя синего цвета характеризуются практически одинаковой эмоциональной окрашенностью и семантикой, это обусловлено как традиционной цветовой символикой, так и авторским восприятием. В узальном восприятии синий символизирует мудрость, спокойствие, искренность, глубину. Чувства, которые передаёт этот цвет в творчестве Б.К. Зайцева, – нейтральные: умиротворение и покой. Голубой цвет не имеет больших отличий, он у Зайцева выступает как проводник между миром небесным и земным, это цвет Софии Премудрости Божией, цвет философии Вл. Соловьёва, он символизирует чистоту, добро, вечность, несёт ощущение уравнищенности и лёгкости.

Художественные образы, построенные на осмыслении единиц микрополя синего цвета, подсказаны Б.К. Зайцеву самой жизнью. В их основе лежат личные впечатления и знание родной культуры, истории и глубокая религиозность.

Библиографический список

1. Зайцев, Б.К. // Собр. соч.: в 11 т / вступ. ст., подг. текста и коммент. Т.Ф. Прокопов. – М.: Русская книга, 1999-2001. Все цитаты приведены по этому изданию с указанием тома и страницы.
2. Бахилина, Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М., 1975.
3. Василевич, А.П. Цвет и названия цвета в русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко; под общ. ред. А.П. Василевича. – М., 2005.
4. Грубецкой Е.Н. Избранные произведения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
5. Соловьёв, В. Чтения о Богочеловечестве: Статьи; Стихотворения и поэма; Из «Трёх разговоров»; Краткая повесть об Антихристе. – СПб., 1994.
6. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. – М., 1984.
7. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. – М., 1976.
8. Горнфельд, А.Г. Лирика Космоса // Книги и люди. Литературные беседы. – 1908. – Т.1.

Bibliography

1. Zaycev, B.K. Collected edition: in 11 volumes/ Boris Zaycev; / opening page, text preparation and comments by T.F. Prokopov. – M.: Russian book, 1999 – 2001. All citations are taken from this edition with volume and page indicates.
 2. Vasilevich, A.P. Color and color name in Russian language/ A.P. Vasilevich, S.N. Kuznecova, S.S. Mischenko, under the general editorship of A.P. Vasilevich. M. – 2005.
 3. Gornfeld, A.G. Lyrics of space/ Gornfeld A.G. // Books and people. Literary conversations. – 1908. – V.1, p.13-21.
 4. Gurevich, A.J., The categories of medieval culture/ Gurevich A.J. – M., 1984.
 5. Meletinskij, E.M., Poetics of myth / Meletinskij E.M.. – M., 1976.
 6. Soloviev, V. Readings about God and mankind; Articles. Poesy and poem; From «Three conversations»; The short story about Antichrist / Soloviev V.. – SPb., 1994.
- Article Submitted 10.02.11

УДК 792.036

Е.Н. Яркова, кан. искусств., доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

МЕТОД И «СИСТЕМА» К.С. СТАНИСЛАВСКОГО О ВОСПРИЯТИИ КАК ФИЗИЧЕСКОМ ДЕЙСТВИИ АКТЁРА

В работе рассматривается соотношение и взаимосвязь метода физических действий (МФД) и «системы» Станиславского. Высказывается мысль о природном системном взаимодействии элементов психотехники в физическом действии актёра. Прогнозируется, что научный междисциплинарный анализ соотношения МФД и элементов психотехники актёра определит дальнейшее развитие системной теории творчества актёра.

Ключевые слова: метод и «система» К.С. Станиславского; метод физических действий в работе актёра; «система» творчества актёра; восприятие.

Разработка метода физических действий (МФД) постепенно раскрывает К.С. Станиславскому природное единство восприятия и действия в работе актёра. Сценическое восприятие как органическое взаимодействие элементов психотехники в физическом действии (ФД) способствует «правильному» творческому (этичному, импровизационному) самочувствию. Положение о восприятии как физической работе всего организма актёра, пусть даже в противостоянии Станиславскому, сумел развить полемически настроенный к методу своего учителя Н.В. Демидов. «Понять – означает почувствовать», «переживание есть действие», «мысль – есть самое активное действие». Эти короткие «школьные» тезисы «сис-

мы» так же близки педагогическим опытам Н.В. Демидова. Станиславский и Демидов разошлись во времени, но одинаково верно определили художественную функцию взаимосвязи физического действия и восприятия. В начале 50-х годов Демидов пишет о единстве действия и восприятия в работе актёра, которое открывается ему в работе над известными в театральной школе упражнениями-«диалогами». На личном педагогическом опыте Н.В. Демидов раскрывает суть «этичной техники» в своих «демидовских диалогах». К середине прошлого века, доверяя только собственному опыту и творческой интуиции, Демидов вполне справедливо сближает восприятие и действие актёра [1, с. 374-379]. В Части 3, Главе 12 своей

книги «Искусство жить на сцене» Демидов пишет небольшие параграфы: «О связи между действием и восприятием. Восприятие уже есть действие»; «Всякое действие есть в то же время и восприятие»; «О единстве восприятия и реакции» [1, с. 371-380]. *«Между восприятием и реакцией существует полное гармоническое единство»*, – заключает Демидов [1, с. 379]. Элемент актёрской психотехники «восприятие» Демидов определяет как физическую активность «всего живого организма со всей его способностью жить и творить». В студентах-актёрах Демидов воспитывает способность свободно отдаваться «рефлекторной» реакции организма, возникающей от восприятия воображаемого. Н.В. Демидов пронизательно указывает на «ощутительный» «физиологический» эффект «восприятия воображаемого» [1, с. 109], на единство восприятия и физической «реакции» организма [1, с. 377-382]. На практике Станиславский и Демидов одинаково верно решают проблему взаимосвязи сценического действия и восприятия: актёр, как и любой художник, *одновременно* проживает процесс творчества и восприятия. Педагогу-режиссеру Демидову становится ясно, что актёр рефлекторно (физически) действует, воспринимая видения собственного воображения. Ещё в 1926-1928 гг. Станиславский объяснял актёрам, что в сценическом диалоге важно, чтобы партнёр не только услышал, но и увидел то, что ему говорят. Эту задачу Станиславский называл *физической*, так как пять чувств актёра-человека он «не относил к психологии» То есть, исполнитель всегда действует «системно» (сложноорганизованно); физически, «телесно» воспроизводит «свёрнутую» информацию памяти в импровизационной игре подсознания с воображением. Многие серьёзные исследования последних десятилетий определяют восприятие как совместный и одновременный (а не по «цепочке» «от» физического «к» психическому) процесс сознания и подсознания, тела и мышления. Лишь сегодня на основе аппаратных экспериментов доказано, что человеческое восприятие есть целостная работа организма с его одновременными мозговыми и телесными процессами, с количественными (физическими) показателями реальных затрат на распознавание и формирование образов и видений воображаемого [2, с. 40-46]. Проводились сравнительные аппаратные эксперименты измерения *количественных физических* показателей психофизиологии актёров и не актёров по восприятию воображаемых сценических ситуаций [2, с. 39-40].

Физическая, телесная практика актёра, когда-то изученная Станиславским, одинаково созвучна всем без исключения типам мирового театра, поискам многих современных деятелей мировой сцены. Однако несомненная общность поисков со своим учителем К.С. Станиславским не останавливает Н.В. Демидова от утверждения «ошибочности главенства действия в художественном творчестве актёра» [1, с. 382]. Восприятие – действие всех *одновременно* работающих психофизиологических систем человека и актёра в постоянном творческом «сейчас». Мысле-образное, чувственно-интеллектуальное восприятие, ощущение образа, является электрическим импульсом коры головного мозга, физической, материальной основой импровизации в ФД. В системе творческой психотехники Демидов выдвинул на первое место именно *тренинг восприятия*. Он рассматривал восприятие как «первопричину и нашего действия, и нашего душевного состояния». «Чтобы верно игралось, – надо верно воспринимать», – пишет Демидов. Тренинг восприятия в театральной школе по существу является тренингом физического импульса, то есть тренингом того же самого физического действия. В полемическом несогласии со Станиславским, незнакомый с последними открытиями своего учителя, Демидов невольно в конце 40-х – начале 50-х гг., уже самостоятельно, развивает идею актёрского восприятия как физического действия всего организма актёра. Публикации трудов Демидова о единстве восприятия и действия несколько опоздали, разойдясь с публикациями Станиславского. Но Демидов останавливает своё внимание на том же, чем конкретно и занимался Станиславский со времени постановки «Села Степанчиково» Ф. Достоевского 1916-

1917 гг., на репетициях которого впервые применялись основы МФД.

В записях Демидова показано, как «сильно» отличается «физическое действие» Станиславского в последние годы его жизни и «на разработке которого его застала смерть, от его прежних «простых физических действий» [1, с. 368]. «Раньше физическое действие на сцене ... имело целью, главным образом, успокоить актёра, отвлечь его внимание от публики. Теперь же физическое действие, кроме того, может служить в умелых руках хорошим средством ввести актёра в обстоятельства пьесы и роли». Как театральный педагог, участник практических изысканий «системы», Н.В. Демидов считал ФД одним из путей «к осязательному восприятию окружающих обстоятельств, а так же и к образу» [1, с. 368]. Но здесь же Демидов предостерегает сценическую педагогику от «*чрезмерного увлечения таким приемом*», как «*цепь мелких физических действий, которая ведет к запутыванию основной мысли о ФД и полной дискредитации этого практического приема*» [1, с. 372]. Демидов пишет о рефлекторном слиянии процессов действия и восприятия в воображении актёра в мгновения, когда *обычного физического действия в его бытовом значении у актёра и вовсе нет, – он неподвижен, молчит или произносит монолог, стоя на одном месте*. Приводя в пример монологи Хлестакова, Демидов указывает: «...все воспоминания и мечты Хлестакова переживаются им как бы действительно происходящие сейчас, со всеми их *физическими проявлениями*. ...И вот эти невольные движения и действия, иногда внешне совсем и не видные, Станиславский называл все-таки «физическими действиями». Конечно, он прекрасно понимал, что в таком виде для актёров это совсем не физическое действие... хотя и продолжал употреблять термин «физическое действие», отчасти по привычке, отчасти потому что не нашел ещё пока лучшего. ...В сущности, как он выражался, оно (т. е. это новое «физическое действие») совсем и не действие в буквальном смысле слова. Скорее, оно – *физическое побуждение*. И он требовал, чтобы такое физическое, если не внешнее действие, то хотя бы побуждение к нему, было всегда» [1, с. 370-371]. По сути, Демидов говорит о самом «первичном» творческом импульсе, без разделения его на мысль и тело, о «побуждении» к действию, без которого нет подлинного художественного ФД. «Побуждения», «позывы», «импульсы», «хотения», как называл их Станиславский, – физическое действие всего организма актёра вместе с комплексной (системной) организацией его артистической психотехники. Как много лет спустя замечает Н.В. Демидов, Станиславский разделил базирующееся на движении простое физическое поведение (приспособление) и действия «как бы физические, имеющие побуждение к физическому действию» [1, с. 371].

Театр – модель мира и не менее сложная, чем сам мир, потому что он не столько отражает мир, сколько создает новый – мир искусства. Не только познает жизнь и бытие, но познает и организует собственное себя. Саморазвитие театра во многом определяется тем, что *сцена увеличивает возможности человеческого восприятия*. Сценическое восприятие актёра по своей силе превосходит обыденное, обычное жизненное восприятие. Закон физической активности «феноменологического восприятия», как и закон второй сигнальной системы человека (когда слова и мысли действуют на человека так же, как и подлинные, реальные факты, а воображаемые предметы, как реальные), открытые наукой XX века, являются природными качествами актёра-человека. По словам П. Брука, в театре зритель платит за то, чтобы посмотреть на то, чего он не замечает в жизни. Восприятие обыденного, реального – более простой акт по своей организации. Спровоцировать на видения тех, кто смотрит на творческий процесс из зрительного зала, сделать невидимые смыслы видимыми в пустом пространстве сцены, по мнению П. Брука, «священный по своей природе акт», ...и обязательный навык первого этапа обучения артиста. Зрительское восприятие воображаемого так же показывает физическую активность. Это доказывают аппаратные эксперименты профессора – теплофизика, доктора

технических наук Г.Н. Дульнева, много лет возглавлявшего Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий, механики и оптики [3]. В Центре энергоинформационных технологий ГУИТМиО под руководством Г.Н. Дульнева проводятся эксперименты по определению энергоинформационного взаимодействия между актёром и зрителем. Производилась аппаратная регистрация плотности локального теплового потока и температуры кожи лба участников эксперимента с последующим пересчетом их в термодинамическую и информационную энтропию. Аппаратурная регистрация плотности локального теплового потока и температуры кожи лба участников эксперимента показали в протоколах одновременное изменение и фактическое переплетение графиков температуры, теплового потока и энтропии в области лба (трикута) участников творческого акта. Таким образом, *восприятие как действие и взаимодействие актёра и зрителя «измеряется», «высчитывается». Синхронность их графиков сохраняется или нарушается в зависимости от качества творческого процесса.* В одном из этих экспериментов принимала участие в качестве исполнительницы роли Натальи Петровны в эпизоде диалога с Верой из «Месяца в деревне» И.С. Тургенева автор данной работы.

К.С. Станиславский называл видения актёрского воображения «мысле – образами» и впервые заговорил о «киноленте видений» (ассоциативном «мышлении воображения»), «иллюстрированном подтексте», что было подлинным открытием, выведенным из природных законов человеческого восприятия. А.Ф. Лосев в те же 20-е годы так же определяет уникальную специфику саморазвивающейся художественной формы актёра: «...он должен себя самого написать на себе же. Себя самого слепить из себя же, заговорит он сам» [4, с. 103 – 106]. Развивающаяся сегодня этюдная методология Станиславского показывает нам, какова глубина и необозримость художественного синтеза психического и физического, определившего историческое формирование и взаимосвязь МФД и «системы», органическое взаимодействие элементов творческой психотехники в физическом действии. То есть, восприятие актёра уже само по себе является безусловным творческим актом, по сути, «физическим» созданием образов. Однако до сегодняшнего дня не существует фундаментального исследовательского труда (с привлечением новейших аппаратных экспериментальных методик) о специфике сценического восприятия актёра, его «внутреннем зрении». Режиссёр, народный артист СССР А.А. Гончаров не раз повторял, что восприятие является «главным элементом системы Станиславского». Режиссёр, народный артист СССР А.Д. Попов считал, что проблема восприятия – решающая проблема всего творчества актёра, что «восприятие и только восприятие порождает в актёре творческий процесс». Он указывал, что спектакли и роли чаще всего «распадаются» по причине «ак-

тивной отдачи» при «пассивном восприятии». Беда кроется в том, что артисты ничего «не берут», а только лишь «отдают», – «всё выхлёстывается в тексте, движении», пустом «темпераменте». Но истинный темперамент, говорил А.Д. Попов, проявляется не в «отдаче», а в «активном восприятии». Тренировку восприятия видений собственного воображения практиковал великий артист М. Чехов и многие другие корифеи мировой сцены. Импровизационная комбинация ролевых видений – единая работа всех систем организма актёра по их восприятию. Как говорил Станиславский, это – «импульсы», «побуждения», «позывы» артистической психофизиологии. 21 апреля 1937 года на занятии в Оперно-драматической студии Станиславский объясняет студийцам связь восприятия видений с физическим действием: «Ведь в видениях есть действие. Это-то внутреннее действие и будет физическим действием, потому что оно даёт нам импульс – позыв к действию, а нам важно вызвать эти позывы. Если это будут заученные, выдуманные действия, то мы придём к трюку» [5, с. 512]. На этом же занятии Станиславский вновь подчёркивает: «Запомните, что самое важное – это вызвать в актёре позыв к действию» [5, с. 513]. Физическую реакцию тела, всего организма, а значит – подсознания актёра на образно воспринятые актёром мотивы и цели Станиславский называл «творческим импульсом», «позывами на действия» [5, с. 512, 513, 564], «побуждениями» [1, с. 371], «хотениями» и «стремлениями, которые и есть действия» [5, с. 532]. Междисциплинарный анализ соотношения «системы» и метода приводит нас к изучению природного взаимодействия восприятия и ФД, то есть к изучению взаимодействия психического и физического, к поискам художественной выразительности их взаимосвязи в искусстве актёра.

Основы системного изучения «жизни духа и тела» в искусстве актёра были заложены К.С. Станиславским в начале прошлого столетия. Открытая Станиславским многоуровневая организация физического действия определяет телесную природу сознания актёра, подсознательное, дорефлексивное единство действия и восприятия в «живом театре» Станиславского. На своих репетициях Станиславский последовательно отстаивает принципиальную нелинейность физического действия и физических приспособлений в работе актёра. Нелинейность – коренное свойство сложных систем мира, в том числе «тела-сознания», «тела-мышления», «тела-воображения» в работе актёра. В поисках научного инструмента изучения истории формирования и соотношения метода и «системы» Станиславского автор обращается к трудам ведущих учёных-синергетиков, в частности к работам Е.Н. Князева, посвящённым анализу оснований и следствий синергетики (теории самоорганизации и эволюции сложных систем) [6, с. 31-54].

Библиографический список

1. Демидов, Н.В. Творческое наследие: Искусство жить на сцене. – СПб.: Гиперион, 2004. – Т. 2.
2. Грачева, Л.В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – СПб., 2005.
3. Дульнев, Г.Н. Исследование явлений энергоинформационного обмена: экспериментальные результаты / Г.Н. Дульнев, А.П. Ипатов. – СПб., 1998.
4. Лосев, А.Ф. Театр есть искусство личности // Из истории советской науки о театре. 20-е годы. – М., 1988.
5. Станиславский репетирует. Записи и стенограммы репетиций. – М.: СТД, 1987.
6. Князева, Е.Н. Телесная природа сознания // Телесность как эпистемологический феномен: коллективная монография / отв. ред. И.А. Бескова. – М.: ИФРАН, 2009.

Bibliography

1. Demidov, N.V. Creative heritage. V. 2: Art to live on a scene. – S-Petersburg: Hyperion, 2004.
2. Grachev, L.V. Vocational psychology of the actor in the course of training in a drama school: the theory and practice: The dissertation author's abstract ... the doctor of art criticism. – S-Petersburg, 2005.
3. Dulnev, G.N. Research of the phenomena of a power information exchange: experimental results / G.N. Dulnev, A.P. Ipatov. – S-Petersburg, 1998.
4. Losev, A.F. Theatre is art of the person // From history of the Soviet science about theatre. 20th years. – M., 1988.
5. Stanislavsky rehearses. Records and shorthand reports of rehearsals. – M.: STD, 1987.
6. Knyazeva, E.N. Corporal nature of the consciousness // The Corporality as an epistemic phenomenon: the collective monograph. Chief editor I.A. Beskova. – M.: IFRAN, 2009.

Article Submitted 16.02.11

УДК 82:316.485

*Р.А. Трофимова, д-р соц. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул;**Ю.Е. Растов, д-р соц. наук, проф. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru***КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ДУЭЛЬ» И ЕГО РАССКАЗА «НЕПРИЯТНОСТЬ»**

На материале проза А.П. Чехова в статье рассматриваются конфликтологические идеи как способ приобщения читателя к творческому осмыслению социальной действительности. Характеризуются предвосхитившие проблематику конфликтологии вопросы, поставленные Чеховым перед читателями в расчете на их самостоятельное решение.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная социология, конфликтология, конфликтеры, судебное и досудебное арбитражное разрешение конфликта.

При жизни Антона Павловича Чехова конфликтологической науки не существовало. О ней, точнее, о потребности изучения общих закономерностей возникновения, развития, профилирования и решения конфликтов между людьми, их группами и социальными институтами, заговорили в США только в 70-х годах XX века, т.е. через восемьдесят лет после публикации характеризуемых чеховских произведений. Приходится удивляться прозорливости и таланту А.П. Чехова, сумевшего предвосхитить проблематику этой новой науки и стимулировать ее развитие.

Продолжая конфликтологический анализ произведений Чехова, авторы данной статьи считают нужным отметить важность использования им литературного приема недосказанности ожидаемого читателями конца повествования, стимулировавшего самостоятельное додумывание ими поставленных писателем проблем. Этот способ приобщения читателя к творческому осмыслению социальной действительности применен и в анализируемой повести. В этом многоплановом и многозначном произведении речь идет не только и не столько о непосредственном акте дуэли главных героев, сколько о предшествовавших ей и следовавшей за ней фазах конфронтации ученого фон Корена с чиновником Лаевским. Восприятие идейного содержания «Дуэли» осложняется рядом обстоятельств. Во-первых, тем, что названные образы невозможно однозначно отнести к разряду только положительных или только отрицательных персонажей. Они, как и все реальные люди, имеют свои достоинства и недостатки, являются образцами «плохих хороших людей», преобладавших в творчестве А.П. Чехова. Во-вторых, конфликт главных героев повести рисуется сопряженным с их разногласиями и противодействиями с иными персонажами (доктором Самойленко, дьяконом и Надеждой Федоровной). При этом вербальная сторона конфликта выражается в дискуссиях фон Корена не столько со своим конфликтером, сколько с дьяконом и Самойленко, которые оценивали личность Лаевского иначе, чем фон Корен. В-третьих, описание межличностного конфликта персонажей дополняется многочисленными характеристиками внутриличностного конфликта Лаевского. Поэтому анализируемую повесть можно уподобить симфонии, в которой сталкиваются и развиваются борющиеся друг с другом, порой заглушающие одна другую, а в итоге – взаимоусиливающие друг друга конфликтологические темы. Речь идет, прежде всего, о когнитивных, морально-нравственных и психологических факторах, предопределивших описываемую дуэль (как в узком, так и в широко понимаемом смысле этого слова).

Важно отметить, что в повести есть ещё один персонаж, заочно, но сильно влияющий на мысли, чувства и поведение героев – Герберт Спенсер. Фамилия основоположника конфликтной социологии (конфликтологического направления развития науки об обществе) упоминается в ней многократно – только на одной её странице – шесть раз [1, с. 287]. Дело, естественно, не в контент-аналитической арифметике, а в том, что идеи Спенсера составляют основу понимания главными героями повести, особенно, фон Кореном, сущности общественной жизни людей и своей роли в ней.

О себе фон Корен говорит так: «Я зоолог или социолог, что одно и то же...» [1, с. 217]. Вслед за Спенсером, он полагает, что люди в сущности своей животные (не случайно он Лаевского и Надежду Федоровну называет «макаками») и что

открытые зоологией законы стадной жизни вполне распространяемы на отношения людей, в том числе морально-нравственные. «Нравственный закон... требует, чтобы вы любили людей. Что ж? Любовь должна заключаться в устранении всего того, что так или иначе вредит людям и угрожает опасностью в настоящем и будущем... Наши знания и очевидность говорят вам, что человечеству грозит опасность со стороны нравственно и физически ненормальных. Если так, то боритесь с ненормальными. Если вы не в силах возвысить их до нормы, то у вас хватит силы и умения обезвредить их, то есть уничтожить» [1, с. 284].

В другом месте фон Корен критикует христианские и толстовские призывы «любить всех ближних без исключения, не различая плюсов и минусов. По их учению, если к вам приходит бугорчатый (больной туберкулезом – Ю.Р. и Р.Т.), или убийца, или эпилептик и сватает вашу дочь, – отдавайте; если кретины идут войной на физически и умственно здоровых – подставляйте головы. Эта проповедь любви ради любви, как искусства для искусства, если бы могла иметь силу, в конце концов привела бы человечество к полному вымиранию, и таким образом совершилось бы грандиознейшее из злодеяний, какие когда-либо бывали на земле... Человеческая культура ослабела и стремится свести к нулю борьбу за существование и подбор: отсюда быстрое размножение слабых и преобладание их над сильными... Значит, у нас чего-то недостает...» [1, с. 283-285].

Чего же недостает человеческой культуре? Такова первая загадка, заданная Чеховым читателям «Дуэли». Он не дал на нее ответа, но показал бесперспективность осмысления данного вопроса традиционно философским и христианским способами. «Толкований очень много, а если их много, то серьезная мысль не удовлетворяется ни одним из них и к массе всех толкований спешит прибавить свое собственное» [1, с. 284].

С высоты сегодняшнего дня ясно, что эта загадка разгадана – человечество создало конфликтологию – особую науку, призванную изучать закономерности и механизмы развития и преодоления противодействий всех социальных субъектов, изобретать такие методики решения их конфликтов, которые обеспечивают выигрыш как сильных, так и слабых, удовлетворяя потребности социума. Позволительно предположить, что А.П. Чехов предвидел подобный ответ – ведь не случайно он так много внимания уделил Г. Спенсеру и изложению его идей, толкнувших общественное сознание на путь признания социальных конфликтов самым значимым феноменом социальной жизни, основным объектом и предметом социологии.

Вторая загадка этой повести легко обнаруживается, но трудно решается большинством ее читателей. О ней говорили многие литературные критики – А.Н. Волынский, И.И. Ясинский, А.Н. Плещеев и другие. Последний, например, писал Чехову о «Дуэли»: «Мне совершенно не ясен конец ее; и я был бы вам очень благодарен, если бы Вы объяснили мне, чем мотивируется эта внезапная перемена в отношениях всех действующих лиц... по-моему, рассказ окончен слишком произвольно» [2, с. 283-284].

На первый взгляд, конец повести действительно не логичен. За три месяца, прошедших после дуэли, Лаевский, разлюбивший Надежду Федоровну и уличивший ее в измене ещё до дуэли, узаконил брак с ней, сменил приличную квартиру на

«трехконный домик» и усердно занялся работой – «...С утра до вечера сидит, всё работает и работает. Долги хочет выплачивать. А живет хуже нищего» [1, с. 305].

Фон Корен, видя эти перемены, говорит: «Я удивляюсь! Как он скрутил себя!.. Да, сильно он скрутил себя... Его свадьба, эта целодневная работа из-за куска хлеба, какое-то новое выражение на его лице и даже его походка всё это до такой степени необыкновенно, что я и не знаю, как назвать это ... если бы я мог...предвидеть эту перемену, то я мог бы стать его лучшим другом» [1, с. 305-306]. Прощаясь с изменившимся Лаевским, он добавляет: «Не поминайте меня лихом, Иван Андреевич. Забыть прошлого, конечно, нельзя, оно слишком грустно, и я не за тем пришел сюда, чтобы извиняться или уверять, что я не виноват. Я действовал искренне и не изменил своих убеждений с тех пор... Правда, как вижу теперь к великой моей радости, я ошибся относительно вас, но ведь спотыкаются и на ровной дороге, и такова уж человеческая судьба: если не ошибаешься в главном, то будешь ошибаться в частностях. Никто не знает настоящей правды» [1, с. 306].

«Никто не знает настоящей правды» – ключевая фраза, четырежды повторенная в конце повести и дающая подсказку к решению второй конфликтологической загадки «Дуэли». А.П. Чехов считал, что человек способен в любой ситуации «скрутить себя» силой своего духа, добившись изменения отношения к себе других людей. Этот вывод подкрепляется воспоминаниями брата писателя (Михаила Павловича) о дебатах Антона Павловича с В.А. Вагнером, ставшим прототипом фон Корена. Между ними были часты споры «... на темы о модном тогда вырождении, о праве сильного, о подборе и так далее... Антон Павлович во время таких разговоров всегда держался того мнения, что сила духа в человеке всегда может победить в нем недостатки, полученные в наследственность... как бы ни было велико вырождение, его всегда можно победить волей и воспитанием» [2, с. 237].

Современное состояние конфликтологии характеризуется разработкой методик и технологий решения межличностных конфликтов, основанных на допущении примерно одинакового уровня развитости духовности конфликт-теров. Поэтому акцентировка Чеховым внимания читателей на специфике духовных качеств людей (их смысловых ценностей, способности к саморефлексии, силе воли и т.п.) имеет эвристическую ценность для науки о конфликтах. При этом, правда, остается неясным, как следует оценивать роль духовности конфликт-теров в нынешней ситуации её массовой деградации.

Не ведома и дальнейшая судьба Лаевского. Однако, зная творчество Чехова известно, что к повышенно рефлексизирующим и самобичующим людям, часто конфликтующим с собой, как правило, приходит «Черный монах», уводящий их в «Палату № 6».

Рассказ «Неприятность» – превосходное пособие студентам, изучающим конфликтологию. Здесь наглядно показана:

- неслучайность описываемого конфликтного инцидента (земский врач ударил кулаком в лицо своего помощника – фельдшера), ставшего следствием длительной конфликтной ситуации, вызревшего взаимного недовольства врача и фельдшера друг другом;

- невозможность адекватного осмысления сущности конфликта двух персон без учета реального участия в нем других людей, исполняющих в этом конфликте роли:

- а) союзников конфликт-теров (влиятельная тетушка и жена фельдшера, акушерка, нянечки и другие больничные работники);

- б) посредников (мировой судья и председатель земской управы);

- в) невинных жертв конфликта (пациенты больницы);
- трудность нахождения достойного выхода из конфликта для человека, оказавшегося в состоянии фрустрации, когда «он никак не может укрепить свое сознание на какой-нибудь одной, определенной мысли или на каком-нибудь одном чувстве» [1, с. 19];

- потребность людей в специальных конфликтологических знаниях и умениях, отсутствие которых не позволяет «решить... простого вопроса» [1, с. 15];

- истинность сформулированного Чеховым принципа: «...чем больше глупостей делает человек в свою защиту, тем он ... беззащитнее и слабее» [1, с. 15].

Примечательно, что слова «глупо» и «глупость» рефреном пронизывают этот рассказ, они использованы на его восемнадцати страницах девятнадцать раз. Это сделано, надо полагать, для акцентировки внимания читателя на осмыслении адекватности поведения главного героя природе описанного конфликта.

Обдумывая свои отношения с фельдшером, доктор понимает, что глупо иметь такого помощника, глупо добиваться его увольнения, глупо бить его по лицу, глупо мириться с его поступками, глупо вызывать его на дуэль, глупо извиняться перед ним, глупо принимать его извинения, глупо обращаться «за разрешением вопроса к нашему прямому начальству...», глупо оставлять происшедший инцидент без последствий. «Как все это глупо и пошло» [1, с. 15].

«Доктору в глубине души хотелось, чтобы управа, невзирая на его восьмилетнюю добросовестную службу, приняла бы его отставку. Он мечтал о том, как он будет уезжать из больницы, к которой привык, как напишет письмо в газету «Врач», как товарищи поднесут ему сочувственный адрес...» [1, с. 10]. Поэтому он рассуждает так: «А не поступить ли ... так, как поступают все при подобных обстоятельствах? То есть пусть он подает на меня в суд. Я, безусловно, виноват, оправдываться не стану, и мировой присудит меня к аресту. Таким образом, оскорбленный будет удовлетворен, и те, которые считают меня авторитетом, увидят, что я был неправ». Эта идея улыбнулась ему. Он обрадовался и стал думать, что вопрос решен благополучно и что более справедливого решения не может быть» [1, с. 13].

Действительно, если не все, то многие люди, оказавшись в подобной ситуации, предпочитают подать в отставку. Но можно ли признать такой выход из конфликта лучшим? Такова первая конфликтологическая загадка А.П. Чехова.

Вторая загадка предполагает оценку читателем удачности того способа решения данного конфликта, который применил председатель земской управы Лев Трофимович. На конфликтологическом языке этот способ называют досудебным арбитражем. Доктор оценил его нелепым, пошлым, гадким, водевильным. «Лучше двадцать раз судиться, чем решать вопросы так водевильно» [1, с. 22].

Можно ли признать описанный конфликт решенным? Такова третья загадка рассказа, завершающегося следующими словами: «Вернувшись в больницу, он (доктор – Ю.Р. и Р.Т.) тотчас же принялся за обход палат. Фельдшер ходил около него, ступая мягко, как кот, и мягко отвечая на вопросы... И фельдшер, и русалка (акушерка – Ю.Р. и Р.Т.), и сиделки делали вид, что ничего не случилось и что все было благополучно. И сам доктор изо всех сил старался казаться равнодушным. Он приказывал, сердился, шутил с больными, а в мозгу его копошилось: «Глупо, глупо, глупо...» [1, с. 23].

Заданные Чеховым в рассказе «Неприятность» загадки были использованы авторами данной публикации при проведении практических занятий по курсу «Конфликтология» на социологическом факультете Алтайского государственного университета и библиотечно-информационного факультета Алтайской государственной академии культуры и искусств. Подавляющее большинство студентов СФ АлтГУ дало отрицательные ответы на три вышепоставленных вопроса, а практически все студенты АлтГАКИ – положительный. Противоречиво отвечают на эти вопросы и современные теоретики отечественной конфликтологии. Те из них, кто пришел в конфликтологию из психологии, кто усматривает сущность межличностных конфликтов в столкновении психик людей, полагают, что избранный доктором вариант поведения в описанном конфликте был лучшим из возможных, а досудебное арбитражное решение привело к полному преодолению конфликта. Социологически мыслящие конфликтологи, различающие социальное содержание и

психологическую форму противодействий людей, признающие приоритет содержания над психологической психоформой межличностных конфликтов, решают чеховские задачи принципиально иначе.

Очевидно, что сложившаяся в конфликтологии ситуация, исключающая однозначность ответов на вопросы, часто (если не постоянно) возникающие в жизнедеятельности людей, не

нормальна. Она свидетельствует о неразвитости конфликтологии, отсутствии у нее единой теории, о потребности в разработке такой теоретико-методологической конструкции, которая позволит решать задачи, подобные чеховским, с пользой для конфликтеров и того социума, элементами которого они являются.

Библиографический список

1. Чехов, А.П. // Собр. со.: в 12 т. – М.: Правда, 1985. – Т. 7.
2. Чехов, М.П. Вокруг Чехова: встречи и впечатления. – М.: Моск. рабочий, 1980.

Bibliography

1. Chekhov, A.P. Complete works in 12 v. V. 7. – M.: Pravda, 1985.
2. Chekhov, M.P. Round Chekhov: meeting and impressions. – M.: Moscow worker, 1980.

Article Submitted 16.02.11

УДК 415.61

И.Г. Казачук, с.н.с. ЧГПУ, Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru

ВАРИАТИВНОЕ БЕСПРЕДЛОЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

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

Ключевые слова: управление, вариативное управление, беспредложное управление, синтаксические варианты, фразеологические единицы.

В системе управления процессуальных единиц – глаголов и процессуальных фразеологизмов – выделяются вариативные связи. Под вариативным управлением понимается способность единицы подчинять себе разные взаимозаменяемые падежные формы с предлогом или без предлога с одним и тем же значением. В плане выражения этот тип вариативности предполагает существование в языке одной и той же синтаксической конструкции с названным типом связи «по крайней мере в двух различных формальных модификациях, не связанных с изменением основного лингвистического значения данной единицы» [1, с. 49].

Факты языковой вариантности отмечались учеными еще со времен античности. В русской лингвистике впервые на них обратил внимание М.В. Ломоносов в трудах по грамматике и риторике, в частности в «Российской грамматике» привел варианты родительного и именительного падежа множественного числа прилагательных, относящихся к сочетанию «числительное + существительное в р.п., ед. ч.». Активно изучается языковое варьирование в его различных проявлениях с середины XX века в рамках различных направлений: структурной и коммуникативной лингвистики, лингвистической прагматики, социолингвистики, функциональной стилистики и стилистики языковых единиц. Исследование вариантов имеет большое значение и в аспекте их отношения к норме литературного языка.

Отечественные и зарубежные лингвисты считают вариативность важной составляющей языкового развития. По мнению В.М. Солнцева, «вариативность является одним из внутриязыковых факторов развития и изменения языка» [2, с. 41].

Не существует единого мнения о динамике варьирования в языке: одни ученые говорят о сокращении колебаний, например, в форме управления [3, с. 11], другие, напротив, отмечают широкое распространение варьирования в этой сфере [4, т. 2, с. 23].

Языковыми вариантами считаются формальные разновидности одной и той же языковой единицы, различающиеся при тождественном значении частичным несовпадением, обычно регулярным, своего звукового состава. В составе языковых вариантов различают единицы, принадлежащие к разным уровням языка: фонетическому, лексическому, грамма-

тическому. Грамматическим вариантам, к которым относятся синтаксические, т.е. варианты управления, согласования и примыкания, свойственно тождество грамматической функции (функционально-грамматическое тождество). Синтаксическими вариантами считают функционально-тождественные модели с одинаковым структурным содержанием, характеризующиеся одинаковой дистрибуцией и отличающиеся лишь отдельными формальными элементами структуры или «внутримодельными» преобразованиями, с одной стороны, и имеющие эквивалентную семантику, с другой стороны. Внутримодельные трансформации являются не настолько существенными, «чтобы превратить данную модель в иную» [5, с. 9]. Лаконичное определение дает З.Д. Попова: «...синтаксическими вариантами являются формально различающиеся синтаксические структуры, выражающие тождественное синтаксическое значение» [6, с. 3], и определяет разновидности синтаксических вариантов: дублиеты (*чуждые нам взгляды* – *чуждые для нас взгляды*), стилистические варианты (*пошла за грибами* – *пошла по грибы*), лексически связанные варианты (*работает на почте* – *работает в конторе*), конструктивно обусловленные варианты (*любит ребенка* – *испытывать любовь к ребенку*)» [6, с. 9-10].

Вариативность на уровне словосочетания активно изучается в современной лингвистике.

Большой вклад в решение проблемы вариативности управления в русском языке внесли работы К.С. Горбачевича, считавшего, что синтаксическая вариантность на уровне словосочетания наиболее широко и отчетливо проявляется в области управления, которое, в отличие от Л.В. Щербы, определял как лексико-грамматическую связь: «Многие ученые справедливо указывают на двойственную природу этого синтаксического явления. Управление – это факт и лексик, и грамматики. Грамматическая форма здесь особенно тесно связана с конкретным содержанием индивидуального ... слова, как бы заряженного определенными синтаксическими потенциями» [7, с. 193-194]. Для синтаксической вариантности он считал важными и одинаковое структурно-грамматическое содержание и тождественное лексическое значение. Основные причины колебания в формах управления К.С. Горбачевич видит внутри системы самого русского литературного языка. К ним он

относит: а) приведение в соответствие формы и содержания языковой единицы; б) смысловая и формально-структурная аналогия; в) смысловое преобразование главного компонента; г) контаминация (семантическая и структурная); д) воздействие форм управления у производящей основы; е) появление стандартизованных блоков, что нередко ведет к переразложению структуры словосочетаний и к разрушению традиционных синтаксических связей [8, с. 68].

К признакам синтаксических вариантов в словосочетании относят: 1) тождество грамматического значения и грамматической модели; 2) совпадение главного компонента (грамматического центра); 3) несовпадение грамматической формы зависимого компонента; 4) взаимозаменяемость зависимых словоформ: *требовать ответ – требовать ответа; хвататься друзьям – хвататься перед друзьями; преисполниться гордостью – преисполниться гордости; выбивать/выбить почву из-под ног соперников – выбивать/выбить почву из-под ног у соперников; беречь души сельчан – беречь души сельчанам* и др.

Управляемые синтаксические варианты могут: а) семантически полностью совпадать, не иметь смысловых различий в условиях одинаковой дистрибуции, т.е. быть дублетами; б) при сохранении общего грамматического значения отличаться оттенками значений или стилистически: *слушаться бабушку – слушаться бабушки; выпить воды – выпить воду; говорить о работе – говорить про работу – говорить насчет работы; давать/дать повод к разговорам – давать/дать повод для разговоров; кружить головы девчонок – кружить головы девчонкам; прожужжать все уши о незнакомце – прожужжать все уши про незнакомца* и др. Употребление вариантных зависимых форм при одном и том же глаголе или процессуальном фразеологизме не меняет номинативного значения словосочетания, замена одной формы другой не изменяет взаимоотношения между обозначаемыми понятиями.

По мнению Л. Дубровиной, разделение варьирующихся пар на дублеты и синтаксические варианты достаточно условно. И даже относим ту или иную пару к разряду дублетов, она отмечает, что «полное тождество управляемых форм в любой ситуации и при любом объекте – явление редкое» [9, с. 28].

Варианты могут быть представлены формами одного и того же существительного или существительных, принадлежащих к одной и той же лексико-семантической группе. *Я с утра не бываю дома и, следовательно, не буду жене мозолить глаза (К.Станюкович). Но машину не привозили, а доморощенный олух мозолил да мозолил глаза властной барыни (М.Салтыков-Щедрин). Худощавый высокий начальник оказался молодым, но успешным позимоватом человеком. ... Узнав, зачем приехали, повел нас в коридор. Видимо, не захотел беречь душу товарищам (В.Орлов). После войны думал, писать или нет родным в Сибирь об этой трагедии? Нужно ли беречь души близких? (Н.Удоденко). Даже дома я особенно не распространялся об этом времени: не хотел беречь душу и себе и близким (В.Кенть).*

Исследование вариативного управления проводилось и проводится на лексическом материале, т.е. как вариативное управление глаголов, существительных, прилагательных, наречий, однако это синтаксическое свойство характерно и для фразеологических единиц русского языка.

Специфика вариативного управления фразеологизмов связана с раздельнооформленностью этих единиц. Глаголы и имена, образующие фразеологизмы, обладают в свободном, нефразеологическом, употреблении собственным управлением. Формирование управления фразеологической единицы происходит на базе синтаксических свойств составляющих ее компонентов. Поэтому в большей мере вариативность управляемых форм объясняется тем, что сохраняются, «наследуются», синтаксические связи глагольного и именного компонентов и конкурируют друг с другом. Например, *бросить в лицо кому-либо* что-либо и *бросить в лицо кого/чье-либо* что-либо (*бросить кому-либо* что-либо; *лицо кого/чье-либо*); *перегрызть горло кому-либо* и *перегрызть горло кого/чье-либо* (*перегрызть кому-либо* что-либо; *горло кого/чье-либо*) и под.

Неизученность синтаксических свойств фразеологизмов, в том числе и вариативного управления, приводит к тому, что часто не разграничивают управление глаголов и управление фразеологизмов. Так, приводимые в различных источниках примеры, как-то: *дать оценку кому-либо, чему-либо/кого-либо, чего-либо* [4: т. 2, с. 36]; *прийти на помощь соседу/к соседу*; *подводить/подвести итоги чему/чего-либо* [3, с. 69], [10, с. 112-113], [11, с. 76] имеют отношение к варьированию падежных форм, управляемых фразеологизмом, а не глаголом или «глагольным именем».

Вариативное управление процессуальных фразеологизмов представлено двумя разновидностями: 1) варьируются формы разных падежей (вариативное беспредложное управление, вариативное беспредложно-предложное управление, вариативное предложное управление); 2) варьируются беспредложная и предложная формы одного падежа.

В вариативном беспредложном управлении процессуальных фразеологизмов центральное место занимает мена родительного и дательного падежей (N₂ / N₃): *беречь душу кого и кому, бить лбы кого и кому, бросать/бросить в лицо кого и кому, вбивать/вбить в голову кого и кому, вставлять/вставить палки в колеса кого, чего и кому, чему, охлаждать/охладить пыл кого и кому, перебивать/перебить косточки (кости) кого и кому, садиться/сесть на шею кого и кому, тешить самолюбие кого и кому, травить душу кого и кому* и т.д., тогда как для глаголов наиболее продуктивным считается варьирование беспредложных винительного и родительного падежей (N₂ / N₄): *требовать что-либо/чего-либо, искать что-либо/чего-либо, выпить что-либо/чего-либо* и др. Кроме того, К.С.Горбачевич в сфере лексики отмечает «агрессивный винительный падеж объекта, увеличение конструкций с этим падежом за счет других (главным образом, родительного и дательного) и предполагает, что объяснить это явление можно «как действием структурной аналогии, так и причинами содержательного и социального характера» [8, с. 71]. *Он (Сулла – И.К.) как бы вдальблывал свою мысль в голову своего слушателя (Г. Гуллиа). С детства мне вбивали в голову, что тюрьма предназначена для плохих людей, а хорошие (или осторожные) люди в тюрьму не попадают (Д.Жуков). Поговорили, посмеялись два старых мастера и молодой инженер – и как будто все это было так, для перекура. А разговор почему-то запал им в душу (Е. Пермяк). Эти слова запали в душу Василия (Е. Пермяк).*

Варьирование родительного и дательного падежей возможно потому, что первая форма определяется структурными, а вторая семантическими свойствами фразеологической единицы. Употребление объекта в форме родительного падежа без предлога определяется управлением именного компонента: он и в свободном, нефразеологическом, словосочетании способен управлять этой падежной формой. Так, в области двойного управления глаголов отмечается явление синтаксического переразложения, то есть изменения связей и отношений между частями сложного словосочетания. Авторы пособия «Именное и глагольное управление в современном русском языке» приводят в качестве примера случаи, «когда в целом ряде типов трехчленных (или многочленных) словосочетаний меняется зависимость одного из компонентов сочетания, а вместе с тем и форма управления» [12, с. 13]: *сжал (пожал) руку кому – сжал (пожал) руку кого*, и не относят их к вариативному управлению. По их мнению, «эти и подобные случаи переразложения словосочетания неразрывно связаны как с процессом вытеснения в современном русском языке дательного падежа родительным в субстантивных сочетаниях слов, так и с ростом самих субстантивных словосочетаний различного типа» [12, с. 13]. Добавим, что с переразложением меняется и структурный тип словосочетания: сложное словосочетание с одним стержневым компонентом – глаголом, управляющим двумя зависимыми формами, преобразуется в комбинированное с двумя стержневыми компонентами – глаголом и именем, каждый из которых обладает своим собственным управлением.

Иначе обстоит дело с управлением процессуальных фразеологизмов: и родительный, и дательный являются управляемыми фразеологизмом в целом, и в том, и в другом случае словосочетание остается простым, в нем один управляющий компонент – фразеологизм и один управляемый, представленный вариантами: [связать руки] кому-либо – [связать руки] кого-либо, [вставлять палки в колеса] кому, чему-либо – [вставлять палки в колеса] кого, чего-либо, [запасть в душу] кому-либо – [запасть в душу] кого-либо. Слова, становясь компонентами фразеологизмов, утрачивают свои лексические значения, образуют новую номинативную единицу, но сохраняют способность к управлению.

В большинстве своем существительные-компоненты в составе фразеологизмов относятся в большинстве своем к группе соматизмов (голова, рука, глаза, шея, ухо и др.). По форме это родительный определительный, а по значению – родительный объектный: души *хуторян* – беречь души *хуторян* ('волновать *хуторян*'); головы *мужиков* – морочить головы *мужиков* ('дурачить, вводить в заблуждение *мужиков*'). В таких конструкциях наблюдается противоречие между формой и значением зависимого имени.

Форма дательного падежа определяется семантикой всей единицы: дательный падеж является семантическим аналогом винительного, для него также типично значение объекта, непосредственно охваченного действием, – противоречия между формой и значением объекта нет: *перемывать косточки соседям* – 'обсуждать *соседей*, сплетничать о *соседах*'; *вскружить голову девчонке* – 'увлечь *девчонку*'; *выламывать руки партнерам* – 'принуждать *партнеров*' и т.д.

По употребительности родительный падеж намного уступает дательному с объектным значением:

ФЕ	к-во употреблений зависимого Дбп	к-во употреблений зависимого Рбп
Знать цену	91%	9%
Мозолить глаза	87,5%	12,5%
Садиться/сесть на шею	81,8%	18,2%
Вбивать/вбить в голову	81,5%	18,5%
Перемывать/перемыть косточки	80,4%	19,6%
Кружить (вскружить) голову	75%	25%

Данные нашей картотеки по количеству употреблений дательного и родительного падежей, только частично отраженные в таблице, свидетельствуют о том, что движение в парах осуществляется от родительного к дательному, от противоречия между формой и значением объекта к их соответствию.

Вариативное управление формами родительного и дательного падежей без предлогов допускают фразеологизмы, имеющие модели: «V+ N₄»; «V+ pr+ N₄»; «V+ N₄ + pr + N₄»; «V+ pr+ N₃». Таким образом, при вариативном управлении наблюдается несовпадение форм внешнего объекта и именного (-ых) компонента (-ов) фразеологизма.

Как и глаголам, процессуальным фразеологизмам при отрицании свойственно управление взаимозаменяемыми формами родительного и винительного падежей: *не брать/взять в расчет чего и что*; *не сбивать/не сбить с толку кого, чего и кого, что*; *не брать/взять на вооружение чего и что*; *не держать в поле зрения кого, чего и кого, что*; *не ставить/поставить на карту чего и что* и под., относимое грамматистами к явлениям синтактико-комбинаторной вариативности. *А чтобы нашего не сбили с толку братства, То заведем такой порядок мы у нас. Коль нет в чьем голосе ослиного притягива, Не принимать тех на Парнас (И.Крылов). И мне подумалось: сколько же надо прилагать усилий для*

того, чтобы не сбить с толку подрастающее поколение этими самыми спорными национальными проблемами как в международном плане, так и внутри (Ч.Айтматов).

Варианты формы объекта при фразеологизмах предопределены способностью глагольного компонента к вариативному управлению, которая сохраняется во внешнем окружении ФЕ: *брать/взять что-либо – не брать/взять чего-либо*; *держать что-либо – не держать чего-либо*; *сбивать/сбить что-либо – не сбивать/сбить чего-либо*; *сбрасывать/сбросить что-либо – не сбрасывать/сбросить чего-либо* и под.

Исторической нормой при отрицании считалось употребление формы родительного падежа, однако, по мнению многих современных исследователей, в последнее время усиливается процесс вытеснения родительного падежа винительным, за исключением тех случаев, когда такая мена невозможна. Поэтому в разговорной речи и литературном языке много примеров равноправного употребления обеих падежных форм [13, с. 86]. На фразеологическом материале эта тенденция подтверждается.

Мена родительного и винительного в конструкциях без отрицания возможна для единицы *бить по карману кого, чему-либо/кого-либо*: вариативное управление в данном случае является следствием сохранения и реализации во внешнем окружении фразеологизма синтаксических валентностей глагольного (*бить кого-либо*) и именного (*карман кого, чей-либо*) компонентов и их конкуренции. Однако зачастую эти формы неразличимы, так как для одушевленных существительных характерно совпадение беспредложных винительного и родительного падежей. *Кроме того, срыв графика движения больно бьет по карману водителя (Веч. Челябинск). У нас построили кухню и людскую, что сильно ударило меня по карману (А.П. Чехов).*

Позиция управляемого имени может свидетельствовать о форме падежа в том случае, если объект расположен между компонентами ФЕ, контактно с глагольным компонентом: *бить (ударить) труженика по карману*. При такой позиции реализуется синтаксическая валентность глагольного компонента, его способность распространяться формой винительного падежа без предлога. Если же объект находится в постпозиции по отношению к фразеологизму и, следовательно, контактно с именным компонентом: *бить (ударить) по карману труженика*, то можно предположить распространение фразеологизма как винительным падежом, так и родительным, так как и глагольный, и именной компоненты в равной степени способны реализовать свои синтаксические потенции: глагольный компонент – способность управлять винительным падежом без предлога, а именной компонент – родительным. *Доказательств этому было достаточно, и самых убедительных, потому что все они были Запольских купцов прямо по карману (Д.Мамин-Сибиряк). Будем верить, что рыночные отношения, к которым мы подходим не без опаски, приведут все же в норму нашу экономику, не слишком болезненно ударяя по карману простого труженика, будут сопровождаться достаточной социальной защищенностью всех малоимущих (Правда).*

Материальные различия анализируемых словосочетаний с вариативным управлением не нарушают тождества данных синтаксических единиц, варианты зависимых форм являются одним членом одного отношения «действие + объект». Более употребительный вариант является ведущим в ряду функционально тождественных элементов.

Анализ беспредложного управления процессуальных фразеологизмов расширяет и уточняет представление о таком универсальном свойстве языка, как вариативность, свидетельствующем о динамике языковых процессов и проявляющемся как в структурной организации, так и в функционировании.

Библиографический список

- Семенюк, Н.Н. Некоторые вопросы вариантности русского языка // Вопросы языкознания. – № 1.
- Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2.

3. Скобликова, Е.С. Согласование и управление в русском языке / Е.С. Скобликова. – М.: Просвещение, 1971.
4. Русская грамматика: в 2 т. – М.: Наука, 1980. – Т. 1-2.
5. Шендельс, Е.И. Синтаксические варианты // Филологические науки. – 1962. – № 1.
6. Попова, З.Д. К вопросу о синтаксических вариантах // Филологические науки. – 1968. – № 6.
7. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского языка. – М.: «Просвещение», 1989.
8. Горбачевич, К.С. О норме и вариативности на синтаксическом уровне (колебания в формах управления) // Вопросы языкознания. – 1977. – № 2.
9. Дубровина, Л. Вариативное глагольное управление в русском языке первой трети XIX века / Larisa Dubrovina. – Uppsala: Uppsala univ., 2002.
10. Билыалова, А.А. Вариативность и факультативность в татарском языке: В сопоставлении с русским и английскими языками: дис. ...канд. филол. наук. – Казань, 2004.
11. Григорьева, М.Ю. Вариативность конструкций глагольного управления: дис. ...канд. филол. наук. – Москва, 1996.
12. Прокопович, Н.Н. Именное и глагольное управление в современном русском языке: учебное пособие / Н.Н. Прокопович, Л.А. Дерibas, Е.Н. Прокопович. – М.: «Русский язык», 1981.
13. Рубцова, В.А. Норма и вариативное употребление глаголов (на материале переходных глаголов речи с отрицанием не) // Актуальные вопросы грамматики и лексики. – М., 1976.

Bibliography

1. Semenyuk, N.N. Selected issues of variability in the Russian language / N.N. Semenyuk // The issues of linguistics. – № 1.
2. Solntsev, V.M. Variability as the common property of the language system // The issues of linguistics. – 1984. – № 2.
3. Skoblikova, E.S. Agreement and government in the Russian language / E.S. Skoblikova. – M.: Prosveshchenie, 1971.
4. Russian grammar: V 2-h t. – M.: Science, 1980. – T. 1-2.
5. Shendels, E.I. Syntactic variants / E.I. Shendels // Philology sciences. – 1962. – № 1.
6. Popova, Z.D. On the issue of syntactic variants / Z.D. Popova // Philology sciences. – 1968. – № 6.
7. Gorbachevich, K.S. The norms of the contemporary Russian language / K.S. Gorbachevich. – M.: Prosveshchenie, 1989.
8. Gorbachevich, K.S. About the norm and variability on the syntactic level (variations in the forms of government) // The issues of linguistics. – 1977. – № 2.
9. Dubrovina, L. Variative verbal government in the Russian language of the first third of the XIXth century. – Uppsala: Uppsala univ., 2002.
10. Bilyalova, A.A. Variability and optionality in the Tatar language: In comparison with the Russian and the English languages: dis. ... Cand. filol. / Bilyalova A.A. – Kazan, 2004.
11. Grigorjeva, M.Yu. Variability of constructions with verbal government: dis. ... Cand. filol. / M.Yu. Grigorjeva – Moscow, 1996.
12. Prokopovich, N.N. Noun and verbal government in the contemporary Russian language: manual [Text] / N.N. Prokopovich, L.A. Deribas, E.N. Prokopovich. – M.: «Russian Language», 1981.
13. Rubtsova, V.A. Norm and variative use of prepositions (on the material of speech transitive verbs with the negation *not*) // Current issues of grammar and lexis. – M., 1976.

Article Submitted 16.02.11

УДК 82.09

П. В. Маркина, канд. филол. наук, докторант АлтГУ, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pvmarkina@mail.ru

ПЕТЕРБУРГСКИЙ МИФ М.М. ЗОЩЕНКО

Аннотация: В статье рассматривается мотив дороги в жизни и творчестве М.М. Зощенко, а также петербургская составляющая городского трансформера. Разрабатывая традиционный миф о райско-адском городе, писатель в парадоксальном соединении положительных и отрицательных коннотаций создает темпоральный крен (Ленинград в сторону первого, Петербург – последнего).

Ключевые слова: М.М. Зощенко, литература 1920–1930-х годов, петербургский миф.

В молодости писатель ищет себя, попытки излечения поголовски дорогой обречены. Путешествия доказывают неизбежность родного города. В юности моменты жизненных разочарований провоцируют М.М. Зощенко на поиск лучшего места. Первым этапом обретения утраченного рая становится исследование оппозиционного севера юга [1, с. 13–14]. Историческая редакция наименования города свидетельствует, что пространство перестает характеризовать только место и сопрягается со временем.

Такая подмена была довольно типичной. Ленинград связан с новым миром и выбором советского пути. Осознание необходимости собственного кардинального изменения приводит к М.М. Зощенко во второй половине 1920-х – 1930-е годы, когда он становится апологетом советской власти. Кризис 1926-го года позволяет писателю переоценить и собственное творчество, а наименование города в этом случае становится темпоральным маркером: нужное советскому государству и близкое автору определяется Ленинградом, а связанное с миром прошлого (например, в «М.П. Синягине», «Сентиментальных повестях» и т. д.) – Петербургом. Такие анахронические наименования города работают на авторскую идею размежевания с дореволюционной Россией. Например, в начале 1920-х годов перемещения по стране были затруднены в силу социально-политической обстановки. Однако сложность извращения от пространства Петербурга вызывает к жизни прежнее название («Случай в провинции») [2, с. 648].

В Ленинграде человеку надо удержаться, так как вредные элементы из города удаляются: «...вытерли из Ленинграда куда подальше.... в Нарымский край» («Сильнее смерти») [3, с. 542–543]. Обращает на себя внимание значимый 1926 год. Многочисленные [1, с. 340–365] отъезды М. М. Зощенко из города могут быть рассмотрены в духе рассказа «Чертовинка», где человек обречен на скитание по земле в поисках потерянного рая [2, с. 233].

Жителей севера часто заблуждаются, например, в «Поризации Крыму»: «думают, что приедут на юг, искупаются в Черном море – и они снова молоды и прекрасны. И все болезни и ненормальности у них прошли» [4, с. 95]. Подобные попытки исцелиться предпринимались и самим автором, который в «Перед восходом солнца» вспоминает о том, как осенью 1926 года «...заставил себя уехать в Ялту» [5, с. 25]. Однако улучшение было мнимым, и нужный результат не был достигнут.

Отъезд из города – значимое событие, знаменующее особый день [2, с. 169]. В «Рассказе о том, как Семен Семенович в Лугу ездил» странничество определяется как поведенческая стратегия: «Ужасно я люблю всякие путешествия» [2, с. 363]. Расставание же с городом обозначается как утрата жизненного ориентира, например, в «Гиблом месте» [2, с. 245]. К автопсихологической проблеме неприкаянности, потерянности человека в новом времени М.М. Зощенко возвращается в главной своей книге.

В «Перед восходом солнца» автор пытается объяснить свои скитания: «В начале революции... я хотел увидеть новую Россию... Я пробовал менять города... Я хотел убежать от этой моей ужасной тоски... Я уехал в Архангельск. Потом на Ледовитый океан – в Мезень. Потом вернулся в Петроград. Уехал в Новгород, во Псков. Затем в Смоленскую губернию, в город Красный. Снова вернулся в Петроград...» [5, с. 17].

Возвращение в родной город можно понимать как осознание тщетности попыток убежать от себя. На первый взгляд, причины тоски мало связаны с местом пребывания. Полная неприятных неожиданностей дорога в город указывает на актуализацию негативной части петербургского мифа. Тетку М.П. Синягина Марью Аркадьевну, поехавшую в Ленинград, «...дважды обчистили. Первый раз в поезде и второй раз... на квартире... унесли почти все оставшиеся драгоценности» [6, с. 295].

Дорога пугает не только трудностями пути [2, с. 488]. Сам переезд в другой город может закончиться плачевно для персонажа («Хорошая характеристика»). Не только людям тяжело проникнуть в город, но посланные туда вещи могут где-то затеряться [6, с. 22–23]. Петербург обрекает на забвение произведение искусства, которое должно было обессмертить имя автора («Аполлон и Тамара»).

Дорога сама по себе оценивается негативно в текстах М. М. Зощенко. В гоголевской судьбе дорога – единственное лекарство. Анализируя жизнь литературного предшественника, в «Возвращенной молодости» писатель утверждает, что скитания на самом деле являются псевдолекарством.

Город становится для писателя основой мироздания. Неоднозначные авторские высказывания, подтверждающие / опровергающие украинское родство, иллюстрируют понимание М. М. Зощенко социального механизма, запущенного изменением места рождения. В. П. Катаев указывает на порожденную мистификацией борьбу городов за право обладания известным писателем: «...местные жители предлагали ему принять украинское гражданство...» [7, с. 201].

В 1929–1930 годы В.В. Маяковский в «Стихах о советском паспорте» обозначит зависть к гражданину Советского Союза [8, с. 64]. Заявленное украинское гражданство просуществовало недолго и было заменено положением о союзном гражданстве 1924 г. Таким образом, В.П. Катаев проецируя на М.М. Зощенко несуществующее (речь идет о 1930-х годах) украинское гражданство не только локализует писателя во временном двухлетнем периоде 1920-х годов, но вытесняет конкурента-друга за пределы советского.

В целом же топика М.М. Зощенко укладывается в пространственную советскую модель, сущность которой состоит в парадоксальности: «...она одновременно и растущая, расширяющаяся, и уменьшающаяся, уплотняющаяся» [9, с. 15]. В этой пульсации пространства обозначается со/противостояние двух предельных точек в географии М.М. Зощенко: юга и севера, Украины (начиная с Полтавы, далее Крыма и т. д.) и Петербурга/Ленинграда. В этом аспекте даже временное исключение из обозначенного пространства, например, вынужденная эвакуация, поездки к друзьям в Москву и пр., в конце концов, воспринимаются М.М. Зощенко негативно. Согласно центробежной силе, герой и его автор стремятся от центра к периферии: «Вот какой случай произошел в Ленинграде... Вернее даже не в Ленинграде, а за городом» («Об уважении к людям») [4, с. 91]. Провинциальность в картине мира становится положительным маркером.

Утверждая внепетербургскую топонимику, М.М. Зощенко не забывает о страшном городе. Так обозначается проблема двойничества, и за любой структурной моделью города можно увидеть Петербург, реализованный не только в мосточках, проспектах, кладбищах провинции, но и в неожиданно возникающих деталях петербургского мифа. Постоянная ориентация на пространство Петербурга/Ленинграда может быть объяснена автобиографическим кодом. Усиленная внепетербургская топонимика может быть компенсирована темпоральными реалиями, константно закрепленными за городом на Неве. Преступление, совершенное в пространстве Ленинграда [10, с.

594], становится мерилем негативного [6, с. 347] для всей страны [4, с. 142].

Самочувствие персонажей зачастую укладывается в традиционное поле разочарования, одиночества, ничтожности существования. Внутренний мир героев подчинен определяющей модели парадоксального соединения положительного и отрицательного (с перевесом в сторону последнего). Этим объясняются полярные колебания в настроении персонажей, ощущающих собственную незначительность и дисгармоничность мира. Вера в неотвратимость губительной судьбы граничит с мнимым безумием, явленным лишь во внешних проявлениях: речи, портрете, типовом поведении. Однако прямое авторское отрицание душевной болезни одного из персонажей («Люди») свидетельствует о том, что М.М. Зощенко не считает безумием первопричиной разлада героя с миром. Возвращение человека в животное состояние доказывает, с одной стороны, несущественность европейской цивилизации, с другой стороны, неотвратимость запрограммированной ею гибели. Петербург как постоянное напоминание о страхе смерти толкает маленького человека к стремлению обезопасить себя, но избавиться от негативного пространства невозможно. Попытка противопоставить европейскому российское слияние города и деревни обречена, так как в пространство провинциальной действительности органически включается и нестоличный город Ленинград/Петербург, провинциализация которого нарушает темпоральные законы [11].

Ленинград становится наследником топоса парадоксов. Петербург традиционно понимается как город исключительного. Уже в описании климата заявлена лишь частично оправданная реальностью полярность. М.М. Зощенко продолжает разрабатывать каноническую (неожиданное соединение положительных и отрицательных коннотаций с перевесом в сторону негативного [Топоров, 1995]) структуру петербургского мифа. Сохраняя традиционную амбивалентность, останавливаясь на базовых блоках (внутренних состояний, природы и т. д.), автор «Перед восходом солнца» дает индивидуальное объяснение топонимически закрепленных процессов.

Петербург остается в своей основе неизменным, в Ленинграде же нет «ничего страшного» («Бесславный конец») [12, с. 231].

Константность Петербурга сопряжена с главной ролью города – служить топосом культуры. Но пространство музея ведет себя агрессивно по отношению к человеку. Культура вытесняет человека из жизни («Пушкин», «Поэт и лошадь», «Анна на шее»). Архитектура мало приспособлена для жизни, «художественность» вытесняет удобство («Дома и люди»), поэтому небольшое («Для охраны понадобится не более двух сторожей» [6, с. 505]) наследие необходимо изолировать от человека, заткнув собранные в одном месте памятники колючей проволокой в «Веселых проектах» («Охрана памятников старины»). Иллюстрация Н.Э. Радлова усиливает неоднозначность прочтения текста М.М. Зощенко: за колючим забором оказываются памятники старины.

Само пространство Петербурга определяется в своей неоднозначности. Так, например, оставленный Синягиным Псков превращается в сказочный город [6, с. 319] Прекрасный манящий город на Неве, известный в устных преданиях, должен разочаровать человека, прибывшего туда, так как это только слухи о рае [6, с. 296]. В то время как Ленинград («и в Ленинград и в ссылку» [6, с. 293]) и равен, и противопоставлен ссылке как положительное пространство.

В парадоксальном соединении отрицательного и положительного ленинградского мифа наблюдается перевес (в отличие от Петербурга) в сторону последнего. Однако в этом можно увидеть продолжение традиций города-предшественника. Ленинград-парадиз прекрасен и неповторим: «...это красивый город» («Приглашение в Ленинград») [4, с. 377], «И очень вокруг поразительно красиво» («В трамвае») [4, с. 179].

Неизменные петербургские пейзажи не становятся главной достопримечательностью Ленинграда. В советских реалиях нового мира положительно маркируется соревнование с

Москвой («Сказка жизни») [4, с. 123], пронизанное особой гордостью за родной город.

В жизни М. М. Зощенко воссоединение с городом стабилизирует душевные переживания, и в то же время демонстрирует перевес в сторону позитивных эмоций: «*Петербургская весна особенная...*» [1, с. 31]. Само наименование города наделяется для молодого автора оценочным значением [1, с. 38]. Город становится единственно возможным для М. М. Зощенко местом для жизни. Этот топос – душевных устремлений [1, с. 24]. Страшный город, где идет жизнь, возвращает душевные силы и служит измерительной шкалой состояния человека [4, с. 180].

Заветное пространство продолжает оставаться домом со всем негативным, делающим его еще ближе и роднее (апрель 1920 г.) [1, с. 33]. Город делит людей на своих и чужих. Возможность уехать и строить свою жизнь в другом месте интересует М. М. Зощенко, но попытки заканчиваются неудачно, например, зимнее увлечение 1919 г. кролиководством и куроководством в совхозе «Маньково» Смоленской губернии.

Таким образом, единственно возможное пространство для жизни заключено там, где, точнее всего, жить нельзя, например, мифологизация климатических условий: жара самая жаркая, а холод самый холодный (ср. «Что делается!»). Однако покинуть этот топос невозможно. В «Перед восходом солнца» петербургским мифом отмечено детство героя (детские страхи гибели близкого человека [5, с. 148]).

Петербург для М. М. Зощенко – это, в первую очередь, страшный город. Человек легко может здесь потеряться [4, с. 202]. В максимально упрощенном пространстве города (прямые проспекты, площади) ориентироваться почти невозможно («О вывесках») [4, с. 392]. Прошлый мир не дает нового легкого существования, Петербург тянет назад.

Мифология обозначенного пространства очерчивает место, где невозможно жить, пребывание здесь ведет к болезням, психическим расстройствам [13], [14], [15]. И важно, что душевные болезни находят свою литературную закреплённость («Медный всадник», «Пиковая дама», «Двойник», «Петербург» и др.). Ранний М. М. Зощенко активно вступает в спор с литературной традицией.

Остановившись на привычных компонентах петербургского мифа, писатель идет путем демифологизации, отвергая предложенные классиками мотивировки поступков и переживаний человека, столкнувшегося с городом. Ситуации, рассмотренные классиками, профанируются, например, потеря носа во «Вниманию больных» [6, с. 487]. Настойчивый отказ от старого Петербурга оборачивается утверждением неизбежности города.

Не случайно образ императора, именем которого назван город, будет особо популярен в 1930 гг. М. М. Зощенко, зачастую сатирически рассматривая образ Петра, признает несомненную значимость этого великого исторического деятеля.

Таким образом, город через мотив дороги и литературные аллюзии выражает художественное своеобразие авторской позиции. М. М. Зощенко в выборе между Ленинградом и Петербургом оказывается на стороне советского мира. Не признавая никаких авторитетов [16], писатель оказывается столь же категоричен и в выборе между европейским и русским. Уже самим названием – Ленинград или Петербург – М. М. Зощенко расставляет акценты на райском либо адском компоненте городского мифа. Вынужденный существовать в ситуации двоемирия, писатель, желающий отречься от прошлого, обречен на кровное родство с Петербургом. Поэтому система авторских масок [17] становится определяющей в творчестве советско-антисоветского юмористическо-невротического писателя-мыслителя.

Библиографический список

1. Лицо и маска Михаила Зощенко: сборник / сост. Ю. В. Томашевский. – М.: Олимп – ППП, 1994.
2. Зощенко, М. М. Разночты: Рассказы и фельетоны (1914–1924). – М.: Время, 2008.
3. Зощенко, М. М. Нервные люди: Рассказы и фельетоны (1925–1930). – М.: Время, 2008.
4. Зощенко, М. М. Личная жизнь: Рассказы и фельетоны (1932–1946). – М.: Время, 2008.
5. Зощенко, М. М. Перед восходом солнца. – М.: Время, 2008.
6. Зощенко, М. М. Сентиментальные повести. – М.: Время, 2008.
7. Катаев, В. П. Алмазный мой венец // Собр. соч.: в 10 т. – М.: Художественная литература, 1984. – Т. 7.
8. Маяковский, В. В. Стихи о советском паспорте // Собр. соч.: в 12 т. – М.: Правда, 1978. – Т. 6.
9. Куляпин, А. И. Мифы железного века: семиотика советской культуры 1920–1940-х гг. / А. И. Куляпин, О. А. Скубач. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2005.
10. Сухих, И. Н. Примечания // Зощенко, М. М. Сентиментальные повести. – М.: Время, 2008. – Примечания.
11. Маркина, П. В. Петербургский миф в «Сентиментальных повестях» М. М. Зощенко // В мире научных открытий. – 2010. – № 1 (07). Ч. 3.
12. Зощенко, М. М. Шестая повесть Белкина. – М.: Время, 2008.
13. Руднев, В. П. Метафизика футбола: исследования по философии текста и патографии. – М.: Аграф, 2001.
14. Топоров, В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) // Топоров, В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Прогресс: Культура, 1995. – Ч. 4.
15. Лотман, Ю. М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Лотман, Ю. М. История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПб, 2002. – Ч. 2, гл. 9.
16. Куляпин, А. И. Творчество Михаила Зощенко: истоки, традиции, контекст. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002.
17. Жолковский, А. К. Михаил Зощенко: поэтика недоверия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.

Bibliography

1. The face and mask of Michael Zoshchenko / composer. Ju. V. Tomashevsky. – M.: Olymp – PPP, 1994.
2. Zoshchenko, M. M. Raznotyk: Stories and feuilletons (1914–1924). – M.: Time, 2008.
3. Zoshchenko, M. M. Nervous people: Stories and feuilletons (1925–1930). – M.: Time, 2008.
4. Zoshchenko, M. M. Private life: Stories and feuilletons (1932–1946). – M.: Time, 2008.
5. Zoshchenko, M. M. Before sunrise. – M.: Time, 2008.
6. Zoshchenko, M. M. Sentimental stories. – M.: Time, 2008.
7. Kataev, V. P. Diamond my wreath // Collected works: in 10 v. – M.: Art literature, 1984. – V. 7.
8. Mayakovsky, V. V. Poems about Soviet Passport // Collected works: in 12 v. – M.: Truth, 1978. – V. 6.
9. Kulyapin, A. I. Myths of the iron age: semiotics of Soviet culture 1920–1940 years. / A. I. Kulyapin, O. A. Skubach. – Barnaul: Publishing house of Altai State University, 2005.
10. Suhikh, I. N. Comments // Zoshchenko, M. M. Sentimental stories. – M.: Time, 2008. – Comments.
11. Markina, P. V. Petersburg's myth in «Sentimental stories» M. M. Zoshchenko // In the world of scientific discoveries. – 2010. – № 1 (07). Part 3.
12. Zoshchenko, M. M. Sixth tale of Belkin. – M.: Time, 2008.
13. Rudnev, V. P. Metaphysics of football: a study on philosophy of text and patographic. – M.: Agraf, 2001.
14. Toporov, V. N. Petersburg and «Petersburg's text Russian literature» (Introduction to theme) // Toporov, V. N. Myth. Ritual. Symbol. Image: Research in the field of mifopoetic: selected works. – M.: Progress: Culture, 1995. – Part. 4.
15. Lotman, Yu. M. Symbols of Petersburg and problems semiotic's of the city // Lotman, Yu. M. History and typology Russian culture. – Saint-Petersburg: Art-SPb, 2002. – Part. 2, chapter 9.

16. Kulyapin, A.I. Creativity of Michail Zoshchenko: sources, traditions, context. – Barnaul: Publishing house of Altai State University, 2002.
 17. Zholkovsky, A.K. Michail Zoshchenko: Poetics of mistrust. – M.: School «Languages of Russian culture», 1999.
 Article Submitted 16.02.11

УДК 801.001

А.С. Литвина, асп. АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: liana_1@hotmail.ru

ВОСПРИЯТИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ И РУССКИХ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В предлагаемой статье описан эксперимент, который дает возможность выяснить, как жесты англо-американской и русской культур воспринимаются носителями китайской лингвокультуры.

Ключевые слова: невербальный язык, жесты, восприятие, эмоции.

В настоящее время изучение различных аспектов коммуникации привлекает ученых, как психологов, культурологов, так и, конечно, лингвистов. Особый интерес представляют компоненты невербального межкультурного общения, так как именно они вызывают некоторую трудность при интерпретации. Учитывая то, что границы кросскультурных взаимоотношений расширяются за счет притока иностранных туристов и партнеров на территорию России, выезд наших граждан за рубеж с целью обмена опытом, налаживания партнерских отношений или расширения личного кругозора, а также посредством сети интернет, где можно общаться и видеть своего собеседника в режиме реального времени, то можно сделать вывод, что точек соприкосновения между носителями разных языков, принадлежащих к разнообразным культурам, становится с каждым днем все больше. Даже если человек свободно владеет иностранным языком, встречаются ситуации из

повседневного общения, когда некоторые особенности невербального языка той или иной культуры могут «поставить собеседника в тупик». Поэтому ощущается потребность не только в изучении культуры данного народа, но и его невербального языка, компоненты которого могут быть как и общеизвестными, так и уникальными, характерными только для данной культуры.

Одна из основных задач данного сопоставительного исследования состоит в выявлении механизмов восприятия инокультурных жестов носителями другой лингвокультуры.

Целью психолингвистического эксперимента являлось: а) восприятие жестов, б) определение эмоции, с которой ассоциируется жест. Таким образом, решалось сразу две задачи.

Материалом для эксперимента послужили 7 жестов из англо-американской культуры [1] и 5 жестов из русской лингвокультуры [2].

№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
						
1. победа, 2. цифра «2»	на удачу	я тебя люблю	1. грубое оскорбление (в США), 2. пусть это будет между нами (в Великобритании)	кавычки	вышестоящий по должности недоволен работой подчиненного	1. замолчи (груб), 2. цифра «2»

№8	№9	№10	№11	№12
				
дурак, сойти с ума	все хорошо	фига, кукиш	1. предложение выпить, 2. пьяный	1. надоед, я сыт по горло, 2. насыщение чем-либо: едой и т.д. 3. иметь что-либо в больших количествах

В эксперименте приняли участие 100 носителей китайского языка, (жители г. Далянь (провинция Ляонин), в возрасте от 15 до 40 лет, не владеющие русским языком). Им были предъявлены двенадцать жестов, которые изображены в таблице под номерами 1-12. Жесты под номерами 1, 2, 7, 9 и 10 были представлены в виде фотографий, остальные – 3, 4, 5, 6, 8, 11 и 12 предъявлялись в формате видеофрагментов, так как для данных жестов наиболее важна моторика на всех этапах их предъявления, а не только в конечной фазе, как для предыдущих 5 жестов, предъявленных в формате JPG.

Информантам предлагалась следующая инструкция на китайском языке: «1. Знаком ли вам следующий жест? 2. Если да, то объясните его значение (в какой ситуации он используется?) 3. Если нет, что он может обозначать? 4. С какой эмоцией ассоциируется жест: с положительной: радость, восторг, с нейтральной: недоумение, сомнение, с отрицательной: агрессия, признание».

Перейдем к анализу полученных результатов анкетирования:

I. Жесты англо-американской культуры:

Жест № 1: 100 % респондентов распознали данный жест и ответили, что жест им всем знаком. 29 % определили, что он обозначает «победа!», большинство (40%) отметили, что данный невербальный знак относится к «успеху». Понятия «победа» и «успех», бесспорно, семантически близки, обозначая в целом преодоление некоторых трудностей в каком-либо деле. Интересна также и такая реакция 13-и % опрошенных, которые с помощью данного кинесиком выражают радость во время фотографирования. Такое употребление жеста в основном заметно в молодежной среде. Были даны и такие единичные реакции как «давай, вперед» и «закончить дело», по-видимому, связанные с определенным успехом. Характер выражаемой эмоции – 100% положительный.

Жест № 2: при восприятии этого жеста мнения разделились 50/50 – знаком/не знаком. 14% из числа тех, кому жест оказался знаком, дали реакцию – «пожелание, напутствие», 5% – «поддержка», что очень близко к оригинальному значению «пожелание удачи». Были также даны и негативные варианты: «ругаться» – 1%, «отрицание» – 3%, «презрение» – 5%, «ошибка» – 9%; можно предположить, что на восприятие информантов повлиял иконический символ креста, который имитируют скрещенные указательный и средний пальцы, поэтому получена несколько отрицательная реакция. 6% опрошенных дали реакцию цифра «10», это не вызывает удивления, так как данный жест присутствует в китайской культуре и полностью совпадает по месту образования кинемы, но лишь частично схож по объему передаваемого значения. Из 50% опрошенных, которым данный жест оказался не знаком, пришли к мнению, что он может обозначать «двое вместе» – 8% и «любовь» – 7%, увидели в этом имитацию некой близости, и оказались правы, так как в неформальной обстановке данный знак может обозначать наличие взаимоотношений между парнем и девушкой. Таким образом, этот невербальный знак вызвал противоречивые эмоции: 42% – положительные, 32% – отрицательные и 10% – нейтральные.

Жест № 3: 25% респондентов правильно оценили этот кинесиком в значении «я тебя люблю», здесь сказывается влияние англоязычных фильмов и интернета, где представители китайской культуры могли встретить данный жест. Для 62-х % принимавших участие в анкетировании жест оказался незнакомым, при этом были предложены следующие варианты интерпретации: «провоцировать» – 9%, «радость» – 8%, «пренебрежение» – 5%, «мольба за собственный успех» – 5% и т.д. Если суммировать положительные реакции на этот жест, то суммарное число будет превышать количество отрицательных реакций (57 к 28).

Жест № 4: здесь мы получили одинаковое число тех, кто знаком и не знаком с жестом 50/50. Неудивительно, что 25% опрошенных определили его как «указывать на себя», 5% – «взгляни на меня», ведь когда представитель китайской культуры имеет в виду себя лично, он указывает именно на нос, тогда как русский или американец указывает на грудь. 8% высказали, что это «сомнение», 6% – «призрение». В целом, заметно практически одинаковое соотношение между нейтральной эмоцией (28%) и тех случаев, когда эмоция не указывалась вообще (23%), таким образом, отмечается небольшое преобладание отрицательной эмоции – 37%.

Жест № 5: из 60-и % опрошенных, которые считают, что жест им знаком, только 18% определили истинное значение жеста, 16% указали «радость», другие 16% распознали в нем один из часто употребляемых молодежных жестов в Китае во время фотографирования. Среди оставшихся 40% респондентов, которые не знали истинного значения жеста, 12% восприняли его как «очаровательный», 8% также узнали в нем жест, сопровождаемый фотосессией в кругу друзей. Равный процент (по 7%) получили такие значения как «весело» и «забавляться». Данный жест вызвал у 75% информантов положительную эмоцию, следовательно, большинство из представителей китайской лингвокультуры смогло правильно распознать положительный характер предъявляемого жеста, даже не зная о его значении.

Жест № 6: для 78-и % опрошенных жест был воспринят как неизвестный, 17% из которых даже затруднились предположить его значение, 14% восприняли данный жест, как «ошибка», 7% – «стоп», 4% – «убить», 3% – «запрет», можно с уверенностью сказать, что моторика этого кинесиком: «скрещенные указательные пальцы обеих рук» позволяют увидеть символический крест, который и ассоциируется с ошибкой, смертью или запретом. 12% распознали в нем значение «советоваться», по-видимому, при моторике, когда указательные пальцы совершают режущие движения, это ассоциируется с тесным общением во время которого можно спросить совета. Если обратиться к китайской культуре, то, как уже было замечено ранее, единственное сходство имеет жест, обозначающий цифру «10», при котором указательные пальцы скрещены и неподвижны, но лишь 2% дали такой вариант ответа. Среди тех, кому жест показался знаком (22%), 6% расценили это, как «мы вместе», 5% – «драться» и 3% – «вязать», что очень символично. Обобщив полученные данные, можно сказать, что данный невербальный знак вызвал неоднозначные эмоции: 10% – положительные, 36% – нейтральные и 45% – отрицательные.

Жест № 7: реакции на данный кинесиком распределились следующим образом 35% – знаком, 65% – не знаком. В первом случае наиболее частотным ответом было указание на цифру «2» (13%), во втором – только 9% правильно определили тоже самое значение данного жеста, который в свою очередь является многозначным, и в его втором значении – цифра «2» может считаться интернациональным. Еще 9% из тех, кто знаком с жестом, ассоциировали его с чем-то ругательным и оказались близки к его реальному первому значению. 15% опрошенных, для которых жест явился незнакомым, затруднились объяснить его значение, при этом 8% отреагировали отрицательно. 13% присвоили жесту значение «пренебрегать», ассоциируя его с отрицательной эмоцией. В целом, при предъявлении этого невербального знака было получено 22% нейтральных эмоций и 66% – отрицательных, по-видимому, на интуитивном уровне реципиенты почувствовали отрицательную коннотацию, чему способствовал «закрытый» характер жеста, так как при его предъявлении ладонь обращена к показывающему данный знак.

II. Жесты русской культуры:

Жест № 8: 86% респондентов ответили, что данный кинесиком им знаком, из которых 33% определили, что жест употребляется в значении «думать». Из второй группы (14%), которые ответили, что данный знак им не известен, предложили следующие варианты: «дать подумать» – 5% и «думать» – 5%. Это можно объяснить тем, что данный жест частично совпадает с аналогичным жестом в китайской лингвокультуре, отличие составляет только место по локализации кинемы, а именно: указательным пальцем совершаются круговые движения вокруг уха, указывая на то, что мозгом требуется подзагрузка, то есть следует подумать еще раз. 21% из представителей китайской культуры смогли распознать этот русский жест в его правильном значении «дурак», и более мягком варианте – «не в порядке с головой», что очень близко по семантике. Что касается характера эмоций, то 38% – отрицательные, 34% – нейтральные и 18% – положительные.

Жест № 9: 97% информантов распознали данный жест в его правильном значении – «здорово», «очень хорошо», «молодец», что отражает интернациональный характер этого кинесиком. Подавляющее большинство указанных эмоций – положительные (91%).

Жест № 10: ответы респондентов распределились следующим образом: 35% знакомы с жестом, 65% – нет. Из числа тех, кто знаком с данным жестом 15% распознали его, как «ругательство», 5% – в значении «нет», 4% – «презрение». Из 65% количество тех, кто ассоциировали жест с чем-то плохим составило 13%, в более мягком значении «нехорошо» – 10%, 7% – «провоцировать войну», по 6% – «недружелюбный» и «ругаться», 4% дали вариант «драться». В целом, получен преобладающий процент отрицательных эмоций (75%), что, по-видимому, спровоцировано формой предъявления жеста.

Жест № 11: 56% анкетированных оказались знакомы с данным невербальным знаком, 44% – нет. 15% реципиентов из первой группы и 9% из второй дали правильный ответ – «алкоголик», 13% предложили одно из верных значений этого знака – «выпьём?», то есть расценили его в качестве предложения выпить и 9% определили, как «выпивать». Такие реакции респондентов из г. Далинь можно объяснить лишь тем, что поток русских туристов в прибрежные города Китая растёт, а с ним растёт и огромный интерес представителей китайской культуры к русской культуре и изучению русского языка.

Жест № 12: этот кинесиком был узнан 73-я % информантов, 25% расценили этот жест в значении «убить» и 13% – «нападать»; это можно объяснить тем, что данный жест полностью совпадает по месту образования кинемы, но различный по набору невербальных семантических компонентов. В китайской культуре он обозначает «самоубийство», «высшая мера наказания», в русской же – «надоесть», «насыщение чем-либо: едой и т.д.», «иметь что-либо в больших количествах». 21% определили так же и второе значение «насыщение едой», 5% увидели третье значение «достаточно, хватит». В целом, характер эмоции – отрицательный 61%, лишь 17% ассоциировали этот жест с чем-то положительным, связанным с трапезой.

Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Библиографический список

1. Жесты: язык тела и невербальное общение [Э/п] – Р/д <http://www.ermanok.net/news/comment.php?1361>
2. Григорьева, С.А. Словарь языка русских жестов / С.А. Григорьева, Н.В. Григорьев, Г.Е. Крейдлин. – Москва-Вена: языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.

Bibliography

1. Gestures: body language and nonverbal communication [web resource]. – <http://www.ermanok.net/news/comment.php?1361>
2. Grigorjeva, S.A. Dicitonary of Russian gestures / S.A. Grigorjeva, N.V. Grigorjev, G.E. Kreydlin. – Moscow-Vienne: languages of Russian culture; Vienne Slavic Studies Digest, 2001.

Article Submitted 19.02.11

УДК 803.0

И. В. Харченко, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: lihl116@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

В статье на основе анализа немецкоязычных прецедентных феноменов выделяются прецедентные имена и прецедентные высказывания, наиболее часто функционирующие в речи носителей немецкого языка. Особое внимание уделяется вопросам использования прецедентных текстов в рекламе и политическом дискурсе.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентное имя, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание, прецедентный текст, лингвокультурологическая компетенция.

В настоящее время многие исследователи акцентируют внимание на том, что цель процесса обучения иностранному языку в вузе – не только овладение языковыми и речевыми навыками и умениями, но и формирование лингвокультурологической компетенции. Данный вид компетенции можно определить как «совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженной в языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей этого языка» [1, с. 74]. Выделение в структуре иноязычной коммуникативной компетенции лингвокультурологического компонента обеспечивает достижение цели современного обучения иностранным языкам, заключающейся в формировании «вторичной языковой личности», обладающей представлениями о выраженной в изучаемом языке картине мира и способной к полноценному общению на этом языке.

В этой связи представляется целесообразным обратиться к так называемым «прецедентным текстам» (термин Ю.Н. Караулова), отражающим в особой форме менталитет

1) Некоторые заимствованные жесты приобретают какие-либо дополнительные значения среди представителей другой лингвокультуры; из приведенных выше описаний к таким жестам относятся кинесикомы под номерами 1 и 7. Представители китайской лингвокультуры очень часто используют их в своем индивидуальном значении «выражение радости во время фотографирования», характерно такое кинесическое поведение среди молодых людей.

2) Характер передаваемой жестом эмоции может быть верно распознан воспринимающими, даже если этот жест является абсолютной лакуной: на каком-то интуитивном уровне реципиентам удается увидеть отрицательную коннотацию.

3) Прямое влияние на восприятие инокультурных жестов оказывает невербальный коммуникативный стиль той культуры, представителем которой является тот или иной человек. Поэтому полученные данные имеют некоторую соотнесенность с теми жестами, которые представлены в его собственной культуре. Такую реакцию мы считаем естественной, так как человек, поставленный в условия эксперимента, в первую очередь будет опираться на свои собственные ощущения и, конечно, на свой невербальный коммуникативный опыт.

Все проводимые эксперименты еще раз доказывают факт необходимости изучения невербального языка наряду с вербальным, что позволяет полноценно общаться на иностранном языке и избегать коммуникативных неудач.

каждой нации. Как отмечают Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдер в работе [2, с. 86]: «Воспринятый текст (целиком или фрагментарно) остаётся в сознании адресата и затем включается во вновь порождаемые тексты в виде трансформации или прямых цитат, являясь при этом предметом рефлексии». Сохраняющиеся в сознании тексты и формируют текстовую концептосферу той или иной культурно-языковой группы. Подобные тексты определяются в современной лингвистике как «прецедентные тексты».

Термин «прецедентный текст» был впервые введён в научную практику Ю.Н. Карауловым [3] в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности» на VI Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы в 1986 г., и активно используется многими исследователями (работы Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, И.В. Захаренко, Е.А. Земской, В.Г. Костомарова, Н. Д. Бурвиковой, Г.Г. Слышкина и др.).

Ю. Н. Караулов [3] называет прецедентными текстами те, которые значимы для той или иной личности в познаватель-

ном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т.е. тексты, которые хорошо известны и широко окружены данной личностью, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности.

Г.Г. Слышкин [4] понимает прецедентные тексты шире Ю.Н. Караулова [3], сняв некоторые ограничения, им выделенные. Во-первых, по его мнению, можно говорить о текстах прецедентных для узкого круга людей – для малых социальных групп (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы и т.д.). Во-вторых, существуют тексты, которые становятся прецедентными на относительно короткий срок и не только неизвестны предшественникам данной языковой личности, но и выходят из употребления раньше, чем сменится поколение носителей языка (например, рекламный ролик, анекдот).

Е.А. Земская [5] считает, что прецедентными могут быть тексты, включенные в текст в неизменном виде (цитация) и в трансформированном, переиначенном (квазичитация), поскольку они хорошо известны широкому кругу лиц и обладают свойством повторяемости в разных текстах.

Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров полагают, что прецедентные высказывания, являясь в структуре исходного текста заголовком (названием), инициальным предложением фрагмента, абзаца, текста, конечным предложением текста, аккумулируют его прецедентность, свёртываясь до соответствующей сильной позиции: до заголовка, до этапного предложения, до конечного предложения. Этот процесс свёртывания авторы называют текстовой редукцией.

Кроме присутствия в сильной позиции (что является для высказывания в большинстве случаев прекрасной возможностью остаться в культурной памяти) желательно ещё, чтобы, как подчёркивают авторы, высказывание относилось к разряду «универсальных». Универсальные же высказывания – как форма проявления категории обобщённости – самодостаточны для понимания, автосемантически. Отражая общезвестные истины, они естественно и легко изымаются из контекста; универсальные высказывания обычно афористичны, ближе всего стоят к пословицам [1]. Диапазон прецедентных текстов очень широк. Это и стихотворные и прозаические цитаты, названия художественных произведений, кинофильмов, пословицы и поговорки, крылатые выражения, строки из известных песен, названия популярных песен, фразы из кинофильмов, спортивные лозунги, библейские выражения.

Наиболее системное и обширное исследование феномена прецедентности и прецедентных явлений представлено в работах В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко. Данные исследователи вводят более широкий термин – «прецедентный феномен» (ПФ). Прецедентные феномены являются «ядерными» элементами когнитивной базы. Таким образом, в работах этих исследователей поставлен вопрос о когнитивной сущности ПТ, тогда как Ю.Н. Караулов делает акцент на их прагматической природе.

ПФ могут быть как вербальными (прецедентное имя или прецедентное высказывание – значимые для культуры имя или высказывание, восходящие к определённому культурному тексту или ситуации) и невербальными (прецедентный текст или прецедентная ситуация). ПФ имеют определённые инварианты восприятия (инвариант восприятия прецедентного имени и инвариант восприятия прецедентного высказывания), хранящиеся в когнитивной базе лингвокультурного сообщества.

В нашем исследовании мы опираемся на данную концепцию прецедентных феноменов, так как она представляется нам наиболее убедительной и логичной. Среди прецедентных феноменов различают следующие:

Прецедентный текст – законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; (поли)предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; ПТ хорошо знаком любому среднему члену национально-культурного сооб-

щества; обращение к ПТ может многократно возобновляться в процессе коммуникации через связанные с этим текстом ПВ и ПИ [2]. К числу ПТ принадлежат произведения художественной литературы (напр., *“Faust”*, *“Die Leiden des jungen Werthers”* для немецкой лингвокультурной общности), тексты песен, рекламы, анекдотов, политические публицистические тексты и т.д.

Прецедентная ситуация – некая «эталонная», «идеальная» ситуация, связанная с набором определённых коннотаций, дифференциальные признаки которой входят в когнитивную базу; означающим ПС могут быть ПВ и ПИ (напр., *падение Берлинской стены*) [6].

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (напр., *Печорин*, *Теркин*), или с прецедентной ситуацией (напр., *Иван Сусанин*); это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного ПИ; может состоять из одного (напр., *Ломоносов*) или более элементов (напр., *Куликово поле*, *«Летучий голландец»*), обозначая при этом одно понятие [7, с. 53].

Так, для носителей немецкого языка выражение *der deutsche Michel*, включающее собственное имя *Michel*, является шутливо-ироничным прозвищем немецкого мещанина. Женское имя собственное *Liese* является частью составного прецедентного имени *Trödellesse*, которое характеризует лицо женского пола, отличающегося медлительностью, сродни русскому «копуша».

Прецедентное высказывание – репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений которого не равна его смыслу; в когнитивную базу входит само ПВ как таковое; ПВ неоднократно воспроизводится в речи носителей русского языка. К числу ПВ принадлежат цитаты из текстов различного характера (напр., *«Что делать?»*, *«Ждем-с!»*), а также пословицы (напр., *«Тише едешь – дальше будешь»*). Так, любовь немцев к порядку нашла свое отражение в пословицах:

Ordnung ist das halbe Leben («Порядок – душа всякого дела»)

Ordnung muß sein! («Порядок превыше всего!»)

Heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter («Святой порядок – благословенный сын небес»)

Какие же разновидности прецедентных текстов используются в речи носителей немецкого языка? Следует отметить, что специфика прецедентных высказываний обусловливается и культурными фоновыми знаниями каждого отдельного представителя лингвокультурной общности. Носители немецкого языка преимущественно оперируют прецедентными именами, восходящими к художественной литературе, киноискусству, музыке, а также политике. Так, зачастую прецедентные высказывания заимствуются из известных кинофильмов, ставших в свое время популярными и сохранивших свою актуальность до настоящего времени.

Например, к таким прецедентным высказываниям относятся фразы из ставших некогда знаменитыми в Австрии фильмов *«Hallo Dienstmann»* (1951) и *«Indien»* (1993). Первый фильм является в свою очередь образцом классической австрийской комедии. В частности, знаменитая «сцена с чемоданом» известна и по сей день каждому австрийцу, а легендарное высказывание одного из главных героев Пауля Хёрбигера *«Wie nehmen wir ihm denn?»* (букв. *Как же нам его взять?»*) настолько прочно вошло в языковое употребление, что может рассматриваться как часть культурной идентичности Австрии.

Таким образом, данная прецедентная единица возникает в речи австрийца всякий раз, когда имеется какая-либо проблема и путь решения данной проблемы ещё не известен, но при этом человек так оптимистично настроен, что решение для данной проблемы найдется. Нередко данное прецедентное высказывание используется в карикатурах, особенно в политических.

Вышедшая в 1993 году комедия «Indien» с участием Альфреда Дорфера и Йозефа Хадера в главных ролях привнесла ещё одно прецедентное высказывание в обиходную речь австрийцев. Главным герой Курт Фельнер, являющийся сотрудником санитарного надзора в Нижней Австрии, благодарит фразой «*Danke, ganz lieb*» («*Спасибо, очень мило*») за то, что, с его точки зрения, является само собой разумеющимся, поэтому это фраза стала выражением своего рода благодарности, высказанной в шутливой и несерьёзной форме, что обуславливает её использование исключительно в кругу друзей и семьи.

Приведём несколько примеров, иллюстрирующих вовлечение прецедентных феноменов в рекламный текст. На австрийском телевидении часто транслируются рекламные ролики с использованием прецедентной ситуации, известной во всём мире под названием «*Кордовское чудо*». Речь идёт о легендарном матче австрийской сборной против действующих чемпионов мира команды ФРГ. В канун матча немецкая пресса считала победу над лишённой мотивации Австрией очевидной, но 21 июня на поле стадиона в аргентинском городе Кордова произошла сенсация: Австрия победила со счётом 3:2. В Австрии этот матч называют «*кордовским чудом*», в Германии он, соответственно, получил наименование «*кордовского позора*». Фраза футбольного комментатора Эдди Фингера «*Tor Tor Tor Tor Tor, I werd' narrisch*» («*Гол, гол, гол, гол, гол, гол, я сойду с ума*») часто используется в австрийской рекламе, тем самым перенося успех игры на рекламный продукт. Так, это нашло отражение в рекламе венского сахара, где один из легендарных австрийских футболистов, участник сенсационного матча в Кордове, отличившийся тем, что забил два гола, Ханс Кранкль спустя много лет вспоминает эту историческую встречу за чашкой кофе, куда он бросает два кусочка традиционного венского сахара. Он же появляется в рекламе банковского продукта национального австрийского банка «*Volksbank*», где выступает гарантом инвестиционного фонда под лозунгом «*Goleador Garant*», где само название Goleador является прецедентным именем. Такое почётное прозвище дали австрийскому футболисту испанские фанаты, когда он выступал за их футбольный клуб «*Barcelona*». Goleador в переводе с испанского означает «*забивший много голов*». Таким образом, прославленный футболист гарантирует полный успех банковскому продукту, используя в его названии своё футбольное прозвище.

М.И. Косарёв [8], изучавший проблемы немецкоязычных прецедентных феноменов, в своем исследовании выделяет особые прецедентные феномены со сферой источником «Кино» в политической коммуникации Германии. Речь идёт о прецедентных именах, заимствованных из культовых фильмов и используемых в политическом дискурсе. Несомненным фаворитом в немецкоязычных странах стало имя Арнольда

Шварценеггера, получившее известность благодаря хиту режиссёра Камерона – культовому фильму середины 80-х годов «*Терминатор*». Интерес журналистов к образу главного героя этого фильма объясняется ещё и тем, что актер до недавнего времени активно занимался политикой. Нередко, когда речь шла об Арнольде Шварценеггере как о политической фигуре, его наделяли эпитетами «*Terminator*» или же «*Gouvernator*». Прецедентное имя «*Терминатор*» используется для номинации, употребление имени основывается на ассоциативной связи образа Шварценеггера с образом самого популярного из его героев, актуализации дифференциальных признаков прецедентного имени не происходит. Для простой номинации употребляется также и имя «*Gouvernator*», образованное сложением «*Gouverneur*» и «*Terminator*». Также прецедентные высказывания «*Hasta la vista, Baby*» и «*I'll be back*», произнесенные некогда главным героем в этом культовом фильме, не всегда говорили в пользу Арнольда Шварценеггера как политического деятеля. Это отразилось в следующем примере:

Einzeiler sind Schwarzeneggers Schwäche. Vorgetragen in seinem steirischen Skilehrer-Amerikanisch haben sie seine Karriere befördert. Aber die textsparende Coolness von "Hasta la vista, Baby" und "I'll be back" ist gefährlich in einer politischen Fernsehdebatte (Die Welt, 19.01.2005).

В данном примере с помощью прецедентных высказываний эксплицируется такая черта героя, как немногословность. Эта характеристика связывается в сознании зрителей с тупостью робота, решающего все проблемы с помощью оружия и силы. Журналисты нередко иронически подчеркивали ограниченность умственных способностей самого Шварценеггера, указывая, что его место – не в кресле губернатора штата, а на экране.

Как актёра Шварценеггера знают в основном по многочисленным экшен-фильмам, в которых его герои делают примерно одно и то же: преследуют злодеев, сражаются, убивают и спасают народы и даже целые планеты от гибели. Именно с таким абстрактным киногероем Шварценеггер-политик ассоциировался у зрителя:

In seiner langjährigen Karriere als Filmstar hatte Schwarzenegger Erfahrung darin gesammelt, in Leinwandabenteuern gleich ganze Völker und Planeten vor dem Untergang zu retten (Arnold Schwarzenegger rettet Ertrinkenden. Süddeutsche Zeitung, 10.04.2004).

Прецедентные феномены, связанные с образом Терминатора, активизируют мифологическое мышление читателя. Главный голливудский миф отражается в повествовании о сверхчеловеке и конкретизируется через образ нестигаемого Терминатора. Данные мифы так или иначе актуализируются в сознании зрителя с помощью прецедентных феноменов, способствующих формированию лингвокультурологической компетенции обучаемых.

Библиографический список

1. Костомаров, В.Г. Как тексты становятся прецедентными / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // РЯЗР. 1994. – № 1.
2. Мухелишвили, Н.Л. Значение текста как внутреннего образа / Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер // Вопросы психологии. – 1997 – № 3.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.
4. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.
5. Земская, Е.А. Цитация и виды её трансформации в заголовках современных газет // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М., 1996.
6. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М., 2002.
7. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1998. – Вып. 4.
8. Косарев, М.И. Прецедентные феномены со сферой-источником «кино» в печатных СМИ Германии // Известия Уральского государственного университета. – 2007. № 50.
9. Гудков, Д.Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний / Д.Б. Гудков, В.В. Красных, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева // Вестник Московского университета. – 1997. – № 4. – Сер. 9.
10. Красных, В.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева // Вестник Московского университета. – 1997. – № 3. – Сер. 9.

Bibliography

1. Kostomarov, V.G. As texts become precedent / V.G. Kostomarov, N.D. Burvikova // RYAZR. –1994. – № 1.
2. Muskhelishvili, N.L. Meaning of the text as an internal image / N.L. Muskhelishvili, Y.A. Schrader // Questions of psychology. – 1997 – № 3.
3. Guards, J.N. Russian language and linguistic identity. – М.: Nauka, 1987.
4. Slyshkin, G.G. Linguocultural concepts of precedent texts: author. dis. ... cand. sc. science. – Volgograd, 1999.
5. Zemskaya, E.A. Citation and the types of its transformation into a modern newspaper headlines / Poetics. Stylistics. Language and culture. – М., 1996.

- 6 Reds, V.V. Ethnopsycholinguistics and Linguistic culturology: lectures. – М., 2002.
 7. Gudkov, D.B. Case name in the cognitive basis of the modern Russian language Hooters // Language, consciousness, communication. – М., 1998. – Вып. 4.
 8. Kosarev, M.I. Precedent phenomenon with a sphere-source "cinema" in the print media in Germany // Proceedings of Ural State University. – 2007. – № 50.
 9. Gudkov, D.B. Some features of the functioning of precedent-propositional vany / D.B. Gudkov, V.V. Red, I.V. Zakharenko, D.V. Bagaeva Vestnik of Moscow University. Ser. 9. Philology. – 1997. – № 4.
 10. Krasnykh, V.V. Cognitive framework and precedent phenomenon in the other units in the communications / V.V. Krasnykh, D.B. Gudkov, I.V. Zakharenko, D.V. Bagaeva Vestnik of Moscow University. – 1997. – № 3. – Ser. 9.
 Article Submitted 19.02.11

УДК 803.0

М.С. Смоля, ст. преп. АлтГПА, Барнаул, E-mail: sms_79.79@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В МИХАЙЛОВСКОМ ОСТРОВНОМ НЕМЕЦКОМ ГОВОРЕ

Данная статья посвящается изучению вариативности грамматических форм прилагательного в атрибутивном словосочетании в речи носителей Михайловского островного немецкого говора, принадлежащих к разным возрастным группам.

Ключевые слова: атрибутивное словосочетание, сопровождающее слово, грамматическая форма прилагательного, вариативность, возрастная группа.

На территории Михайловского языкового острова была предпринята попытка изучения атрибутивного словосочетания и, в частности, грамматических форм имени прилагательного в функции определения в речи диалектоносителей трех возрастных групп: старшей (от 55 лет и старше), средней (от 54 лет до 31 года) и младшей (от 30 лет и младше). В ходе исследования было проанализировано 2979 атрибутивных словосочетаний, в которых прилагательное сочетается с существительным в единственном числе, и 1428 атрибутивных словосочетаний, в которых прилагательное определяет существительное во множественном числе. В атрибутивном словосочетании конструкции «прилагательное + существительное» в единственном числе в речи информантов трех возрастных групп употребляются полная и краткая формы прилагательного (таблица 1). Из таблицы следует, что флексивные различия грамматической формы прилагательного по родовым признакам наиболее четко прослеживаются в единственном числе именительном падеже мужского и среднего рода и в единственном числе винительном падеже среднего рода. Сильное окончание имени прилагательного имеет место также в группе существительного мужского и среднего рода в единственном числе дательном падеже.

Таблица 1

Окончания прилагательного в AC¹ без CC²

Падеж	М	N	F
Номинатив	-эг, -э, ø ³	-эс, -э, ø	-э, ø
Датив	-э, -эм, ø	-э, -эм, ø	-э, ø
Аккузатив	-э, ø	-эс, -э, ø	-э, ø

Полная грамматически невыразительная форма прилагательного является вариантным соответствием для существительного мужского, среднего и женского родов в единственном числе в именительном, дательном, винительном падежах. В данной парадигме склонения имени прилагательного прочно утвердилась также его краткая форма. Но полная грамматически невыразительная и краткая формы прилагательного не идентифицируют род, число и падеж ни прилагательного, ни определяемого им существительного.

В речи диалектоносителей старшей, средней и младшей возрастных групп прилагательное реализуется в группе существительного варьирующимися грамматическими формами. В разных поколениях вариативность представлена по-разному.

В речи информантов старшего поколения в качестве основного варианта выступает полная форма прилагательного. Функционирование краткой формы прилагательного является в значительной мере следствием фонетических процессов, протекающих в Михайловском островном немецком говоре: отпадение окончания у прилагательных с основой на -эг и слияние окончания прилагательного, определяющего существительное, с его суффиксом -эг в сравнительной степени. Наиболее частотной является, таким образом, вариативность полной грамматически выразительной и грамматически невыразительной форм прилагательного в группе существительного.

Уже в речи представителей средней возрастной группы наблюдается расширение варьирующихся грамматических форм прилагательного в составе атрибутивного словосочетания без сопровождающего слова с преобладанием его полной формы. По сравнению с языковым репертуаром диалектоносителей старшего поколения, наблюдается незначительное снижение в употреблении полной грамматически выразительной формы прилагательного в речи представителей средней возрастной группы (старшее поколение – 31,9%, среднее поколение – 25,6%). Подобная форма прилагательного сохраняется в единственном числе именительном падеже в сочетании с существительным мужского и среднего рода; частично в единственном числе дательном падеже мужского и среднего рода; в сочетании с существительным среднего рода в единственном числе винительном падеже. Употребление полной грамматически невыразительной формы прилагательного также сократилось (старшее поколение – 48,1%, среднее поколение – 44,8%). Она становится наряду с полной грамматически выразительной формой одним из вариантов для прилагательных в группе существительного мужского рода в единственном числе именительном падеже, а также в группе существительного мужского и среднего рода в единственном числе дательном падеже. Информанты старшего поколения употребляют в подобных случаях только полную грамматически выразительную форму прилагательного.

Количественные данные показывают, что употребление краткой формы прилагательного возросло с 20% (в речи старшего поколения) до 29,6% (в речи среднего поколения). В отличие от представителей среднего поколения, диалектоносители старшего поколения употребляют полную грамматически выразительную форму прилагательного для согласования с существительными среднего рода в именительном и винительном падежах, которая маркирована его окончанием -эс. В речи представителей средней возрастной группы в подобных позициях появляется альтернатива: полная грамматически выразительная или краткая форма прилагательного. Инфор-

¹ AC – атрибутивное словосочетание

² CC – сопровождающее слово

³ Ø – краткая форма типична преимущественно для прилагательных, оканчивающихся на -эг

манты обеих возрастных групп употребляют краткую форму прилагательного, оканчивающегося на -эг, которое выступает в группе существительного женского рода в единственном числе именительном, дательном и винительном падежах.

Наиболее частое употребление полной грамматически невыразительной, а также краткой форм прилагательного в речи представителей среднего поколения, по сравнению с информантами старшего возраста, свидетельствует о снижении степени грамматической маркированности прилагательного и определяемого им существительного в составе атрибутивного словосочетания без сопровождающего слова.

В речи представителей младшего поколения наиболее часто, по сравнению с языковым репертуаром представителей двух других возрастных групп, в атрибутивном словосочетании без сопровождающего слова употребляется краткая форма прилагательного, которая не маркирует грамматические категории собственно прилагательного и определяемого им существительного (для сравнения: старшее поколение – 20%, среднее поколение – 29,6%, младшее поколение – 42,2%). Резко снизилось употребление полной грамматически выразительной формы прилагательного (старшее поколение – 31,9%, среднее – 25,6%, младшее – 9,7%). Употребление полной грамматически невыразительной формы прилагательного в группе существительного (48,1%) находится на том же уровне, что и в речи диалектоносителей старшего поколения (48,1%) и практически в том же количестве, что и в речи среднего поколения (44,8%). Преобладание полной грамматически невыразительной и краткой форм прилагательного объясняется, прежде всего, редукцией конечного безударного гласного и вокализацией -г. Полная грамматически выразительная форма прилагательного полностью вытесняется в группе существительного мужского рода в единственном числе именительном и дательном падежах, а также в группе существительного среднего рода в единственном числе дательном падеже.

Данные фактического языкового материала [1; 2] и количественный анализ свидетельствуют о том, что в Михайловском островном немецком говоре наблюдается зависимость грамматической формы прилагательного в группе существительного без сопровождающего слова от возрастных характеристик диалектоносителей. А сформировавшаяся в островном немецком говоре словоизменительная парадигма имени прилагательного сохранила некоторые признаки его сильного типа склонения, традиционно выделяемого в литературном немецком языке. Но данная парадигма подвергается разрушению и упрощению не только в речи представителей младшего поколения, но и в речи диалектоносителей двух остальных групп. Наиболее устойчивой данная система остается в речи информантов старшего и частично среднего возраста.

В атрибутивном словосочетании с сопровождающим словом (определенным артиклем, вопросительным, неопределенным, указательным местоимениями) в речи диалектоносителей всех трех возрастных групп прилагательное принимает полную грамматически невыразительную форму (таблица 2).

Таблица 2

Окончания прилагательного в AC с CC
(ОАрт¹, НМ², ВМ³, УМ⁴)

Падеж	М	N	F
Номинатив	-э	-э	-э
Датив	-э	-э	-э
Аккузатив	-э	-э	-э

Грамматическая форма прилагательного остается нейтральной независимо от маркированности или немаркированности сопровождающего слова. Анализ фактического материала и количественных данных показывает, что сопровож-

дающее слово сохраняет свои функции грамматического маркера (896 примеров из 1284 – 69,8%). В некоторых случаях (388 примеров из 1284 – 30,2%) по ряду причин (прежде всего, фонетические изменения, которые приводят к вокализации и редукции) сопровождающие слова не уточняют грамматическое значение прилагательного и существительного. Невыполнение функций лексико-грамматического уточнителя приводит к совпадению грамматических форм сопровождающих слов и, как следствие, к тому, что грамматическое значение прилагательного и существительного не выражается ни сопровождающим словом, ни собственно формой прилагательного.

Полное совпадение окончаний имени прилагательного в группе существительного мужского, среднего и женского рода в единственном числе именительном, дательном, винительном падежах в речи информантов старшего, среднего и младшего поколений свидетельствует о завершении процесса унификации падежной системы имени прилагательного в атрибутивном словосочетании с сопровождающим словом (определенным артиклем, неопределенным, вопросительным, указательным местоимениями). Данная словоизменительная парадигма имени прилагательного, в которой укоренилась монофлексия, относится к слабому типу его склонения.

В атрибутивном словосочетании с сопровождающим словом (неопределенным артиклем, притяжательным или отрицательным местоимениями) расширяется вариативность грамматических форм прилагательного: одному и тому же грамматическому значению соответствует несколько взаимозаменяемых вариантных грамматических форм прилагательного. Последнее, в свою очередь, не зависит от сопровождающего слова, а также от того, выпадает ли то или иное сопровождающее слово функции лексико-грамматического уточнителя.

Анализ языкового материала показывает, что в атрибутивном словосочетании конструкции «сопровождающее слово (неопределенный артикль, притяжательное, отрицательное местоимение) + прилагательное + существительное» прилагательное выступает во всех трех грамматических формах, которые могут выражать или не выражать грамматические значения прилагательного в группе существительного (таблица 3).

Таблица 3

Окончания прилагательного
в AC с CC [ʔa:n] – ein, [ma:n] – mein, [ka:n] – kein

Падеж	М	N	F
Номинатив	-эг, -э, 0	-эс, -э, 0	-э
Датив	-э, 0	-э, -эс, 0	-э
Аккузатив	-э, 0	-эс, -э, 0	-э

Таблица 3 демонстрирует, что прилагательное в группе существительного мужского и женского рода стремится к форме с нейтральным окончанием -э, а в группе существительного среднего рода – к (частично⁵) грамматически маркированному окончанию -эс. Грамматически выразительная форма прилагательного становится одним из вариантов наряду с полной грамматически невыразительной и краткой формами.

В речи представителей старшей возрастной группы имя прилагательное выступает в полной грамматически выразительной или грамматически невыразительной формах. Грамматически маркированная и грамматически немаркированная формы прилагательного становятся вариантным соответствием для речи диалектоносителей старшей и средней возрастных групп. В языковом репертуаре информантов среднего возраста отмечается наличие двух вариантов грамматических форм прилагательного в группе существительного мужского рода в единственном числе именительном падеже и в группе существ-

¹ ОАрт. – определенный артикль

² НМ – неопределенное местоимение

³ ВМ – вопросительное местоимение

⁴ УМ – указательное местоимение

⁵ Грамматическая форма прилагательного с окончанием -эс считается полной частично грамматически выразительной, для среднего рода в единственном числе дательном падеже, так как данное окончание маркирует только число и род прилагательного и определяемого им существительного.

вительного среднего рода в единственном числе именительном и винительном падежах. Анализ фактического материала подтверждает отсутствие краткой формы прилагательного в составе атрибутивного словосочетания в речи диалектоносителей старшей возрастной группы и ее появление в речи представителей средней возрастной группы. Следует отметить, что полная грамматически выразительная форма прилагательного представлена в речи информантов среднего возраста практически в том же количестве, что и в речи представителей старшего возраста: 90 из 297 – старшее поколение, 86 из 297 – среднее поколение. Грамматическая система имени прилагательного в речи информантов средней возрастной группы не претерпевает значительных изменений, по сравнению с речью представителей старшего поколения. Однако появление краткой формы прилагательного в составе атрибутивного словосочетания с сопровождающим словом свидетельствует о начавшемся процессе разрушения падежной системы.

В речи представителей младшего поколения грамматически выразительная форма имени прилагательного в единственном числе именительном падеже мужского рода полностью вытесняется грамматически невыразительной и краткой формами прилагательного. Для согласования с существительным среднего рода появляется несколько вариантов соответствий для каждого падежа. Наиболее часто употребляется полная грамматически невыразительная (200 примеров из 295 – 67,8%) или краткая форма прилагательного (58 примеров из 295 – 19,7%).

Данная система склонения прилагательного также подвергается разрушению, наблюдается процесс унификации грамматических форм прилагательного и их зависимость от возраста диалектоносителей.

После неопределенного артикля, притяжательного или отрицательного местоимений имя прилагательное изменяется по типу склонения, которое имеет признаки выделяемого в традиционной грамматике литературного немецкого языка смешанного типа. В речи носителей исследуемого островного немецкого говора сохраняется выраженность грамматических категорий рода, числа и падежа имени прилагательного и определяемого им имени существительного. Однако количественные данные, а также изучение языкового материала подтверждают наличие в островном немецком говоре процесса упрощения грамматических форм прилагательного, что ведет к частичному согласованию прилагательного с существительным и развитию монофлексии прилагательного в группе существительного. Следствием унификации падежной системы имени прилагательного может также постепенно стать полное выравнивание форм прилагательного в составе атрибутивного словосочетания по аналогии с полной грамматически невыразительной или краткой формами.

Во множественном числе имя прилагательное изменяется в речи представителей всех трех возрастных групп одинаково и независимо от наличия или отсутствия сопровождающего слова (таблица 4).

Таблица 4

Окончания прилагательного в АС с СС
(множественное число)

Падеж	Окончание прилагательного
Номинатив	-э
Датив	-эп, -э
Аккузатив	-э

Во множественном числе присутствует полная грамматически невыразительная форма прилагательного. Частично маркированная форма прилагательного с окончанием -эп, которая имеет место во множественном числе дательном па-

деже, исчезает в речи представителей младшей возрастной группы. В морфологической системе имени прилагательного во множественном числе наблюдается омонимия грамматических форм как прилагательного, так и сопровождающих слов.

Таким образом, в ходе исследования было проанализировано 4407 атрибутивных словосочетаний. Из них 2979 грамматических форм прилагательного представлено в группе существительного в единственном числе, 1428 – в группе существительного во множественном числе. Из 2979 атрибутивных словосочетаний разных конструкций в единственном числе установлено 393 (13,2%) полных грамматически выразительных форм прилагательного, 2264 (76%) полных грамматически невыразительных форм прилагательного и 322 (10,8%) кратких формы прилагательного. Преобладающей является полная грамматически невыразительная форма прилагательного. Краткая форма прилагательного входит в систему его склонения, но по частоте своего употребления значительно уступает полной форме. Тем не менее, присутствие краткой формы прилагательного в составе атрибутивного словосочетания свидетельствует о начавшемся процессе разрушения конструкции атрибутивного словосочетания и собственно грамматической формы прилагательного, так как краткая форма прилагательного не маркирует грамматические категории собственно прилагательного и определяемого им существительного.

Количественные подсчеты показывают, что в речи носителей Михайловского островного немецкого говора, принадлежащих к разным возрастным группам, изменяется частотность употребления грамматических форм прилагательного. В речи представителей старшего и среднего поколений полная грамматически невыразительная форма прилагательного преобладает по частоте своего употребления полную грамматически выразительную. На последнем месте – краткая форма прилагательного. В речи младшего поколения полная грамматически невыразительная и краткая формы используются чаще, чем полная грамматически выразительная. Отступление грамматически маркированной формы прилагательного даже не на второй, а на третий план свидетельствует об упрощении и выравнивании грамматических форм прилагательного внутри атрибутивного словосочетания.

Обобщая данные анализа языкового материала, необходимо отметить следующее. В начале XXI века можно говорить о наличии в Михайловском островном немецком говоре слабого типа склонения прилагательного, а также о сохранности выразительных (сильных) окончаний прилагательного в группе существительного без сопровождающего слова и после неопределенного артикля, притяжательного, отрицательного местоимений. Во множественном числе различия между разными типами склонения прилагательного вовсе исчезли. В языковой системе островного немецкого говора идет активный процесс стирания сильных окончаний прилагательного, выступающих в качестве определения по отношению к существительному, в ходе которого формируется единый тип склонения прилагательного с нейтральным окончанием -э. В устной речи (а именно в такой форме, как правило, функционировал и функционирует говор) диалектоносец стремится упростить форму прилагательного в группе существительного, свой выбор он все чаще останавливает на полной грамматически невыразительной или краткой форме, в результате чего прилагательное согласуется с существительным лишь частично. В Михайловском островном немецком говоре, который находится под постоянным влиянием иноязычного окружения, усиливаются процессы унификации грамматических форм прилагательного в атрибутивном словосочетании также в результате воздействия различных внутриязыковых факторов.

Библиографический список

- Москалюк, Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов: монография. – Барнаул, 2002.
 Москалюк, Л.И. Островные диалекты как форма существования немецкого языка // Русская германистика: ежегодник союза германистов. – 2008. – Т. 4.

Bibliography

1. Moskaluk, L.I. Current status of island dialects of German: monographia. – Barnaul, 2002.
2. Moskaluk, L.I. Island dialects as a way of German / Russian German Studies: Yearbook of the Union of German studies. – 2008. – Т. 4. Article Submitted 15.02.11

УДК 808.5

Ю.И. Борисенко, преп. каф. общего языкознания и риторики Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: obris@mail.ru

МЕХАНИЗМ ОБРАЗОВАНИЯ ГИПЕРБОЛЫ В РУССКОЙ РЕЧИ

В статье на материале русскоязычных текстов описывается механизм образования гиперболы, под которым понимается действие или последовательность действий (операций), используемых адресантом с целью преувеличения тех или иных сторон, явлений окружающей действительности. Рассмотрены типы переносов, используемых для построения различных видов гиперболы.

Ключевые слова: гипербола, преувеличение, перенос, русский язык.

Гипербола относится к числу тех приемов речевой выразительности, которые изучаются уже в школе. В литературоведческих и лингвистических источниках она обычно рассматривается в качестве тропа, иногда – разновидности метафоры (см., например: [1, с. 144; 2, с. 47; 3; 4, с. 64; 5, с. 208, 249; 6]). Однако некоторые исследователи пишут о существовании нетропеической гиперболы [7; 8]. Таким образом, вопрос о лингвистическом статусе гиперболы оказывается дискуссионным.

Определение места гиперболы в системе приемов речевой выразительности предполагает получение ответов как минимум на следующие два вопроса, связанных с механизмом ее образования: на отклонении от какой нормы строится гипербола и при помощи какой операции осуществляется это отклонение.

Гипербола является приемом, основанным на отклонении от наших представлений о бытии, от истинного положения дел, т.е. предметно-логической нормы, например: *В домике живут две бедные, почти нищие старушки, дальние родственницы семьи Клеменсов. Они такие старые и толстые, что колеблются, как былинки. В этом домике опасно вздохнуть, – можно выдуть старушек в окно* (И. Ильф, Е. Петров. Одноэтажная Америка) – человек не может приобрести настолько малые размеры, что становится похожим на былинку, вследствие чего его можно сдуть.

Отклонение от предметно-логической нормы в гиперболе осуществляется при помощи операции переноса – приписывания одному предмету свойств, состояний, действий другого предмета. Такой перенос оказывается возможным благодаря сравнению как операции человеческого мышления. Не случайно гипербола часто выражается при помощи сравнительных конструкций. Напр.: *Акакий Акакиевич хотел было уже закричать «Караул», как другой <грабитель> приставил ему к самому рту кулак величиною с чиновничью голову* (Н.В. Гоголь) – перенос размеров головы на параметрические свойства кулака, выраженный существительным в творительном падеже. Чем дальше друг от друга находятся онтологические плоскости, в которых лежат сравниваемые объекты, тем больше выразительный потенциал этого приема: *Я влюбилась как сумасшедшая. Каждую субботу ездила к нему электричкой за триста километров. Я пылала так, что встречные мужчины дымились* (Ю. Буйда. ...й ЭТАЖ).

Перенос может быть представлен тропеической (1) и нетропеической (2) разновидностями: 1) *Бегом на улицу! Воздух такой свежий, что им преспокойно можно наестся* (figura.stilno.info) – наблюдаем переносное значение глагола «наестся» – «надышаться» (преувеличена способность насыщения свежим воздухом); 2) *На занятиях по физкультуре студент СФУ прыгнул так высоко, что его разорвало в стратосфере* (Новая университетская жизнь. Спецвыпуск. 2009 г.) – в данном малоформатном жанре шутки комический эффект достигается путем преувеличения степени высоты прыжка. На такую высоту в действительности подняться может, напри-

мер, ракета, поэтому происходит перенос свойств с артефакта на человека.

Сказанное выше позволяет определить гиперболу как прием речевой выразительности (преимущественно тропеический), состоящий в приписывании какому-либо предмету (в широком смысле) размеров, свойств, состояний, действий значительно меньших/больших по сравнению с тем, какими он обладает в действительности и/или в данной ситуации, за счет переноса с сопоставляемого с этим предметом объекта.

Операция переноса приводит к образованию гипербол разного типа: собственно антропоцентрической (преувеличение свойств человека), артефактной (преувеличение свойств, связанных с продуктами производительной деятельности человека, т.е. артефактов), натуровитальной (преувеличение свойств объектов живой природы), натуромортной (преувеличение свойств объектов неживой природы).

Идея описания гиперболы по типам переносов возникла благодаря книге Г.Н. Складневской «Метафора в системе языка» [9]. Рассмотрим типы переносов, используемых в создании разновидностей гиперболы – собственно антропоцентрической, артефактной, натуровитальной и натуромортной. При этом названные нами ниже типы переноса являются максимально детализированными, в отличие от видов переноса, рассматриваемых Г.Н. Складневской. Обозначим эти типы переносов, не ставя перед собой задачи рассмотрения их тропеического или нетропеического характера.

1. Типы переносов в собственно антропоцентрической гиперболе

1.2. Физические действия артефакта → физические действия с частью тела человека

– Хотела бы ты увеличить размер своей груди?

– Да, чтоб зимой ею **обматывать** (разг. речь) – действие, обычно осуществляемое с артефактами (обмотаться шарфом, простыней, платком и под.), переносится на часть тела человека, что преувеличивает ее размер.

1.3. Физические действия с предметом → физические действия человека

*Даже если твои размеры не укладываются в безрадостную формулу 90-60-90, это вовсе не повод ежедневно **разгрызть** мужчине мозг* (Cosmopolitan. Октябрь, 2006) – действие, производимое с неживыми объектами (при этом глагол «разгрызть» употребляется в переносном смысле; ср. «разгрызть орех» в прямом смысле), переносится в сферу ментального действия, в результате чего происходит преувеличение силы этого действия.

1.4. Физическое состояние предмета → физическое и психическое состояние человека

От любого мужчины умная женщина нахватается, как обезьянка, повадок и ужимок, вытянет все лучшее, что в нем есть. И уйдет, если она, конечно, стерва, оставив высосанного, жалкого и непонимающего мужчину размышлять о том, что же ей было нужно. «Клушки» так делать не умеют, они **покрываются ровным слоем плесени** под стегаными домаш-

ними халатами и целлюлитом, а стерва возьмет все лучшее и бросит, не жалея (Е. Шацкая. Школа стерв. Стратегия успеха в мире мужчин: пошаговая технология) – перенесение состояния предметов неодушевленного мира, покрывающихся плесенью, на характеристики человека; преувеличивается физическое и психическое состояние бездействия.

1.5. Физические свойства животного → физические свойства человека

Третий раз за день в ванну залезаю, скоро жабры появятся (разг. речь) – перенос физических свойств с одного живого объекта (рыбы) на человека, за счет чего преувеличивается количество времени, которое человек способен находиться в воде.

1.6. Физические свойства фантастических существ → физические свойства человека

Когда, интересно, начнет спадать истерика? Я скоро начну считать, что в той войне **мы победили инопланетян, обладающих нечеловеческими способностями**. Ну, просто воевали с целой галактикой, а не с равным нам по силе противником (<http://www.reklama-mama.ru/forum/>) – перенесение свойств с существ, придуманных человеком (инопланетян), на способности обычного человека, использующееся с целью преувеличения степени силы противника, побежденного в Великой Отечественной войне.

1.7. Физические свойства части тела человека → физические свойства человека (часть → целое)

Американцы от своей еды стали похожи на кишечники на ножках (М. Задорнов. Записки отморозка) – внешний образ человека создается за счет переноса функционального свойства отдельного органа (кишечника) на всего человека; преувеличивается степень потребности в пище.

1.8. Физическое действие человека → психическое действие человека

Я ненавижу грубые слова и в жизни стараюсь их не употреблять. Если что-нибудь такое и скажу, то потом **целый год ишу самую сильно дезинфицирующую зубную пасту, чтобы рот почистить** (М. Норбеков. Где зимует Кузькина мать, или Как достать халявный миллион решений) – в результате переноса действий, проявленных в физическом мире человека (чистка зубов), в мир ощущений и чувств преувеличено психо-эмоциональное состояние героя описанной ситуации.

1.9. Психическое состояние человека → физические свойства предмета

В понедельник я входила в метро, как в последний раз... Казалось, что стены, вазоны – всё изготовлено из страха (magicbay.ru/forum) – ощущение страха, которым переполнены люди после теракта в московском метро, переносится на сами объекты метро.

1.10. Физические свойства предмета → физические свойства человека

Я никогда не думал, что в Московском метро человек с простым кольцом в ухе когда-нибудь будет вызывать подозрение у пассажиров, что это **человек с гранатой в организме**. И они будут зорко следить, чтоб никто случайно не дернул его за ухо, пока он не выйдет (М. Задорнов. Эссе) – чувство беспокойства и стремление увидеть в каждом «подозрительном» человеке террориста (проявления психического мира) «наделяют» человека, имеющего один из внешних признаков оружия террориста – кольцо гранаты, способностью носить в своем организме разрывной снаряд.

1.11. Психическое состояние одного человека → психическое состояние другого человека

Вместо эпиграфа: если на ваш вопрос нет ответа, это не означает, что я заносчивый или высокомерный, это означает, что **ваш вопрос вызывает аллергические реакции**. Спасибо за понимание (mamba.ru) – перенос одного психического состояния (аллергия как процесс, связанный с нервной системой и сопровождающийся соответствующими реакциями) на другое (негативные чувства, возникшие как реакция на заданный вопрос) показывает преувеличенное чувство раздражения.

В отдельную группу следует выделить перенос, касающийся такой абстрактной категории, как время:

1.12. Физический мир → психический мир

Поскольку у мужчины-Рака и девушки-Скорпиона есть шансы прожить на этой планете немалое число лет, им повезло, что их паре обещана счастливая судьба. Они наверняка **не наскучат друг другу в первые несколько веков** (гороскоп. <http://www.tetadet-club.ru/>) – такая форма существования всего материального вообще, как время, переносится на временную характеристику человеческих отношений.

1.13. Физический мир → физический мир

Перенос характеристик человека более раннего возраста на более поздний тоже является разновидностью переноса по времени: **Он еще на горшок ходил, когда это было** [о вполне взрослом человеке] (разг. речь).

2. Типы переносов в артефактной гиперболе

Артефактная гипербола моделируется при помощи меньшего числа переносов, чем антропоцентрическая.

2.1. Физические свойства одного артефакта → физические свойства другого артефакта

У меня еще были иллюзии относительно суда. Но справку от экспертов, что уровень шума пылесоса превышает санитарные нормы, мне так и не дали. То есть на словах подтвердили – да, превышает. Еще бы – **пылесос ревел, как ракета, выходящая на орбиту** (Профиль. № 33. 2009) – при помощи переноса свойства с одного артефакта (ракеты) на другой (пылесос) создается преувеличенное описание степени громкости производящего работу пылесоса.

2.2. Физическое состояние одного артефакта → физическое состояние другого артефакта

Я выжила, несмотря на то, что температура в парилке была такая, что у меня золотое кольцо начало стекать с пальца (Cosmopolitan. Май, 2006 г.) – возможное физическое состояние какого-либо артефакта под действием высокой температуры (расплавленность) переносится на физическое состояние артефакта в конкретной ситуации (кольцо); преувеличивается температура окружающей среды.

2.3. Физические свойства топонимического объекта → физические свойства артефакта

На сыновьях Тараса Бульбы были шаровары шириной в Черное море, с тысячьо складок и со сборами (Н.В. Гоголь) – свойство неживого объекта окружающего мира (а именно «размер» Черного моря) переносится на артефакт (предмет человеческой одежды), что создает преувеличение его размера – ширины.

2.4. Физические свойства человека → физические свойства артефакта

Жить на Рублевском шоссе невозможно. Там проехать невозможно. Там вот едешь по этому **шоссе, это как артерия атеросклеротического больного** (М. Задорнов. Выступление на ТВ с программой «После нас хоть потоп») – свойство кровеносного сосуда человека (узость) переносится на артефакт, в результате чего преуменьшается его пропускная способность.

2.5. Физические свойства животного → физические свойства артефакта

Господи, у меня ощущение, что по этой пробке машины движутся со скоростью черепахи (разг. речь) – скорость движения животного (черепахи) как его физическое свойство переносится на скорость движения автомобиля, что уменьшает его действительную скорость.

3. Типы переносов в натуровитальной гиперболе

В натуровитальной гиперболе представлены три типа переносов.

3.1. Физические свойства предмета → физические свойства животного

Ужасна людей муравьиная жизнь –

И вспенена, и скудна.

Вот будет еще один шанс для души –

Тогда я вселюсь в слона.

Я буду огромным, носатым слоном

В тройной человеческий рост.

С ногами-столбами и мощным хвостом,

Ушами – до самых звезд (Д. Уланова. Буду слоном!) – перенос физической величины, размера с воображаемого предмета окружающего мира (поскольку в действительности не существует ни одного объекта размером до звезд) на размеры части тела слона; преувеличивается размер этой части тела.

3.2. Физическое действие человека → физическое свойство предмета

Тетя Маша поняла, что переборщила с удобрением, когда кабачки созрели ей дачу (КВН. Премьер-лига. 06.06.2010) – действие человека (жечь что-либо) переносится на неживой предмет окружающего мира (кабачки); преувеличено количество использованного удобрения.

3.3. Физическое действие человека → физическое действие животного

[о громкой музыке в лесу] **Три кукушки покончили жизнь самоубийством, два дятла получили сотрясение мозга** (М. Задорнов. После нас хоть потоп) – результат действия громкой музыки на человека переносится на результат действия громкой музыки на птиц.

4. Типы переносов в натуромортной гиперболе

Три типа переносов наблюдаем в натуромортной гиперболе.

4.1. Физические свойства предмета → физические свойства множества предметов

В районе повысилась радиоактивность. Долго не могли понять, от чего. Оказалось, кто-то в доме напротив завез на балкон **землю для цветов со своей дачи** (М. Задорнов. Приговор) – перенос физического свойства радиоактивности с небольшого участка земли на весь район; преувеличивается степень радиоактивности.

4.2. Физические свойства предмета → физические свойства человека

В России воду нельзя пить из-под крана. Зубы становятся похожими на нецверные сталактиты со сталагмитами (М. Задорнов. Подниматель пингвинов) – перенос свойств, характерных для неживых объектов, на свойства человеческих органов (зубов); преувеличивается степень загрязненности водопроводной воды.

4.3. Физические свойства артефакта → физические свойства натуромортного объекта

Солнце падает за горизонт со скоростью мяча (В. Ерофеев) – объекту неодушевленного мира (солнцу) приписывается свойство скорости артефакта (мяча).

Как видим, преувеличение в гиперболе осуществляется при помощи операции переноса. Наибольшим разнообразием эти операции отличаются в сфере собственно антропоцентрической, что связано со свойством человека всё сравнивать с себе подобным.

Библиографический список

1. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Рольф, 2001.
2. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М.: Флинта: Наука, 2003.
3. Кузнецова, В.А. Языковая и речевая гипербола // Слово в словаре, семантическом континууме и тексте: межвуз: сб. науч. тр. / отв. ред. Буковская М.В. – Челябинск: ЧПИ, 1990.
4. Скребнев, Ю.М. Тропы и фигуры речи как объект классификаций // Проблемы экспрессивной стилистики. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 1987.
5. Общая риторика: пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. – М.: Прогресс, 1986.
6. Кондратьев, А.Г. Художественное преувеличение как закономерность типизации в литературе: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.
7. Поликарпова, Е.В. Гипербола в современном немецком языке (лексикологический аспект): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990.
8. Кураханова, И.С. Языковая природа и функциональные характеристики стилистического приема гипербола (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1978.
9. Складаревская, Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Наука, 1993.

Bibliography

1. Golub, I.B. Russian stylistics. – M.: Rolf, 2001.
2. Matveeva, T.V. The educational dictionary: Russian, Culture of Speech, Stylistics, Rhetoric. – M.: Flinta: Nauka, 2003.
3. Kuznetsova, V.A. Language and speech hyperbole // Word in the dictionary, a semantic continuum and the text. – Chelyabinsk: ChSPU, 1990.
4. Skrebnev, J.M. Tropes and figures of speech as object of classifications // Problems of expressional stylistics. – Rostov-on-Don: Publishing house of the Rostov University, 1987.
5. The general rhetoric: translation from French / Zh. Dyubua, P. Pir and other; the general edition and introductory article by A.K. Avelichev. – M.: Progress, 1986.
6. Kondratiev, A.G. Art exaggeration as law of typification in the literature: the dissertation... of Cand. Phil. Sci. – M., 1984.
7. Polikarpova, E.V. Hyperbole in modern German language (lexicological aspect): the dissertation... of Cand. Phil. Sci. – M., 1990.
8. Kurakhtanova, I.S. The language nature and functional characteristics of stylistic device of a hyperbole (on a material of English language): the dissertation... of Cand. Phil. Sci. – M., 1978.
9. Sklyarevskaya, G.N. Metaphor in language system. – SPb.: Nauka, 1993.

Article Submitted 24.02.11

УДК 7.046.1.:395(571.56)

О.Н. Дмитриева, асп. каф. фольклора и культуры института языков и культуры народов Северо-востока РФ
Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

СВАДЕБНЫЙ АЛГЫС САХА: МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ

В статье рассмотрена семантика свадебных *алгысов* саха. Изучены и определены мифологические воззрения якутов в свадебной обрядовой поэзии якутов. Автор считает, что пережитки тотемизма, фетишизма и анимизма, сохранившиеся у якутов до XIX – начала XX в. прослеживаются в заклинаниях-*алгысах*, произносимых во время совершения обрядов.

Ключевые слова: обрядовая поэзия, свадебный обряд, алгыс, заклинание, мифологическое воззрение, дух-покровитель, божество, обращение, угощение, просьба.

В последнее время миф привлекает интерес у многих. Это объясняется тем, что мифы являются уникальным наследием каждого народа, отражающими древнейшие представления,

знания человека о мире, о человеке и его взаимодействиях с природой. Мифологические воззрения передавались и закреплялись среди этноса через произведения устного народного

творчества. В изучение мифологии якутов значительный вклад внесли И.А. Худяков [1], В.Ф. Трошанский [2], В.М. Ионов и М.Н. Ионов [3, 4], В.Л. Серошевский [5], Г.В. Ксенофонов [6], С.И. Боло [7], Г.У. Эргис [8], А.А. Попов [9], И.С. Гурвич [10] и др. Анализ записанных ими текстов позволяет проследить этапы эволюции мифов, показать их взаимосвязь с другими жанрами фольклора, в частности обрядовой поэзии якутов.

Исследованием традиционных верований, мифологии и шаманизма народов Сибири занимался Н.А. Алексеев (1975, 1980, 1984, 2008). По мнению ученого, миф – это произведение устного народного творчества, дающее религиозное, т.е. исходящее из признания реальности сверхъестественных миров и их обитателей, или иррациональное (верное, но еще не осознанное разумом или наукой) объяснение явлений природы и жизни человека [11, с. 488]. Мифы посвящены познанию окружающего мира, осознанию закономерностей поступков человека, его взаимосвязи с природой, с коллективом, в который он входит.

Мифы о сверхъестественных существах до нас практически не дошли. Но имена божеств и духов, их эпитеты, характеристики содержатся в гимнах и заклиниях-*алгысах*, произносимых во время совершения ритуалов, посвященных им.

Для якута заклинение *алгыс* являлся постоянным спутником, он должен был помнить хоть какие-нибудь формулы *алгыса*. Крепка была его вера в магическую силу слов, которые должны были воздействовать, умиротворить и склонить к себе расположение богов и духов.

Почти все свадебные *алгысы* якутов начинаются с обращения к Светлым божествам *айыы* и духам-хозяевам *иччи*, просьбы доброго отношения к людям, описания принесенной жертвы или угощения, обращения к божеству или духу даровать от своего богатства, просьба о благополучии и счастье.

По мифологическим воззрениям якутов, вселенная состоит из трех миров: верхнего, среднего и нижнего. В Верхнем мире живут, по их представлению, добрые силы *айыылар*. В Среднем мире живут люди *дьоннор*, также *иччилэр* духи-хозяева или духи-покровители. Нижний мир населяют злые духи *абааһылар*.

Якуты – один из народов, в языческих верованиях которого не было единого бога. Вместо бога у них почитались божества – так называемые *айыы*, покровительствовавшие земным легендарным предкам якутов. *Айыы* отличались от других духов лишь житейством на девяти ярусах небес и преобладанием в их характере большей доброты. Однако, если им не угождали, *айыы* моментально превращались в самые злейшие и мстительные духи.

Главным из божеств *айыы*, по верованиям якутов, считался *Үрүн Айыы Тойон* (Светлый создатель господин). В заклинии при вывешивании *саламы* (волосяная веревка с нанизанными на нее дарами добрым и злым духам) сначала призывают его:

Үүт таас олбохтоох	С молочно-каменным престолом
Сөгөлөннөөх түһэхтээх	Со счастливым жребием
Үрүн Айыы Тойон!	Юрюнг Айыы Тойон!

[12, с. 24]

Из этого отрывка видно, что он живет на небе. Под молочно-каменным престолом подразумеваются облака. Якуты верили, что место обитания *Үрүн Айыы* представлялось якутам как прекрасная страна, поэтому в *алгысе* говорится, что у него счастливый жребий. *Үрүн Айыы тойон* считался создателем вселенной, живущим на девятом небе, а все остальные божества *айыы* – его домочадцами или прислужниками (*оруолдьуттар*) – *Дьөһөгөй Айыы* (божество-покровитель коневодства), *Дьылба Хаан* господин и *Чыныс биис* госпожа (божества-властители рока, судьбы), *Хотой Айыы* (Орел айыы, дух-покровитель и предок орлов и части якутов), *Барылыыр Бар Чанхар* господин и *Барылыыр Бар Чанхар* госпожа (белые божества).

Үрүн Айыы тойон считался творцом душ людей, рогатого скота и пр. Все якуты называли себя *айыы дьоно* (народ или люди *айыы*). Например, в *алгысе*-благословении матери невесты в день свадьбы говорится об этом так:

Арбаһыттан тэһиннээх,	С поводами с загравками,
Аһынылаах санаалаах	С милосердной мыслию племя,
Айыы Дьөһөгөй аймаҕа.	Творца Джесегей Айыы

[13, с. 26].

По поверью саха, девушку до замужества по тропам жизни ведут Верховные божества, держа за поводья. Они убирались, когда девушка выходила замуж. В дальнейшем женщина должна была самостоятельно, без помощи со стороны выполнять свое высокое предназначение быть Матерью, хранительницей очага. Об этом свидетельствует также одежда девушки на выданье, которая носила шапку-дьябака с подрезанными поводьями.

Целый комплекс архаичных представлений и обрядов связан с почитанием различных птиц и животных. Результатом мифологического развития тотемических верований является представление о божествах *Хомпоруун Хотой айыы тойоне* (Горбоносый орел *айыы* господин), *Улуу Суорун тойоне* (Грозный воронов господин). Согласно мифологическим воззрениям якутов, орел признавался одним из главных божеств *айыы*, прародителем людей и орлов. Культ орла подробно освещен В.М. Ионовым в работе «Орел по воззрениям якутов» [14]. Выше божества *айыы* Горбоносого орел хана был лишь *Үрүн Айыы тойон*. Например, в заклинии духа-хозяина огня помимо духа огня, призывают также *Хотой Айыы*:

Эбирдээх таныылаах,	С рябыми ноздрями,
Хотоостугас хоноруулаах,	С горбатым носом,
Хотой Айыыһыт!	Наш Хотой Айыыһыт!

[15, с. 205].

Якуты считали, что если орел прилетал к юрте, обязательно нужно его кормить. Также всеобщее почитание орла выражалось в том, что его нельзя было никому убивать и есть.

Из остальных божеств *айыы*, которых призывали в свадебных *алгысах* были *Иһэгэй Айыыһыт* – богиня покровительница рогатого скота, *Нэлбэй Айыыһыт* – богиня, способствующая деторождению, *Ийиэхсит Хотун* – богиня, покровительствующая людям, лошадям, рогатому скоту. *Ийиэхсит* помогает при родах. Охраняет роженицу и новорожденного.

Ийиэхсит в отличие от *Айыыһыт* ничего людям не давала, а просто была посредницей и охранительницей какого-нибудь человека или животного. Например, в благословении матери невесты *Айыыһыт* предстает перед нами как трудолюбивая хозяйка:

Абыс кырылаах	С лоснящимися
Абынахтаах дьылбэктээх	Восемь раз умашенными коленями
Ахтар Айыыһыт хотун!	Вспоминающая Айыыһыт

Госпожа! [16, с. 27].

Или в *алгысе*, произносимом перед отправлением свадебного поезда:

Налыгыр Айыыһыт аҕаскыт аргыстастын,
 Степенная Айыыһыт попугайчик будет пусть!
 Иһэгэй Ийиэхсит эдьийигит эн эрдэстин!
 Добродетельная Ийиэхсит сопровождает пусть!

[17, с. 258]

Из материалов видно, что *айыыһыт* человека называли *Ахтар Айыыһыт* (Вспоминающая Айыыһыт), или *Налыгыр Айыыһыт* (Степенная Айыыһыт), или *Нэлбэй Айыыһыт* (Рассевшаяся Айыыһыт); *Айыыһыт* рогатого скота – *Иһэгэй Ийиэхсит* (Добродетельная Ийиэхсит); *айыыһыт* собаки – *Норулуйа*. О том, что они живут на восточной стороне земли, в *алгысе* при вывешивании *саламы* говорится так:

Имэнгээх ыгыстаах,	С благотворящими ладонями –
Илин диэки Ийиэхсит эбэм!	Восточная Ийиэхсит-бабушка!

[18, с. 29]

Так как якуты не имели обряда, посвященного одновременно всем обитателям Верхнего мира, в произведениях обрядовой поэзии нет его обобщенного, цельного описания.

Каждый исполнитель-*алгысчыт* мог вносить те или иные изменения в общеизвестные традиционные и мифологические воззрения об обитателях Верхнего мира. Характеристика сверхъестественных существ, живущих в Верхнем мире, давались главным образом жрецами и шаманами в ходе исполнения обрядов, связанных с почитанием божеств *айыы* и верхних *абааһы*. Якуты верили, что подробными «знаниями» об *айыы* и верхних *абааһы* владели лишь шаманы и жрецы, которые излагали их рядовым верующим в своих молитвах и заклинаниях, являющихся образцами произведений обрядовой поэзии. В ходе их исполнения объяснялось, какую часть Верхнего мира в данном случае предстоит посетить, кто там живет и пр.

Древнетюркские представления о защите людей местными духами-хозяевами, такими как дух-хозяин родовой территории, сверхъестественные хозяева горы, озера, около которых живет человек, дух-хозяин огня и т.п., сохранились у якутов в *алгысах*. По представлениям якутов, благополучная жизнь человека и его семьи во многом зависит от благосклонности духов-хозяев *иччи* дома, домашнего очага, двора, хлева и пр. Духи *иччи* похожи на человека. Древние якуты приписывали всем животным и природе человеческие качества. *Иччи* – очеловечивание всей природы якутами прошлого. Вот почему дореволюционные знатоки якутской старины *иччи* переводили как дух-хозяин. В этом выражении тонко подмечено то, что якутские *иччи* не являлись ни божествами, ни натуральными существами. К таким *иччи* относится почти весь пантеон духов якутской религии, делившихся на добрых и злых. *Иччи* обитают в Среднем мире. Свойствами богов якутские *иччи* не обладали, им приписывалась лишь охрана природы при помощи специальных средств.

Следующим духом, которого заклинали в свадебных *алгысах* был дух-хозяин домашнего очага или домашнего огня. По якутским верованиям, огонь обладал сверхъестественным свойством изгонять злых духов. О магических свойствах огня В.Л. Серошевский писал: «Огонь бывает различный: бывает «огонь священный» (*айыы уота*), тот который высекают над павшим в обморок шаманом. Бывает огонь – создание Улуу-Тойона – огонь полезный, огонь обыденного обихода, ему приносят в жертву белого жеребца. Бывает, наконец, огонь ужасный, все истребляющий, порождение подземного старика (*аллараа оҕонньор оноруулаах уот иччитэ*), которому приносят в жертву красного как кровь с темной спиной и белой мордой жеребца» [5, с. 665].

Материалы показывают, что якуты называют духа-хозяина огня по-разному – *Аал Дархан тойон* (Изначальный важный господин), *Аал Уххан* (*Аал* светлый), *Түөнэ Моһол*.

Күл тэллэх,	Подстилка – зола,
Көмөр суорҕан,	Одеяло – пепел,
Бырдьа бытык,	Седая борода,
Кыырыл төбө,	Сивая голова,
Көмүс урааннык,	Серебряный лик,
Аал уотум иччитээ!	Дух-хозяин моего домашнего очага! [13, с. 256]

Как видно из этого отрывка, дух огня, по представлениям якутов, представлялся в виде маленького седобородого старичка. Его обычно «видели» только во сне. Дух-хозяин домашнего очага, по мнению якутов, был полным и добрым у тех, кто хорошо к нему относился, и наоборот, тощим и злым у тех, кто не почитал его. Он мог взять под свое покровительство душу человека, охранять его от болезней и несчастий. Таким представлением о духе домашнего очага объясняется поверье о том, что нельзя «разбивать угли на очаге – души *кут* и *сур* рождающихся детей обретаются там, можно их при этом разбить».

Следует отметить, что культ духа-хозяина домашнего очага и сейчас имеет широкое распространение. Якуты по возможности, иногда каждый день «кормят» огонь, при этом многие произносят *алгыс*.

Следующими духами-покровителями, к которым обращались с просьбой на свадьбе, были дух-хозяин дома и дух-

хозяин хлева. Так, по представлениям якутов, каждая юрта или дом имели духа-хозяина. Этих духов называли: *Дьиз Танарата Дьизэрдэ Бахсыыла* (или *Бахсы*) (домашний бог *Дьизэрдэ Бахсыыла*) и *Иэримэ Дьиз иччитэ Дьизэбэ Бахсыя хотун* (дух-хозяинка изобильного дома *Дьизэбэ Бахсыя* госпожа). В *алгысах* якуты обращались только к духу-хозяйке дома. Духа-хозяйку хлева называли *Бу Богучай или Ньаадьы Дьанха хотун*. Она считалась дочерью Улуу тойона – грозного небесного божества. Например, невеста, впервые приехав в дом жениха, обращается к ней так:

Иэримэ дьиз иччитэ	Уютного жилья хозяйка
Дьизэбэ Бахсыя хотун,	Дьизэбэ Бахсыя госпожа,
Хотон урук иччитэ	Дух-хозяйка хлева
Хотой Бахсы!	Хотой-хозяйка!

[13, с. 243]

К семейно-родовому культу духов-покровителей в прошлом относилось и почитание духа-хозяина родовой территории – *дойду иччитэ*.

Якуты полагали, что от благосклонности духа-хозяйки земли зависит благополучная жизнь людей и размножение скота, дарованного божествами-покровителями скотоводства. Поэтому когда везут невестку в дом мужа, прибыв на окраине долины (где находится его местожительство), на самом восходе солнца делают остановку в пути. Все сходят со своих коней и готовятся к обряду. Затем невестка срезает с гривы своего коня три пучка волос и привязывает их к нижней толстой ветке лиственницы, стоящей отдельно от других. После этого она отвязывает от седла небольшой мех с кумысом, наливает кумыс в трехногий *чорон*, подходит к лиственнице, на ветки которой она привязала пучки волос конской гривы, опускается на одно колено и, обращаясь к востоку, читает *алгыс*:

Аан дойдум иччитэ	Дух-хозяйка моей родины
Аан Алахчын хотун,	Аан Алахчын госпожа,
Бэттэх көрөн мичээрдээ!	Улыбнись, повернувшись лицом ко мне!

[13, с. 287]

По *алгысу* видно, что духа-хозяйку земли якуты называли *Аан Алахчын госпожа*. В других материалах она называется *Аан Дархан хотун* (Изначальная важная госпожа), *Аан Аалай хотун* (Изначальная Аалай госпожа). Вилуйские якуты, по материалам А.А. Попова, называли ее *Аан дойдун иччитэ Айыы Нэлбэрдээн или Ньаадьай Бараан хотун* – земля хозяйка, *Айыы Нэлбэрдээн или Ньаадьай Бараан хотун* – госпожа. В якутском фольклоре – добрый дух, обитающий в священном дереве *Аал Луук Мас*. В *олонхо* выступает как главная хранительница земли богатыря, дающая ему мудрые советы, благословляющая его перед отправлением в поход, заменяющая ему мать. По другим представлениям, тем же духом местности считалось то или иное пернатое существо, якобы гнездящееся или прилетающее отдыхать на особо приметном дереве данной местности. Таким деревом считалось самое крупное дерево, растущее на выступе самого видного мыса, или дерево-*орук* или *арык*, растущее около указанного водоема. Дерево это отличалось тем, что все его ветви были собраны на одной вершине. Причем они не просто росли, а в виде кудрей создавали шапкообразную форму – *арык*.

В заклинии при вывешивании *дэлбиргэ* (веревка из белого конского волоса для подвешивания жертвы духу-покровителю местности) *алгысчыт*-заклинатель при описании духа-хозяйки земли использует такие эпитеты: с пенистой пазухой, с маслянистой ладонью, со смазанным жиром коленом, которые характеризуют ее как трудолюбивую работницу. Во всех *алгысах* она представлялась в виде седой старухи, живущей на толстых березах, поэтому нельзя было рубить старые деревья – могла обидеться дух-хозяйка земли и наказать обидчика. У последнего могли умереть дети или пропасть скот. В общем, *Аан Дархан* могла наказывать, как ей заблагорассудится.

Таким образом, изучение текстов *алгысов* якутов показывает, что в них прослеживаются пережитки древних культов, главным содержанием которого было почитание самих предметов, явлений природы, птиц и животных. Имена божеств и

духов, их эпитеты, характеристики содержатся в гимнах и заклинаниях-*алгысах*, произносимых во время совершения ритуалов, посвященных им. Объем и художественное достоинство заклинаний зависели от таланта их исполнителей. Считалось, что чем красочнее описан хозяин того или иного вида, тем щедрее он относится к просителю. В описаниях божеств и духов содержится много архаизмов, что свидетельст-

вует, что традиционные и мифологические представления полностью не исчезали с течением времени. Наиболее архаичными являлись обряды, связанные с почитанием окружающего мира и самыми древними сферами деятельности людей – охотой, рыболовством и обряды, связанные с почитанием культа огня.

Библиографический список

1. Худяков, И.А. Краткое описание Верхоянского округа. – Л.: Наука, 1969.
2. Трошчанский, В.Ф. Эволюция черной веры (шаманства) у якутов / ред. Э.К. Пекарский, доп. и примеч. Э.К. Пекарского и Н.Ф. Катанова. – Казань: Тип. Имп. ун-та, 1902.
3. Ионов, В.М. Медведь по воззрениям якутов // Живая старина. – Пг., 1915. – Прил. 3.
4. Ионов, В.М. Дух-хозяин леса у якутов // Сб. Музея антропологии и этнографии. – Пг., 1916. – Т. 4, Вып. 1.
5. Серошевский, В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. – СПб.: Изд-во ВСОРГО, 1896. – Т. 1.
6. Ксенофонтов, Г.В. Эллэйада: Материалы по мифологии и легендарной истории якутов. – М.: Наука, 1977.
7. Боло, С.И. Прошлое якутов до прихода русских на Лену // Сб. тр. НИИ якут. языка и культуры при СНК ЯАССР / под ред. П.А. Ойунского. – М.; Якутск: Якутгиз, 1938. – Вып. 4.
8. Эргис, Г.У. Очерки по якутскому фольклору. – М.: Наука, 1974.
9. Попов, А.А. Материалы по шаманству у якутов. Культ богини Аисит у якутов // Культура и письменность Востока. – Баку, 1928. – Кн.3.
10. Гурвич, И.С. Охотничьи обычаи и обряды населения Оленекского р-на ЯАССР. – Сб. материалов по этнографии якутов. – Якутск: Якутгиз, 1948.
11. Алексеев, Н.А. Этнография и фольклор народов Сибири. – Новосибирск: Наука, 2008.
12. Саха народын айымньыта (Устное творчество якутского народа) / сост. Ч.М. Васильев и Х.И. Константинов. – Якутск: Якутгиз, 1942.
13. Обрядовая поэзия саха (якутов). – Новосибирск: Наука, 2003.
14. Ионов, В.М. Орел по воззрениям якутов // Сб. Музея антропологии и этнографии. – СПб., 1913. – Т. 1, Вып. 16.
15. Сивцев, Д.К. Саха фольклора: Хомуурунньук. – Якутской: Саха сириг. кинигэ изд-та. 1970.
16. Сосин, И.М., Ефремова Е.Ф. Уруу малааһына. – Дьокуускай, 1993.
17. Федоров, А.С. Салама ыйааһына. – Дьокуускай: Бичик, 2005.
18. Слепцов, П.А. Традиционная семья и обрядность у якутов (XIX – начало XXв.) – Якутск: Кн. изд-во, 1989.

Bibliography

1. Khudyakov, I.A. The short description of the Verkhoyansk district. – L.: the Science, 1969.
2. Troshchansky, V.F. Evolution of black belief (shamanism) at Yakuts / Editing E.K. Pekarsky, additions and notes E.K. Pekarsky and N.F. Katanov. – Kazan: Type. Imp. Un-y, 1902.
3. Ionov, V.M. Bear on views of Yakuts // Live olden time. – Pg. – 1915. – App. 3.
4. Ionov, V.M. Spirit-owner of wood at Yakuts // Coll. an anthropology and ethnography museum. – Pg. – 1916. – T. 4, ed. 1.
5. Seroshevsky, V.L. Yakuts. Experience of ethnographic research. – SPb.: Publishing house VSORGO, 1896. – T. 1.
6. Ksenofontov, G.V. Ellejada: Materials on mythology and legendary history of Yakuts. – M.: The Science, 1977.
7. Bolo, S.I. Past of Yakuts before arrival of Russian to Lena // Coll. Work. Scientific research institute of Yakut language and cultures at SNK YUSSR / Under the editorship of P.A. Ojunsogo. – M.; Yakutsk: Yakutgiz. – 1938. – Ed. 4.
8. Ergis, G. U. Sketches on the Yakut folklore. – M.: The Science, 1974.
9. Popov, A.A. Material's priests on shamanism at Yakuts. A cult of goddess Aicit at Yakuts // Culture and East writing. – Baku, 1928. – B.3.
10. Gurvich, I.S. Hunting customs and ceremonies of the population Oleneksky region YUSSR. The Collection of materials on ethnography of Yakuts. – Yakutsk: Yakutgiz, 1948.
11. Alexeev, N.A. Ethnograph and folklore of the people of Siberia. – Novosibirsk: The Science, 2008.
12. Oral creativity of the Yakut people / Comp. C.M. Vasilev and H.I. Konstantinov. – Yakutsk: Yakutgiz, 1942.
13. Ceremonial poetry Sakha (Yakuts). – Novosibirsk: The Science, 2003.
14. Ionov, V.M. The Eagle on views of Yakuts // Coll. an anthropology and ethnography museum. – SPb. – 1913. – T. 1, ed. 16.
15. Sivtsev, D.K. Folklore of Sakha: The collection. – Yakutsk: The Yakut book publishing house, 1970.
16. Sosin, I.M., Efremova E.F. The wedding. – Yakutsk, 1993.
17. Feodorov, A.S. Hanging salama. – Yakutsk: Bichik, 2005.
18. Sleptsov, P.A. Traditional family and ceremonial at Yakuts (XIX – beginning XXв.) – Yakutsk: Publishing house, 1989.

Article Submitted 19.02.11

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

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

УДК 378

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. АНО ВПО «Православный институт св. Иоанна Богослова» г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

РАССМОТРЕНИЕ ПОДХОДА К ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

В статье рассматривается проблема повышения профессиональной компетентности госслужащих. Анализируется влияние уровня развития социально-перцептивной компетентности на стили общения управленцев с подчиненными, вышестоящим начальством и равными, выявляется взаимосвязь между социально-перцептивной компетентностью госслужащего и стажем его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, социально-перцептивная компетентность, системный подход.

Руководитель – работник, принимающий решения по важнейшим вопросам деятельности аппарата управления с целью обеспечения эффективного труда производственного коллектива. В круг должностных обязанностей руководителя входит подбор и расстановка кадров, координация работы исполнителей, производственных звеньев и подразделений управления. Перед любым предприятием, организацией стоит задача повышения эффективности своей деятельности. Успешное решение этой задачи во многом зависит от уровня управления работой персонала. В связи с этим назрела необходимость совершенствования управления, приведения его в соответствие с условиями и целями деятельности.

Руководитель должен понимать, что чем лучше у него сложатся отношения с подчиненными, тем эффективнее будет производство, а основной характеристикой отношений между руководителем и подчиненным является их непосредственное общение. Поэтому социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении в управлении является основополагающей.

Исследования показывают, что руководитель тратит до 80% рабочего времени на управленческое общение. Следовательно, плодотворно может работать лишь тот руководитель, который умеет организовывать эффективное деловое общение, то есть компетентен в общении. Решение этой задачи невозможно без знания психологических основ социально-перцептивной компетентности (СПК) руководителя в профессиональном общении и умения руководителем оценивать СПК.

«Познание и взаимное воздействие людей друг на друга, – пишет по поводу общения А.А. Бодалев, – обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если ее целью не является прямое решение задач воспитания и она всецело

направлена к достижению какого-то материального результата. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» [1, с. 56].

Перцепция выступает в роли регулятора общения, прежде всего постольку, поскольку она оказывается носителем своеобразной перцептивно-диагностической функции. Выбор человеком той или иной линии поведения в каждой конкретной ситуации предполагает восприятие – оценку основных ее элементов, а именно партнеров, самого себя и ситуативного контекста в целом. Это диагностирование наличной ситуации в виде выработки оценок ее основных элементов образует наиболее существенный результат социальной перцепции с точки зрения вклада последней в развитие общения и деятельности.

Одним из важнейших условий психического развития человека, социализации и индивидуализации его личностного развития в управленческой деятельности является компетентное общение.

А.А. Бодалев определяет общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [2].

Компетентное общение всегда включает в себя, во-первых, две тесно связанные грани: общение, основанное на субъект-объектной схеме, при котором партнерам по существу отводятся роли манипулятора и манипулируемого объекта (это общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода и т.п.) и общение, основанное на субъект-субъектной схеме. Во-вторых, подобно тому, как в анализе деятельности стало принятым выделять аспекты и задачи

двух типов – репродуктивные и продуктивные, так и в развитии общения естественно выделить две аналогичные стороны. В-третьих, как уже отмечалось, развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня: уровень внешний, поведенческий, оперативно-технический и уровень внутренний, глубокий, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определяющую роль по отношению ко внешнему, поведенческому.

Компетентное общение человека зависит от целого ряда характеристик в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сферах его личности.

Джон Д. Рокфеллер, достигнув вершины успеха, однажды сказал: «Умение общаться с людьми – такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в мире» [3].

Развитие социально-перцептивной компетентности способно помочь в решении целого ряда социально-психологических проблем, порожаемых современной научно-технической революцией с ее умножением межличностных контактов, усложнением форм общения, интенсификацией управленческой деятельности.

Социально-перцептивная компетентность – новое понятие и требует соответствующей теоретической проработки. В научно-психологической литературе имеются высказывания о сущности социально-перцептивной компетентности.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А. определяют социально-перцептивную компетентность как способность адекватно оценивать личностные черты и эмоциональные состояния партнеров по общению, умение правильно интерпретировать их высказывания и невербальный компонент, определять характер отношений, складывающихся в процессе общения». Ершова Н.Н. рассматривала СПК, как существенную предпосылку в профессиональной деятельности и в профессиональном общении педагога [3].

Опираясь на вышеописанные подходы и результаты исследований мы рассматривали СПК в деятельности госслужащего руководящего состава как сложное образование, которое включает в себя мотивационно-целевые, когнитивные, эмоциональные, оценочные компоненты. Структура СПК госслужащих (ГС) охватывает общие, специфические и единичные характеристики данного феномена. Все они во взаимосвязи отражают готовность и подготовленность государственного служащего к общению в профессиональной деятельности.

Изучение различных аспектов компетентности через ее потенциальную, процессуальную и результирующую составляющие позволило определить среди них ключевую роль социально-перцептивной компетентности. Здесь мы получили принципиальные данные, которые раскрывают ее существенные признаки, позволяющие нам утверждать, что *социально-перцептивная компетентность госслужащего может быть выражена как полнота и глубина восприятия, понимания и оценки себя как индивида, субъекта деятельности и личности, а также других социальных субъектов в их деятельности и общении, которые основаны на творчестве и жизненном опыте.*

В этом определении имплицитно представлена такая необходимая, на наш взгляд, составляющая компетентности как способность эффективно взаимодействовать, готовность к изменениям в окружающей социальной среде.

Следовательно, можно определить социально-перцептивную компетентность госслужащего-руководителя, как определенный уровень способностей и подготовленности госслужащего к участию в социально-перцептивном процессе. В данном случае мы рассматривали сформированность восприятия, понимания и оценки госслужащим себя и других в профессиональной деятельности и общении.

Построение теоретической модели имеет своей целью осуществить попытку показать динамику изменения структурных компонентов социально-перцептивной компетентно-

сти, условия и факторы ее развития, как системную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных психических явлений.

Рассматривая социально-перцептивную компетентность госслужащего-руководителя как представленность в его сознании знаний, опыта самопознания и познания личностных черт, особенности поведения, эмоционального состояния объекта перцепции, а также способность особым образом структурировать эти знания, адекватно понимать, мы выделили в качестве основных элементов содержательно-структурной характеристики и динамики их развития следующие стороны СПК:

1. Потенциальную сторону восприятия, понимания и оценивания государственных служащих;

2. Процессуальную характеристику структурных компонентов или динамику проявления восприятия, понимания и оценивания;

3. Результирующую характеристику СПК ГС.

Как следует из наших рассуждений потенциальная сторона социально-перцептивной компетентности – это общие и специальные способности госслужащих, участвующие в социально-перцептивном процессе, а процессуальная сторона – это реальное развертывание продуктивного развития социальной перцепции. Таким образом, сформированность способности и продуктивности разворачивания процесса социальной перцепции обеспечивает получение результирующей стороны

Социально-перцептивная компетентность госслужащего-руководителя в ее развернутой, конкретной, продуктивной форме базируется не столько на особенностях личности, сколько на специфике его взаимодействия с подчиненными, поглощающего как обстоятельства межличностного взаимодействия, так и возможности самой личности. Она проявляется в восприятии и понимании руководителем своих подчиненных, в обращении и отношениях с окружающими, в глубине его психологического включения, как в предметную, так и в коммуникативную деятельность, в психологической атмосфере, характеризующей состояние его межличностных отношений в коллективе организации.

Теоретический анализ социально-перцептивной компетентности госслужащего-руководителя как объекта оценивания позволил уточнить ее существенные признаки, выделить наиболее целесообразные компоненты для оценивания. На такой основе представлялась возможность всесторонне исследовать непосредственно систему ее оценивания. В данном контексте, прежде всего, были разработаны критерии и показатели сформированности СПК, выделены ее уровни как объективного эталона для оценки реальных характеристик социально-перцептивной компетентности госслужащего.

Подводя итог сказанному, замечаем последовательную взаимосвязь компонентов социально-перцептивной компетентности, а именно полноты и глубины восприятия, понимания и оценки госслужащим других людей и самого себя, можно назвать показателями социально-перцептивного процесса, в котором потенциальные, процессуальные и результирующие стороны структурных компонентов так же последовательно взаимосвязаны.

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель социально – перцептивной компетентности госслужащих состоит из таких характеристик, как способность системного отражения конкретной и общей социальной реальности, адекватность моделирования и объективность отношения госслужащих к другим госслужащим, к себе, являются общими критериями СПК ГС.

Социально-перцептивная компетентность госслужащего предстает как целостный многоплановый процесс, познание которого указывает на актуальность использования акмеологического подхода. Здесь мы в полной мере выступаем сторонниками концепции, выдвинутой Б.Г. Ананьевым. Он отмечал, что "индивидуальность человека можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека". При этом он заметил, что "индивидуальность может быть понята

лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида" [5, с. 43].

Использование системно-целостного акмеологического подхода в познании и развитии СПК ГС позволяет, прежде всего, рассматривать госслужащего через совокупность развивающегося единства его макрохарактеристик – индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности. Актуальным здесь является изучение взаимосвязей как между отмеченными макрохарактеристиками, так и включенность их в отдельности и в целостности в непосредственные и опосредованные контакты со всей окружающей реальностью. Ключевым компонентом, на который обращается первостепенное внимание акмеологического изучения, выступает профессионализм госслужащего. Его анализ с учетом особенностей профессионализации в основном в условиях управленческой деятельности позволяет раскрыть внутренние детерминанты творческой продуктивности в СПК ГС.

Для рассмотрения теоретико-методологических аспектов проблемы нами использованы такие методы, как логико-исторический анализ различных сторон государственной службы; общая теория систем. Активно использованы также акмеологические методы – программно-целевой тренинг, психолого-акмеологический мониторинг и др.

Для изучения различных характеристик СПК ГС наиболее целесообразными являются, психодиагностические средства. В этом вопросе мы ориентировались на классификацию, предложенную Б.Г.Ананьевым [5]. В соответствии с ней мы использовали системно во взаимосвязи следующие группы методов диагностики и оценивания СПК. Организационные методы, определяющие стратегию на всех этапах исследования. В их числе сравнительный метод. В составе эмпирических методов целесообразны такие как: методы моделирования; методы наблюдения и самонаблюдения. В составе экспериментальных методов – психодиагностические методы, стандартизованные тесты (продуктивные), нестандартизованные тесты (проективные), беседы, оценка результатов деятельности; биографический метод (анализ факторов и событий жизненного пути).

В числе методов обработки экспериментальных данных использованы такие как основные количественные методы (статистическая обработка данных); качественные методы (дифференцирование и обобщение материала по качественным параметрам). Важное место занимают также привлекаемые исследовательско-развивающие методы, такие как тренинги, и м. др. Все методики нами использованные можно разделить на три группы.

I группа – методики содержащие критерии оценивания, позволяющие сделать эту оценку СПК (первичное оценивание, тесты, анкеты); анализ сопоставительных данных методик по критериям (вторичное оценивание).

II группа — методики, не содержащие критериальных оснований; данные методики позволяют только воспринимать исследуемый объект или его стороны (наблюдение, тренинг, отдельные эмпирические данные).

III группа — методики оценивания вторичных данных (оценивание документальных данных).

Исследование оценивания СПК ГС нами проводилось в несколько этапов. Разработанная теоретическая модель оценивания СПК может быть представлена в виде схемы, которая отражает взаимодействие и взаимозависимости функционирования ее структурных компонентов.

Эмпирическая база исследования: государственные служащие-руководители и военные руководители ВС РФ, профессорско-преподавательский состав РАГС РФ, военных академий г. Москвы. Всего исследованием было охвачено 386 респондентов.

Для сравнительного анализа психологических характеристик представителей двух министерств мы разделили на две группы:

1) руководители системы «человек-человек» – группа "А" (далее групп "А")

2) руководители системы «человек-техника» – группа "В" (далее группа "В").

Разработка теоретической модели является обобщением соответствующих теоретических представлений, сформировавшихся в результате анализа выводов психологической теории и практики по исследуемой теме, которые позволяют объективно описать реальные процессы с помощью составленного на их основе научно-практического инструментария.

Новый подход к оценке неповторимости и уникальности человека все более базируется на признании приоритета его интересов, роли в достижении собственного акме, ответственности перед коллективом. Личность человека всегда была и остается одним из сложных объектов для восприятия, понимания и оценивания. Поэтому в рамках диссертационного исследования и в частности в экспериментальной работе была избрана конкретная категория госслужащих, выполняющая функции по обеспечению военной безопасности общества.

Все условия СПК ГС целесообразно разделять на необходимые и достаточные. Необходимыми условиями являются те, без создания которых не представляется возможным сформированность СПК ГС. Достаточными условиями считаются такие, которые непременно обеспечивают творческий подход, профессиональное мастерство и высокие стабильные результаты. Очевидно, что в первую очередь необходимо вести речь об обеспечении необходимых условий. К важнейшим из них акмеология относит общественно-исторический запрос на СПК ГС. Формально он должен быть подкреплен законами и другими нормативными актами, созданием в обществе атмосферы, способствующей формированию талантливых личностей, профессионалов своего дела.

О достаточных условиях имеет смысл говорить только в случае выполнения необходимых условий. В частности, к ним могут быть отнесены: оптимальное соблюдение режима труда и отдыха, эффективное социально-психологическое обеспечение всех видов профессиональной деятельности.

Общими условиями для развития всех компонентов СПК являются:

1. Познавательные способности индивида.
2. Особенности воспитания и развития личности.
3. Особенности образования индивида.

К общим факторам, оказывающим влияние на развитие СПК, были отнесены:

1. Целенаправленность. Взаимодействие всех чувственных восприятий, мышления, памяти, воображения и внимания, участвующих в процессе развития СПК, определяется главной целью – обнаружить индивидуальные психологические особенности партнеров по общению, проникнуть во внутренний мир другого человека, определить его состояние и настроение.

2. Целостность – осуществление поставленной цели возможно при соблюдении единства всех протекающих психических процессов и соответствующей им системе приемов мышления, участвующих в процессе СПК, в их взаимообусловленности и взаимодополнении.

3. Избирательность – заключается в выборе тех единиц СПК, которые соответствуют поставленным целям и задачам.

4. Систематичность – характеризует относительную устойчивость и непрерывность всех процессов, составляющих основу функционирования компонентов СПК.

5. Организованность и плановость – процесс СП, лежащий в основе развития СПК как качества личности, носит планомерный и последовательный характер, который организуется на уровне сознания и обеспечивает определенную последовательность применяемых способов и приемов.

6. Возраст – различные экспериментальные данные свидетельствуют о неравномерном развитии ощущений, восприятий, внимания, памяти, а также мыслительных процессов на протяжении всей жизни человека.

7. Профессия – профессиональная деятельность, как и возраст оказывает определенное влияние на скорость и динамику развития компонентов СПК и тех психических и мыс-

лительных процессов, участвующих в их функционировании. Профессиональная деятельность предъявляет определенные требования к уровню развития мышления, памяти, восприятия и т.д. Так, например, человек, чья профессиональная деятельность относится к профессии типа "человек-человек", должен обладать "своеобразной душеведческой направленностью ума".

Такой профессионал обладает особой чувствительностью к проявлениям душевной деятельности другого человека, его ума и характера. По мере освоения профессии индивид приобретает определенные, только для него характерные способы решения профессиональных задач, но в процессе взаимодействия с другими людьми важно всегда осознавать уникальность и неповторимость каждого отдельного человека и строить свое профессиональное общение с ним, учитывая его индивидуальные психологические особенности.

8. Жизненный опыт – практическая деятельность человека, продиктованная его жизненными и профессиональными интересами, которая сконцентрирована в его сознании и подсознании. Жизненный опыт является источником образа души, хоть он и не всегда бывает достоверным. Опыт дает человеку возможность находить похожие ситуации, общие закономерности в общении с другими людьми и на этой основе предполагать аналогичные результаты с некоторыми поправками.

Механизмами развития структурных компонентов в процессе СПК кадров государственной службы были следующие:

1. Развитие логических форм анализа существующего опыта индивида. Лучшие, наиболее результативные для ряда типичных ситуаций взаимодействия с окружающими людьми образцы опыта выступают эталонами. А постоянно возникающие новые ситуации общения ассоциируются с этим опытом, что может привести человека к некоторым стереотипам и вероятностным ошибкам.

2. Развитие внелогических форм мышления. К ним относятся, в первую очередь, интуитивные формы мышления. Интуиция – один из способов постижения деятельности без логического доказательства. В интуитивных размышлениях анализ прошлого опыта может быть в свернутом виде, а может остаться недостаточно глубоко осознанным и осмысленным.

3. Сравнение себя с другими. Как существо социальное по своей природе, человек с раннего детства включен в процесс общения с другими людьми, которые выступают по отношению к нему в той или иной роли. В результате постоянного взаимодействия каждая личность познает другую, наблюдая ее проявления в поведении и деятельности и затем, переходит к раскрытию особенностей его внутреннего мира, к познанию сущности другого "Я". Осознавая особенности другого, человек выделяет сходства и отличия себя от другого, анализирует себя, находя в себе те или иные особенности. Именно сознательное сопоставление себя с другими приобретает значение средства самопознания. По точности сделанных сопоставлений можно судить о верности и глубине самопознания. Из чего можно сделать вывод, что сравнение себя с другими выступает и как прием самопознания личности.

4. Адекватная самооценка. Очевидно, что человек не может действовать рационально, не обладая знаниями о своих возможностях. Как правило, люди хорошо осознают особенности своих отдельных проявлений, но затрудняются в обобщенной оценке себя как личности в целом.

5. Самонаблюдение – без него невозможно самопознание человека. Самонаблюдение может происходить как по ходу осуществления какой-либо деятельности или общения, так и после этого при восстановлении в памяти прошлого. Процесс самонаблюдения своих состояний, переживаний, мыслей, мотивов поведения является основой развития самоконтроля и саморегуляции человека.

6. Осознание человеком того, как он понимается партнером по общению. Это своеобразный удвоенный процесс зер-

кальных отражений взаимодействующих индивидов, "глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя".

Эффективность управленческого общения нельзя рассматривать в отрыве от управленческой деятельности в целом [6]. Коммуникация является условием и элементом управленческой деятельности, поэтому эффективным следует считать такое управленческое общение, которое обеспечивает достижение целей управленческой деятельности посредством оперативной передачи необходимой информации, оптимального психологического воздействия, взаимопонимания между объектом и субъектом управления и их оптимального взаимодействия.

В отношениях руководителя с подчиненными главную роль играет сам руководитель. Он должен уметь создавать благоприятную обстановку, располагающую к взаимопониманию.

Мы почему-то привыкли считать умелый психологический подход к человеку чем-то не вполне порядочным, неким признаком искусного манипулирования доверчивостью и неопытностью людей. А, собственно, почему? Если мы восхищаемся умелым шофером, ведущим машину без рывков даже по самой сложной трассе, то не меньшего восхищения заслуживает руководитель, ухитряющийся без конфликтов строить отношения с самыми разными по характеру людьми.

В заключении можно сказать, что исследовательско-экспериментальная работа показала, что социально-перцептивная компетентность госслужащих – это многоаспектный феномен системного подхода к изучению, развитию и оцениванию руководителем себя, вышестоящего начальства и подчиненных. Его задача заключается в подборе развивающего инструментария, использования и определения его возможностей, и умелого применения всей этой технологической базы в динамике.

Правильные представления относительно требований, предъявляемых к руководителю нового типа, сами по себе еще не решают проблему отбора людей, способных осуществлять управление в экстремальных экономических условиях. Оценка качества и отбор руководителей является одним из самых важных аспектов управленческой деятельности.

Совершенно естественно, что руководитель должен обладать социально-перцептивной компетентностью, проявляющейся и по отношению к общности людей, которую он возглавляет и по отношению к вышестоящему начальству. Успех его профессионального общения будет зависеть от наличия у него положительного отношения к этой общности и целенаправленной повседневной работы его с нею, чтобы она на оптимальном уровне выполняла стоящие перед ней производственные задачи. Для этого общность должна быть спаянным вокруг их успешного осуществления коллективом, в котором каждый член его четко знает свои обязанности, отлично владеет способами их выполнения и высококвалифицированно их реализует. Перспективой исследования является, по нашему мнению, анализ управленческой деятельности, анализ индивидуального стиля деятельности и особенности личности руководителей, умеющих использовать систему оценивания СПК.

Проведенное исследование позволяет на качественно новом уровне решать задачи перестройки системы взаимодействия «человек — человек», а также задачи повышения профессиональной компетентности госслужащих. Осуществленное исследование открывает новые перспективы изучения таких проблем, как влияние уровня развития социально-перцептивной компетентности на стили общения управленцев с подчиненными, вышестоящим начальством и равными, выявление соотношения между социально-перцептивной компетентностью госслужащего и стажем его профессиональной деятельности.

Bibliography

1. Bodalev, A.A. Perception and understanding of the human person. – M., 1982.
2. Bodalev, A.A. Knowledge of the human person (age, gender, ethnic and professional aspects) / A.A. Bodalev, N.V. Vasin. – St., 2005.
3. Vegerchuk, I.E. (Sokolovsky). Socio-perceptual competence of civil servants. – M., 1999.
4. Vegerchuk, I.E. (Sokolovsky). Optimization system for evaluation of socio-perceptual competence of civil servants: Thesis. ... Cand. Sci. Science. – M., 1999.
5. Ananiev, B.G. Man as the object of knowledge. – L., 1968.
6. Derkach, A.A. Acmeological basis for the development of professionalism. – M., Voronezh, 2004.

Article Submitted 19.12.10

УДК 378.02:372.8

Г.В. Алмадакова, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрена специфика научных методов познавательной деятельности студентов физико-математического факультета классического университета в условиях использования педагогической системы развивающего обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, познавательная деятельность, научные методы познания, обучаемость, педагогическое общение.

В педагогической литературе имеются различные определения метода обучения. Смысл их сводится к тому, что *методы обучения – это способы работы, учителя (преподавателя) и учащихся (студентов)*, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности. Мы полагаем, что сущность тех или иных методов в значительной степени зависит от используемой педагогической системы и что приведенный выше подход к методам обучения отражает лишь традиционную систему обучения. Поэтому считаем, что в современных условиях *под методами обучения следует понимать способы совместной и индивидуальной, взаимосвязанной и взаимообусловленной рефлексивно-личностной деятельности преподавателя и учащихся, позволяющие решать содержательные и процессуальные дидактические задачи, соответствующие данной педагогической системе* [1, с. 7]. Так, например, в рамках развивающего обучения в педвузе методы и приемы обучения должны быть адекватны задаче развития творческих способностей и познавательной самостоятельности студентов, что связано с овладением теоретическими знаниями и способами получения новых знаний, которые должны включать студентов в деятельность по добытию знаний и их развитию.

Наше определение существенно отличается от традиционных представлений. С одной стороны, в него включает совместная и индивидуальная деятельность, что уже подчеркивает отношение методов к развивающим типам обучения; с другой стороны, это не только взаимосвязанная, но и взаимообусловленная деятельность, что говорит о деятельности, обусловленной взаимной связью участников образовательного процесса. Это значит, что взаимосвязанная деятельность и ее результаты должны обуславливать динамику взаимодействия преподавателя и студентов.

Если оставить в определении только «взаимосвязанная деятельность» (как это делает, например, С.Ю. Ильина), то следует заметить, что оно оказывается весьма неопределенным. Действительно, взаимодействие между участниками традиционного обучения опирается на жесткое и последовательное разделение функций управления и исполнения. Этим определяется и характер отношений между ними, которые строятся по типу руководство-подчинение. Такой тип взаимодействия вполне пригоден и эффективен в условиях, когда задача студентов состоит в усвоении тех или иных знаний, умений и навыков, но совершенно неприемлемым, когда они сталкиваются с учебно-исследовательской задачей, требующей от них поиска способов осуществления того или иного действия. В последнем случае (развивающее обучение) необходима совместно-распределительная, взаимообусловленная деятельность. Организуя такое взаимодействие, преподава-

тель направляет его, опираясь на прогностическую оценку возможностей студентов, в соответствии с которой он при необходимости (взаимообусловленность!) перестраивает условия учебной задачи.

Но самое главное, что отличает наше определение – это то, что оно несет в себе качественно новый аспект – личностный и рефлексивный, а это превращает взаимодействие в осмысленное и осознанное.

Таким образом, мы отстаиваем позицию о том, что методы развивающего обучения должны быть рефлексивно-личностными регулятивами, позволяющими решать проблему формирования продуктивного и творческого мышления. Мы считаем, что только при рефлексивно-личностном осмыслении могут проявляться главные личностные качества студентов, т.е. компетенции: активность, настойчивость, самостоятельность, оригинальность и т.д.

Данный подход к методам обучения оказывается соответствующим личностно-ориентированному развивающему обучению. Личностный компонент (ценности, нормы, цели, потребности, мотивы и т.п.) выступает как фактор организации познавательного процесса через активизацию соответствующего интеллектуального, эмоционального, волевого, энергетического потенциала, а рефлексивный компонент выступает как регулятив познавательной активности студентов.

Таким образом, в рамках выбранной системы обучения, главной задачей соответствующих методов обучения должна быть мобилизация рефлексивно-личностных ресурсов студентов, а также формирование и развитие этих ресурсов.

В соответствии с этими задачами в основе метода обучения лежит вид взаимной деятельности преподавателя и студентов, определяющий в конечном счете внутреннюю программу деятельности каждого из взаимодействующих субъектов образовательного процесса.

Так как наша работа ограничена формированием у студентов педвуза научных методов и приемов познания, то нас интересовал нормативный подход к этим методам, который позволял определить в структуре соответствующих методов методологическую программу познавательной деятельности студентов.

Поэтому, мы считаем, что имеет смысл для научных методов и приемов обучения разрабатывать сущностные, нормативные и процессуальные функции, позволяющие разворачивать познавательную деятельность преподавателя и учащихся. К сожалению известная классификация методов в традиционном обучении осуществляется в основном на основе *источника* получаемого студентом *знания* (слово преподавателя, наглядность, практическая деятельность). Фактически систематизируются не способы деятельности преподавателя или студента, а только источники информации, что не является суще-

ственным признаком процесса обучения и не позволяет выделять дидактические функции метода, являющиеся регулятивом познавательной деятельности.

Из сказанного следует, что традиционное понимание сущности научного метода познавательной деятельности не имеет достаточного дидактического обоснования, а наличный состав и классификация научных методов не дают в руки преподавателя надежного руководства к действию, поскольку они не адекватны задаче развития творческих способностей и познавательной самостоятельности студентов.

Разработка соответствующих функций методов познавательной деятельности, на наш взгляд, даст преподавателю своеобразный регулятив для организации самостоятельной познавательной деятельности и в зависимости от того, какие научные методы окажутся предпочтительными в арсенале преподавателя, будет формироваться тот или иной тип мышления. При этом существенным моментом при формировании определенного типа мышления у студентов педагогических вузов должна быть профессиональная рефлексия, так как направленность на осмысление и осознание своей деятельности и ее содержательной основы характеризует продуктивную и творческую личность.

Каково же соотношение научных методов познания и методов научного исследования в настоящее время?

Метод исследования применяется в науке сознательно и соблюдение условий его применения необходимо для достижения цели. Основная функция метода в любой науке – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод в той или иной форме сводится к совокупности определенных правил, приемов способов, норм познавательных действий. Он представляет систему предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Он дисциплинирует поиск истины, позволяет экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем, используя накопленный человеческим опытом познавательной деятельности.

Важную роль метода для деятельности людей подчеркивали многие крупные ученые. Так, выдающийся физиолог И.П. Павлов писал: «Метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследователя. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных» [2, с. 21.]. Наш известный психолог Л.С. Выготский говорил, что методология подобна «костяку в организме животного», на котором весь этот организм держится.

Каждый метод – безусловно важная и нужная вещь. Однако недопустимо впадать в крайности: а) недооценивать метод и методологические проблемы, считая все это незначительным делом, «отвлекающим» от настоящей работы, подлинной науки и т. п.; б) преувеличивать значение метода, считая его более важным, чем тот предмет, к которому его хотят применить, превращать метод в некую «универсальную отмычку» ко всему и вся, в простой и доступный «инструмент» научного открытия. Недаром Пригожин И. замечает, что «... ни один методологический принцип не может исключить, например, риска зайти в тупик в ходе научного исследования» [3, с. 86.].

Таким образом, любой научный метод может оказаться неэффективным и даже бесполезным, если им пользоваться не как примерной программой в научной или иной форме деятельности, а как готовым шаблоном. Главное предназначение любого метода – на основе соответствующих принципов (требований, предписаний и т. п.) обеспечить успешное решение определенных познавательных и практических проблем, приращение знания, оптимальное функционирование и развитие тех или иных объектов.

Каждая наука имеет *общие и конкретные (частные) методы исследования*. Общенаучные методы познания, широко

используемые в физике – это наблюдение; эксперимент; метод мысленного эксперимента; сравнение; абстракция; идеализация; метод гипотез; аналогия; моделирование; индукция; дедукция; метод восхождения от конкретного к абстрактному и наоборот; эмпирический и теоретический методы; метод принципов; гипотетико-дедуктивный метод и др. К конкретным методам, например, физики как науки относятся: метод квантовой механики; термодинамический метод; метод калибровочных полей; квазичастичный метод; метод геометризации; методы линейных и нелинейных колебаний; метод последовательных приближений; метод циклов; графический метод; метод размерностей; метод наблюдения броуновских частиц и т.д.

Это относится и к методам обучения. Наряду с общими методами обучения в каждой частной методике, относящейся к определенному учебному предмету, в той или иной степени разработаны свои конкретные (частные) методы обучения. Однако следует заметить, что в традиционном обучении нет потребности в формировании общенаучных методов познания, так как в его основе лежит репродуктивный метод обучения. Развивающее же обучение ставит основной своей задачей формирование общенаучных методов познания как способов получения новых знаний, то есть знания уже не являются объектом усвоения, а выступают как средства для усвоения нового способа учебной деятельности.

Вот почему в системе развивающего обучения большое значение имеет вопрос о том, насколько существующие общие методы в учебной познавательной деятельности отражают специфику общих методов науки, одной из особенностей которых является их детерминированность характером научной проблемы. Каковая же взаимосвязь методов и приемов научного исследования с научными методами, применяемыми в развивающем обучении? Для решения этой проблемы рассмотрим основные научные методы познавательной деятельности.

Наблюдение, как метод или прием научного исследования и как один из методов учебной деятельности студентов, довольно часто применяется в обучении. Отличие его от научного метода состоит в том, что в обучении он применяется эпизодически, цель наблюдения ставится преподавателем, и для студента она внутренне не мотивирована. Ученый использует наблюдение с целью сбора фактов для нахождения способа решения проблемы (выдвижения и доказательства гипотезы), студент (при традиционном обучении) – для наглядного подтверждения выводов науки. При использовании системы развивающего обучения эти различия стираются. Главными отличиями этих методов в науке и в учебном процессе оказываются весомость самих решаемых задач (в науке целый ряд задач решается в течение многих поколений), тип новизны (в учебном процессе чаще всего решаются давно решенные задачи) и конечная цель познавательной деятельности (ученый использует известные приемы и методы познавательной деятельности, а студент вырабатывает на различных примерах навыки применения различных приемов для получения новых знаний).

Эксперимент, как метод научного исследования, применяется на основе определенных предположений, гипотез. Предположения возникают у ученого в процессе умственного поиска. В научном исследовании эксперимент связан не только с чувственно-практическими, но и с абстрактно-теоретическими формами познания.

В обучении эксперимент обычно проводится в форме учебно-лабораторного опыта и служит наглядным подтверждением выводов науки. В традиционном обучении он, как правило, не связан с теоретическим мышлением студентов и не является средством его активизации.

В результате после окончания вуза такой выпускник, не смотря на то, что он выполнял лабораторные работы по всем разделам курса физики, не владеет методами и приемами научного познания, а значит и не в состоянии организовать соответствующую деятельность и в школе. В системе же развивающего обучения появляется потребность включения сту-

дентов в познавательную деятельность и в направленное формирование общенаучных и частнонаучных приемов и методов познавательной деятельности. Это, в свою очередь, приводит к необходимости выявления особенностей применения этих методов в физике как науке и освоение этих приемов в учебном процессе.

Сравнение еще со времен К. Д. Ушинского активно используется во всех частных методиках и в том числе в физике. Как прием научного исследования сравнение служит способом выявления сходства и различия для последующего *обобщения*, через которое наука проникает в сущность явления.

В традиционном же обучении доминирует *эмпирический* уровень обобщений, не требующий теоретического мышления, причем обобщение учебного материала входит в обязанности не студента, а преподавателя. Таким образом, потенциальные возможности приемов сравнения и обобщения в традиционном обучении почти не используются. Что касается развивающего обучения, то в нем «работает» человеческая мудрость, заключенная в известном выражении, что «Все познается в сравнении». Именно этот факт говорит о том, что В.В. Давыдов совершал серьезную ошибку, когда отвергал эмпирическое мышление утверждал, что «Современное знание предусматривает усвоение человеком процесса происхождения и развития вещей посредством теоретического мышления» и далее «Школа, на наш взгляд, должна учить детей мыслить теоретически» [4, с. 6.]. На наш взгляд школа должна формировать у учащихся эмпирическое, теоретическое и практическое мышление в сопоставлении (*сравнении*) друг с другом. Только такой подход может по-настоящему формировать современное естественнонаучное мышление.

Гипотеза, как форма теоретического познания и метод теоретического исследования в традиционном обучении, редко применяется. Иногда преподаватели используют гипотезу на учебном занятии для организации творческих самостоятельных работ студентов. В науке гипотеза является формой перехода от *описания* рассматриваемого объекта к его *объяснению*. Систематическое, методически правильное применение выдвижения и доказательства гипотез в развивающем обучении может способствовать творческому усвоению знаний студентами.

Аналогия как форма мышления в науке обеспечивает переход от эмпирического познания к теоретическому путем переноса известного способа решения проблемы в новую ситуацию.

Широко используемый в обучении прием *переноса* тесно связан с аналогией. Если перенос осуществляет сам ученик, это ведет не только к приобретению им новых знаний, но и к выработке навыков применения известных способов решения учебных проблем в новых ситуациях, а это уже и есть развивающее обучение.

Если обратиться к философии, то можно заметить, что отношение к данному научному методу является в некотором роде негативным, метод аналогии рассматривается как второстепенный: «В ходе... развития науки аналогия теряет значение средства объяснения, однако она продолжает играть важную роль при выдвижении гипотез, как средство уяснения проблемы и направления ее решения» [5, с. 17.]. Мягко говоря это не совсем так, а для физики – совсем не так. Действительно, Х. Гюйгенс на основании аналогии свойств света и звука пришел к выводу о волновой природе света, а К. Максвелл положил в основу разработки своей теории электромагнетизма именно аналогию. При этом при использовании этого метода в системе развивающего обучения студенты должны понимать, что для повышения вероятности выводов по аналогии следует выдвигать следующие требования: 1) аналогия должна основываться на существенных признаках и по возможности на большем числе сходных свойств сравниваемых объектов; 2) связь признака, относительно которого делается вывод, с обнаруженными в объектах общими признаками должна быть возможно более тесной; 3) аналогия не должна вести к заключению о сходстве объектов во всех признаках; 4) вывод по аналогии должен дополняться исследованием разли-

чий и доказательством того, что эти различия не могут служить основанием отказа от выводов по аналогии.

Кроме того, подчеркивая неугасаемую силу аналогии как научного метода, следует заметить, что в современной науке развитой областью систематического применения аналогии является так называемая теория подобия, широко используемая в моделировании.

Моделирование – эффективный метод научного исследования, обеспечивающий переход от эмпирического познания к теоретическому. Хотя в обучении широко применяются материальные модели в виде макетов, муляжей, глобусов и т. д., они не являются средствами для самостоятельного приобретения студентами новых знаний, а скорее лишь наглядным материалом в руках преподавателя. Идеальные же модели (мысленные конструкции, теоретические схемы и т.п.) стихийно применяются лучшими студентами, но их использование требует разработки методов моделирования для решения учебных проблем. В развивающем обучении метод моделирования превращается в конкретный прием для решения дидактических задач, связанных с формированием теоретического мышления. С этих позиций *идеальная модель представляет собой специфическую форму мышления, синтезирующую в единой системе чувственный образ исследуемого объекта и научную содержательную абстракцию*. Последнее как раз и говорит о том, что такая модель относится к теоретическому способу мышления, который в развивающем обучении играет существенную роль. Использование таких моделей в учебном процессе как своеобразных конструкций дает возможность развивать у студентов не только теоретическое, но и практическое мышление, так как модель (теоретическая составляющая физических знаний) является открытой эмпирическому базису. Кроме того, модель обладает активной преобразовательной функцией, позволяющей использовать практически неограниченно творческое воображение студентов.

Моделирование, при его непосредственной связи с теоретическим мышлением, не является чисто логической операцией, а представляет собой особый прием для организации продуктивной и творческой познавательной деятельности, реализуемой в виде последовательного развертывания системы моделей, отражающих в различной степени сущность, содержание исследуемого объекта или явления и нацеленных, в конечном счете, на их синтез, на формирование теории, которая может рассматриваться в качестве модели предметной области действительности, описывает и предсказывает функционирование всей совокупности объектов, входящих в рассматриваемый целостный фрагмент действительности. Отсюда видно, что сами модели при этом в обучении: 1) выступают в качестве средства организации познавательной деятельности; 2) являются единицей содержания образования по предметам естественнонаучного цикла; 3) отражают модельность наших знаний о мире; 4) выступают важнейшими средствами реализации преемственности и безотносительности в развитии научных знаний; 5) позволяют формировать и развивать сложные физические понятия через развитие соответствующих физических моделей по линии увеличения их адекватности, строгости и обобщенности; 6) дают возможность развивать рефлексию, осознавая методологическую программу их построения; 7) обосновывают необходимость использования системного подхода в рамках развивающего обучения.

Индукция и дедукция, как две группы самостоятельных методов познания, связаны между собой столь же необходимым образом, как синтез и анализ, и только в единстве обеспечивают развитие познавательного процесса. И хотя эти формы мышления имеют место и в учебном процессе, преобладание эмпирического уровня в познавательной деятельности учащихся и недостаточная их теоретическая подготовка свидетельствуют о преимущественном применении в традиционном обучении индуктивных методов в ущерб дедуктивным. Истинно развивающее обучение не должно давать приоритет одному из этих методов. Оно должно показывать роль этих методов в развитии научных знаний.

Метод восхождения от абстрактного к конкретному считается важнейшей формой теоретического познания, ведущей к раскрытию сущности исследуемого объекта через систему абстрактных понятий.

В средней и высшей школах в процессе обучения физике применяется главным образом такая форма познания, как движение от чувственно-конкретного к абстрактному, которая предшествует движению мысли от абстрактного к конкретному. Обучение методу восхождения от абстрактного к конкретному студентов, имеющих большой запас абстрактных понятий по каждому предмету, в значительной степени способствовало бы формированию навыков обобщения и выработки теоретического (содержательного) мышления.

Применение названного метода в процессе учения требует исследования природы развивающего учения и специальной разработки метода учения, в основе которого лежала бы идея восхождения от абстрактного к конкретному.

Как видно из изложенного, традиционные методы обучения и методы науки имеют мало общего. Отображение содержания отдельных методов и приемов науки в методах обучения довольно незначительно. Научные принципы исследования представлены в обучении преимущественно методами, связанными с эмпирическим уровнем познания (наблюдение, сравнение, лабораторный учебный опыт).

Итак, методы научного познания – это методы действия ученого. Эти методы исследовательские, поскольку перед ученым всегда стоит еще никем не решенная проблема. Методы же объяснительно-иллюстративного обучения – это главным образом способы действия преподавателя, передающего учебную информацию студенту. Поэтому неправомерно механическое сравнение, например, метода рассказа, или «словесных методов» обучения, и «сравнительно-исторического метода» научного исследования. Первый не указывает ни цели действия, ни способов изучения, второй же содержит и то и другое.

Выбор метода научного исследования предопределяется характером научной проблемы и ее содержанием [6]. Он на-

правлен на поиск способов, решения проблемы (гипотезы или мысленное моделирование – следствия процесса постановки научной проблемы).

Таким образом, традиционные методы обучения, обеспечивающие организацию процесса объяснительно-иллюстративного обучения (передачу преподавателем готовых выводов науки студентам), не соответствуют принципам построения процесса развивающего обучения: они не включают тех принципов, которые составляют основу методов научного исследования. Ни принцип *проблемности* усвоения знания, ни принцип *целесообразности* не учтены при определении методов обучения и их классификации.

Следовательно, исходя из реального соотношения познания и обучения, процессов научного исследования и развивающего учения необходимо вскрыть диалектику учения путем решения проблем и, опираясь на теоретические основы методов науки, разработать *систему методов познавательной деятельности для развивающего обучения*, обеспечивающих развитие творческих способностей студентов.

Но тогда в обучении наряду с процессами усвоения знаний должен функционировать и целенаправленный процесс конструирования новых знаний. При этом усвоение знаний и усвоение методов познавательной деятельности имеют свою специфику. Методы в своей основе должны содержать внутреннюю программу соответствующей познавательной деятельности, хотя и очень подвижной, зависящей от предмета и субъекта исследования. Несмотря на такую специфику, мы считаем, что в дидактическом плане имеет смысл раскрывать эту «программу», пользоваться ей и осмысливать ее, т.е. на базе ее развивать рефлексию студентов.

Таким образом, формирование научных методов познания в учебном процессе, является дополнительным резервом для развития продуктивного и творческого мышления, если оно ведет к развитию рефлексии. Продуктивная же и творческая роль рефлексии была не только обоснована теоретически, но и доказана экспериментально (Я. А. Пономарев и его последователи).

Bibliography

1. Petrov, A.V. Methodological aspects of the relationship of developmental education and scientific research / A.V. Petrov, G.B. Rupasova: monograph / ed. A.V. Petrov. Paris, Gorno-Altai: PANI, 2002.
2. Pavlov, I.P. Lectures on physiology. – M., 1952.
3. Prigogine, I. Order Out of Chaos: A New Dialogue between man and nature / I. Prigogine, I. Stengers. – M., 1986.
4. Davydov, V.V. The theory of developmental education. – M.: INTOR, 1996.
5. Philosophical Dictionary, ed. I.T. Frolov. – M.: Politizdat, 1987.
6. Rupasova, G.B. Methods of forming techniques of productive thinking in teaching general physics: dispersion. ... Candidate. Ped. Science. – Tomsk, 2005.

Article Submitted 08.12.10

УДК 378.02:372.8

Н.С. Часовских, докторант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

В статье рассмотрены психолого-педагогические основания для организации самостоятельной работы студентов при обучении их в педагогическом вузе в условиях личностно-ориентированного развивающего обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, развивающее обучение, лабораторные работы, профессиональная ориентация, индивидуализация, обобщенные планы деятельности.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов (СРС).

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом – методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует

самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

В педвузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ, а на заключительном этапе – выполнение дипломной работы. В данной работе нас интересовала проблема формирования самостоятельности студентов на лабораторных занятиях по общей физике.

Практика организации лабораторных занятий давно показала, что самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершённую, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент самостоятельно может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

1. Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают **четыре уровня** самостоятельной деятельности студентов [1; 2; 3; 4]:

1. *Репродуктивный* (тренировочный) уровень.
2. *Продуктивно-практический* (алгоритмический) уровень.
3. *Эвристический* (частично-поисковый) уровень.
4. *Исследовательский* (поисковый) уровень.

1. *Тренировочные* самостоятельные работы выполняются по образцу. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. *Алгоритмические* самостоятельные работы. В ходе таких работ происходит освоение алгоритмов, позволяющих самостоятельно решать большое число однотипных задач.

3. *Частично-поисковые* самостоятельные работы. Они основаны на деятельности студентов и рассчитаны на формирование умственных действий и понятий через собственную познавательную деятельность, которая представляет собой сочетание восприятия студентом объяснений преподавателя и самостоятельной поисковой «творческой» деятельностью по выполнению лабораторных работ, требующих исследований на отдельных этапах познавательного процесса.

4. *Поисковые* самостоятельные работы, которые требуют анализа проблемной ситуации. Студент должен самостоятельно планировать свою деятельность, определять свои методы, приемы и средства для организации исследовательской работы, видеть проблему в целом.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы.
2. Сочетание всех уровней (типов) СРС.
3. Обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).
4. Формы контроля.

Психолого-педагогические аспекты успешности СРС

Для этого преподаватели должны познакомить студентов с основными положениями профилированной программы выпускников и объяснить им, каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста, входящих в эту характеристику. Поскольку самостоятельная работа – это важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров профилированной программы, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т. д., с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов. Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении. Нельзя преподавать, не обращая внимания на то, понимают ли студенты материал или нет. Если исходный уровень студентов ниже ожидавшегося, необходимы корректировка программы и заданий на СРС в том числе. Итак, преподаватель должен знать начальный уровень знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля, что мы осуществляем в таком курсе как «Введение в специальность». Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:

- методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
- сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С. Выгодскому) студентов;
- последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
- дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- деятельностная ориентация самостоятельной работы.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, мы производим тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для лабораторных занятий, выделяем в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

При разработке заданий для самостоятельной работы мы руководствуемся требованием профилирования своей дисциплины в соответствии с педагогической специальностью. Главным для учителя физики являются не просто глубокие предметные знания, а методы и приемы познавательной деятельности и умения формировать способность **получать** новое на **основе знания**.

Все эти принципы закладываются в разработку заданий для самостоятельной работы студентов. Профилирование заданий, таким образом, предусматривает в равной мере их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии, и методологические особенности, связанные с формированием учителя физики.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать ряд четких требований к **профессиональной ориентации курса общей физики в педвузе**:

- отбор и изложение материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в профилированной программе учителя

физики, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;

- материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;
- в теоретической части курса общей физики должно быть выделено фундаментальное ядро знаний; выявление и демонстрация множественных связей между «ядрами» всех разделов физики помогут создать в сознании студентов научную физическую картину мира и современную методологию познания;
- при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов осознавать качественные различия в методике и технологии обучения в зависимости от выбранной педагогической системы обучения.

Индивидуализация СРС

Говоря об индивидуализации обучения, а, следовательно, разработке индивидуальных заданий для СРС, мы исходим из разнообразия интеллектуальных качеств студентов. Есть студенты с достаточно медленным включением в познавательную деятельность; есть более динамичные в этом плане; имеются «генераторы идей» и люди, великолепно доводящие эти идеи до конца; существуют теоретики и практики, о которых говорят, что у них «золотые руки». Одни предпочитают индивидуальную работу, другие – коллективную. Очевидно, что разные склады ума, дополняя друг друга, гармонизируют общество. При выполнении СРС нужно также помогать студентам преодолевать или купировать недостатки характера.

Обобщенные планы деятельности по реализации основных целей физического лабораторного эксперимента (ФЛЭ)

В своей работе мы определили следующие основные цели лабораторного физического эксперимента:

1. Анализ собственной деятельности (рефлексия).
2. Формирование представлений о роли и месте эксперимента в развитии физики
3. Формирование методов и приемов научного познания.
4. Использование ФЛЭ как средства включения студентов в познавательную деятельность.
5. Формирование исследовательских умений и навыков экспериментирования.
6. Изучение на опыте различных физических явлений и процессов
7. Формирование политехнических знаний и умений.
8. Использование ФЛЭ в качестве метода самостоятельной эвристической познавательной деятельности.
9. Более глубокое осознание основных физических понятий, идей, законов, принципов, теорий в ходе исследовательской деятельности.
10. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков по организации ФЛЭ.

В зависимости от конкретной цели учебного эксперимента для формирования обобщенных умений по организации и проведению самостоятельно исследовательских лабораторных работ следует выделять конкретные действия, определяющие специфику каждого блока в представленной структуре.

Рассмотрим обобщенные планы действий по конкретным целевым блокам.

Обобщенный план действий по организации ФЛЭ для формирования у студентов исследовательских умений и навыков экспериментирования

1. Сформулировать цель ФЛЭ (Формулировка проблемы, решение которой будет достигнуто в ходе эксперимента).
2. На базе идей, концепций, теорий сделать попытку предсказать ожидаемые результаты эксперимента.
3. Обосновать, что высказанные предположения, которые могут оказаться верными или ошибочными, представляют собой в науке гипотезой.

4. На базе цели и гипотезы определить содержание эксперимента.

5. Определить специфические условия, в которых должен проводиться эксперимент.

6. Разработать методику проведения эксперимента (проектирование эксперимента, его структуры и этапов выполнения).

7. Подобрать оборудование, собрать установку и отладить ее работу.

8. Проведение эксперимента, выполнение измерений.

9. Обработать результаты измерений, проанализировать полученные данные, сделать вывод.

10. Сопоставить полученные выводы с предположениями (гипотезой) и сделать обобщающие выводы по работе.

Обобщенный план действий студентов по формированию методов и приемов научного познания

1. Определить цель ФЛЭ.
2. Сформулировать гипотезу исследования.
3. Выделить основные методы и приемы познавательной деятельности, которые планируется использовать в ходе экспериментального исследования.
4. Разработать методику проведения эксперимента (проектирование эксперимента, его структуры и этапов выполнения).
5. Провести эксперимент, выполнить измерения.
6. Обработать результаты измерений.
7. Используя методы научного познания и результаты эксперимента, сделать обобщающие выводы по работе.
8. Обосновать методическую целесообразность использования методов и приемов познавательной деятельности в организации данного ФЛЭ.

Обобщенный план действий преподавателя по формированию у студентов политехнических знаний и умений

- использовать лабораторные занятия для целенаправленного обучения студентов труду;
- определить минимум политехнических знаний, умений и навыков, являющихся базовыми в главных отраслях производства и проявляющихся в той или иной степени в лабораторной работе;
- определить пути, методы и средства осуществления политехнического воспитания в процессе выполнения лабораторных занятий;
- формировать и развивать целенаправленно не только эмпирическое и теоретическое, но и практическое и техническое мышление;
- усилить политехническую направленность лабораторных работ за счет увеличения и укрепления материальной базы;
- показывать техническое применения законов физики, создавая тем самым основу для трудового обучения и профессиональной направленности;
- формировать умения применять знания для решения различных физико-технических задач;
- вырабатывать умения и навыки обращения с контрольно измерительными приборами, приборами управления, источниками энергии;
- формировать необходимые качества личности: профессиональной направленности, творческой инициативы, пытливости, исследовательских и конструкторских умений;
- вооружать студентов разнообразными трудовыми умениями и навыками, формировать основы культуры умственного и физического труда;
- создавать систему политехнических знаний, необходимых для учителя физики: 1) естественнонаучных, 2) технических, 3) знаний деятельности с объектами, 4) знание способов переноса знаний и действий;
- формировать у студентов конструктивно-технические умения;

- помогать студентам в освоении технических устройств, используемых в лабораторных работах.

В работе А.В. Усовой и В.А. Беликова [5, с. 9] выделяют следующие умения и навыки, которыми необходимо овладеть студентам педвуза в процессе использования физическо-го эксперимента в обучении:

- 1) понять или самостоятельно сформулировать цель опыта;
- 2) самостоятельно проектировать эксперимент;
- 3) отбирать необходимые приборы и материалы;
- 4) собирать установку или электрическую цепь;
- 5) проводить измерения;
- 6) вести наблюдения;
- 7) фиксировать различными способами результаты опыта;
- 8) осуществлять математическую обработку результатов;
- 9) анализировать полученные данные;
- 10) самостоятельно формулировать выводы и выражать их в той или иной форме (словесной, знаковой, графической).

Однако в системе РО, где делается упор на формирование способов получения знаний, необходимо представленные умения пересмотреть с позиции новых задач обучения. В рамках лабораторных работ мы предпочитаем выделять два подхода, основанных на эмпирическом и теоретическом уровнях исследования.

Для эмпирического уровня предлагаемый список умений в целом оказывается удовлетворительным. Здесь мы добавляем лишь следующие умения, которые плавно переводят студентов на теоретический путь исследования:

- 1) оперировать такими приемами и средствами как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция;
- 2) оперировать важнейшими элементами эмпирического исследования:
 - а) фрагмент действительности, объективные события, результаты, относящиеся либо к объективной реальности, либо к сфере сознания и познания;
 - б) знание о каком-либо событии, явлении, достоверность которого доказана; предложение, фиксирующее эмпирическое знание, полученное в ходе наблюдений и экспериментов;

3) планировать, конструировать учебный эксперимент, опираясь на соответствующие теории, которые указывают путь экспериментатору в том или ином исследовании (без теоретической нагруженности эксперимента, без некоторой концептуальной точки зрения нельзя проводить научные исследования);

4) обосновывать, что научный факт, обладая теоретической нагрузкой, относительно независим от теории, поскольку в своей основе детерминирован материальной действительностью.

Для теоретического уровня важнейшими умениями становятся следующие:

- 1) обосновывать, что живое созерцание, чувственное познание здесь не устраняется, а становится подчиненным, но очень важным аспектом познавательного процесса;
- 2) показывать явления и процессы со стороны их универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью рациональной обработки эмпирического знания (использование абстракций «высшего порядка» – понятий, умозаключений, законов, категорий, принципов и др.);

3) использовать такие познавательные приемы и средства как абстрагирование, идеализация, синтез, дедукция, восхождение от абстрактного к конкретному и др.;

4) на основе эмпирических данных производить мысленное объединение исследуемых объектов, раскрывать их сущность, внутренние движения и законы их существования, составляющие основное содержание теорий;

5) направлять исследование на сам процесс познания, его формы, приемы, методы, понятийный аппарат и т.д., т.е. на себя, на внутринаучную рефлексия;

6) осуществлять на основе теоретического объяснения и познанных законов предсказания тех или иных событий, явлений, процессов;

7) использовать высший уровень рационального познания, для которого, прежде всего, характерны творческое оперирование абстракциями и сознательное исследование их собственной природы (саморефлексия), когда постигается сущность вещей, их законы и противоречия, адекватно выражается логика вещей в логике понятий;

8) решать главную задачу теоретического познания – объединение многообразного вплоть до синтеза противоположностей и выявления коренных причин и движущих сил изучаемых явлений;

9) формировать и развивать знания в единстве их содержания и формы, используя диалектические законы познавательной деятельности;

10) определять основные структурные компоненты теоретического познания: проблема, гипотеза, законы, теория, выступающие и как формы построения и развития знаний на теоретическом его уровне.

Практика показала, что предложенные нами обобщенные планы и методика реализации СРС на лабораторных занятиях по общей физике обеспечивают прогрессивные изменения в уровне развития самостоятельности студентов в учебном процессе. Меняется соотношение в формах проявления самостоятельности в учении; меняется положительным образом характер распределения студентов по уровню их самостоятельности в выполнении заданий творческого характера; формируются и развиваются предметные, методологические и профессиональные знания, умения, навыки, соответствующие компетенции.

При этом выбор лабораторных занятий был не случаен. Дело в том, что эти занятия по своему содержанию являются комплексными и в наибольшей степени требуют активной деятельности студентов по сравнению с другими формами организации обучения. Они включают в себя: знания физических теорий, моделей, понятий; методологических знаний, включающих научные методы эмпирического и теоретического исследования; умения решать физические задачи; обязательное общение преподавателя с каждым студентом и позволяют эффективно управлять его самостоятельной работой

Таким образом, лабораторные занятия можно рассматривать не только как форму организации учебного процесса, на которой формируются умения применять полученные теоретические знания при постановке и проведении экспериментальных исследований, практические навыки обращения с оборудованием, но и как базовую форму организации учебного процесса, на которой должны формироваться у студентов научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности.

Bibliography

1. Lerner, I.J. Didactic principles of cognitive self-learners in the study of the humanities: Author. Dr. Ped. Science. - M., 1971.
2. Malkin, I.I. Rational organization of independent work of students / Education. - M. - 1996. - № 10.
3. Skatkin, M.N. Revitalization of the cognitive activity of students / Education. - MM - 1966. - № 1.
4. Skatkin, M.N. Revitalization of the cognitive activity of students in learning. - M., 1965.
5. Usova, A. V. How to master the rational abilities and skills of educational work / A.V. Usova, V.A. Belikova. - Magnitogorsk: MPPO, 1990.

Article Submitted 12.12.10

УДК 373.1.02:372.8

В.М. Торбогошева, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

РАЗЛИЧНЫЕ УРОВНИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКЕ

В работе рассмотрены проблемы изучения физических законов в современной школе, этапы и различные уровни познавательной деятельности учащихся при изучении законов в условиях развивающего обучения.

Ключевые слова: законы природы, физические законы, проблемы изучения законов, этапы и уровни познавательной деятельности при изучении физических законов.

Характеризуя науку, научное познание в целом, необходимо выделить ее главную задачу, основную функцию — открытие законов изучаемой области действительности. Без установления законов действительности, без выражения их в системе понятий нет науки, не может быть научной теории. Можно сказать: «мы говорим наука — подразумеваем закон, мы говорим закон — подразумеваем наука» [1, с. 147].

Изучение законов действительности находит свое выражение в создании научной теории, адекватно отражающей исследуемую предметную область в целостности ее законов и закономерностей. Поэтому закон — это ключевой элемент теории, которая «есть не что иное как система законов, выражающих сущность, глубинные связи изучаемого объекта (а не только эмпирические зависимости) во всей его целостности и конкретности, как единство многообразного» [Там же].

В самом общем виде закон можно определить как связь (отношение) между явлениями, процессами, которая является: а) объективной, в) необходимой, г) внутренней, д) повторяющейся, устойчивой.

На основе знания закона возможно достоверное предвидение течения процесса. Понятие закона близко к понятию закономерности, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменениях системы. Вместе с тем закон выражает одну из сторон сущности, познание которой в теории совпадает с переходом от эмпирических фактов к формулировке законов изучаемых процессов. Одни законы выражают функциональную взаимосвязь между свойствами объекта (например, закон взаимосвязи массы и энергии), другие — взаимосвязь между самими материальными объектами в больших по размерам системах (например, закон электромагнитных и гравитационных взаимодействий), между самими системами либо между различными состояниями или стадиями в развитии систем (например, закон возрастания энтропии, закон перехода количественных изменений в качественные и др.). Законы различаются также по степени общности и сфере действия. Частные, или специфические законы выражают связь между конкретными физическими, химическими или биологическими свойствами тел. Всеобщие законы выражают взаимосвязь между универсальными свойствами и атрибутами материи. Они проявляются на всех известных структурных уровнях материи и изучаются диалектическим материализмом на основе синтеза достижений других наук. Все явления в мире подчиняются определенным законам, т. е. все детерминировано, обусловлено объективными законами. Существуют различные формы и законы детерминации. Если предшествующие состояния системы однозначно предопределяют ее последующие состояния, то изменение такой системы подчиняется динамическим законам, однозначной детерминации. Если же в сложной системе предшествующие состояния определяют последующие неоднозначно, то изменение такой системы подчиняется вероятностно-статистическим законам. В природе законы реализуются бессознательно, в результате объективного взаимодействия материальных тел. В обществе все социальные законы реали-

зуются благодаря сознательной целенаправленной деятельности людей, субъективному фактору. Реализация законов зависит от наличия соответствующих условий. Создание последних обеспечивает переход следствий, вытекающих из законов, из сферы возможного в сферу действительного. Но люди при этом не создают сами законы, а только ограничивают или расширяют сферу их действия в соответствии со своими потребностями и интересами. Сами же законы существуют объективно, независимо от сознания людей, как выражение необходимых, существенных, внутренних отношений между свойствами вещей или различными тенденциями развития.

При обучении учащихся физике усвоение понятия «научный закон» предполагает, что ученик должен:

1. Понимать, что научные законы есть форма выражения всеобщей, объективной, внутренней, необходимой, повторяющейся связи между явлениями или процессами природы.
2. Понимать, что действие закона всегда проявляется при наличии определенных условий, т.е. существуют границы применимости закона.
3. Знать и применять при работе с литературой обобщенный план изучения закона.
4. Знать законы, изучаемые в курсе общей физики, указывать их границы применимости.
5. Применять законы для решения физических задач, при построении теоретических моделей.
6. Знать основные типы классификаций научных законов, приводить примеры законов различного типа.
7. Различать эмпирические, теоретические и практические законы, уметь выделять их специфику и достоинства.
7. Знать место закона в научной системе знаний и роль их в физической и естественнонаучной картине мира.

Мы полагаем, что изучение физических законов в школе методически целесообразно при использовании развивающего обучения, которое предполагает сопоставление эмпирического, теоретического и практического уровня знаний о законах [2].

1. Эмпирический уровень изучения законов. Деятельность учащихся осуществляется по схеме усвоения эмпирических знаний, за которыми не просматриваются содержательные мыслительные действия, вскрывающие внутренние связи явлений; преобладает живое созерцание (чувственное познание), рациональный момент и его формы (суждения, понятия и др.) здесь присутствуют, но имеют подчиненное значение. Поэтому исследуемый объект, явление отражается преимущественно со стороны своих внешних связей и проявлений, доступных живому созерцанию и выражающих внутренние отношения. Сбор фактов, их первичное обобщение, описание наблюдаемых и экспериментальных данных, их систематизация, классификация — характерные признаки эмпирического познания, с которыми встречается ученик в ходе самостоятельной познавательной деятельности. Эмпирическое исследование направлено непосредственно на свой объект. Ученик осваивает его с помощью таких приемов и средств, как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция, а его важнейшим элементом является факт. Фактом, например,

является эмпирическое знание, полученное в ходе наблюдения и эксперимента (газовые законы).

2. *Теоретический уровень изучения законов.* Характерной чертой теоретического познания является его направленность на себя, *внутринаучная рефлексия*, т.е. исследование самого процесса познания, его форм, приемов, понятийного аппарата и т.д. На основе теоретического объяснения и познанных законов осуществляется предсказание и научное предвидение. Развитие теоретического мышления учащихся при этом происходит в направлении от абстрактного к конкретному, общему. Присутствие в познании идеализации служит показателем развитости теоретического знания как набор определенных идеальных моделей.

Включение в учебный процесс формирование теоретических законов позволяет использовать их как средства, дающие возможность через самостоятельную деятельность усваивать и использовать приемы, методы и методологию научного познания, что ускоряет развитие знаний, теорий, мировоззрения обучаемых. Соответственно создается возможность для овладения культурой отдельных действий и всей практикой творческой самостоятельной познавательной деятельности.

3. *Практический уровень изучения законов.* Характерной чертой работы по формированию знаний об эмпирических и теоретических законах физики является сравнение и оценка на методологическом уровне возможностей эмпирических и теоретических знаний и границ их применимости. Учащиеся, делая обобщение по этому поводу, показывают, что вещи в объективной действительности «раздваиваются» на две противоположные стороны: внутреннюю, содержащую в себе их сущность, и внешнюю – явления, причем между ними существуют диалектически противоречивые взаимоотношения взаимосвязи в относительной независимости, самостоятельности. Внешние проявления физических объектов и процессов отражаются в эмпирических законах, а внутренние – в теоретических законах.

Таким образом, в эмпирических знаниях, в отличие от теоретических, не выделяются именно существенные особенности самого предмета, внутренняя связь его сторон. Они не обеспечивают в познании разведения явлений и сущности. Но и после познания сущности процесс мышления не заканчивается, т.к. полученный результат, оказывается, отдален от конкретных вещей объективного мира. Нужен познавательный процесс приближения абстракций к конкретным вещам, к практике. При этом результирующий *мысленно-конкретный* образ должен качественно отличаться от *чувственно-конкретного* образа тем, что он уже предстает как наполненный содержанием и познано сущностью. Так человек, глядя на телевизор, создает его чувственно-конкретный, но «пустой» образ (эмпирический уровень знаний). Телемастер же, познавший механизм работы телевизора (теоретический уровень знаний), имеет в голове «наполненный» содержанием и сущностью мысленно-конкретный образ, позволяющий ему исправлять и совершенствовать работу телевизора (практический уровень знаний). Значит, практические знания в этом смысле отражают более высокий уровень познания, т.к. они вбирают в себя и теоретические знания. Примером для формирования практических знаний в процессе обучения молекулярной физике может служить методически организованный процесс получения уравнения Ван-дер-Ваальса. Данный познавательный процесс позволяет учащимся, изучающим углубленно физику, используя молекулярно-кинетическую теорию строения вещества (теоретические знания) и учитывая реальные факты (эмпирические знания), получать *практические* знания, позволяющие на практике использовать законы природы.

4. *Философский уровень познания.* В процессе изучения физических законов учащиеся, с одной стороны, убеждаются, что эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако, с

другой стороны, они должны выйти на философский уровень познания, который показывает, что выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из указанных уровней знания представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение же категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание. В завершении сравнительного анализа особенностей эмпирического и теоретического типов знания учащиеся совместно с учителем выделяют следующие преимущества теоретических знаний по отношению к эмпирическим:

- 1). Решается главная задача теоретических знаний – дать целостный образ исследуемого явления.
- 2). Все частные абстракции (законы) получают из содержательного обобщения, а, с другой стороны, объединяются этим содержательным обобщением.
- 3). Выявляются условия происхождения знаний.
- 4). Усваиваются способы, методы и приемы получения научных знаний.
- 5). Раскрывается сущность физических законов и понятий.
- 6). Теоретические знания – это всегда достоверные знания.
- 7). Всегда можно выделить методологическую программу теоретических знаний и через нее включать учащихся в самостоятельную познавательную деятельность для формирования у них теоретического мышления.

Анализ показывает, что использование в практике обучения поэтапное формирование знаний о физических законах, способствует:

- созданию интереса к исследуемой проблеме и эмоциональному настрою;
- актуализации самостоятельной познавательной деятельности, позволяющей сознательно получать новые, более глубокие знания;
- установлению основного источника знаний и способов, методов и приемов их получения;
- демонстрации не только предметных, но и методологических знаний, которые в ходе работы с наглядными средствами рассматриваются и как элементы содержания курса общей физики, и как средства получения новых знаний;
- не только формированию, но и развитию знаний о физических законах;
- обогащению законов существенными признаками;
- выступают в качестве самостоятельного источника обобщения при изложении нового материала;
- раскрытию взаимосвязей различных физических законов друг с другом;
- получению содержательных обобщений, интегрирующих в себе все частные законы, описывающие различные стороны исследуемого объекта;
- решению главной задачи теоретических знаний – дать целостный образ исследуемого объекта или явления.

Для определения типа мышления (эмпирический, теоретический, практический) мы используем обобщенный план познавательной деятельности учащихся при формировании знаний о физических законах на различных уровнях.

Эмпирический уровень (закон Бойля-Мариотта)

1. Чем отличаются эмпирические объекты от объектов реальности?
2. Связь между какими явлениями выражает данный закон?
3. Каким образом получена данная эмпирическая зависимость?
4. Математическое выражение эмпирической зависимости и ее формулировка.
5. Каков физический смысл этой зависимости?

6. Какие знания дает эта зависимость (вероятностно-истинные, достоверные)?

7. Можно ли за счет увеличения количества опытов сделать эмпирическую зависимость достоверным фактом?

8. Экспериментальное получение эмпирической зависимости.

9. Границы применимости эмпирической зависимости.

10. Примеры использования эмпирической зависимости в практике.

Теоретический уровень (закон Бойля-Мариотта)

1. Чем отличаются теоретические объекты от эмпирических и реальных?

2. Связь между какими явлениями выражает данный закон?

3. Каким образом получен данный теоретический закон?

4. Математическое выражение теоретического закона и его формулировка.

5. Каков физический смысл этого закона?

6. Какие задачи дает этот закон (вероятностно-истинные, достоверные)?

7. Границы применимости теоретического закона.

8. Примеры использования теоретического закона на практике.

9. В чем суть содержательных абстракций и обобщений?

10. В чем преимущества теоретических знаний над эмпирическими?

11. Пути совершенствования закона.

12. Значимость закона в физике и других науках.

Практический уровень

(закон Бойля-Мариотта для реальных газов)

1. Связь между какими явлениями выражает данный закон?

2. Каким образом получен данный закон в приложении к практике?

3. Математическое выражение закона и его формулировка.

4. Каков физический смысл этого закона?

5. Какие знания дает этот закон (вероятностно-истинное, достоверное)?

6. Чем отличаются практические знания от теоретических и эмпирических?

7. Получение закона в применении к практике.

8. Границы применения закона.

9. Какие преимущества имеют практические знания по сравнению с эмпирическими и теоретическими?

10. Пути совершенствования «практических» законов.

11. Примеры использования «практических» законов.

Такой подход к изучению физических законов оказывается в методическом плане очень благоприятным для сознательного развития эмпирических и теоретических знаний учащихся, позволяет формировать и развивать у них эмпирическое, теоретическое и практическое мышление в процессе их самостоятельной познавательной деятельности.

Например, при изучении законов механики Ньютона мы организуем следующим образом поэтапную познавательную деятельность учащихся:

Этапы и уровни познавательной деятельности учащихся при изучении законов механики.

I. Эмпирический уровень знаний

Опытным путем найти эмпирическую зависимость между F , m и a .

Контрольные вопросы

1. Имеет ли полученная зависимость статус теоретического закона?

2. Является ли полученная зависимость $F=ma$ вторым законом Ньютона?

3. Каково содержание полученной зависимости $F=ma$?

4. Какова область применимости этой зависимости?

II. Теоретический уровень знаний

Первый подуровень теоретического знания – частные теоретические модели

Определить теоретический частный закон колебания маятника, не используя законы Ньютона. С этой целью рассмотрите кинематику гармонических колебаний и динамику математического маятника. Получите дифференциальное уравнение движения маятника:

$$x'' + \omega_0^2 x = 0.$$

Контрольные вопросы

1. Почему полученная зависимость $x'' + \omega_0^2 x = 0$ имеет статус теоретического закона?

2. Какие общенаучные методы и как используются для получения данного теоретического закона?

3. Какова область применимости этого закона?

Второй подуровень теоретического знания – развитая теория

Раскрыть содержание ньютоновской механики.

Контрольные вопросы

1. Раскрыть содержание структурно-логической схемы физической теории механики Ньютона.

2. Каково содержание основного закона динамики Ньютона?

3. Чем отличается основной закон динамики $F=ma$ от полученной экспериментальной зависимости $F=ma$?

4. Продемонстрируйте фундаментальность основного закона динамики при рассмотрении поведения колеблющихся тел. Получите частный теоретический закон колебания математического маятника с использованием II закона Ньютона.

5. Каковы границы применимости законов Ньютона?

6. В чем преимущество теоретических знаний по сравнению с эмпирическими?

В качестве примера приведем фрагмент развернутой программы деятельности учащихся по формированию понятия «научный закон» на примере законов Ньютона.

И т.д.

Практика использования такого подхода показывает, что в нем особо выделяется принцип «усиления методологической составляющей содержания образования», обеспечивающей универсальность получаемых знаний, изучение основ физических теорий, законов, принципов, понятий, научных методов и приемов познавательной деятельности, возможность применения полученных знаний в новых ситуациях; отмечается формирование критического и прогностического мышления учащихся, высокая степень самостоятельности, самооценка, умение выстраивать доказательства.

Bibliography

1. Kochanowski, V.P. Philosophy and Methodology of Science: Textbook for higher educational institutions. – Rostov n / D.: Phoenix, 1999.

2. Petrov, A.V. Developing training. Key questions the "theory and practice of university physics education: monograph. – Chelyabinsk: CSPU "Torch", 1997.

Article Submitted 07.12.10

УДК 373.1.02:372.8

И.Е. Карнаух, докторант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В статье рассматривается проблема формирования понятий у студентов педагогических вузов в условиях целенаправленного и систематического использования дидактического потенциала межпредметных связей.

Ключевые слова: понятия, фундаментальные и основополагающие понятия, физические понятия, межпредметные связи, формирование понятий, в учебном процессе.

В условиях реформирования высшей школы ведутся поиски улучшения и рационализации учебного процесса с ориентацией на формирование естественнонаучных понятий у студентов вузов. Особая роль при этом отводится фундаментальным естественнонаучным понятиям (материя, вещество, поле, движение и т.д.), поскольку они составляют основное содержание научной картины мира, а их сформированность определяет уровень интеллектуального развития студентов.

В своих работах П.Я. Зорина, И.С. Карасова, В.В. Мултановский, А.В. Петров, В.Г. Разумовский, Д.Х. Рубинштейн, А.В. Усова и др. на основе методологического анализа структурных элементов знаний ранжируют понятия на *фундаментальные, основополагающие* и *частные*. К фундаментальным понятиям относятся понятия, которые имеют характер философской категории: материя, виды материи, формы движения материи, способы существования материи, энергия как количественная мера движения материи. Понятия основополагающие определяют специфику фундаментальных физических теорий, составляющих её базис (основание). Система частных понятий позволяет описать частные явления, законы, составляющие фундаментальные физические теории. Фундаментальные и основополагающие физические понятия являются философскими, естественнонаучными и по своей сути межпредметными. Поэтому их формирование целесообразно осуществлять в условиях целенаправленного и систематического использования межпредметных связей.

В *философских словарях* понятие определяется как “одна из логических форм мышления” [1, с. 354] или “мысль, представляющая собой обобщение (и мысленное выделение) предметов некоторого класса по их специфическим (в совокупности отличительным) признакам” [2, с. 371].

Это, на наш взгляд, имеет не только научное значение, но и определяет методологический фактор в отношении формирования понятий в учебном процессе, особенно при использовании развивающих технологий. Преподаватель должен учитывать, что предметы одного и того же класса (атомы, животные, растения и т. п.) могут обобщаться в понятия по разным совокупностям признаков. При этом понятие имеет тем большую ценность, чем более существенны признаки (составляющие содержание), по которым обобщаются предметы. По мере того как из признаков, составляющих основное содержание понятия, выводятся другие общие признаки обобщенных в понятии предметов (и тем самым осуществляется объяснение качественной специфики этих предметов), понятие превращается в определенную систему знаний. Такой системой являются, по нашему мнению, все фундаментальные и основополагающие понятия. И с этих позиций формирование и развитие знаний в учебном процессе должно выражаться главным образом в углублении понятий, в переходах от одних понятий о данных предметах и явлений к другим, фиксирующим более глубокую сущность предметов и, таким образом, представляющим более адекватное их отражение. Учитывая же, что мир един, развитие понятий предполагает использование межпредметных знаний, а сама форма мыслительной познавательной деятельности приводит к формированию у студентов интегративного мышления. Эти выводы не противоречат заключению Е.К. Войшвилло о том, что понятие: “форма мысли есть в то же время и форма мыслительной деятельности, т.е.

форма мышления, определенный прием в познании предметов и явлений на ступени абстрактного мышления” [3, с. 115].

В.В. Шардаков рассматривает понятие как логический способ выделения признаков предметов: “...Понятие представляет собой специфически логический способ выделения предметов того или иного класса по их определенным общим, существенным признакам (свойствам, связям отношения)” [4, с. 23]. Выделение им этой функции понятий является чрезвычайно важным и в учебном процессе, так как благодаря этой функции понятия связывают слова с определенными предметами, что делает возможным установление точного значения слов и оперирование ими в процессе мыслительной деятельности учащихся. Выделение же классов предметов и обобщение этих предметов в понятиях является необходимым условием познания законов природы.

Учитывая, что естествознание в своём развитии опирается на материалистическую диалектику, в учебном процессе необходимо опираться на базовое положение учения диалектической логики, суть которого заключается в том, что для наиболее точного отражения действительности, понятия должны быть «отёсаны, обломаны, гибки, подвижны, релятивны, взаимосвязаны, едины в противоположностях, дабы обнять мир» [5, с. 131]. Это опять приводит нас к необходимости интегрированных знаний о мире, которые в учебном процессе могут быть оптимально реализованы с помощью дидактического потенциала принципа МПС с его сущностными нормативными и процессуальными функциями.

Формируя интегративные знания у студентов, следует учитывать, что хотя в понятиях выделяется только общее, это не значит, что оно противостоит единичному и особенному. Само общее существует лишь в отдельном. Поскольку оно составляет основу качественной специфики отдельных предметов, знание его даёт возможность объяснения отдельного и особенного. На основе общего представления класса понятий только и становится возможным выделение и познание особых групп (видов) предметов, явлений, процессов, а также отдельных предметов, явлений, процессов этого класса. Так, например, вводя понятие об энергии, как фундаментальной универсальной величине для количественной характеристики любых видов движения, мы выделяем *общее* во всех без исключения видах движения. Но как мы должны подходить к формированию этого общего в отношении понятия «энергия»? Очевидно, для физики могут быть полезны два пути. *Первый путь* – это путь научного обобщения: конкретные, *единичные* наблюдения перехода одного вида энергии в другой (например, механической энергии – в тепловую при трении) по мере их накопления дают знание *особенного*: любое механическое движение может быть преобразовано в тепловое. В процессе всё новых обобщений такого рода получается наконец *общий* вывод: любой вид движения или, как говорят физики, любой вид энергии может переходить в любой другой вид энергии. Таким образом, через использование метода индукции учащийся может приходить к философским фундаментальным обобщениям. При этом процессе восхождения от частного (единично) к особенному и общему раскрывает учащемуся диалектику единичного, особенного и общего, которое проявляется через их неразрывные связи. Студенты убеждаются в процессе такой познавательной деятельности, что общее не существует само по себе, в «чистом» виде. Оно не-

разрывно связано с единичным, отдельным, существует в нём и через него. Единичное же, в свою очередь, входит в тот или иной класс предметов, явлений, включает в себе те или иные общие черты. Получается, что отдельный предмет, явление – не просто «сгусток» индивидуального, особенного, в нём так или иначе всегда есть и общее. Но в таком случае общее вбирает в себя богатство особенно, индивидуального, отдельного. Это дает возможность в учебном процессе использовать и восхождение от абстрактного к конкретному. Так, например, исходя из самых общих представлений о вселенной, что «В мире нет ничего, кроме движущейся материи, и движущаяся материя не может двигаться иначе, как в пространстве и во времени» [6, с. 78], можно ввести универсальную количественную меру движения материи во всех формах этого движения – *энергию*. Это будет абстрагирование от качества как такового и выделение лишь количественной стороны движения, которое в природе несёт как качественные, так и количественные аспекты. От такого обобщенного философского введения понятия об энергии можно методом дедукции переходить к конкретным формам движения, где будут проявляться единичное и особенное. При этом чрезвычайно важно, чтобы студенты понимали и расширенный смысл понятия «энергия», так как оно очень часто берет на себя не только количественную характеристику движения, но и качественную, подменяя тем самым понятие «движение». Действительно, обычно физики говорят: «механическая энергия», «тепловая энергия», «электромагнитная энергия» и т. д.; это следует понимать как величину энергии, соответствующей механической форме движения данного тела, величину энергии, соответствующей тепловой форме движения, и т. д. Нет различных видов энергии: есть различные формы движения материи, энергия же есть единая универсальная мера движения материи. Только ради сокращения физики говорят о «механической энергии», о «тепловой энергии» т. д.

Таким образом, познание мира в процессе формирования фундаментальных понятий с точки зрения соотношения «единичное – особенное – общее» оказывается особо ценным при использовании развивающих технологий, так как предполагает не просто получение готовых знаний, а умение сравнивать предметы, явления, выявлять их сходство и различие, однотипность и разнотипность, осознавать отдельный, единичный характер реальных предметов и явлений, классифицировать их, подходить к проблеме системно.

А.В. Усова в работе [7] замечает, что при усвоении учащимися формального определения понятия в отрыве от системы понятий не в состоянии оперировать понятиями, что оно «...не будет должным образом дифференцировано от других, сходных с ним по каким-либо признакам» [7, с. 23] и, в связи с этим, ученик не в состоянии будет оперировать им в решении сложных задач, особенно задач творческого характера. Подобные взгляды на системный подход в обучении отстаивают В.В. Закотнов, который ставит проблему разработки общего подхода к работе над понятиями, Р.И. Рязкина, рассматривающая процесс формирования фундаментальных физических понятий в рамках системного подхода к обучению и др.

Л.Я. Зорина в своих исследованиях выявляет причины отсутствия у учащихся и студентов системности знаний и слабого уровня формирования физических понятий. Основные из них, по её мнению, связаны с недостаточным развитием в дидактике понятий системности и средств формирования, способных реализовать системность знаний. В своей работе она предлагает пути и средства, способствующие формированию системности знаний [8]:

- единицей содержания образования по предметам естественнонаучного цикла следует считать научную теорию, а не отдельные понятия;
- модель теории представляет собой многообразную матрицу с объемными связями, теория служит средством уплотнения знаний;
- усвоение научной теории требует включения в содержание образования знаний о знаниях, которые в учебном

процессе выполняют и воспитательные, и общеобразовательные функции;

- необходимость формирования у учащихся представлений о физической картине мира, основывается на системном характере процесса обучения.

Соглашаясь в основном с выводами Л.Я. Зориной о причинах отсутствия у учащихся и студентов системности знаний, мы поддерживаем мнение А.В. Петрова, который в своей работе [9] предлагает следующие пути и средства, способствующие формированию системности знаний о фундаментальных физических понятиях:

- «процесс обучения строить в рамках системного подхода, объединяющего два принципа – развития и системности;
- дидактический принцип преемственности должен быть регулятивом формирования системы знаний;
- важнейшим средством реализации преемственности должны стать формы самих обобщений и средства их получения;
- единицей содержания образования по предметам естественнонаучного цикла считать теоретические модели;
- теорию рассматривать как иерархию моделей, связанных отношением гомоморфизма;
- процесс формирования фундаментальных физических понятий связывать с образованием и развитием физических моделей по линии увеличения их строгости и обобщенности;
- включить в содержание образования знания о знаниях;
- развитие фундаментальных физических понятий осуществлять с учетом всех типов преемственности;
- организовать специальную учебную деятельность по развитию рефлексии студентов, осознанию собственной мыслительной деятельности» [9, с. 181-182].

Он рассматривает процесс формирования фундаментальных понятий, выделяя семь основных этапов, при которых происходит обогащение и развитие в процессе обучения общей физике в педвузе: «1) между общим курсом физики и школьным курсом; 2) внутри того или иного раздела физики; 3) между разделами физики; 4) внутри теории; 5) между общим и теоретическим курсами физик; 6) между теориями на уровне ФКМ и НКМ; 7) между общим курсом физики и методикой физики (профессиональное обогащение)» [9, с. 188].

Для активизации познавательной деятельности учащихся при формировании физических понятий А.В. Усова предлагает специально разработанную систему самостоятельных работ, в которые включаются следующие виды:

- «Первичное знакомство с понятием, выделение его существенных признаков (самостоятельная работа с учебником, наблюдения, построение и анализ графиков).
- Уточнение признаков понятия (работа с учебником после объяснения материала учителем и демонстрация опытов, постановка новых опытов, упражнения по варьированию несущественных признаков понятия).
- Отдифференцировка (отграничение) вновь формулируемого понятия от ранее усвоенных путем сравнения и сопоставления признаков.
- Установление связей и отношений данного понятия с другим понятием (эксперимент, построение и анализ графиков; анализ формул, полученных в результате обработки экспериментальных данных).
- Классификация понятий (составление классификационных схем и таблиц).
- Конкретизация понятий (работа с таблицами физических величин и раздаточным материалом; сбор материалов для коллекций, анализ примеров из повседневного опыта и наблюдений).
- Применение понятий (решение различного рода учебных задач, в том числе творческого характера)» [10, с. 23-24].

По мнению А.В. Усовой каждый из перечисленных видов самостоятельных работ играет определенную роль в формировании понятий, исключение из системы хотя бы одного вида работ приводит к определенным дефектам в усвоении понятий.

Также А.В. Усова в своей работе [10] исследует структуру процесса формирования сложных понятий, включающую следующие этапы: «чувственно – конкретное восприятие; выявление общих существенных свойств класса наблюдаемых объектов; абстрагирование; определение понятия; уточнение и закрепление в памяти существенных признаков понятия; *установление связи данного понятия с другими понятиями*; применение понятий в решении элементарных задач учебного характера; классификация понятий; применение понятия в решении задач творческого характера; обогащение понятия (выявление новых существенных признаков); опора на данное понятие при усвоении новых понятий; новое обогащение понятия; установление новых связей и отношений данного понятия с другими (вновь сформированными понятиями курса)» [10, с. 7].

Подробно содержание, объем, связи (отношения) между понятиями рассмотрены в работе А.В. Усовой и В.В. Завьяловым [11]. В ней авторы отмечают, что: “*Содержанием* понятия называют совокупность существенных, общих признаков класса объектов, отражаемого в сознании с помощью данного понятия... *Объемом* понятия называют количество объектов в классе, отражаемых в сознании с помощью данного понятия... *Связи и отношения* между понятиями отражают объективно существующие разнообразные связи между явлениями природы и общества” [11, с. 23-24].

Эти представления согласуются и с философскими представлениями.

“Объемом понятия называют множество обобщенных в нем объектов, а содержание – признак, на основе которого осуществляется обобщение. Связь между этими характеристиками фиксируется в законе обратного отношения между содержаниями и объемами понятий: первое понятие шире второго по объему тогда и только тогда, когда первое беднее второго по содержанию” [12, с. 238-239].

Таким образом, А.В. Усова уделяет особое внимание межпредметным связям при организации формирования физических понятий. Это подтверждает нашу позицию о необходимости более полного использования дидактических возможностей межпредметных связей в высшей школе при формировании и развитии физических знаний студентов в учебном процессе.

В своей работе мы значительное внимание уделяем методике формирования фундаментальных и основополагающих физических понятий в условиях целенаправленного и систематического использования межпредметных связей. Поэтому нас интересовали работы, касающиеся как содержательной стороны этих понятий, так и методики их формирования.

Формированию фундаментальных естественнонаучных понятий посвящены работы известных философов А.С. Арсеньева, В.С. Библера, В.С. Готта, В.М. Кедрова и других, а также методистов А.В. Петрова, Д.Х. Рубинштейна, А.В. Усовой и других исследователей.

Значительный интерес для нас представляют работы Д.Х. Рубинштейна. Им предложен способ последовательности формирования элементов понятийного аппарата фундаментальных понятий на разных этапах обучения и предложен принцип, определяющий методику формирования понятий на этих этапах:

- на *эмпирическом этапе* в процессе формирования понятий осуществляется дидактическое взаимодействие учителя и ученика, основанное на использовании эксперимента, выступающего и как база изложения материала учителем, и как средство усвоения материала учениками;

- на *теоретическом этапе* – дидактическое взаимодействие учителя и ученика в ходе теоретического обобщения эмпирических фактов и понятий, основанного на рассмотрении обобщающих теорий и получения из них следствий, проведенных в практической деятельности ученика.

В своей работе «Современные проблемы естественнонаучного образования учащихся» Д.Х. Рубинштейн рассматривает формирование фундаментальных понятий как одну из *основных задач учебной дисциплины*.

Под фундаментальным понятием Д.Х. Рубинштейн понимает: «центральное понятие возникающие в результате разрешения объективной проблемной ситуации в науке, связанной с новой фундаментальной идеей, лежащей в основе новой теории или существенно новой интерпретацией старой теории...» [13, с. 7].

На наш взгляд, такой подход Д.Х. Рубинштейна к определению фундаментальных понятий не согласуется с его же типологией понятий. Действительно, согласно его «пирамиде понятий», время и пространство не являются фундаментальными понятиями. Однако эти понятия полностью вписываются в данное им определение, и если вспомнить, специальная теория относительности является фундаментальной теорией *пространства и времени* и связана действительно с «новой фундаментальной идеей» в физике.

А.В. Петров в своей монографии «Развивающее обучение» фундаментальные понятия определяет “как философские категории, спроектированные на конкретную науку” [9, с. 183].

Фундаментальным физическим понятием он дает следующее определение: “это центральное теоретическое понятие, являющееся непосредственной проекцией философских категорий, определяющих в самом широком плане НКМ, на физику как науку и составляющие сущность ФКМ как с качественной, так и с количественной ее стороны” [9, с. 185]. Это определение хорошо согласуется с современными взглядами физиков на фундаментальные понятия.

Особо ценным в этой работе, на наш взгляд, являются критерии и уровни сформированности фундаментальных понятий у студентов, а именно: «фундаментальные понятия, определяющие структурные виды материи, считаются сформированными, если:

- осознана модельность фундаментального понятия;
- выявлена и представлена в развитии система понятий, определяющих содержание фундаментального понятия;
- освоена система построения и развития теорий, определяющих обобщенные знания о фундаментальном понятии;
- дано определение фундаментального понятия в рамках рассматриваемой модели;
- выработано умение оперировать системой понятий, определяющих содержание фундаментального понятия (его понятийным аппаратом), для объяснения и предсказания явлений, процессов и свойств материальных объектов;
- определены границы применимости конкретной модели, теории, раскрывающей сущность фундаментального понятия, указаны пути ее совершенствования;
- фундаментальное понятие сформировано в профессиональном плане, если осознаны все типы, формы и методы реализации преемственности, а также раскрыты и разрешены все диалектические противоречия между преемственностью и безотносительностью в процессе его развития;
- раскрыты роль фундаментального понятия в ФКМ и его методологическое значение» [9, с. 189].

В выводах, А.В. Петров акцентирует внимание на том, что использование фундаментальных понятий в учебном процессе позволяет формировать у студентов теоретическое мышление. “Систематизируя знания, они увязывают понятия в определенные теоретические построения (модели, теории) и через свою структуру могут включать студентов в мыслительную деятельность по формированию и развитию понятий, деятельность, ... приводящую к выработке теоретического стиля мышления” [9, с. 189].

Н.Е. Кузнецова в своей работе «Формирование систем понятий в современном обучении химии» [14] представляет модель целостного процесса формирования систем химических понятий, построенную с помощью системно-функционального подхода. В ней отражены единство целевого, содержательного, процессуального, результативного аспектов формирования систем понятий и взаимосвязь всех компонентов обучения.

По мнению автора, методическая система должна строиться на базе общих фундаментальных понятий, имеющих

«сквозной» характер формирования, которая в свою очередь направлена на организацию и осуществление поэтапного и преемственного формирования понятий.

В работе А.В. Усовой и В.В. Завьялова «Воспитание учащихся в процессе обучения физике» [11] наряду с понятиями выделяются научные факты, законы и теории, которые между собой тесно взаимосвязаны. По их мнению, формирование у учащихся общих понятий в системе основных элементов научных знаний занимает центральное место в изучении основ наук, и от качества усвоения научных понятий зависит усвоение законов и теорий, научной картины мира. Поэтому, раскрывая генетическую связь между ними, А.В. Усова в своей работе «Теория и практика развивающего обучения» специально выделяет блок «понятия» в структуре элементов научных знаний, знакомит с основными группами естественнонаучных понятий [15].

Большой интерес представляет и работа В.Р. Ильченко «Формирование естественнонаучного миропонимания школьников» [16] показано, что в конструировании содержания естественнонаучного образования должен реализоваться принцип интеграции и обоснования знаний о природе, который объединяется на основе фундаментальных закономерностей природы. По существу она рассматривает высшую стадию реализации МПС в обучении.

Особо ценным, на наш взгляд, в этой работе является то, что автором указывается принцип «идейно сквозной взаимосвязи естественнонаучных знаний» [16, с. 22], согласно которому знания о фундаментальных законах природы должны входить в состав содержания каждого из предметов (физики, химии, биологии).

Однако следует подчеркнуть, что данная классификация основана на эмпирическом, а не на теоретическом подходе, и является не совсем корректной.

В самом деле, если мы ставим перед собой задачу сообщить учащимся некоторый объем фактических знаний, то это

можно сделать на чисто эмпирическом уровне: получить из эксперимента (демонстрационного или лабораторного) определенный набор фактов, введя соответствующие понятия и сформировав основные законы, описывающие связи между этими понятиями. Такое обучение физике возможно, более того, оно и превалировало в недавнем прошлом.

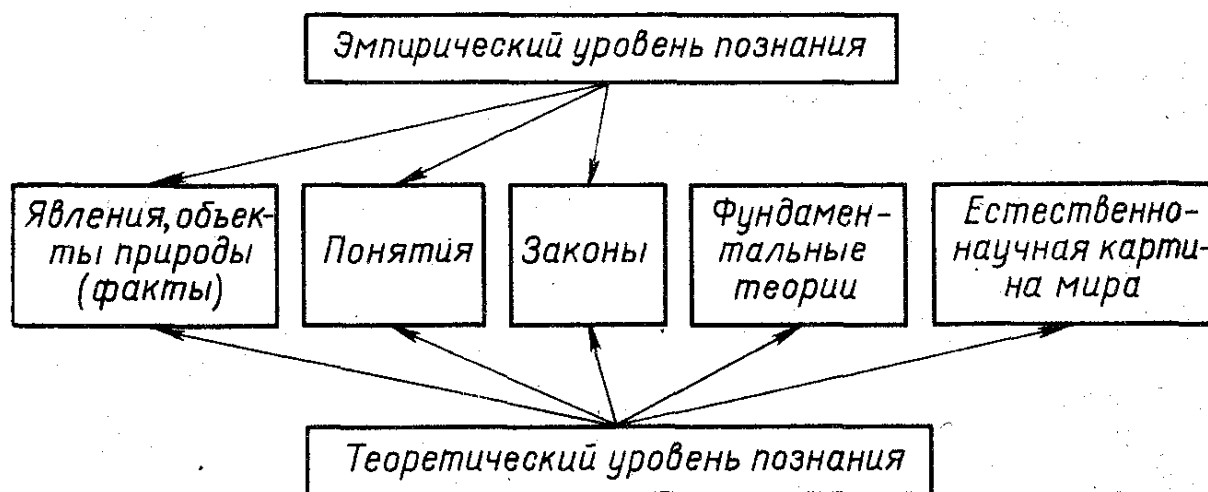
Однако цели воспитания мировоззрения и развития учащихся требуют формирования теоретического стиля мышления, адекватного отражения в обучении методов познания. А это возможно лишь на теоретическом уровне познания, основываясь на фундаментальных физических теориях (схема 1, [17, с. 75]).

Указанные структурные схемы познания в курсе физики радикально отличаются друг от друга. Эмпирический уровень познания останавливается на уровне законов, которые до недавнего времени считались вершиной познания в обучении физике. Считали, что если ученик усвоил основные законы (например, законы Ньютона, Ома, Фарадея, Бойля—Мариотта, Гей-Люссака и т. п.) и умеет ими пользоваться при решении задач, то цели физического образования достигнуты. Сами же основные законы рассматривались как обобщение эксперимента и в процессе обучения вводились в качестве эмпирических законов.

Теоретический же уровень познания не ограничивается законами, хотя и придает им важное значение. Для этого типа познания характерно возрастание эвристической роли изучаемых теорий.

Переход на теоретический уровень познания не только способствует более глубокому изучению основных физических понятий и законов, но и оказывает существенное влияние на формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира и тем самым способствует реализации воспитательных и развивающих целей обучения физике.

Схема 1



Эмпирический уровень познания строится на индуктивном мышлении, а индукция всегда бывает неполной и незавершенной. Поэтому независимо от количества опытов, экспериментов и наблюдений, в ходе которых анализируются отдельные факты, в качестве вывода получают суждения или строятся индуктивное умозаключение, обобщение. Простое индуктивное обобщение, которое иногда называют эмпирическим, не ведет к теоретическому знанию, поэтому теория не строится путем индуктивного обобщения опыта. На уровне эмпирического познания существенные связи не выделяются еще в чистом виде, потому что понятия носят поверхностный эмпирический характер, а законы на самом деле представляют собой лишь корреляцию между эмпирическими понятиями и не имеют статус теоретического закона. Эмпирическое исследование изучает явления и их корреляции, в которых оно лишь улавливает проявление закона.

Понятия и законы оказываются следствиями фундаментальных теорий. Выводимость понятий и законов определяет их модельность и позволяет раскрыть их сущность. Законы, полученные теоретически, таким образом, оказываются достоверными (в отличие от эмпирических).

В заключении отметим, что процесс формирования естественнонаучных понятий невозможно осуществить без установления межпредметных связей. Все дисциплины естественнонаучного цикла изучают окружающий нас мир: виды материи, формы ее движения, способы ее существования. Раскрыть сущность этих фундаментальных понятий, можно на основе принципа межпредметных связей, который выполняет интегративную и дифференцированную функции в процессе преподавания конкретного предмета и выступает в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы данного предмета без потери его качественных особенностей.

Bibliography

1. Philosophical Encyclopedic Dictionary. – Moscow: INFRA-M, 2004.
2. Philosophical Dictionary, ed. I.T. Frolov. – M.: Politizdat, 1987.
3. Voishvillo, E.K. Concept. – Moscow: Nauka, 1969.
4. Shadakov, M.N. Pupils' thinking. – M.: Uchpedgiz, 1963.
5. Lenin, V.I. Works. Coll. cit. – T. 29.
6. Lenin, V.I. Materialism and Empiric // Works. Coll. cit. – T. 18.
7. Usova, A.V. Workshop to address the physical problems: for students of physical and mathematical facts. / A.V. Usova, N.N. Tulkibaeva. – M.: Education, 2001.
8. Zorina, L.J. Didactic principles forming system knowledge high school students. – Moscow: Pedagogy, 1978.
9. Petrov, A.V. Developing training. Key questions in the theory and practice of university teaching physics: monograph. – Chelyabinsk: CSPU "Torch", 1997.
10. Usova, A.V. Psycho-didactic principles of the formation of physical concepts: the manual for special courses. – Chelyabinsk, CHGPI "Torch", 1988.
11. Usova, A.V., Zavialov, V.V. Educating students in learning physics. – M.: Education, 1984.
12. Short Philosophical Dictionary, Ed. A.P. Alexeyev. – Moscow: Prospect, 1999.
13. Rubinstein, D.H. The role of interdisciplinary connections in shaping the students' basic science concepts / Improving physics education in high school: Sat. articles. – Chelyabinsk: CHGPI, 1976.
14. Kuznetsova, N.E. Forming Systems concepts in teaching chemistry. – M.: Education, 1989.
15. Usova, A.V. Theory and practice of developmental education: a tutorial. – Chelyabinsk: CSPU. – 1996.
16. Ilchenko, W.R. The formation of science students understanding of the world: Book. for teachers. – M.: Education, 1993.
17. Fundamentals of methods of teaching physics in high school / V.G. Razumovsky, A.I. Bugaev, Y.I. Dick [and others], ed. A.V. Peryshkin [and others]. – M.: Education, 1984.

Article Submitted 17.12.10

УДК 373.1.02:372.8

*Н.А. Полякова, преп. английского языка КГОУ “Алтайский колледж промышленных технологий и бизнеса”,
соискатель ГАГУ, г. Бийск, E-mail: almar54@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается модель формирования базовых компетенций учащихся профессионального колледжа по иностранному языку в процессе педагогического общения и систематического и планомерного использования принципа межличностного общения с его дидактическими функциями.

Ключевые слова: модель, базовые компетенции, педагогическое общение, принцип межличностного общения, нормативные и процессуальные функции дидактического принципа.

В настоящее время вхождение нашей страны в мировое сообщество превратило иностранные языки не в роскошь, а в необходимое средство общения. Знание иностранного языка стало нормой современной жизни. Если несколько лет назад изучение иностранного языка воспринималось учащимися средних профессиональных учебных заведений как лишняя нагрузка, которая отвлекает от процесса изучения более важных дисциплин, то в настоящее время иностранный язык уже воспринимается как необходимость для будущей профессии. Согласно нашим исследованиям, 70% учащихся хотят уметь общаться на английском языке.

Это, в свою очередь, требует пересмотра всей системы преподавания иностранных языков, которая на данном этапе перестала соответствовать потребностям тем, на кого она рассчитана. Вопрос качества обучения иностранному языку в техническом профессиональном учебном заведении становится все более актуальным.

В последние годы, с развитием туризма в нашем крае, назрела потребность в подготовке кадров для работы в области туризма и гостиничного сервиса. Наш колледж осуществляет подготовку таких специалистов по следующим специальностям: “Администратор гостиницы”, “Агент туристический” (турагент), которым иностранный язык необходим, чтобы быть востребованными на рынке труда.

Основной целью курса «Иностранный язык» в Краевом государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования “Алтайский колледж промыш-

ленных технологий и бизнеса” является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, при этом учащийся должен обладать навыками практического владения не только разговорно-бытовой речью, но и навыкам профессионального общения. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

В процессе разработки системы обучения учащихся в государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования иностранному языку нами использовался метод моделирования как исследование различных моделей подготовки специалистов в образовательных учреждениях [1, с. 32].

В нашем исследовании моделирование позволило изучить формирование базовых компетенций (ключевые, межпредметные, предметные) в процессе педагогического общения в среднем профессиональном колледже; получить новую информацию о его возможностях в условиях введения в дидактику принципа межличностного общения, позволяющего технологизировать компетентностный подход за счет его нормативных и процессуальных функций, содержание которых фрагментарно можно представить следующим образом:

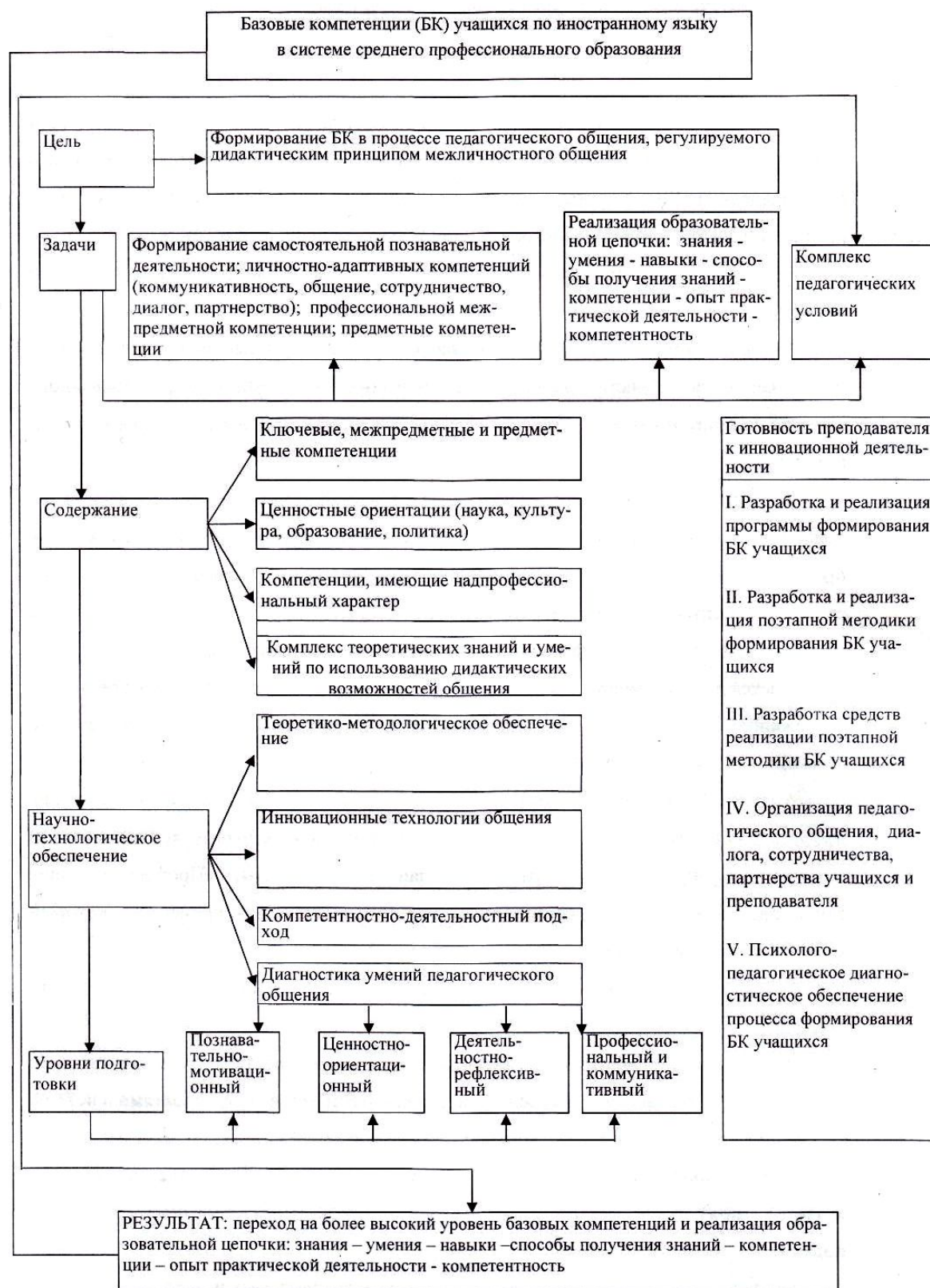


Рис. Модель формирования базовых компетенций учащихся по иностранному языку в процессе педагогического общения в системе среднего профессионального образования

Нормативные функции принципа должны находить свое выражение:

- в развитии способностей всех участников диалога к пониманию другого человека, открытости собеседников, их желании сделать предметом согласования свои мысли и чувства;

- в многоплановом процессе развития контактов между учащимися, порождаемых мотивами совместной деятельности;

- в реализации основополагающего принципа единства личности, психики, сознания и деятельности в процессе формирования и развития личности;

- в учете специфики будущей профессии, которая включает в себя одновременно элемент массовости и индивидуальности;

- в овладении будущей профессией на индивидуально-личностном уровне в процессе межличностного взаимодействия;

- в смене приоритета массово-репродуктивного принципа образования на индивидуально-творческий подход к подготовке кадров;

- в формировании у учащихся через постоянное общение устойчивой потребности «вечного ученичества», стремления к творчеству, мастерству, новаторству, реализации принципа непрерывного профессионального образования.

Процессуальные функции принципа личностного общения должны находить свое выражение:

- в постановке личности ученика в центр всего учебно-воспитательного процесса;

- во включении формирующейся личности в такую деятельность, когда она, сталкиваясь с представленными в пространстве взаимодействия образцами поведения, пытается понять их и примерить на себя, что и приводит к зарождению и становлению в личности системы ценностных ориентаций;

- в организации обмена информацией (коммуникативная сторона общения); взаимодействия общающихся (обмен не только словами, но и действиями); восприятия общающимися друг с другом (взаимовоспитание);

- в организации общения учащихся не только со своими учителями и школьниками, но и учителями и учениками других школ, учеными, людьми различных профессий;

- в разрушении замкнутого круга негативной преемственности: плохой выпускник школы – плохой учащийся образовательного учреждения – плохой специалист;

- в приведении структуры, содержания и организации подготовки специалистов в учебном заведении в соответствие с социальным заказом общества и интересами личности в профессионально-педагогической деятельности;

- в формировании навыков организации межличностного общения в реальной жизни.

Предложенная нами модель формирования базовых компетенций учащихся по иностранному языку в процессе их педагогического общения (рис.) дает возможность имитировать внутреннюю структуру профессиональной подготовки учащихся при обучении их иностранному языку. При этом получение информации о функции модели происходит за счет достижения подобия модели и оригинала – реального процесса подготовки специалистов в средних профессиональных учебных заведениях. 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 базовых компетенций в процессе педагогического общения, регулируемого дидактическим принципом межличностного общения; **содержательный** – ключевые, межпредметные и предметные компетенции, ценностные ориентации (наука, культура, образование, политика), компетенции, имеющие надпрофессиональный характер: самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу и умение доводить его до конца, умение и желание учиться, гибкость мышления, умение общаться и др., комплекс теоретических знаний и умений педагогического общения; **блок научно-технологического обеспечения** – теоретико-методологическое обеспечение, инновационная технология, в основании которой заложен дидактический принцип межличностного общения, компетентностно-деятельностный подход, технологизированный за счет дидактических функций принципа межличностного подхода, педагогическую диагностику; **результативный**, помимо базовых компетенций (непосредственный результат) – реализация образовательной це-

почки: знания – умения – навыки – способы получения знаний – компетенции – опыт практической деятельности – компетентность.

Процесс достижения цели отражает условия формирования базовых компетенций посредством педагогического общения в ходе обучения учащихся в профессиональном колледже. При выборе данного компонента (БК) модели мы основывались на главном условии модернизации образования в России, которое заключается в смене образовательной парадигмы. Российское фундаментальное образование создавалось на знаниевой парадигме, в рамках которой всегда актуальной была проблема разрыва знаний от умений их применять. Поэтому современное российское образование осуществляет серьезные шаги для переориентации системы образования со «знаниевого» на компетентностный подход. Это является необходимым условием модернизации образования в стране и приведения его в соответствие с международными стандартами.

Остановимся кратко на поэтапной методике обучения учащихся иностранному языку в условиях целенаправленного и систематического использования дидактических возможностей педагогического общения.

Поэтапная методика обучения иностранному языку

Нами разработана поэтапная методика введения речевых конструкций. Рассмотрим в рамках этой методики систему закрепления речевых конструкций, которая действенна и опробована в учреждениях начального, среднего и высшего образования.

Поэтапное изучение речевых фраз.

Starter

Учитель представляет картинку или фотографию и комментирует ситуацию. Часто сами учащиеся комментируют изображение. С помощью наводящих вопросов учителя определяется тема разговора и ключевые слова.

Before Listening

Фонетическая обработка некоторых слов.

First Listening

Прослушивание диалога или серии диалогов по теме урока с опорой на изображение. Выполнение упражнений по прослушанному диалогу.

Language Study

Разбираем и работаем над новыми словами и выражениями по карточкам.

Structures to practice

В этой части урока отрабатываются элементы грамматики и важные языковые моменты.

Second Listening

Practice

Воспроизводим диалог с опорой на Listening Scripts.

Остановимся кратко на используемой нами игре с Flash cards в условиях оптимального использования дидактических возможностей педагогического общения.

Playing with cards

Карточки для игры (Flash cards) готовятся заранее. На каждой карточке изображены участники диалога и подписана реплика одного из них на английском языке, на обороте карточки (предпочтительно обратная сторона карточек (рубашка) должна быть одного цвета) написан перевод реплики. В игре используются не только карточки с выражениями этого урока, но и карточки с выражениями из предыдущих уроков. Таким образом, закрепляется новый материал и постоянно повторяется материал предыдущих уроков.

В игре участвуют все учащиеся. Все игроки садятся за один большой стол. Игра проводится в несколько этапов. Преподаватель может все этапы игры включить в одно занятие или осуществить постепенное усложнение заданий на следующих занятиях.

Step 1/ Этап 1:

Get the Pair / Подбери пару

Карточки перемешиваются и раздаются всем участникам. Игра начинается с того, что все участники внимательно просматривают свои карточки и ищут у себя парные (составляют микродиалог). После того, как парные карточки найдены,

каждый игрок их озвучивает. Затем участник, у которого нет пары, или любой другой, начинает ход по часовой стрелке к следующему, рядом сидящему игроку любой карточкой. При передаче карточки он озвучивает фразу, написанную на его карточке. Если у следующего игрока есть карточка с фразой ответа, то он отвечает, прочитав сначала ту карточку, которую он получил, а затем фразу – ответ, и у него получается пара. Если же у него нет карточки с ответом, то он, озвучивая, передвигает полученную карточку следующему игроку по часовой стрелке. Игра заканчивается, когда все карточки разобраны по парам и у участников образовались микродиалоги. Считаем пары, образовавшиеся у учащихся, и комментируем игру.

Для тренировки можно повторять этот этап игры несколько раз.

Иногда можно слышать критику по использованию карточек в век компьютерных технологий. Однако опыт показывает, что наши дети уже устали от компьютеров и им порой не хватает “живого” общения. Во время этой игры они общаются друг с другом, учитель лишь организует это общение и помогает. Здесь важно создать благоприятную атмосферу, помогать учащимся и добиваться того, чтобы каждый учащийся правильно произносил речевые конструкции. Все учащиеся с удовольствием и азартом играют в эту игру. Заметим, что подобные карточки даже на перемене задействованы, и учащиеся с удовольствием повторяют пройденный материал по ним и спрашивают, какие новые выражения мы добавим сегодня.

Step 2/ Этап 2:

Front Side

Все карточки смешивают и выкладывают кучкой на середину стола лицевой стороной вверх. Игроки поочередно вытягивают по одной карточке и сразу же воспроизводят микродиалог с соответствующей фразой.

Step 3/ Этап 3:

Back Side

Все карточки смешивают и выкладывают кучкой на середину стола рубашками вверх. Напоминаем, что эта сторона карт одного цвета, на ней написан перевод выражения. Игроки, поочередно, вытягивают из общей кучки по одной карточке, видят реплику на русском языке, а произносят эту фразу на английском языке. Можно усложнить задачу и произнести не просто фразу, а микродиалог на английском языке. На всех предыдущих этапах игры учитель может корректировать ошибки учащихся.

Step 4:

Role Play

Ролевая игра. Каждый учащийся получает информационную карточку, где определена его речевая установка и готовится исполнять свою роль. Разыгрываются сцены диалогов. Из психологии известно, что хорошо усваивается то, что связано с активной деятельностью. Ролевая игра позволяет импровизировать, в ней присутствует элемент неожиданности, что дает возможность участникам решать речевые задачи в соответствии с ролью. Чтобы создать обстановку реальности в условной ситуации используется реквизит. Например, учительский стол становится ресепшн в отеле, один из учащихся превращается в администратора и надевает наушники, кто-то становится бизнесменом, кто-то брюзжащей дамой с собачкой, а кто-то слабослышащим старичком.

Хорошо воспринимается, например, ролевая игра, позволяющая учащимся реально готовиться к встрече со своими сверстниками из других стран. Это обычно тематическая игра, в которой принимают участие все учащиеся, которые разбиваются на группы: **гости** из Англии, которые учатся в подобном среднем учебном заведении; **делегация**, которая встречает гостей; ученики лица, к которым пришли делегаты вместе с гостями; **ведущий**, который организует прием гостей, знакомство и диалог с ними; **учителя** по специализации; **артисты**, демонстрирующие несколько номеров; капитаны КВН команд гостей и хозяев; **исследователи** со стороны гостей и хозяев, разрабатывающие договора между сторонами, вырабатывающие соглашения, составляющие совместные бизнес-планы.

Во время ролевой игры учитель не корректирует ошибки, а записывает их, важно не прерывать диалог, а дать ребятам

почувствовать беглость своей речи. Учитель указывает на ошибки после игры, и ребята исправляют их. В конце игры учитель отмечает актёрское мастерство и речь каждого участника, оценивает уровень сформированности речевой компетенции. Наивысший балл гарантирован тем, кто:

- адекватно реагирует на реплики партнёра;
- грамотно строит предложения;
- демонстрирует разнообразие речевых формул реагирования;
- имеет огромное желание общаться на иностранном языке;
- умеет вовлечь партнёра в общение;
- умеет выходить из положения в условиях дефицита языковых средств;
- умеет построить общение так, чтобы добиться поставленной цели;
- производит отбор языковых средств для решения задач общения.

Успешность профессиональной подготовки специалистов в колледже измеряется с помощью коэффициента профессионального становления.

В соответствии с разработанным критериально-оценочным аппаратом, профессиональное становление будущего специалиста в воспитательно-образовательном процессе колледжа может протекать на *низком, среднем и высоком* уровне успешности.

Мы считаем, что реальный потенциал для реализации компетентностного подхода при обучении школьников иностранному языку может реализоваться при соблюдении следующих **условий**:

- 1) использовании личностно-ориентированной педагогической системы развивающего обучения, основанной на межличностном общении субъект-субъектного уровня [2];
- 2) инструментальном обеспечении дидактического принципа межличностного общения (содержательные, нормативные и процессуальные функции принципа);
- 3) построении технологии обучения иностранному языку, позволяющей оптимально использовать компетентностный подход [3] через реализацию дидактических функций основополагающего принципа межличностного общения;
- 4) методическом обеспечении технологии обучения иностранному языку, ориентированном на формирование у школьников учебно-познавательных компетенций;
- 4) сознательном использовании принципов преемственности и мотивационного обеспечения в организации учебного процесса, учитывающих необходимость пожизненного образования и самообразования, оперативного освоения новшества и быстрой адаптации к изменяющимся условиям производства, самостоятельного выбора сферы деятельности, принятия ответственных решений и саморегуляции поведения.

Результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1. Оптимизация знаний учащихся обусловлена использованием разработанной автором технологии обучения, в основу которой была положена личностно-ориентированная система развивающего обучения, в которой был введен основополагающий принцип межличностного общения с его нормативными и процессуальными дидактическими функциями, ориентирующими учителя на компетентно-деятельностный подход к обучению иностранному языку. Суть этой технологии заключается в том, чтобы более полно использовать дидактические возможности межличностного общения [4] при обучении иностранному языку и переориентировать образование со знаниевого на компетентностный подход.

2. Положительного эффекта можно достичь в том случае, если процесс обучения иностранному языку основывается на разработанных критериях: (сформированность коммуникативной компетентности; знание методов учебно-познавательной деятельности и эффективного учения; совершенное владение методами познавательной деятельности; владение важнейшими умениями, входящими в содержание

образования (предметные, общеучебные, общедетельностные); творческая составляющая учебно-познавательной компетентности, охватывающая предметный, межпредметный, воспитательный, институциональный и проектный уровни и формы образования; желание учиться, наличие широких познавательных интересов, яркие интеллектуальные потребности и на установленных уровнях владения иностранным языком (базовый или «продвинутой») с элементами деятельности компетентности.

3. Экспериментально нами доказано, что положительный прогноз в усвоении иностранного языка обеспечивается использованием в учебном процессе не только традиционных ведущих педагогических принципов (**личностно-ориентированного развивающего обучения, компетентностно-деятельного подхода к обучению, системности, преемственности, межпредметных связей, активности и сознательности**), каждый из которых способствует созданию положительного прогноза в усвоении иностранного языка, но и ведущего принципа **межличностного общения**, введенного автором в педагогическую систему личностно-ориентированного развивающего обучения вместе с его нормативными и процессуальными функциями.

4. Компетентностный подход в условиях личностно-ориентированного обучения, опирающегося на диалоговые технологии, представляет собой форму организации и метод обучения, который рассматривается как условие, обеспечивающее успешную работу каждого учащегося в доступном ему темпе, при помощи предпочитаемых им способов усвоения учебного материала. Такой подход предусматривает также дальнейшее совершенствование иноязычных способностей каждого обучаемого, что в конечном итоге увеличивает оптимизацию знаний по иностранному языку.

5. Оптимальная результативность в работе достигается тогда, когда преподаватель в совершенстве владеет дидактическими возможностями личностно-развивающего обучения и его принципами, а мотивация изучения иностранного языка коррелирует с личностно-ориентированным интересом и прагматической заинтересованностью учащихся. Сохранение мотивационного потенциала в сочетании с факторами «интерес», «успех» и «актуальность» формирует компетентность личности с ориентиром на дальнейшее образование. Поэтому практические потребности современного общества выдвигают задачу формирования у выпускников средних профессиональных учебных заведений наряду с целым комплексом коммуникативных компетенций (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) также межкультурной и профессионально-ориентированной компетенций, овладение которыми порождает высокий уровень осознанности знаний и умений, стремление эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и приобретать информацию на иностранном языке по избранной специализации.

6. На основании опыта преподавания выработаны актуальные средства нивелирования трудностей в процессе обучения иностранному языку, которые ориентированы, в первую очередь, на психологический компонент, что представлено в работе в рамках межличностного общения «учитель-ученик», «ученик-ученик». Смысл и назначение общения в развивающем обучении состоит в том, чтобы сформировать сознатель-

ное отношение к способам учебной деятельности, адекватной общественной природе любой человеческой деятельности как совместной деятельности, сотрудничества. Понимание и знание психологии человека составляет необходимую основу для организации профессионально грамотного педагогического процесса, для выявления механизма общения и сотрудничества преподавателя и учащихся и использования их дидактических возможностей для развития личности учащегося.

Особого внимания требует определение позиции ученика как самостоятельной личности с учётом его индивидуальных свойств и интересов, которые представляют релевантную составляющую в процессе обучения иностранному языку. При этом анализ организации совместной деятельности показывает, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, общения, где происходит процесс совместного решения творческих задач. Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий. Поэтому так важно привлечение обучаемых, вовлечение их в участие в проектно-исследовательские работы, формирующие у учащихся ключевые компетентности, выделенные в докладе Жака Делора, президента Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [5, с. 37].

7. Кроме указанных методических, психологических и культурологических условий обучения иностранному языку важное место занимает так называемый административный ресурс, регулирующий отношение учеников к заявленному предмету. Как показал эксперимент, качество знаний по иностранному языку оптимизируется лишь в той образовательной структуре, где предмет не рассматривается как необязательный и второстепенный. Успех сопутствует тем учащимся, родители которых проявляют искреннюю заинтересованность в успехах детей в овладении иностранным языком. Такого рода комплексное воздействие на обучаемого позволяет создать благоприятные условия для повышения мотивации к изучению иностранного языка, что позволяет прогнозировать успех в данной сфере.

8. В ходе использования предложенной нами методики происходят существенные изменения в овладении иностранным языком и отмечается положительное влияние на изменение общей картины подготовки учащихся по иностранному языку в системе среднего профессионального образования.

9. Используемый дидактический потенциал компетентностно-деятельностного подхода с целенаправленной и систематической реализацией принципа межличностного общения может быть увеличен за счёт профессиональной подготовки учителей в стенах педагогических вузов, которые сумеют реализовать идею о том, что для реализации дидактических принципов обучения необходимо разработать соответствующие их функции – нормативные и процессуальные, а также научат учителей обоснованно выбирать те педагогические системы обучения, которые адекватны решению современных задач обучения, каковыми в настоящее время являются педагогические системы, опирающиеся не на знаниевую, а на компетентностную парадигму.

Bibliography

1. Usanova, O.G. Communicative competence in a culture of pedagogical communication: a monograph. – Chelyabinsk: CHGAKI, 2004.
2. Bondarevskaya, E.V. Theory and practice of learner-centered education. – Rostov-on-Don: Izd-vo Rostov State Pedagogical University, 2000.
3. Competence-active approach in the system of modern education: Proceedings of International N / Conference August 19-23, 2010, Gorno-Altai: a collection / edited by A.V. Petrov, A.I. Guriev. – Gorno-Altai: RMNKO, 2010.
4. Rydanova, I.I. Fundamentals of communication pedagogy. – Mn.: The Belarusian Science, 1998.
5. Delor, J. Education: the Treasure Within. – Paris: UNESCO, 1996.

Article Submitted 12.12.10

УДК 378.02:372.8

*Н.Б. Попова, докторант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ**

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы содержательно-знаковых средств наглядности, используемых в условиях развивающего обучения общей физике студентов педагогического вуза. Представлен теоретико-графовый подход к содержательно-знаковой наглядности.

Ключевые слова: методология, наглядность, содержательно-знаковые средства наглядности, графы, эмпирические знания, теоретические знания, познавательная деятельность, самостоятельность.

В 1936 г. психолог Левин [1] высказал предположение, что «жизненное пространство» индивидуума можно представить с помощью плоской карты. Фактически он имел дело с созданием первых графов. Затем этот подход привел психологов Научно-исследовательского центра групповой динамики к несколько иной, психологической интерпретации графа, в которой люди представлялись вершинами, а их отношения – ребрами. Такими отношениями представлялись, например, любовь, ненависть, общение, подчинение.

Физики-теоретики для «внутренних» нужд своей науки «открывали» теорию графов не один раз. Занимаясь статистической механикой, Уленбек [2, с. 17-27] обозначал точками (вершинами) молекулы, а смежность вершин толковал как взаимодействие наибольшей близости (соседства) некоторого физического типа, например магнитное притяжение или отталкивание. В подобной интерпретации, предложенной Ли и Янгом [3, с. 1165-1177], вершинами служат малые кубы, лежащие в евклидовом пространстве, каждый куб может быть занят или нет молекулой. Две вершины считаются смежными, если оба соответствующих куба заняты молекулами. Другой аспект использования теории графов в физике – как изобразительное средство – использовал Фейнманн [4, с. 769-789], который предложил диаграмму, в которой вершины представляют физические частицы, а ребра – пути частиц после столкновений. Широко использовал теорию графов Кирхгоф, изучая электрические цепи.

Мы считаем, что теория графов представляет собой пример чистого обобщения, при котором не имеют значения ни размеры, ни положение объекта. В ней используются геометрические линии, точки, но они не относятся к делу по своему существу. Они выполняют лишь роль символов, которые могут быть и иными. Каждый автор в этом смысле слова достаточно свободен в выборе таких символов и поэтому разнообразие графов мало чем ограничено. При этом считаем, что «жизненное пространство» познавательных процессов индивидуума также можно представлять с помощью плоской карты, на которой соответствующие области представляют собой различные типы познавательной деятельности учащихся, студентов. А это значит, что мы фактически имеем дело с графами. Примером таких графов являются структурно-логические схемы (СЛС) или граф-схемы, например, структуры и содержания молекулярно-кинетической теории строения вещества, или предлагаемые нами содержательно-знаковые средства наглядности (СЗН), использующие внутреннюю методологическую программу познавательной деятельности, примером которых может служить представленная ниже Схема [5, с. 82]. Рассмотрим ее с точки зрения теории графов.

Проведем определение графовых характеристик познавательного процесса для эмпирического и теоретического познания. **Структура эмпирического познания** представлена в виде множества (семи) элементов структуры (установка для эмпирических исследований; таблица измерений, определяющая характер эмпирических исследований; условия для осуществления эксперимента; научные методы экспериментального исследования; закон, получаемый экспериментально; физический смысл (сущность) полученного экспериментально закона; достоверность полученного закона).

Структура теоретического познания представлена в виде множества (девяти) элементов структуры (образ мыслите-

ля, побуждающего к мышлению; принцип, модель строения вещества, являющиеся посылкой для начала познавательного процесса; содержательная идеализация – рабочая модель, положенная в основание для математической обработки; методы, используемые при теоретических расчетах; содержательное обобщение – основное уравнение МКТ, полученное теоретически; метод дедукции, необходимый для вывода различных газовых законов; условия для вывода конкретного закона; газовый закон, полученный теоретически; достоверность закона; физический смысл (сущность) закона, полученного теоретически).

Кроме того, граф-схема имеет две словесные связи, объединяющие исследуемые множества, позволяющие делать сравнение этих множеств, а, следовательно, возвращаться к ним с позиции анализа их специфики и достоинств.

Под **объектами связи** в структуре познавательной деятельности мы понимаем такие элементы знаний, как принципы, модели, теории, законы и понятия, а также знания, необходимые в курсе общей физики при изучении молекулярной физики.

Естественно, что для подобных графов, к которым относятся содержательно-знаковые средства наглядности, можно использовать математический формализм, наиболее адекватный сути познавательного процесса.

Рассмотрим более детально СЗН с позиции их актуальности, содержательности и математического формализма.

В последнее время стали предметом исследования и обсуждения на Международных научно-практических конференциях и в научных трудах этих конференций [6; 7; 8; 9]. Это мы связываем с тем, что в обучении физике в педвузе давно ощущается отсутствие некоторого звена для эффективного управления самостоятельной познавательной деятельностью и этим звеном, как мы полагаем, может быть, организация работы студентов со специально разработанными *содержательно-знаковыми* средствами наглядности.

Применительно к обучению школьной физике *содержательно-знаковая наглядность* в методической литературе определяется как «изображение в трех возможных формах (вербальной, знаковой и графической) основного содержания (идеализированной нами предметности физических процессов и объектов) вместе с обнаруженными связями между ними (или их частями) и дополнительными, имеющими психолого-педагогическую направленность, сведениями, призванными усилить степень эмоционального воздействия изучаемого на личность школьника (или его поведение)» [10, с. 3].

В.Н. Анискин содержательно-знаковую наглядность трактует, опираясь на работы В.А. Бетева, как «возможное изображение в знаковой, вербальной или графической формах основного содержания рассматриваемого учебного материала вместе с дополнительными сведениями, призванными усилить степень эмоционального воздействия обсуждаемых элементов физического знания на развитие личности обучаемого» [11, с. 7].

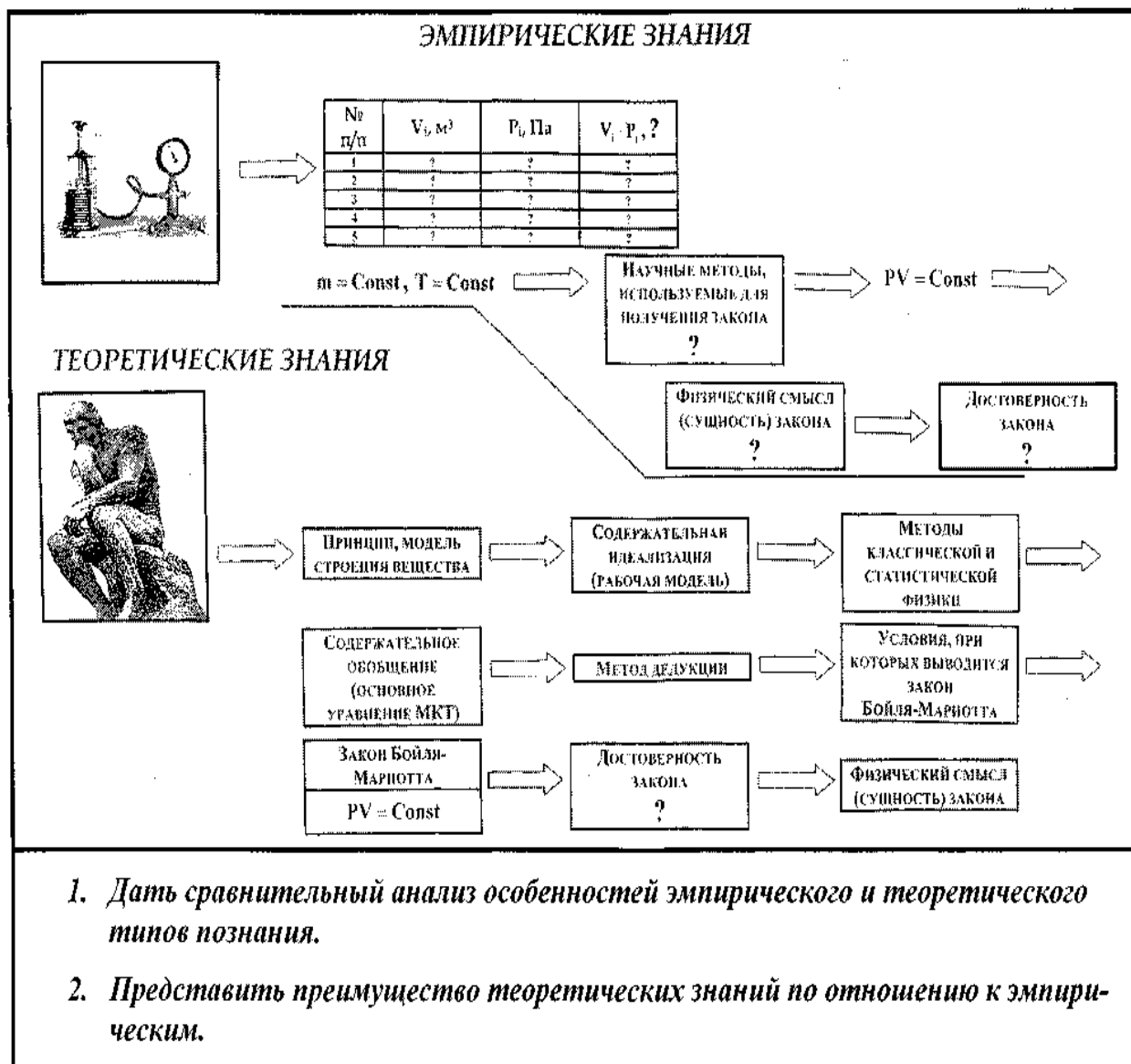
Бесспорно, что «процесс создания графов логической структуры, теорий, разделов, обобщающих схем по конкретной теме с использованием знаковой символики способствует повышению эффективности образовательного процесса и составляет основу креативного обучения» [12, с. 48]. Однако, на наш взгляд, используемое а настоящее время в учебном процессе графы все-таки представляет собой статическую струк-

туру, которая имеет в основном информационный характер и в ней отсутствует внутренняя методологическая программа самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Поэтому для системы развивающего обучения необходимы иные содержательно-знаковые средства наглядности, которые позволяют включать учащихся в самостоятельную познавательную деятельность. Именно разработкой таких средств наглядности мы и занимаемся. Следует при этом заметить, что

в своей работе мы не ставили перед собой специальной исследовательской цели по формализации предлагаемых СЗН, так как для методики обучения важное значение имеет простота в использовании подобных граф-схем и возможность их применения в школьных условиях. Для нас более важной задачей было выявление теоретико-методологических основ предлагаемых нами СЗН.

Схема

Содержательно-знаковая наглядность по изучению газовых законов
в молекулярной физике



В своей работе мы подходим к определению СЗН с двух позиций. Учебные содержательно-знаковые средства наглядности с позиции их структуры представляют собой такие средства, которые передают изучаемые объекты с помощью знака в условной абстрагированной форме, а их содержание закодировано в структуре методологической программы познавательной деятельности. Или, с точки зрения познавательной деятельности, мы определяем их как такую символическую наглядность, посредством которой можно отразить наиболее общие, внутренние, существенные связи между явлениями, направления этих связей, раскрыть структуру явлений и понятий, их характерные особенности, развитие и взаимозависимость понятий, причин и следствий, законов.

Подобные средства наглядности не только позволяют формировать предметные знания, но и обучать методам и приемам получения знаний, а, следовательно, обучать методу мышления. С этих позиций становится особенно ясным то, что способности учащихся проявляются не в самих знаниях, умениях и навыках, а в динамике их приобретения и применения, в том, насколько быстро и легко человек осваивает пути к самостоятельной продуктивной и творческой познавательной деятельности. От этих способностей зависит качественный уровень самостоятельности учащихся, что и составляет главный результат развивающего обучения.

Применение содержательно-знаковых средств наглядности подобного рода предполагает не только систематизацию информации, но и толкование ее на более высоком научном и

философском уровне. Поэтому для конструирования содержательно-знаковой наглядности нового типа необходимо осознание ее на теоретико-методологическом уровне, а это требует выхода на философский уровень. Поскольку эта проблема еще не решена в системе образования, то соответствующая наглядность не занимает должного места в обучении, а, значит, дидактические возможности наглядности используются недостаточно полно.

Мы считаем, что теоретико-методологической основой СЗН являются категории «*содержание*» и «*форма*», которые, как видно из самого названия наглядности, определяют структурные элементы самого термина «содержательно-знаковая наглядность». Кроме того, для конструирования подобных учебных средств наглядности необходимо осознать и использовать в своем арсенале такие философские понятия, как развитие, системность, целостность, единичное, особенное и общее, целое и часть, структура и элемент, система и среда, сущность и явление и др.

Для философского осмысления СЗН важно, что «Под содержанием понимают совокупность различных элементов и их взаимодействий, определяющих основную тип, характер того или иного предмета, явления, процесса. Форма – принцип упорядоченности, способ существования того или иного содержания» [13, с. 119].

«Содержание» и «форма» – понятия диалектические. Они выражают разные, но неразрывно связанные аспекты одного и того же предмета: содержание оформлено, а форма содержательна (Гегель).

Единство формы и содержания в средствах познавательной деятельности проявляется в том, что форма должна соответствовать содержанию. Исключительное значение в обучении имеет мастерское владение формой. Форма через свою структуру должна позволять учащемуся включаться в познавательный процесс и приводить его к содержанию познаваемого объекта, явления.

Форму вообще нельзя недооценивать. Она очень важна. Форма организует то или иное содержание, закрепляет определенную ступень развития, нормализует ее. *И от правильно выбранного сочетания содержания и формы это единство может представлять для исследователя либо просто статическую информацию, либо динамическую, содержащую внутри себя методологическую программу развертывания содержания изучаемого объекта.*

Реально форма неотделима от предмета, она есть более или менее устойчивая его организация. В то же время она имеет относительную самостоятельность. И это позволяет находить методически целесообразную форму, позволяющую более эффективно решать проблемы формирования методов и приемов познавательной деятельности в учебном процессе.

Так, в практике преподавания тех или иных учебных дисциплин можно временно сосредоточить внимание (для целей анализа, изучения, совершенствования и т.п.) исключительно на формальной стороне предметов, действий, процессов. Это, например, предлагают те методисты, которые считают целесообразным широко использовать в учебном процессе различные знаки из семиотики. Такая концентрация усилий на формах, приемах, средствах деятельности – важное условие совершенствования мастерства в системе обучения, но, естественно, это не должно быть абсолютизировано.

При изучении естественных наук, например, физики, успешно применяется метод формализации знания, когда используются различные виды знаков: буквы, слова, графические изображения, знаковая символика и закономерности их сочетания. Данный метод представляет собой перевод содержательных фрагментов знания на искусственный символический или формульный язык, подчиненный четким правилам построения формул и их преобразований. Этот метод, как мы убедились, уже весьма широко используется при обучении физике. Краткость, обозримость символических выражений, оперативность преобразований, возможность подчинить их четким математическим и логическим правилам обеспечива-

ют успешное решение познавательных задач на формальном уровне.

Вместе с тем формализация – перевод на искусственный язык содержательных разделов знания – необходимо дополнять и обратным процессом, интерпретацией, содержательным истолкованием используемого «формализма». Но самым главным аспектом формализации, на наш взгляд, должен быть выход на *содержание и сущность* изучаемого объекта или явления, а, следовательно, необходимо иметь не только статическую информацию о структуре того или иного раздела курса физики, но и методологическую программу познавательной деятельности в найденной структуре, позволяющей включать учащихся в самостоятельную продуктивную познавательную деятельность. Рассматривая проблему формы и содержания, В. Гейзенберг, например, писал: «Математика – это форма, в которой мы выражаем наше понимание природы, но не содержание. Когда в современной науке переоценивают формальный элемент, совершают ошибку и притом очень важную» [14, с. 262].

Следовательно, чтобы не впасть в ту или иную крайность при выборе средств обучения, необходимо владеть диалектикой.

В результате этого анализа можно сформулировать **центральную идею наших исследований**: *содержательно-знаковая наглядность должна быть построена таким образом, чтобы диалектическое взаимодействие содержания и формы приводило к раскрытию сущности исследуемого объекта или явления, а сам процесс раскрытия этого взаимодействия позволял учащимся самостоятельно осуществлять продуктивную и творческую познавательную деятельность.*

Такая идея является, на наш взгляд, вполне осуществимой, так как к *содержанию* относится все, из чего состоит система (элементы, их связи, т.е. структура) и все, что происходит в ней, а под *формой* понимается то, что объединяет элементы содержания в единое целое и что придает системе определенную внешнюю форму. Все это позволяет закладывать в такую систему методологическую программу познавательной деятельности и через нее включать учащихся в этот процесс.

Анализ теоретико-методологических основ содержательно-знаковых средств наглядности показывает, что они имеют достаточно глубокие причины для своего существования и внимание к ним со стороны методистов вполне обосновано. Необходимы лишь исследовать их дидактические возможности.

Важнейшая дидактическая ценность средств содержательно-знаковой наглядности, по нашему мнению, состоит в том, что они:

1. Повышают эффективность восприятия информации.
2. В ходе разрешения учебных проблем, позволяют включать студентов в познавательный процесс для получения новых для них знаний.
3. Являются компактным структурным средством фиксации учебных знаний по предмету.
4. Служат базой для организации самостоятельной продуктивной и творческой работы студентов при обучении общей физике.
5. Обеспечивают раскрытие сущности наиболее важного в познавательном и мировоззренческом отношении материала.
6. Отражают не только результаты выполненной деятельности и выступают как средство познавательной деятельности, но и как критерий сформированности того или иного типа мышления (эмпирического, теоретического и практического).
7. Переводят процесс обучения от воспроизводящей, репродуктивной деятельности в сферу продуктивных и творческих умственных операций, актуализируют дидактические функции принципа самостоятельности и наглядности в системе развивающего обучения.
8. Позволяют выделять и фиксировать в сознании студентов: а) основные научные элементы физического знания, б) логическую структуру (последовательность) их соединения в это знание, в) диалектику познавательного процесса, г) мето-

дологические знания в виде приемов и методов познавательной деятельности, а также: а) выходить за пределы внутренней структуры СЗН в область более фундаментальных знаний, б) формировать научную картину мира и материалистическое мировоззрение, в) формировать диалектическое мышление, г) добиваться не только более осознанного восприятия учебного материала студентами, но и последующего применения и развития креативности, и) вырабатывать самостоятельность как базовый конечный продукт развивающего обучения.

9. Уменьшают нагрузку на память студентов, сокращают число возможных ошибок при овладении учебной информацией, так как структура СЗН позволяет самостоятельно оценивать результаты познавательной деятельности.

10. Приводят к необходимости конструирования различных типов содержательно-знаковых средств наглядности, облегчающих активную и результативную работу памяти, логического мышления и интуиции обучаемых и носящих явно продуктивный и творческий характер.

Резюмируя обобщения о дидактических ценностях содержательно-знаковой наглядности в обучении, можно утверждать, что она носит многопараметрический, полифункциональный характер и обеспечивает достижение следующих целей:

- поддерживается интерес и внимание к излагаемому материалу, повышается познавательная и академическая активность студентов;

- повышается уровень эмоционально-чувственного восприятия сообщаемой информации, и она запоминается более прочно;

- снижается психическая напряженность студентов при решении ими самостоятельно учебных проблем, на занятиях создается благоприятная и наиболее комфортная обстановка;

- достигается лучшее понимание изучаемых явлений, в результате чего повышается качество обучения;

- у субъектов образовательного процесса формируется творческое мышление;

- повышается качество предметных, методологических и профессиональных знаний.

Рассматривая наглядный образ как средство формирования теоретического мышления можно видеть, что наглядный образ – это не только мысленное представление предмета, чувственно нам данного ранее. В наглядном образе, прежде всего, отражаются главные и важные стороны изучаемого предмета, составляющие его собственную сущность, без которых предмет не может существовать. Поэтому нельзя сводить наглядность только к иллюстрации самого предмета, так как часто чувственные сигналы могут скрывать существенные стороны изучаемого предмета, которые находятся вне сферы органов чувств. В связи с этим абстрактная модель может быть в определенном смысле более наглядной, чем сам реальный предмет изучения.

Bibliography

1. Lewin, K. Principles of topological. – New York, 1939.
2. Uhlenbek, G.E. Successive approximation methods in classical statistical mechanics, 1960. – 26. Physica.
3. Lee, T.D. Many-body problems in quantum statistical mechanics / T.D. Lee, S.N. Yang, 1959. – 113. Phys Rev.
4. Feynmann, R.P. Space-time approaches to quantum electrodynamics, 1949. – 76. Physical Review.
5. Popova, N.B. The technique of using content-coded means of visibility in terms of developmental education students in general physics of Pedagogical Universities: Thesis. ... Candidate. Ped. Science. – Gorno-Altai, 2007.
6. Content-sign visibility in the creative teaching physics: Reports on the International Scientific and Practical Conference. 28-29 November 2003, Samara. – Samara: Izd SamGPU, 2003.
7. Topical Problems of Education: Selected pedagogical works / ed. A.V. Petrov. – Gorno-Altai: PANI, 2006.
8. The development of cognitive independence of students in the modern system of education: the international collection of scientific papers / ed. A.V. Petrov. – Gorno-Altai: PANI, 2006.
9. Ways to address the quality of education in the XXI Century: Proceedings of the International Scientific Conference / ed. A.V. Petrov. – Gorno-Altai: PANI, 2005.
10. Abramov, D.N. Content-sign visibility as part of the organization of creative activity of students // content-sign visibility in the creative teaching physics: Reports of the International Scientific Conference 28-29 November 2003, Samara. – Samara: Izd SamGPU, 2003.
11. Aniskin, V.N. Computer graphics as a promising way to implement content-sign visibility and formation of technological culture of physics teacher / content-sign visibility in the creative teaching physics: Reports of the International Scientific Conference 28-29 November 2003, Samara. – Samara: Izd SamGPU, 2003.
12. Potapova, M.V. Count of logical structure – content-iconic image of the fundamental physical theory and physics section of the course / content-sign visibility in the creative teaching physics: Reports of the International Scientific Conference 28-29 November 2003, Samara. – Samara: Izd SamGPU, 2003.
13. Introduction to Philosophy: Textbook for Universities / Frolov, I.T., Arab-Ogly E.A., Arefeva G.S. [And others] – M.: Politizdat, 1989.
14. Heisenberg, W. Steps for horizon. – M., 1987.

Article Submitted 09.12.10

УДК 378.02:372.8

Г.Б. Рупасова, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

РОЛЬ НАУЧНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В ПЕДВУЗЕ

В статье дан анализ роли научных приемов и методов познавательной деятельности в условиях компетентного подхода к профессиональной подготовке учителя физики в педвузе.

Ключевые слова: научные методы и приемы познавательной деятельности, знаниевый подход, компетентный подход, профессиональная подготовка, развивающее обучение, модульная технология.

В настоящее время стратегической задачей образования становится формирование у учащихся не столько знаний умений и навыков, сколько формирование компетенций. В Российскую систему образования внедряется компетентный подход. При этом необходима коренная переориентация про-

фессиональной подготовки учителя в педвузе. Высшая школа должна переориентировать образование на формирование компетентного специалиста. Это должен быть целенаправленный и систематический процесс, связанный с модернизацией образования в стране. При этом необходимо привести качест-

во образования в соответствие с международными стандартами, что позволит нашим специалистам быть конкурентоспособными на рынке труда. Качество образования рассматривается нами как степень соответствия присущих ему характеристик современным требованиям, под которыми понимается потребность или ожидание, установленное, предполагаемое или являющееся обязательным.

Компетентностный подход может и сохранить культурно-исторические, этно-социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие [1].

Для реализации целей компетентностного подхода предполагается использование модульного обучения [2]. При этом модульная технология базируется на понятии модуля; предполагает обучение в деятельности; является гибкой; использует модульные материалы.

«Модуль» в понимании государственных образовательных стандартов 3 поколения – совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения.

Модуль употребляется как самостоятельный термин и как синоним:

- программы учебного курса;

- программы учебной дисциплины;
- рабочей программы дисциплины;
- цикла дисциплин учебного плана (вводный, общеобразовательный, общепрофессиональный специальный).

Однако, как утверждает О.М. Крайник [3], что согласуется и с нашими взглядами, с внедрением образовательных программ на основе модульных технологий могут возникнуть определенные проблемы:

- *изменение расчета штатного расписания* преподавателей (базовые – вариативные модули);
- *востребованность* в преподавателях новой профессиональной квалификации и компетентности;
- *специфические профессиональные компетенции* (формирование методического обеспечения);
- *изменение функций* участников образовательного процесса;
- *умение работать в коллективе* (временном).

Компетенция определяется **совокупностью действий**, которые должны быть: **сформированы** в образовательном процессе; **позитивно проконтролированы**; **«на выходе» оценены**.

Все предлагаемые компетенции О.М. Крайник [3] сводит к двум видам компетенций: общекультурным и профессиональным.

Общекультурные компетенции
ОК-1 навыки межличностных отношений; готовность работы в команде
ОК-2 знание правовых, этических норм и использование их в профессиональной деятельности
ОК-3 приверженность к здоровому образу жизни, нацеленность на должный уровень физической подготовки, необходимый для активной профессиональной деятельности
ОК-4 понятие различий и мультикультурности
ОК-5 способность к самокритике и критике
ОК-6 способность применять знания на практике
ОК-7 исследовательские навыки
ОК-8 способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии
ОК-9 способность понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, соблюдение основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственных интересов и приоритетов
ОК-10 умение находить, анализировать и контекстно обрабатывать научно-техническую информацию
ОК-11 фундаментальная подготовка по основам профессиональных знаний и готовность к использованию их в профессиональной деятельности
ОК-12 навыки работы с компьютером
ОК-13 базовые знания в области информатики и современных информационных технологий, навыки использования программных средств и навыки работы в компьютерных сетях, умение создавать базы данных и использовать ресурсы Интернет
ОК-14 способность к анализу и синтезу
ОК-15 способность к письменной и устной коммуникации на русском языке
ОК-16 знание иностранного языка
ОК-17 владение основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий

Профессиональные компетенции
<i>научно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность</i>
ПК-1 определение общих форм, закономерностей и инструментальных средств отдельной предметной области
ПК-2 умение понять поставленную задачу
ПК-3 умение формулировать результат
ПК-4 умение строго доказать утверждение
ПК-5 умение на основе анализа увидеть и корректно сформулировать результат
ПК-6 умение самостоятельно увидеть следствия сформулированного результата
ПК-7 умение грамотно пользоваться языком предметной области
ПК-8 умение ориентироваться в постановках задач
ПК-9 знание корректных постановок классических задач
ПК-10 понимание корректности постановок задач
ПК-11 самостоятельное построение алгоритма и его анализ
ПК-12 понимание того, что фундаментальное знание является основой компьютерных наук
ПК-13 глубокое понимание сути точности фундаментального знания
ПК-14 контекстная обработка информации
ПК-15 способность передавать результат проведенных физико-математических и прикладных исследований в виде конкретных рекомендаций, выраженных в терминах предметной области изучаемого явления

ПК-16 выделение главных смысловых аспектов в доказательствах
ПК-17 умение извлекать полезную научно-техническую информацию из электронных библиотек, реферативных журналов, сети Интернет
ПК-18 умение публично представить собственные и известные научные результаты производственно-технологическая деятельность
ПК-19 владение методом алгоритмического моделирования при анализе постановок математических задач
ПК-20 владение методами математического и алгоритмического моделирования при решении прикладных задач
ПК-21 владение методами математического и алгоритмического моделирования при анализе теоретических проблем и задач
ПК-22 владение проблемно-задачной формой представления математических знаний
ПК-23 владение проблемно-задачной формой представления естественнонаучных знаний <i>организационно-управленческая деятельность</i>
ПК-24 владение методами математического и алгоритмического моделирования при анализе управленческих задач в научно-технической сфере
ПК-25 умение самостоятельно математически корректно ставить естественно-научные и инженерно-физические задачи
ПК-26 обретение опыта самостоятельного различения типов знания <i>преподавательская деятельность</i>
ПК-27 умение точно представить математические знания в устной форме
ПК-28 владение основами педагогического мастерства
ПК-29 возможность преподавания физико-математических дисциплин и информатики в средней школе и средних специальных образовательных учреждениях на основе полученного фундаментального образования
<i>Специальные компетенции</i> Формируются каждым отдельным факультетом, в зависимости от его специфики

Поскольку в условиях компетентного подхода основной упор делается на практико-ориентированное образование, то соотношение лекционных и практических часов настоятельно рекомендуется изменить в пользу практических занятий. Практические занятия должны занимать не менее 50% отведенного на изучение отдельных дисциплин времени.

Таким образом, львиную долю теоретического материала, которая раньше вычитывалась на лекционных занятиях, обучающийся должен будет изучить самостоятельно. На первый план выходит задача формирования одной из ключевых, базовых компетенций – **самостоятельности**.

Самостоятельность учения является главным показателем достижения цели развивающего обучения.

Самостоятельная работа – это такая деятельность, которая определяется способностью студентов сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность, реализовывать ее, осуществлять самоконтроль и рефлексировать. Учитывая, что каждый элемент, характеризующий такую деятельность, формируется и развивается в процессе обучения, самостоятельная работа должна рассматриваться как уровневое понятие.

В зависимости от этого мы различаем четыре уровня самостоятельной деятельности студентов.

- 1) Репродуктивный (тренировочный) уровень.
- 2) Продуктивно-практический (алгоритмический) уровень.
- 3) Эвристический (частично-поисковый) уровень.
- 4) Исследовательский (поисковый) уровень.

Принимая во внимание психологический аспект самостоятельной работы в условиях развивающего обучения, учитывая опору на интегральный принцип единства личности, психики, сознания и деятельности, Н.С. Часовских дает следующее определение этой специфической учебной деятельности студентов педвуза с позиции самого субъекта деятельности: **«самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная, планируемая, осуществляемая и корректируемая самим субъектом деятельность по самосовершенствованию и самопознанию, требующая достаточно высокого уровня предметного, методологического знания и рефлексивности»** [4, с. 35]. Учитывая это обстоятельство, мы считаем, что познавательная самостоятельность студентов определяется уровнем сформированности научных методов и приемов познания. Поэтому совершенствование организации самостоятельной работы студен-

тов при обучении их общей физике в условиях развивающего обучения, мы связываем с повышением уровня познавательной самостоятельности через введение научных методов и приемов познания в качестве обязательных элементов усвоения наряду со знаниями, умениями и навыками [5].

Самым высоким уровнем самостоятельности студентов будет в том случае, если в познавательной деятельности главную роль играет не память, а использование научных приемов и методов познавательной деятельности. Для этих целей нами разработана методика развивающего обучения студентов общей физике в педвузе, предполагающая целенаправленное и систематическое формирование научных приемов и методов продуктивного и творческого мышления, которая базируется на использовании бинарных методов преподавания и учения и представляет собой поэтапное формирование у студентов физических и методологических знаний. Методика содержит 4 основных этапа. Весь процесс обучения развивается в логике перестройки регуляции деятельности студентов от максимальной помощи преподавателя к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью самовыстраиваемых предметных действий.

На первых двух этапах работа преподавателя со студентами в основном носит характер *монологический и показательный*. На следующих этапах процесс обучения переходит в *диалогическую* форму, то есть в процессе обучения используются следующие приемы, различающиеся **степенью самостоятельности** и уровнем творчества студентов: *монологическое изложение; информационно-проблемный внутренний диалог; жесткий эвристический диалог* с направленной организацией познавательной деятельности студентов при использовании жестких инструкций и алгоритмов; *свободный эвристический диалог*, обеспечивающий более высокий уровень познавательной самостоятельности студентов; *исследовательский диалог*, предполагающий **самостоятельное** решение целостных проблемных задач.

Последний вид – это самый высокий уровень познавательной самостоятельности, когда решаются три основных учебных задачи: 1) осуществляется интеллектуальное творческое развитие студентов; 2) формируется профессиональная творческая личность – специалист данного профиля; 3) определяется степень творческой активности и творческих возможностей каждой индивидуальной личности. У студентов на этой стадии организации не только сформированы приемы и методы продуктивного мышления, но и *профессиональная рефлексия, профессиональная компетентность*. При этом

общим показателем развития студентов служит степень усвоения научных приемов и методов познавательной деятельности. Это значит, что студент может не только рассказать, из каких действий состоит тот или иной прием, но может исполнять его профессионально в решении новых задач, т.е. он способен переносить известный прием в новую ситуацию. **Способность же к переносу является показателем продуктивного и творческого мышления, а кроме того и степени овладения необходимыми компетенциями.**

Методический аспект взаимосвязи развивающего обучения и научного исследования показал, что формирование научных методов познания в учебном процессе является дополнительным резервом для развития продуктивного и творческого мышления, если оно ведет к развитию рефлексии студентов.

С этой целью в главе разработаны *сущностные, нормативные и процессуальные* функции методов научного познания для использования их в организации учебно-познавательной деятельности в системе развивающего обучения. Это тем более важно для учителя, так как различные методы познания играют далеко не одинаковую роль в процессе познания. Среди них можно выделить методы, применение которых приводит к достоверным знаниям и имеющим лишь вероятностный характер; алгоритмические и эвристические; имеющие различную доказательную силу; общенаучные и специальные и т.д.

Анализ нормативной стороны, например, *метода системного познания* в учебном процессе привел нас к выводу о том, что он должен находить свое выражение:

- в раскрытии сущности изучаемого объекта или явления и ее проявлений; в требовании разграничения внешней и внутренней стороны материальных систем; в обнаружении многозначности сторон предмета, их единства;
- в раскрытии форм и содержания, элементов и структуры системы; в определении случайного и необходимого, существенного и несущественного;
- в конкретизации принципа объективности;
- в использовании анализа, непосредственно связанного с синтезом; в установке на познание одной стороны предмета (сущности, закона), но органично включенной во всесторонность, целостность, системность;
- в выделении субстанционального свойства (определяющая, интегративная сторона, от которой зависят все остальные) как определяющей стороны предмета, свидетельствующей о высшем уровне эмпирического понимания предмета и о переходе к его теоретическому представлению;
- в требовании умения пользоваться методологической программой познавательной деятельности, ведущей к раскрытию сущности исследуемого объекта или явления и т.д.

Таким образом, мы полагаем, что в методике и технологии РО должны быть не просто методы познавательной деятельности, как некие декларации, а методы с их сущностными, нормативными и процессуальными функциями, выполняющими роль дидактического инструментария для развертывания соответствующей познавательной деятельности.

В целом результаты теоретического и экспериментального исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Анализ практической деятельности преподавателей физики выявил слабую подготовку их к деятельности по формированию у студентов методологических знаний, научных приемов и методов познавательной деятельности. Обучение в педвузах в основном ориентировано на знания, умения и навыки, а не на способы, методы и приемы получения новых знаний, на организацию познавательной самостоятельной деятельности, составляющей основу компетенций в сфере самостоятельной деятельности.
2. Учитывая, что в настоящее время, кроме традиционного обучения, существует система развивающего обучения, в

основу которой положены не знания, а способы их получения, назрела необходимость массового внедрения соответствующей *методики* использования приемов продуктивного и творческого мышления студентов в процессе подготовки будущих учителей физики в педвузе, направленной на подготовку специалистов для школы и позволяющей развивать продуктивные и творческие способности учащихся через формирование у них соответствующих методологических знаний, научных приемов и методов познавательной деятельности.

В связи с этим данная методика должна отвечать следующим требованиям:

- учитывать единство теории и методов познания (системы знаний и методов, приемов получения новых знаний);
- сочетать обучение физическим знаниям с обучением общенаучным и частонаучным методам и приемам научного познания и понимания студентами эвристической, методологической, системообразующей и логической функций изучаемых физических теорий через освоение методологической программы развертывания познавательной деятельности при использовании методов и приемов научного познания;
- на основе дидактического подхода к конструированию содержания образования предусмотреть, выявить формы включения методологических знаний в содержание процесса обучения (и воспитания) общей физике и осуществить перевод общенаучных методов познания в соответствующие дидактические методы с их сущностными, нормативными и процессуальными функциями;
- в структуру учебного содержания курса общей физики включить специальный методологический блок, содержащий необходимые приемы и методы научной познавательной деятельности, адаптированные на учебный процесс;
- в общую структуру профессиональной подготовки учителя физики и в содержание основных ее элементов внести ряд организационно-методических изменений, связанных со спецификой используемой системы развивающего обучения;
- в качестве дидактической поддержки методики внедрить программу спецкурса, направленную на повышение уровня необходимых методологических знаний и их дидактических возможностей при обучении студентов общей физике в педвузе;
- проводить работу по формированию приемов продуктивного и творческого мышления студентов на всех видах учебных занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные);
- при формировании методологических знаний у студентов необходимо проводить специальные занятия по развитию предметной и профессиональной рефлексии.

3. Для реализации рассматриваемой методики обучения студентов общей физике в работе нами предлагается целый комплекс следующих дидактических средств: 1) функциональная структура модели учебного процесса; обобщенный план формирования диалектического мышления студентов; комплекс приемов продуктивного и творческого мышления, который должен быть усвоен студентами к концу обучения в педвузе; планы (вводной лекции по курсу общей физики, обобщенный план лекций, лабораторных, семинарских и практических занятий); программа спецкурса; проект реализации базовых функций управления в системе РО в рамках методики формирования учителя физики в педвузе; виды организации диалоговой познавательной деятельности преподавателя и студентов, различающиеся по уровню эвристичности; обобщенный план дидактических требований к формированию методологических знаний, направленных на развитие продуктивного и творческого мышления студентов; основные виды деятельности преподавателя и студентов; структурно-логические схемы развития физических понятий и теорий; дидактический материал для составления диалоговых и полилоговых задач; диалоговые и полилоговые задачи и др.

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Key Competencies – a new paradigm of education result // Higher education today. – 2003. – № 5
2. Tretyakov, P.I. Modular technology education in school / P.I. Tretyakov, I.V. Sennovsky: Practice-oriented monograph / ed. P.I. Tretyakov. – Moscow: New School, 1997.
3. Krainik, O.M. The new education: problems, perspectives, ways of development: Report on the training courses Chief UMO Alt. GPA, 2010.
4. Chasovskikh, N.S. Development of cognitive independence of students in laboratory classes in general physics: a teaching manual for teachers and students, Ed. A.V. Petrov. – Gorno-Altaysk: PANI, 2006.
5. Rupasova, G.B. Methods of forming methods and techniques of productive and creative thinking in teaching students in general physics of Pedagogical Universities: Abstract. Dis. ... Candidate. Ped. Science. – Gorno-Altaysk, 2005.

Article Submitted 18.12.10

УДК 378.02:372.8

А.А. Петров, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ, ИХ АДАПТАЦИЯ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ И РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ КУРСОВ ПО ПРОФИЛИРУЮЩИМ ПРЕДМЕТАМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблема готовности к учебной деятельности студентов первого курса в классическом университете, их адаптация к новым условиям и роль пропедевтических курсов по профилирующим предметам в учебном процессе.

Ключевые слова: учебная деятельность, адаптация студентов, пропедевтика, профилирующий пропедевтический курс, дезадаптация.

В современном российском обществе в результате радикальных социально-экономических преобразований произошли изменения во всех сферах жизни, изменились главные жизненные ориентиры отдельных личностей и общества в целом. Увеличилось число студентов вуза, школьная подготовка которых не позволяет нормально включаться им в стандартный вузовский процесс обучения. Это приводит к массовому «отсеву» студентов с первого курса. Особенно большие трудности такого характера наблюдаются на физико-математических факультетах. Дезадаптированность первокурсников представляет собой разбалансировку отношений личности с преподавателем, со сверстниками и с самим собой. Они испытывают трудности познавательного и коммуникативного характера, обладают неадекватной самооценкой (заниженной или завышенной), несформированностью ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер, психологической незащищенностью, обусловленных тревогой, депрессивностью из-за неблагоприятной психологической атмосферы, культурно-нравственной ущербности, социально-педагогического неблагополучия семьи, которой приходится полностью брать на себя все расходы на обучение. При такой слабой подготовке по профилирующему предмету у студента отсутствует возможность проработки необходимых средств к существованию. Это все разрушает человеческое достоинство личности, по существу выводит молодого человека в разряд изгоев и деструктивно влияющих на его психику. Дезадаптированность сопровождается неуспеваемостью, ухудшением взаимоотношений с преподавателями, грубостью, резкостью, агрессивностью, (девиантностью), конфликтностью, поведенческими нарушениями, употреблением алкоголя и наркотических веществ, уходом от реальности. Предотвращению или существенному ослаблению этих явлений может способствовать курс пропедевтики по профилирующему предмету. Пропедевтика позволяет восстановить необходимые преемственные связи в образовательном процессе и получить требуемую для последующего обучения базу, без которой молодой человек оказывается неспособным к обучению и, в связи с этим, теряющим себя как личность в учебном профессиональном учреждении.

Анализ практики подготовки специалистов в классическом Горно-Алтайском государственном университете на физико-математическом факультете показал, что сегодня без курса пропедевтики по общей физике невозможно осуществ-

лять на должном уровне обучение физике. В связи с этим, в университете в основную программу подготовки специалистов на физико-математическом факультете включен курс элементарной физики. Он не решает всех проблем, связанных с адаптацией студентов в вузе, но существенно влияет на процесс становления личности и установлению необходимых взаимоотношений с преподавателями, студентами и администрацией факультета; появляется уверенность в себе и желание учиться, получить профессию.

В связи с этим, появилась потребность в исследовании педагогических условий пропедевтики курса общей физики, ее актуальности и значимости в классическом университете. При этом нас интересовали студенты, которые ориентировали себя в будущем на работу в школе. Анализ работ в этом плане в педагогическом вузе говорит о том, что студенты, охваченные пропедевтическим курсом общей физики, активно включаются в созидательную учебную деятельность, что дает им возможность для реализации процесса полноценной адаптации, являющейся важным педагогическим условием для полноценного включения в деятельность по профессиональной подготовке в вузе. Большое значение пропедевтика играет как условие позитивной социализации, реализации потребности в самоорганизации в системе профессиональной подготовки. В работах отечественных авторов (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев) адаптация рассматривается как фаза личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную общность, как условие гармонизации его отношений со средой, которая, в свою очередь, выполняет роль своеобразного пускового механизма развития личности. В свою очередь дезадаптация – это процесс нарушения структурно-функционального приспособления личности студента к изменяющимся условиям в образовательном процессе, охватывающий все трудности, в том числе и психологические проблемы поведения в целом.

В исследованиях, посвященных непосредственно вопросам изучения процесса адаптации и дезадаптации (С.А. Беличевой, А.С. Белкина, Н.Ф. Головановой, А.О. Дробинской, Б. Думова, Н. М. Иовчука, И.А. Коробейников, Т.Д. Молодцов, А.А. Северного, Л.Н. Собчика, Г.А. Цукермана, Е.Ю. Чурюмовой, Е.Б. Штейнберга и др.), под адаптацией студента в высшей школе понимается процесс активного установления оптимальных взаимоотношений его с преподавателями, студентами, администрацией; адаптивность же – это умение за-

нять субъективную позицию в различных социальных средах, средство и механизм пропедевтики социализации, позволяющие студентам в процессе становления себя как личности в вузе блокировать развитие дезадаптированности. Анализ научной литературы, посвященной вопросам социализации, адаптации, дезадаптации свидетельствует о том, что, несмотря на значительное количество публикаций по проблеме дезадаптации, адаптации педагогические условия пропедевтики дезадаптированности студентов-первокурсников остаются недостаточно исследованными.

«Адаптация (от лат. *adaptatio* – приспособляю), приспособление организма к условиям существования» [1, с. 11]. Различают адаптацию биологическую, физиологическую и социально-психологическую. «Социально-психологическая адаптация представляет собой приспособление личности к социальной среде» [Там же, с. 11-12].

Обычно принято считать, что «Целью любой адаптации является устранение либо ослабление разрушающего действия факторов окружающей среды» [Там же, с. 12]. Мы считаем, что **целью любой адаптации является не только устранение либо ослабление разрушающего действия факторов окружающей среды, но и факторов «внутренней среды», своего внутреннего мира.**

В этом смысле нельзя согласиться полностью с С.Л. Рубинштейном, что способности человека формируются под действием внешних условий – в процессе взаимодействия человека с внешним миром. Это односторонний подход к развитию человека. Естественно, что способности формируются не только в процессе взаимодействия с внешним миром, но и с внутренним. Вся мировая практика показывает, что невозможно решить все проблемы учебно-воспитательного процесса в рамках только внешнего воздействия. Стоит по этому поводу, например, указать на организацию в нашей стране атеистического воспитания, которое оказалось практически бесплодным, т.к. религия в основном имеет корни во внутреннем мире.

Возможно, что главным источником развития человека как раз и является процесс разрешения противоречий между внешним и внутренним миром субъекта. В этом процессе может быть "подавление" своего внутреннего мира в угоду внешнему, борьба с внешним миром и, наконец, компромисс между этими мирами.

Таким образом, не внешние условия формируют личность, а диалектическое взаимодействие "двух миров", которые выступают детерминантами развития субъекта. Поэтому мастерство педагога заключается не только в том, чтобы общественно значимое преобразовать в личностно-значимое (С.Л. Рубинштейн), но и личностно-значимое преобразовать в общественно значимое. Ибо последнее – источник развития самого общества.

Несомненно, что индивидуальные свойства субъекта (способности) формируются, создаются и развиваются в деятельности (в широком ее толковании) личности во внешнем и внутреннем мире, но не сводятся к структурным компонентам этой деятельности. Поэтому процессы формирования учебной деятельности и формирования способностей не являются тождественными. В основе развития любых способностей лежат конкретные противоречия. Искусство педагога и заключается в том, что он умеет находить эти противоречия и ставить учащихся в условия, когда они имеют возможность разрешать их самостоятельно, развивая творческое мышление.

Различают адаптацию специфическую и неспецифическую. *Специфическая адаптация* вызывает такие изменения в организме, которые направлены непосредственно на устранение либо ослабление действия неблагоприятного фактора. *Неспецифическая адаптация* обеспечивает активизацию разнообразных защитных систем организма, целесообразную на начальных этапах приспособления к любому фактору среды независимо от его природы. Неспецифические компоненты и стадии физиологической адаптации описаны канадским фи-

зиологом Г. Селье (1936) под названием адаптационный синдром, или *стресс*, состоящий из трёх типичных стадий. *Первая* – «стадия тревоги» – характеризуется генерализированной реакцией функциональных систем организма, направленной на мобилизацию его защитных сил. *Вторая* стадия «резистентности» состоит в частичном приспособлении, выявляется напряжение отдельных функциональных систем, особенно нейрогуморальных регулятивных механизмов. *На третьей* стадии состояние организма либо стабилизируется и наступает устойчивая адаптация, либо в результате истощения ресурсов организма возникает срыв адаптации. *Конечный результат* зависит от характера, силы, продолжительности действия стрессоров, индивидуальных возможностей и функциональных резервов организма.

В процессе вузовского обучения студенты проходят адаптацию к новой учебной деятельности в вузе. Особое напряжение организма наблюдается у первокурсников, когда новые социально обусловленные требования вызывают неспецифическую, стрессовую реакцию организма абитуриента, а затем и студента.

Адаптация студентов к учебной нагрузке, к специфике организации профессиональной подготовки в вузе зависит от внутренних (эндогенных) факторов (возраст, состояние здоровья, индивидуально-типологические качества, физическое развитие, функциональные перестройки в организме в связи с половым созреванием); от внешних (экзогенных) факторов (условия жизни, правильный режим дня, питание, организация учебных занятий в вузе и дома (общежитии) и т. д.) и от внутреннего мира молодого человека (интеллектуальное развитие, базовая подготовка по профилирующему предмету, противоречие между внутренним и внешним миром и т.д.). В начале каждого учебного года наблюдается временная дезадаптация студентов любого курса, но, в особенности, первого курса. В периоды дезадаптации снижается работоспособность, быстро наступает утомление, преобладает неблагоприятный тип биологических ритмов недельной и дневной динамики показателей умственной работоспособности, отмечается низкая точность выполнения заданий. Студенты, имеющие признаки неустойчивой дезадаптации или отсутствия адаптации, составляют группу риска по отношению к нервно-психическим и соматическим заболеваниям и нуждаются в проведении педагогической, психологической и медицинской коррекции.

Адаптация первокурсника в образовательном учреждении, процесс и результат приспособления его к воспитательной, предметной, профессиональной деятельности, к студенческому коллективу, к преподавателям, к администрации, к самой системе профессионального образования, к внутривузовскому управлению. Адаптация может происходить с разной степенью быстроты и успешности. Наиболее сложна адаптация первокурсников, впервые начинающих свою студенческую жизнь. Затруднения в адаптации могут привести к обострению личностных проблем и к разочарованию в выбранной профессии. В связи с этим, первокурсники объективно нуждаются в целенаправленной профессиональной поддержке факультета, в поддержке всех структур вуза.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки студентов в вузе показал, что несмотря на большой спектр рассматриваемых вопросов в отношении пропедевтики дезадаптированности студентов, существует основополагающая проблема, которую по силам решать в любом вузе. Это включение в основную программу обучения студентов в вузе пропедевтических профилирующих курсов. Это должны быть целостные курсы с соответствующими экзаменами. В настоящее время подобные пропедевтические курсы организуются в основном на уровне спецкурсов и потому не решают базовых проблем, которые назрели в современном образовании в высшей школе. Увеличение дезадаптированности первокурсников и недостаточное внимание пропедевтике в вузах, слабая изученность педагогических, дидактических и методических ус-

ловий эффективности пропедевтики (не только как первичной профилактики, но и как реализации преемственности между школой и вузом) профилирующих курсов в практике образовательных учреждений не позволяет решать продуктивную проблему адаптации, что, в конечном счете, приводит к неоправданно большому отсеву студентов с первого курса. При этом следует заметить, что это не простой отсев, а своеобразный надлом личности молодого человека, его несостоятельность, которая может на долгие годы отрицательно сказаться на его становлении и развитии в человеческом обществе. На основе анализа взаимосвязи адаптации и пропедевтики можно сделать вывод о необходимости организации не только предметной пропедевтики, но и профессиональной, социальной, психолого-педагогической.

В соответствии с этим были поставлены следующие задачи исследования: 1. Выявить сущность, виды, причины дезадаптированности подростков. 2. Разработать модель пропедевтических курсов по профилирующим предметам. 3. Разработать учебные пособия по пропедевтическим курсам, позволяющим решать не только проблему выравнивания знаний по предмету, но и проблемы адаптации первокурсников в новых условиях. Основу такого пропедевтического курса должен составлять исходный тезис о том, что пропедевтика адаптированности подростков в университете по профилирующему предмету будет эффективной, если: пропедевтический курс будет выступать не только в качестве предметной дисциплины, но и возьмет на себя функции воспитания и будет рассматриваться как комплекс психолого-педагогических профилактического знаний и педагогических механизмов действий развития характера, эффективных адаптационных способностей (адаптированности) первокурсников, препятствующих развитию дезадаптированности; пропедевтический курс будет включать: теоретические, личностно-адаптационные и методические педагогические условия; будет представлять собой определенную взаимообусловленную последовательность этапов (информационно-диагностического, содержательно-процессуального и деятельностно-пропедевтического); профессиограмму специалиста, позволяющую целостно представить себя в качестве сформированного специалиста; включать в себя профессиональный принцип ранней ориентации на целостное представление о своей будущей профессии через реализацию тезиса: «Как в школе – как в вузе – как должно быть в современной школе».

Учитывая, что пропедевтический курс должен решать проблему – способности молодого человека обучаться в высшей школе, нас, естественно, интересовала *обучаемость* как важнейшая характеристика субъекта учебной деятельности.

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т. е. скорость образования временной связи (В.Д. Небылицын). В широком смысле этого слова она может трактоваться как «...потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной "со взрослыми" работе» (Б.В. Зейгарник), как «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Выделяется понятие «специальной» обучаемости как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, в определенной сфере знаний, умений.

Одна из ведущих отечественных исследователей этой проблемы З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит про-

дуктивность учебной деятельности (выделено жирным нами, А. Петров)» [2, с. 17]. В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученности» (А.К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость — с зоной ближайшего развития. Важно положение А.К. Марковой, что обучаемость — это «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития» [3, с. 60].

Основные показатели обучаемости — темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по З.И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость. Существенны предложенные А.К. Марковой показатели обучаемости:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям. Эти показатели могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской);
- настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, препятствий;
- восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления [Там же, с. 188].

Все это по существу – не что иное как необходимые компетенции, определяющие характер обучаемости человека.

Таким образом, проблема готовности студентов к обучению в высшей школе прежде всего рассматривается с точки зрения соответствия уровня развития молодого человека требованиям учебной деятельности.

В России к этой проблеме одним из первых обратился К.Д. Ушинский. Изучая психологические и логические основы обучения, он рассмотрел процессы внимания, памяти, воображения, мышления и установил, что успешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций [4].

При этом, на наш взгляд, необходимо прежде всего обращать внимание на преемственность с предыдущим этапом развития. Именно в школьный период должны формироваться предпосылки для обучения в высшей школе: в этот период происходит интенсивное развитие психических функций: восприятия, памяти, внимания, мышления и формируется интеллектуальный потенциал, позволяющий молодому человеку обучаться в высшей школе, приобретать необходимую профессию. Нам хотелось бы обратить внимание и на следующие два момента в работах Л.С. Выготского [5], которые имеют общий характер: во-первых, предпосылки к определенному типу, виду и уровню обучения должны складываться на предыдущем этапе развития и, во-вторых, обращение к развитию высших психических функций как предпосылке школьного

обучения. Вместе с тем Л.С. Выготский указывал, что успех обучения обуславливается не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений. Этот момент, на наш взгляд, является действительно узловым в формировании психологической системы деятельности, но, тем не менее, следует понимать, что уровень развития психических функций молодого человека есть лишь предпосылка для обучения в высшей школе. Его успешность определяется тем, как будет построен учебный процесс в вузе с опорой на эти предпосылки.

Нам импонируют и работы С.Л. Рубинштейна, который большое внимание уделял принципу единства сознания и деятельности, а его проявление в учебном процессе трактовал с позиций единства обучения и развития. Он писал: "Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения... Надо изучать ребенка, обучая его" [6, с. 30]. С.Л. Рубинштейн много говорил о роли игры в подготовке ребенка к школьному обучению, в которой происходит развитие не только способностей ребенка, но и самой деятельности ребенка. Эту мысль следует выделить особо, так как учебная деятельность не возникает на пустом месте, она есть продолжение и развитие игровой деятельности.

С.Л. Рубинштейн постоянно подчеркивал связь игры с практической деятельностью, с воздействием на мир и с отношением к окружающей действительности. «Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность» [6, с. 588]. В нашем случае «Учебная деятельность должна принять мотивационную эстафету от игровой и передать ее в измененном виде трудовой деятельности» [7, с. 130]. Последнее в полной мере относится к процессу обучения студентов в высшей профессиональной школе.

Практика преподавания пропедевтического курса по физике показала, что самым эффективным методом его реализации является комплексная технология «задача — диалог — игра», которая позволяет в комплексе решать многие задачи предметного, методологического и профессионального характера и вырабатывать у студентов необходимые компетенции, позволяющие включаться в самостоятельную деятельность по совершенствованию своего интеллектуального и профессионального уровня. Это дает возможность активизировать процесс профессиональной подготовки студентов первого курса и в этом смысле пропедевтический курс уже представляется и как психотерапевтический курс, позволяющий осуществлять психолого-педагогическую коррекцию студентов по их адаптации в вузе.

Таким образом, учебную деятельность студентов в рамках пропедевтического курса следует рассматривать как искусство, как выражение индивида, как условие, позволяющее раскрыться и развиться потенциам человека, производить необходимую коррекцию и облегчать их адаптацию в вузе. Учебная деятельность должна вносить необходимые коррективы для раскрытия возможностей человека и в этом по существу заключается смысл включения пропедевтического курса в систему высшего профессионального образования.

Но такой подход к задачам учебной деятельности требует не оценки уровня развития качеств личности, здесь требуется, прежде всего, выяснить, какими качествами характеризуется личность студента, чтобы организовать процесс дальнейшего развития и раскрытия потенциалов этой личности. В обучении должен превалировать не нормативный способ учебной деятельности, а ее индивидуальное выражение, но при этом сказанное не отрицает полезности диагностики настоящего состояния личности. Подобного рода процедуры необходимы для того, чтобы знать, с кем преподаватель имеет дело. Но вывод должен быть не о "готовности — неготовности", а о путях построения образования в вузе с учетом реальных обстоятельств. Для этого преподаватель должен располагать набором соответствующих технологий обучения и использовать их в зависимости от индивидуальных качеств студентов.

В этом процессе значительную роль должно сыграть грамотное, профессиональное построение общения в учебном процессе.

Общение — это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый мотивами совместной деятельности [8, с. 291].

«Общение включает в себя обмен информацией между участниками совместной деятельности (коммуникативная сторона общения). Вторая сторона общения — взаимодействие общающихся — обмен не только словами, но и действиями. Наконец, третья сторона общения предполагает восприятие общающимися друг друга» [Там же, с. 291-292].

Таким образом, в едином процессе общения можно условно выделить три стороны: коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие) и, наконец, перцептивную (взаимовосприятие).

Общение имеет или, во всяком случае, предполагает некоторый результат — изменение поведения и деятельности других людей. Недаром в настоящее время все современные педагогические системы обучения включают в себя в той или иной мере диалоговые технологии, которые базируются на общении. «Через общение и происходит обучение личности, как институциональное, санкционированное и организованное государством, так и собственно индивидуальное, неформальное, происходящее в процессе повторяющихся контактов с людьми, способными передавать данному лицу свои знания и навыки [9, с. 34]». В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «...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» [10, с. 20]. Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся, в нашем случае студентов. Все это еще раз подтверждает выбор диалоговых технологий для реализации пропедевтических курсов по профильным предметам в вузе.

Bibliography

1. Pedagogical encyclopedic dictionary / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. — Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2002.
2. Kalmykova, Z.I. Training and principles of the methods of diagnosis: Problems of diagnosis of mental development of students. — M., 1975.
3. Markova, A.K. Labor psychology teacher. — M., 1993.
4. Ushinskii, K.D. Selected pedagogical works: 2 T. — M., 1939. — T. 2.
5. Vygotksy, L.S. Selected psychological studies. Moscow: RSFSR IPA, 1957.
6. Rubinshteyn, S.L. Fundamentals of general psychology. MM: Uchpedgiz, 1946.
7. Shadrikov, V.D. Psychology of work and human abilities: the manual. Moscow: Logos, 1996.
8. Petrovsky, A.V. Foundations of Theoretical Psychology / A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. — Moscow: INFRA-M, 1998.
9. Brudnyi, A.A. Understanding and communication. — M., 1989.
10. Leontiev, A.A. Pedagogical communication. M., Nalchik, 1996.

Article Submitted 14.12.10

УДК 378.02:372.8

*А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru***НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Как много в жизни ты не выучишь наук,
 Коль не приложишь их, то будешь неуч, друг.
*Муслихаддин Абу Мухаммед Абдалах
 ибн Муширфаддин Саади*

В статье представлен обзорный материал по проблеме модернизации системы образования в России, связанной с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной.

Ключевые слова: модернизация образования, знаниевая парадигма, компетентностный подход, компетенции, компетентность, ключевые компетентности, предметные компетентности, междисциплинарные компетентности.

Российское фундаментальное образование создавалось на знаниевой парадигме. Образовательный процесс в системе общего и профессионального образования строился в соответствии с дидактической триадой «Знания – умения – навыки». Причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом. Но многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода. В рамках знаниевой парадигмы всегда актуальной была проблема разрыва знаний от умений их применять.

Не без интересно обратить внимание на результаты сравнительного исследования выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенного Мировым банком в 2004 году, где было зафиксировано, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знания» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике» (1-2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты. Такое положение дел очевидно объясняется тем, что долгие годы у нас бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания, благодаря которым они станут успешными и в бизнесе, и на государственной службе. В результате такого подхода Россия пришла к ситуации, когда в избытке оказалось огромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных **практико-ориентированных** кадров.

Сегодня можно констатировать, что Российская экономика давно перешла на рыночные рельсы, а профессиональное образование все еще не стало рыночным. Оно остается **государственным по форме, фундаментальным и академичным по содержанию**.

Вот почему современное российское образование осуществляет серьезные шаги для переориентации системы образования со «знаниевого» на компетентностный подход. Это является **необходимым условием модернизации** образования в стране и приведения его в соответствие с международными стандартами [1]. Если в странах старой Европы компетентностный подход прочно входит в практику школьного образования, то в России этот процесс только начинается.

В настоящее время уже делаются практические шаги для исправления положения дел в системе образования. Так, например, в ходе работы VIII съезда Российского союза ректоров в июле 2006 года, было подписано Соглашение о стратегическом партнерстве между Российским союзом ректоров и Российским союзом промышленников. В соглашении о стратегическом партнерстве достигнуты договоренности, с одной стороны, об участии работодателей в разработке вузовских программ, чтобы они стали **практико-ориентированными**, с другой стороны, об участии бизнес-сообщества в финансировании высших учебных заведений.

Разрабатываемый в настоящее время компетентностно-деятельностный подход (КДП) является тем новым подходом,

с позиций которого предполагается **модернизация образования**. При таком подходе *опыт практической деятельности, компетенции и компетентность* должны рассматриваться как дидактические единицы и традиционная триада «Знания – Умения – Навыки» расширяется до секстета: «Знания – Умения – Навыки – Опыт практической деятельности – Компетенции – Компетентность».

Компетентностно-деятельностный подход в системе педагогического образования мы рассматриваем как деятельностный подход, акцентирующий внимание на процессуальной стороне образования, способствующей ориентироваться на специализированную подготовку педагогов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности и рассматривающей главным аспектом в этом процессе не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею в различных проблемных ситуациях.

Работы в рамках компетентностного подхода по существу выступают как новый этап обновления содержания и методов образования, связанный с приведением в соответствие существующего образования требованиям современной, экономики и общественного развития. При этом в большинстве работ [2] **компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для ее продуктивной и творческой деятельности, а компетентность – владение человеком соответствующими компетенциями, позволяющее разрешать конкретные проблемы в определенной области**.

Мы считаем, что для разведения этих близких понятий необходимы определения в сопоставлении друг с другом. Если **компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых, но недостаточных для ее творческой и продуктивной деятельности, то компетентность – это результат качественного диалектического скачка, когда количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы**. Таким образом, компетентность – это та целостностная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся. Именно введение в образование компетентности позволило осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса. Необходима целостная система личностно осмысленных и освоенных знаний, умений и принятых ценностей, обладающая свойством саморазвития, способная в процессе своего функционирования изменять свою структуру в зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющая осуществлять творческий подход в нестандартных условиях.

В соответствии с традиционным разделением содержания образования на общее для всех предметов, междисциплинарное для цикла предметов и предметное для каждого учебного предмета в настоящее время в методической литературе предлагается следующая типология образовательных компетентностей:

► **ключевые компетенции**, которые относятся к общему содержанию образования; ключевые компетентности надпредметны и междисциплинальны, применимы в различных сферах;

► **межпредметные компетенции**, которые относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;

► **предметные компетенции**, которые формируются в рамках конкретных учебных предметов.

Под ключевыми компетенциями мы понимаем универсальные компетенции для многих сфер деятельности человека, которые опираются на определяющие или генерализированные умения и самообразовательную готовность, включают практический контекст, который не ограничен, не специфичен, имеет всеобщий характер.

В связи с этим легко понять, почему сегодня в образовательной деятельности приоритет начинает отдаваться развитию этих компетенций.

Приоритетное место среди ключевых компетенций должно быть предоставлено **компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности**, в рамках личностно ориентированном развивающем обучении, так как его конечным продуктом является сформированность способности к **самообразованию, самовоспитанию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии** [3].

Используя европейский и российский опыт, обычно выделяют два различных уровня ключевых компетенций. **Первый уровень** касается образования и будущего учащихся и может быть назван «ключевыми компетенциями для всех учащихся». **Второй, более узкий, уровень** относится к развиту качеств личности, которая необходима новому российскому обществу.

Перечень ключевых компетенций, который мы приводим ниже, основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Общекультурные компетенции. Познавание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира

Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добытием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными

навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Информационные компетенции. Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

Коммуникативные компетенции. Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Социально-трудовые компетенции. Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного самосовершенствования. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Имеется и более детализированный список ключевых компетенций, который, как мы считаем, для учителя будет представлять интерес:

Учебные компетенции: 1. Организовывать процесс изучения и выбирать собственную траекторию образования. 2. Решать учебные и самообразовательные проблемы. 3. Связывать воедино и использовать отдельные части знания. 4. Извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта. 5. Принимать на себя ответственность за получаемое образование.

Исследовательские компетенции: 1. Получение и обработка информации. 2. Обращение к различным источникам данных и их использование. 3. Организация консультации с экспертом. 4. Представление и обсуждение различных видов материалов в разнообразных аудиториях. 5. Использование документов и их систематизация в самостоятельно организованной деятельности.

Социально-личностные компетенции: 1. Критически рассматривать тот или иной аспект развития нашего общества. 2. Видеть связи между настоящими и прошлыми событиями. 3. Осознавать важность политического и экономического контекстов образовательных и профессиональных ситуаций. 4. Оценивать социальные устои, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой. 5. Понимать произведения искусства и литературы. 6. Вступать в дискуссию и вырабатывать свое собственное мнение. 7. Справляться с неопределенностью и сложностью. **Коммуникативные компетенции:** 1. Выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей. 2. Дискутировать и защищать свою точку зрения. 3. Понимать и говорить, читать и писать на нескольких языках. 4. Выступать на публике. 5. Самовыражать

себя в литературном произведении. 6. Читать графики, диаграммы и таблицы данных. **Сотрудничество:** 1. Принимать решения. 2. Устанавливать и поддерживать контакты. 3. Справляться с разнообразием мнений и конфликтами. 4. Вести переговоры. 5. Сотрудничать и работать в команде. **Организаторская деятельность:** 1. Организовывать свою работу. 2. Принимать ответственность. 3. Овладевать инструментарием моделирования. 4. Быть включенным в группу или сообщество и сделать вклад в него. 5. Вступать в проект. **Личностно-адаптивные компетенции:** 1. Использовать новую информацию и коммуникативные технологии. 2. Придумывать новые решения. 3. Проявлять гибкость, оказавшись лицом к лицу с быстрыми переменами. 4. Быть упорным и стойким перед трудностями. 5. Быть подготовленным к самообразованию и самоорганизации.

Естественно, что данные группы ключевых компетенций нуждается в детализации, как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете (образовательной области) следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций.

Обсуждение того, чем учащиеся должны овладеть в результате общего и профессионального образования в системе компетентностного подхода предполагает, что **концепция компетенции должна обратиться не только к терминологии, но и рассмотреть организацию образовательного процесса**, которая должна учитывать новые требования к сформированной личности. Это умения:

- принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с другими людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия и т. д.;
- ставить акцент на усилении развития человеческих ресурсов, от которых возможно сегодня более чем когда-либо зависит жизнь современного общества;
- переключать внимание по отношению к компетенциям на практическую ситуацию, где и реализуются компетенции;
- включаться в поле компетенций в двух направлениях: на деятельность в будущей профессии и на текущую деятельность, посредством которой и осуществляется развитие компетентности личности;
- ориентировать компетентностный подход в сферу компетентностно-деятельностного подхода, который обеспечивает развитие личности с вектором на самообразовательную работу;
- определять ту совокупность знаний, которая носит инструментальный характер, входит в ключевые компетенции и включает в себя необходимые элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии, обеспечивающие понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности в реальной жизни;
- формировать цели и структуру компетентностно-деятельностного подхода, в котором компетенции носят не потенциальный (не реализованный), а действенный характер;
- осуществлять главный акцент в обучении и воспитании на результате образовательных усилий и деятельности и формулировать, что в конце изучения курса, у учащихся должно быть сформировано и развито.

Позитивный потенциал актуального в настоящее время компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у учащихся должно быть сформировано и развито. Так, определенная образовательная компетенция интегрирует ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к соответствующим сферам культуры и деятельности. *Владение той или иной образовательной компетенцией предполагает,*

что ученик или студент усвоил не просто некую сумму знаний и умений, а определенную методологическую систему, позволяющую оперативно осваивать новое, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно выбирать методы и средства в сфере своей деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Поэтому саму компетентность мы определяем как владение комплексом специфических способностей, качеств, позволяющих оперативно осваивать новое, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно выбирать методы и средства в сфере своей деятельности, принимать эффективные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения в соответствующей области деятельности. Таким образом, компетентность включает в себя не только владение знаниями и умениями, т.е. когнитивными и операционально-технологическими компонентами, но предполагает мотивационную, этическую и социальную составляющие.

Учитывая, что эффективность любой системы оценивается с позиции достижения поставленной перед ней цели, очевидно, что центральным вопросом модернизации образования должна быть подготовка новых кадров, обладающих высоким уровнем **профессионализма и компетентности**.

Когда говорят о **профессионализме** в образовании, то в первую очередь подразумевается владение педагогическими технологиями. **Компетентность** же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, надпрофессиональный характер. Это, в первую очередь, такие качества личности, как **самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться, умение вести диалог, быть коммуникабельным, умение организовывать конструктивное сотрудничество и т.д.** При этом следует понимать, что **компетентность всегда шире, чем квалификация. Компетентность – это проявление «Я»** (кульминация личностного развития, самоактуализация [4, с. 331]) **сверх квалификации.**

Таким образом, **компетентность** – это та целостностная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся. Именно введение в образование компетентности позволило осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса.

Для внедрения в практику обучения компетентностно-деятельностного подхода важным аспектом является определение **инструментария самого принципа компетентностного подхода**, которым могут выступать основные дидактические *нормативные и процессуальные* функции этого принципа. Не претендуя на полноту решения этой проблемы, можно выделить следующие из них:

- Знание способов и приемов познавательной деятельности.
- Не просто знание методов учебно-познавательной деятельности, но и **практическое владение** ими. Владение не только декларативными знаниями («Что?»), но и процедурными знаниями («Как?»).
- Быстрая актуализация знаний в нужной ситуации.
- Умение самостоятельно порождать новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях.
- Развертывание проектной и исследовательской деятельности в режиме творческой составляющей познавательной компетентности.
- Не только умение творчески учиться, но и желание учиться.
- Владение навыками **самообразования, самовоспитания, самоактуализации, рефлексии.**
- Формирование ключевых, межпредметных и предметных компетенций, соответствующих новым требованиям рынка труда.

- Рассмотрение *компетентности* как многофункционального инструмента **измерения качества профессионального образования**.
- Осуществление главного акцента в обучении и воспитании на результате образовательных усилий: **«что должно быть сформировано и развито?»**

Таким образом, компетентностно-деятельностный подход требует четкого и конкретного описания конечного продукта

обучения (воспитания, образования, профессиональной подготовки) как обязательного для освоения всеми учащимися, студентами определенного вида самостоятельной продуктивной и творческой деятельности. Конечный продукт обучения (воспитания, образования, профессиональной подготовки) становится образовательным результатом, который является совокупностью компетенций.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Competence approach to the system of modern education: Recommendations of the International N / conf. Gorno-Altai, 18-23 August 2010 – Gorno-Altai: RMNKO, 2010.
2. Competence approach to the system of modern education: Proceedings of the International N / conf. Gorno-Altai, 18-23 August 2010, the Gorno-Altai: Collection, Ed. A.V. Petrov, Al Guriev. – Gorno-Altai: RMNKO, 2010.
3. Petrov, A.V. Developing training. Key questions in the theory and practice of university teaching physics: monograph. – Chelyabinsk: CSPU "Torch", 1997.
4. Pedagogichesky encyclopedic dictionary / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. – Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2002.

Article Submitted 01.12.10

УДК 378.02:372.8

Е.И. Кудашова, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: elenakudashova@bk.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE

В статье рассматриваются возможности реализации общения при использовании системы управления обучением Moodle в процессе реализации спецкурса по формированию и развитию понятийных комплексов при изучении курса общей физики в условиях развивающего обучения студентов в педагогическом вузе.

Ключевые слова: развивающее обучение, понятийные комплексы, общение, креативность, система управления обучением Moodle, форумы, чаты.

В развитии общества значительную роль играют коммуникационные факторы. Прогресс в компьютерных технологиях и средствах телекоммуникации создал принципиально новые возможности для общения между людьми. Внедрение компьютерных технологий дает возможность перехода на качественно иной уровень образования.

Использование новых образовательных технологий открывает реальные возможности для построения образовательной системы, основанной на принципах открытого информационного пространства. Наиболее перспективной технологией в открытой системе образования является технология дистанционного обучения. Однако таких технологий сейчас очень много. Как же выбрать лучшую? Очевидно, при решении этой проблемы необходимо учитывать тот факт, что даже самая современная технология не даст желаемого результата, если у нее есть расхождение с той методикой обучения, которую с помощью нее хотят осуществлять.

Учитывая особенности не только компьютерных технологий, но и особенности разработанной нами методики комплексного формирования понятий, нами был сделан выбор в пользу свободно распространяемой системы управления обучением Moodle. Данный выбор был сделан не случайно. В частности, в пользу применения ее в рамках нашей методики говорило то, что изначально среда обучения Moodle проектировалась для организации деятельностного обучения, в основе которого лежит *взаимодействие* всех участников учебного процесса.

Кроме того, были и другие предпосылки использования системы moodle при создании понятийных комплексов:

1. Подобная организация работы позволяет существенно экономить время. В настоящее время Интернет есть практически в каждом доме, а поэтому студенты и преподаватели имеют доступ к материалам данного курса в любое удобное время. А, так как доступ на данный курс открыт для всех, то материалом начали интересоваться посторонние студенты. Отвечая на их вопросы, студенты, изучающие курс, глубже усваивали материал.

2. Интерфейс данного курса является удобным для пользователей любых групп.

3. Система управления обучением Moodle частично уже используется в нашем вузе, например, для проведения промежуточного и итогового тестирования. Поэтому студенты уже имеют базовые навыки использования данного программного продукта.

В рамках данной статьи мы рассмотрим применение данной системы именно с точки зрения возможности организовать живое общение, так как общее обсуждение вопросов способствует повышению креативности процесса обучения.

Для реализации всего вышеперечисленного хорошо подходят следующие инструменты программы:

- форумы и блоги, позволяющие организовать пространство для представления и обсуждения результатов своей деятельности;

- wiki как особая категория программного обеспечения, предоставляющего группе людей особый способ создания редактирования и связывания гипертекстовых документов, с помощью которой можно организовать совместную работу с документами;

- глоссарии, позволяющие организовать коллективную работу над списком терминов, которые будут автоматически связываться по всему содержанию курса;

- базы данных, являющиеся расширением идеи глоссариев до работы над любыми структурированными записями;

- семинары, позволяющие организовать многопозиционное, многокритериальное оценивание работ студентов. [1, с. 7]

Остановимся более подробно на таких инструментах организации общения как форумы и чаты.

Форумы и чаты представляют собой интерактивные средства коммуникации между участниками курса [2, с. 79].

Форум – это деятельностный модуль, который дает возможность несинхронного общения участника образовательной программы.

В рамках проводимого нами спецкурса широко используются следующие сценарии форумов:

1. *Общий форум*. Он представляет собой свободное обсуждение материала студентами. Преподаватель курирует это обсуждение, отвечает на возникающие вопросы, указывает на ошибки в рассуждениях. Реализация форума такого вида натолкнула на идею создания так называемого открытого форума, в ходе которого на вопросы студентов отвечают различные приглашенные преподаватели-предметники. Необходимость создания такого форума была вызвана тем, что создание понятийных комплексов – это работа двусторонняя: нельзя составить комплекс понятий, не зная их сущность, и, в то же время, именно комплекс помогает наиболее полно осознать ее с точки зрения глубинных связей. Поэтому при создании комплексов у студентов неизбежно возникают вопросы, которые они могут задать, а преподаватели-предметники дадут на них компетентный развернутый ответ.

2. *Дебаты*. В ходе такого форума студентам заранее предлагается для ознакомления какая-то задача. Далее студенты разделяются на небольшие группы по ролям (например, теоретики, философы, методологи и т.д.) и подготавливают теоретический материал по данной проблеме в соответствии с выбранной ролью. Далее студенты совместными усилиями в форме диалога решают ее под контролем преподавателя. Положительным моментом реализации данного сценария форума является и то, что к обсуждению можно привлечь неподготовленных студентов. В итоге, после окончательной корректировки преподавателем получается готовая полилоговая задача.

3. *Преподавательский форум*. Реализация спецкурса с применением Интернет-технологий вызывает интерес со стороны других преподавателей и множество вопросов. Для этих целей служит специальный преподавательский форум, на котором можно обменяться опытом или обсудить текущие проблемы, возникающие в процессе обучения. Причем его можно сделать как открытым, так и закрытым от студентов.

Другим средством общения может служить *чат*, который может выступать не только средством общения, но и деятельностным элементом. Например, в курсе может присутствовать задание с типом ответа «Ответ вне сайта». В этом случае работа строится следующим образом: студент читает задание, выполняет какие-то подготовительные действия, а в назначенное время в чате проходит собеседование с преподавателем, по результатам которого выставляется оценка.

Данный инструмент может быть полезен преподавателю для проведения контрольных срезов знаний, для того, чтобы оценить уровень понимания как технологии построения комплексов, так и сущности самих понятий.

Через привлечение студентов к формированию содержания гипертекстовой системы посредством творческих заданий организуется самостоятельная познавательная понятийная деятельность предметного, методологического и профессионального характера. При этом происходит централизованное накопление знаний, благодаря чему возможна процедура использования их другими студентами в качестве справочного материала. Благодаря предлагаемой в работе методике формирования системы понятий у студентов происходит индивидуально, но не обособленно. Появляется возможность дидактические функции *программированного обучения* [3] исполь-

зовать в сочетании с идеями *развивающего обучения* [4], организуя взаимодействие и общение студентов на базе учебного материала и реализуя обучение через это общение. Используются механизм, обеспечивающий циклическую смену этапов индивидуальной и коллективной работы. Работая над структурированием понятийного комплекса (творческое задание), студенты убеждаются, что содержание любого понятия раскрывается лишь во взаимосвязи с другими: «Сами по себе понятия ничего не могут сказать о содержании предмета обучения, но, будучи связанными определенной системой, они раскрывают структуру предмета, его задачи и пути развития. Отдельные понятия – это только содержательный элемент, а множество понятий в системе связей – самое содержание» [5, с. 334].

Данная методика формирования сложных физических понятий предоставляет возможность включаться в работу над фрагментами системы понятий нескольким студентам одновременно. При этом рождается коллективная деятельность уже не над фрагментами содержания, а над единым общим содержанием. При этом студент каждый раз неизбежно возвращается к необходимости индивидуальной работы, так как без нее общение становится проблематичным. Это находится в полном соответствии с законом Л.С. Выготского о развитии высших психических функций ребенка: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность **индивидуальная**, как внутренний способ мышления ребенка» (выделено нами, Е. Кудашова). Необходимость индивидуальной деятельности студентов в первую очередь обосновывается тем, что овладеть педагогической профессией и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний, умений и навыков осваивается субъектом в личностном контексте. Однако при этом поощряется и стимулируется совместная работа студентов, общение в процессе обучения, а это есть характерная черта развивающего обучения. Дело в том, что именно переходы от одной фазы взаимодействия к другой обеспечивают становление самоуправления учением в целом и ведут к регуляции собственной позиции и отношений. Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то, прежде всего, в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности студента. Различные формы сотрудничества обеспечивают управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент чувствует себя капитаном, который самостоятельно прокладывает курс.

Это хорошо согласуется с выводами С.Е. Каменецкого о достоинствах компьютерных технологий при обучении физике, согласно которому «возможности компьютерных технологий используются не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для реализации идей **развивающего обучения**, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в информационном обществе» (выделено нами, Е. Кудашова) [6, с. 360].

Bibliography

1. Andreev, A.V. The practice of e-learning using Moodle / A.V. Andreev, S.V. Andreeva, IB Dotsenko. – Taganrog: Izd. TSURE, 2008.
2. Belozybov, A.V. Distance learning system Moodle / A.V. Belozybov, D.G. Nikolaev: a teaching aid. – St., 2007.
3. Thomas, K. Prospects for programmed learning / K. Thomas, D. Davies, D. Bird. – M., 1966.
4. Davydov, V.V. Theory of developing obuvcheniya. – M.: INTOR, 1996.
5. Arkhangelskiy, S.I. The teaching process in higher education, its legitimate principles and methods: studies. Manual. – M.: Vyssh. School, 1980.
6. Kamenetsky, S.E. Theory and methodology of teaching physics in school: General: uch. tool for students. Ped. Textbook. institutions / S.E. Kamenetsky, N.S. Purysheva, N.E. Wazewski [and others], ed. S.E. Kamenetsky, N.S. Purysheva. – M. "Academy", 2000.

Article Submitted 17.12.10

УДК 378.016:811.111

А.Г. Долган, соискатель ДВГГУ, г. Хабаровск, E-mail: albgig7@ael.ru

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ВЕДЕНИЮ БИЗНЕСА В АТР

Основным средством подготовки студентов к ведению бизнеса и общению в контексте восточно-азиатских ценностей, ментальных и поведенческих особенностей является учебное пособие контекстного типа по английскому языку. Его содержание соответствует этапам подготовки, а форма заданий меняется от работы с текстами до решения проблемных ситуаций, возможных в АТР. В совместной деятельности студенты стремятся развивать прагматизм и толерантность, овладеть коммуникативной и лингвистической компетентностью, что определяет их социально-профессиональную готовность к бизнес-практике в регионе.

Ключевые слова: аксиологическая и деятельностная подготовка, учёт ценностей Восточной Азии, контекст, А.А. Вербицкий, бизнес-практика, проблемная ситуация, АТР.

С конца XX века Дальний Восток РФ (ДВР) сотрудничает с предпринимателями КНР, Южной Кореи, Японии во многих областях. Однако даже сейчас трудно утверждать, что дальневосточники готовы к тесному взаимодействию без конфликтов, в атмосфере понимания и согласия с жителями Восточной Азии (ВА). Две ситуации свидетельствуют о неоднозначности данной проблемы. Первая произошла в китайской авиакомпании. Интеллигентная на вид хабаровчанка весьма агрессивно требовала скидку на билеты до Харбина. Аргументы, выдвинутые перед корректно-вежливым работником офиса, в российском агентстве вряд ли бы прозвучали: (1) «Мы уже два раза летали этой авиакомпанией» и (2) «Я скажу мужу – редактору газеты – он ославит вашу фирму повсюду». Вторая ситуация была увидена в телеконцерте. Чтобы вручить награду некой певице представителю корейского посольства пришлось дожидаться, пока переведут его поздравительный адрес, т.к. переводчиков оказалось два – весьма остроумный ведущий концерта, решив повеселить зрителей, выступил с собственной интерпретацией, ничего общего с оригиналом не имеющей. Вежливо переждав радостный хохот публики, официальная переводчица всё же перевела на русский язык слова дипломата, награда была вручена, а неприятный осадок остался. Корейские гости сохранили «лицо», удалось ли это сделать ведущему – человеку образованному, возможно знающему иностранные языки, но вряд ли уважающему другие ценности и культуры? Чего добились дама из предыдущей ситуации – мизерной выгоды или личного негативного вклада в образ россиянина, формирующийся у жителей соседних стран? И всё же сегодня граждане РФ начинают осознать идею, к которой западные представители политических, деловых и научных кругов пришли в 50-х годах прошлого столетия: «и европейцы и американцы должны развивать в себе гораздо более глубокое понимание психологии и ценностей Востока, если хотят добиться успеха... (или хотя бы к тому, чтобы иметь с ними дела на взаимовыгодной основе)» [1, с. 386, 388]. Межкультурные различия, незнание дальневосточных языков, территориальные разногласия, особенности ведения бизнеса, существующие стереотипы поведения и межличностных отношений и другие проблемы могут отрицательно повлиять на успех бизнеса и сотрудничество россиян с компаниями из АТР.

Исследуя проблему подготовки студентов-экономистов к бизнес-практике в АТР (далее – подготовка), мы провели анализ литературы по межкультурным коммуникациям (Р. Гибсон, Р.Д. Льюис, Т.Н. Персикова, Э. Холл и др.), по педагогике и психологии (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Б.Д. Парыгин, Т. Шибутани и др.), по методике обучения иностранным языкам (ИЯ) и лингводидактике (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и др.), а также труды учёных ВА (О. Икэно, Ли Хён-Дже, Й. Сугимото, М. Хонг и др.). В результате была создана программа подготовки к ведению бизнеса в странах АТР для дисциплины «иностранному языку (английский)», которая основывается на теории контекстного обучения А.А. Вербицкого. Деятельно-

стная, ориентированная на учёт духовных ценностей, ментальных и поведенческих особенностей жителей восточно-азиатских стран, подготовка должна обеспечить социально-профессиональную готовность будущих экономистов к ведению бизнеса, сотрудничеству и общению в АТР. Один из компонентов системы – авторское учебное пособие «Business Practice and Values in Asia Pacific Region» («Бизнес-практика и ценности в АТР») (далее – пособие) [2]. Исходя из утверждения М.Н. Скаткина об учебнике как «своеобразном сценарии будущего процесса обучения», в котором должна отражаться целая система психолого-педагогических и методических требований [3, с. 25], мы представляем пособие микромоделью подготовки и относим к средствам обучения контекстного типа. По А.А. Вербицкому, учебнику или пособию контекстного типа должны быть присущи средства и особенности текста, контекста, подтекста, с помощью которых задаются его структура и целевые функции [4, с. 72].

Рассмотрим наше пособие с позиций А.А. Вербицкого. Структура пособия соответствует деятельностным этапам контекстной технологии подготовки – информационному, практическому, социально-профессиональному, а содержание деятельности студентов спроектировано согласно базовым формам – собственно-учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной [5] (см. Таблица).

Первая (*East Asian Values/Ценности ВА*) и вторая (*Business in the Context of East Asian Values/Бизнес в контексте ценностей ВА*) части пособия содержат информацию об АТР в форме монологического изложения. Они представляют собой факты, даты, исторические и статистические данные, определения и понятия, графики, таблицы и т.п. **Тексты** несут значение и информацию, которые не зависят от личностного отношения к ним студентов. В III части (*Business Practice in Asia Pacific Region/Бизнес-практика в АТР*) текстовая информация может быть представлена и монологическим и диалогическим высказыванием, которое побуждает студентов составлять соответствующие содержанию учебно-профессиональной деятельности тексты в виде отчёта, проекта, справки, курсового исследования, выполнения задания, презентации. На социально-профессиональном этапе технологии тексты отражают личностное отношение студента.

Функция **контекстов** в содержании собственно-учебной деятельности состоит в трансформации значений (общекультурных, профессиональных, исторических, изложенных в текстах) в общеобразовательные, познавательные смыслы, задаваемые посредством диалоговой формы общения с обучающимися. При развёртывании деятельности контексты способствуют созданию предметных и социальных ситуаций и порождению профессиональных, социальных, морально-этических, эмоциональных и личностных смыслов, групповых и личностных суждений и представлений. С помощью контекстов студент вовлекается в диалог с одним человеком или группой и реализует возможность сформировать и выразить своё понимание, своё отношение к содержанию деятельности, осмыслить его значимость для себя, связать теоретическое знание с его практическим применением.

Таблица. Структура взаимосвязи учебного пособия "Business Practice and Values in Asia Pacific Region" и технологии подготовки к бизнес-практике в АТР в процессе обучения английскому языку

Компонент	Информационный этап	Практический этап	Социально-профессиональный этап
Цель	Овладение учебной информацией, осмысление ценностей РФ и ВА	Сравнение систем ценностей РФ и ВА, трансформация азиатских ценностей через свой опыт, знания, представления, в ситуациях	Выбор способа поведения, решения ситуаций, прогнозирование и коррекция результата поступка, действия
Деятельность	Учебная	Квазипрофессиональная	Учебно-профессиональная
Модель	Знаковая	Имитационная	Социальная
Содержание пособия	Тексты об АТР: геополитическое положение, экономика, источники ценностей, противоречия. Практические задания: вопросы по текстам, понятия ценностей/идентичности и др., согласие/несогласие с утверждениями, выявление факторов развития, характеристика стран, организаций, показателей развития и др.	Тексты об АТР: возможности для бизнеса и сотрудничества, объявления о вакансиях, ценности (гармония, оптимизм, иерархия, патриархат, компромисс и др.). Практические задания: поиск решений деловых проблем, анализ и обоснование мнений студентов по проблемам, выявление характеристик компетентного профессионала. Блок проблемно-ситуативных заданий.	Проблемно-поисковые задания: самостоятельное исследование аспектов бизнес-практики в АТР, решение заданных проблем, выполнение бизнес-проектов, планирование переговоров, рекламных акций, составление презентаций и др. в контексте ценностей ВА. Комплексный обобщающий тест.
Действия преподавателя	Предъявление и закрепление информации	Моделирование квазипроф-й ситуаций, вовлечение студентов в анализ и решение	Создание со-й модели, проблемной ситуации, частного случая, коррекция и направление деятельности студентов
Иноязычная деятельность студентов	Понимание устной и письменной англ-й речи с пояснениями, словарём, запрос информации, выражение своих мыслей, опыта, др.	Общение, ведение монологической речи, поиск информации и работа с ней на АЯ, развитие деловой межкультурной, страноведческой, языковой компетенций	Формирование лингвистической, коммуникативной компетентности, толерантности, прагматизма, навыков совершенствования языковой компетенции

Подтекст в I и II частях является средством выражения автора пособия, участников обсуждения различных проблем, авторов ситуаций, использованных в пособии, ценностного отношения к себе, профессии, обществу, деловому сообществу РФ и АТР, к участникам деловых отношений. Подтекст на практическом и социально-профессиональном этапах технологии подготовки (II и III части) выступает носителем ценностных установок, социальных чувств, системы ценностных отношений к действительности. Подтекст воздействует на формирование социального и профессионального облика будущего специалиста через диалог с группой, где группа представляет собой модель общества, диалог с обществом (виртуальным, воображаемым).

Синтез текста, контекста и подтекста в I и II частях пособия обеспечивает развитие понятийного и предметного содержания деятельности, формирование профессионального облика специалиста на информационном и практическом этапах технологии. Синтез текста, контекста и подтекста II и III частей пособия обуславливает развитие профессионального и социального содержания деятельности, формирование социального облика специалиста на практическом и социально-профессиональном этапах подготовки.

Рассмотрим для примера текст к заданию 78 [2, с. 55]: *A secretary working in your Singapore-based office wants to help her son prepare for university exams / Секретарь, работающая в вашем сингапурском офисе, хочет помочь своему сыну подготовиться к университетским экзаменам. Текст несёт информацию о секретаре, её деятельности и намерении, местонахождении и семейной ситуации. Контекст переносит студента в позицию руководителя компании, чьи взаимоотношения с подчинёнными продиктованы должностными инструкциями, деловой и корпоративной этикой, в то время как подтекстом определяются отношения, базирующиеся на конфуцианской этике, приближающей их к семейным отношениям. Согласно ценностным принципам, отражённым в подтексте, руководитель проникнется заботами своего секретаря и предоставит ей отпуск на экзаменационный период, т.к. он знает, насколько важно в ВА поступить в университет и получить престижное высшее образование. Таким образом, подтекст побуждает студента к вступлению в своего рода диалог, т.к. ответы на возникающие вопросы «как вы хотите помочь секретарю, какую помощь она может принять, что в этой ситуации уместно предпринять, насколько это важно для участников», составляют диалог. Подтекст несёт социальные ценностные установки, дополняющие профессиональные установки будущих специалистов.*

Разработанное пособие контекстного типа не только является учебно-методическим средством обучения, обуславливающим реализацию подготовки, оно решает проблему установления межпредметных связей, через него получают воплощение принципы технологии: интеграции обучения, проблемности деятельности, ценностно-межкультурной направленности, сотрудничества, региональности, когнитивной направленности подготовки. Совместная деятельность преподавателя и студентов при опоре на пособие контекстного типа, обеспечивает развитие творческой, духовной личности студента, формирование его личной культуры, овладение социально-профессиональными компетентностями и компетенциями, необходимыми для успешного ведения бизнеса в АТР.

Синтез учебно-информационного, языкового и страноведческого материала и проблемно-ситуативных форм обучения, а также структуры пособия в сочетании с творческой обстановкой на занятиях и активной деятельностью студентов дал следующие результаты:

1. Коммуникативный характер заданий, сформулированных по принципу диалога с обучающимися, способствуют воспитанию таких личностных качеств, как коммуникабельность, креативность, открытость, самостоятельность. *Пример (№13): «Pretend you have set up your own business. What Asian country will you start to cooperate with, if your company acts in.../Представьте, что вы учредили собственный бизнес. С какой азиатской страной вы начнёте сотрудничать, если*

ваша компания действует в...» Студентам предстоит выбрать сферу деятельности своего бизнеса и страну, в которой они хотели бы развивать своё дело и устанавливать партнёрские отношения. Им будет необходимо объяснить свой выбор и доказать его прибыльность и перспективность. Задания такого типа вызывают обучающихся на обсуждения и споры, т.к. каждый уже имеет свою точку зрения на этот вопрос, опираясь на наблюдения, опыт общения с жителями ВА, пользуется услугами и изделиями компаний региона.

2. Способность обучаться самостоятельно студенты развивают в заданиях, где требуются навыки отбора информации, работы со словарями, электронными ресурсами, грамматическими, энциклопедическими, страноведческими, фразеологическими справочниками и периодическими изданиями. *Пример (№30): Sum up the material you have gathered doing the above assignments and make your own system of Russian values/Суммируйте материал, который вы собрали, выполняя предыдущие задания, и создайте свою собственную систему российских ценностей.*

3. Работа над проектами, моделями, системами и др. ориентируют студентов на творческий поиск и конкретный результат. *Пример (№29): Working in groups, make up the Table of Russian values and anti-values/Работая в группах, создайте таблицу российских ценностей и анти-ценностей.*

4. Содержание пособия, вариативность и многофункциональность заданий готовят студентов к взаимодействию в команде, к различным социальным ролям (лидера, подчинённого, партнёра, клиента), ответственности за конечный результат и свой вклад в общее дело. Это способствует овладению навыками ведения дискуссии, переговоров, отстаивания своего мнения, учат поддерживать спокойную рабочую атмосферу в ходе совместной деятельности. *Пример (№23): In groups, according to the above 11 concepts, make up a list of cultural, moral and material values for Russian youngsters, Russian Far Easterners, etc/Работая в группах, в соответствии с вышеперечисленными 11 понятиями, составьте перечень культурных, моральных и материальных ценностей российских подростков, российских дальневосточников и др.*

5. Интегрированное содержание учебного материала позволяет студентам применять профессиональные теоретические знания на практике – в ролевых играх, ситуациях, проблемных заданиях. *Пример (№104): Compare problems existing in Russian and/or East Asian countries' management/Сравните проблемы, существующие в менеджменте России и/или странах ВА. Пример (№118): Explain why the following factors enable to promote products or services in East Asia/Объясните почему следующие факторы способствуют продвижению изделий или услуг в ВА. Погружаясь в процесс коммуникации на АЯ при выполнении подобных заданий, студенты демонстрируют знания менеджмента, маркетинга, экономической теории и др.*

6. Присутствие проблемных ситуаций и информации о регионе в учебном материале для чтения, обсуждения, проектирования оказывает воздействие на формирование не только страноведческих знаний у студентов, но знаний социально-экономической ситуации в регионе, умения ориентироваться на рынке, навыков проектирования с учётом экономических, политических, социальных условий и делового климата в ДВР и АТР. *Пример (№39): Among the problems given below, choose the ones corresponding to Russia, China, Singapore, Thailand and the Philippines/Среди данных ниже проблем выберите соответствующие России, Китаю, Сингапuru, Таиланду, Филиппинам.*

7. Воспитание студентов, направленное на общекультурные ценности, адекватное восприятие разнообразия культур, ценностей и языков ВА, на формирование толерантности, на профессионально-корпоративную культуру, осуществляется при освоении студентами предметных и понятийных знаний, при совместном выполнении проблемно-ситуативных заданий, требующих учёта специфики региона. *Пример (№112): Read the tips. Say if there is some difference in the structure of presentation for East Asian audience/Прочитайте советы.*

Скажите, есть ли разница в структуре презентации для восточно-азиатской аудитории. *Пример (№106): Compare peculiarities of negotiations being held in East Asia with the ones in Russia/Сравните особенности переговоров, проводимых в ВА и в России.*

8. Общение на АЯ происходит в приближенной к реальной деловой обстановке раскованности, с высоким уровнем мотивации и эмоционального настроя. Студенты стремятся использовать профессиональную лексику, речевые обороты, грамматические модели, чтобы участвовать в процессе коммуникации по близким, интересующим их, темам. *К примеру, какие подарки следует дарить своим партнёрам, друзьям, их родственникам из АТР, какие жесты (деловая одежда, позы, поведение, выражения) неприемлемы в деловых переговорах в ВА, какие числа (знаки, изображения) нельзя использовать в рекламе, адресованной азиатским потребителям.* Работая с пособием, студенты знакомятся с принципами и ценностями азиатского бизнеса, методами ведения и организации бизнеса, с историей успеха известных компаний региона, перспективами. Они создают свою, пока виртуальную, фирму, составляют бизнес-проекты, готовят презентации, принимают зарубежного партнёра и проводят переговоры, организуют рекламные акции, ориентируясь на сообщество АТР, моделью которого выступает группа.

9. Чтобы не прерывать спонтанную речь, не подавить инициативу говорящих, стимулировать процесс общения на занятии, преподаватель исправляет ошибки по ходу деятельности, не заостряя внимание на допустившем их и не прерывая его речь. Грамматические модели и структуры поэтому отрабатываются в специальных тренировочных упражнениях, анализируются и обобщаются, чтобы в дальнейшем студенты применяли их автоматически. Пособие не рассчитано на этот вид заданий, преподаватель сам решает, какой грамматический и лексический материал студентам необходимо повторить самостоятельно или при его непосредственном участии. Однако работа с пособием показала, что на последнем этапе технологии обучающиеся осознают не только недостаточность знаний каких-то аспектов АЯ, но обращаются самостоятельно к необходимым источникам. Уверенность в языковых знаниях способствует активности студентов на занятиях, т.к. они могут сосредоточиться на том, **что** сказать, а не **как** сказать.

10. Пособие содержит задания, в которых используются оригинальные мнения, рассказы студентов, уже прошедших подготовку, чтобы спровоцировать диалоговые отношения с другими студентами (не только с соучениками) и расширить тем самым коммуникационное пространство. Такое взаимодействие происходит при обсуждении темы «Русская душа и российские ценности», «Учёба и работа россиян в КНР», «Лучшие товары и услуги, производящиеся в мире».

Пособие завершается итоговым комплексным тестом, результаты которого выявляют уровни социально-профессиональной готовности студентов-экономистов к ведению бизнеса в АТР, выраженные в компетентностях и компетенциях. Студенты должны освоить: лингвистическую компетентность (языковую и страноведческую компетенции, компетенции самообучаемости и самосовершенствования языковых навыков и знаний через восприятие информации общекультурного, исторического, страноведческого, политического, экономического, регионального характера на АЯ, выполнение проблемно-ситуативных практических заданий и взаимодействие на АЯ); коммуникативную компетентность (компетенции – коммуникабельность, адаптивность, совместимость, умение взаимодействовать в группе, способность к обмену и передаче знаний, опыта, информации, кооперативность, межкультурная и деловая коммуникация – посредством коммуникативных, групповых заданий, учитывающих межкультурные

различия, экономические, социальные особенности стран АТР); прагматизм (практичность, ориентация на успех в бизнес-практике, получение прибыли, полезную экономическую деятельность, приобретение практически полезного жизненного, профессионального, делового опыта, умение трезво проанализировать и скорректировать своё поведение и речь – под воздействием материала, решения проблемных социальных и профессиональных ситуаций, собственного опыта, полученного во время группового взаимодействия, стажировок, практик, поездок); толерантность (терпимость, терпеливость, учтивость, уважение друг к другу, к чужому мнению, ценностям и культуре, поведению, которые вырабатываются в совместной деятельности группы, где группа выступает моделью российского или азиатского общества, международной команды или проектной группы – в зависимости от контекста ситуации).

В ходе апробации пособия активно участвовали сами студенты. Они делились своими впечатлениями о поездках и общении с жителями КНР, Кореи, Таиланда, Австралии, других стран АТР. На страницах пособия размещены рассуждения и мнения некоторых студентов об их понимании явлений, брендов стран АТР, о своих возможностях и готовности к деятельности в ВА. Неподдельный интерес и желание к работе, проявленные в ходе решения проблемных ситуаций, привели не только к ожидаемому результату, но явились тем стимулом, настроением, которые придали практическим занятиям нужный темп, настроение и оптимизировали весь процесс подготовки. Это убедило нас в возможности распространения программы подготовки к работе и ведению бизнеса в АТР при обучении АЯ на дальневосточные и забайкальские вузы экономических и других профилей, на студентов всех специальностей ввиду универсальности целей, содержания, средств и ожидаемых результатов. Конечно, привязка к будущей деятельности нужна, т.к. бизнесом будут заниматься экономисты (бизнесмены, предприниматели, финансисты, менеджеры). Но в АТР юристы могут развивать свою практику, журналистам необходимо уметь общаться с представителями различных групп и сообществ, знать этикет, систему жестов, поз и т.д., чтобы расположить к себе собеседника. Работникам сферы образования, культуры, здравоохранения нужно научиться сотрудничать с коллегами из ВА, принимая во внимание особенности ценностей и культуры региона. Интеграция ДВР в социально-экономическое пространство АТР предполагает широкий спектр деятельности, и профессионалам любой специальности важно быть готовым к общению в регионе, будь то бизнес или партнёрские, совместные некоммерческие программы. Элементы практики бизнеса (методы и формы коммуникации, деловая этика и этикет) также значимы при сотрудничестве.

Эффективность работы обучающихся с пособием, следовательно эффективность подготовки, объясняется: содержанием учебно-информационного материала, которое характеризуется межпредметными связями, интегративностью, региональным и межкультурным наполнением; мотивированной совместной деятельностью с опорой на жизненный опыт, предметные знания и внутренний контекст обучающихся, автора пособия, преподавателя, а также ориентацией на дальнейшую жизнедеятельность в регионе; многофункциональностью учебного материала, коммуникативными, практико- и социально-ориентированными заданиями, обуславливающими творчество, активность, эмоциональность, спонтанность, толерантность во взаимодействиях студентов, сотрудничеством, диалогом между преподавателем и обучающимися, а также оригинальной авторской разработкой блока проблемных социально-профессиональных ситуаций, способствующих активизации и эффективности подготовки к ведению бизнеса в АТР.

Библиографический список

1. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / перевод с англ. – М.: Дело, 1999.
2. Долган, А.Г. Business Practice and Values in Asia Pacific Region: учебное пособие. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2009.
3. Скоткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1980.

4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991.
5. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России, 2006. – № 11.

Bibliography

1. Lewis, R.D. Business culture in international business. From the collision to the understanding / translating from English. - M.: Delo, 1999.
2. Dolgan, A.G. Business Practice and Values in Asia Pacific Region: a training manual. - Khabarovsk: RIP HGAEP, 2009.
3. Skatkin, M.N. Problems of modern didactics. - M., 1980.
4. Verbitsky, A.A. Active Learning in Higher Education: Contextual Approach: handbook. - M.: Higher School, 1991.
5. Verbitsky, A.A. Context learning in the competence approach // Higher education in Russia, 2006. - № 11.

Article Submitted 30.12.10

УДК 378.02

Л.Ф. Красинская, канд. пед. наук, доц. СамГУПС, г. Самара, E-mail: lfkras@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ВАРИАТИВНО-МОДУЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме повышения квалификации преподавателей в условиях реформирования высшей школы. Предложена технология вариативно-модульного обучения на основе компетентностного подхода, в которой модули рассматриваются как учебные единицы, направленные на формирование профессиональных компетенций, и обеспечивается выбор слушателями образовательных программ, форм, сроков повышения квалификации.

Ключевые слова: повышение квалификации, преподаватель, высшая школа, технология, компетенции, учебный модуль, вариативность.

Компетентностный подход предусматривает новые цели и результаты обучения не в виде знаний, умений, навыков, а в виде компетенций обучающихся, то есть, их способности и готовности эффективно решать профессиональные задачи. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе вуза заставляет под новым ракурсом посмотреть на проблему формирования компетентности самого преподавателя. Если меняется социальный заказ на подготовку современных специалистов, то неизбежно меняется и профессиональная деятельность преподавателя вуза, возникают новые требования к его знаниям, умениям, личностным качествам. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте дан перечень требований к компетентности преподавателя, среди которых не только способность формировать компетенции студентов, но и умение разрабатывать модульные образовательные программы с учетом двухуровневой системы подготовки в вузе, владение диверсифицированными методами обучения в бакалавриате и магистратуре, активными и интерактивными формами преподавания.

Учитывая, что реформирование высшей школы предполагает достаточно радикальные организационно-структурные и содержательно-технологические преобразования, актуальным становится вопрос о широкомасштабном повышении квалификации (ПК) профессорско-преподавательского состава. Повышение квалификации есть не что иное, как специальным образом организованный педагогический процесс, реализующий цели углубления и расширения базовой и дополнительной подготовки преподавателя, развития его профессионального сознания с учетом изменившихся образовательных требований. По мнению экспертов, существующая система повышения квалификации, представленная институционализированными и внутривузовскими формами (ИПК, ФПК, Центры инженерной педагогики, краткосрочные курсы ПК и др.), в принципе, способна обеспечить подготовку и переподготовку преподавателей в соответствии с нормативными сроками – один раз в пять лет, однако проблемой остается то, что содержательно-целевые и организационно-технологические компоненты этой системы не соответствуют потребностям образовательной отрасли [1].

Почти во всех публикациях, затрагивающих вопросы повышения квалификации преподавательских кадров, отмечаются недостатки традиционной системы ПК и высказываются идеи по поводу ее более совершенной структурной организации и оптимизации дидактического процесса. Все проблемы, связанные с повышением квалификации профессорско-

преподавательского состава вуза, можно свести в несколько групп. Во-первых, практически не решен вопрос непрерывности и преемственности обучения в системе ПК, что обеспечивается разработкой научно-обоснованных модульных программ, предполагающих поступательное формирование профессиональной компетентности преподавателя, приращение необходимых знаний и умений на каждом новом этапе обучения с учетом уже имеющегося опыта. Во-вторых, обычно не учитываются образовательные потребности преподавателей разных кафедр, разного возраста и педагогического стажа, что снижает эффективность их обучения в системе ПК. В-третьих, имеются проблемы с определением содержания повышения квалификации, с разработкой образовательных программ, которые должны быть гибкими, вариативными и учитывать образовательные потребности всех категорий слушателей. В-четвертых, используются устаревшие технологии обучения, которые обеспечивают, в основном, теоретическую подготовку и плохо способствуют формированию востребованных образовательной практикой компетенций преподавателей.

Больше всего нареканий вызывает именно технологическая сторона повышения квалификации, ее традиционность, неправильное соотношение двух процессов - преподавания и учения, что сопряжено со снижением познавательной активности слушателей и игнорированием имеющегося у них профессионального опыта. При обучении слушателей по-прежнему реализуется «знаниевый» подход и применяются традиционные методы и формы преподавания. Часто обучение идет «с голоса», так как на занятиях одновременно присутствует большое количество слушателей, и в этих условиях трудно организовать практическое закрепление полученных знаний. Но передача актуальной и полезной информации – это еще не повышение квалификации, так как «навязанные сверху» знания без критического осмысления и практической переработки, скорее всего, останутся в «пассиве» и скоро забудутся. Кроме того, традиционные технологии повышения квалификации оказываются малоприспособленными для интеллектуально подготовленной аудитории, так как слабо учитывают принципы образования взрослых людей, разработанные антропологией: принципы активности и субъектности, опоры на жизненный и профессиональный опыт слушателей, развития их образовательных потребностей, актуализации результатов обучения и др. [2].

Осознание проблем традиционного дидактического процесса в системе ПК требует разработки такой технологии обучения, в которой были бы реализованы перечисленные выше

принципы, а также учитывалась специфика процесса повышения квалификации преподавателей (сжатые сроки, этапность обучения, его направленность на конкретный результат в виде профессиональных компетенций). При разработке такой технологии важно учитывать и все инновационные достижения, накопленные в мировой образовательной практике: модульный принцип построения программ, усиление гибкости, вариативности обучения, упор на самостоятельную работу обучающихся, внедрение кредитов (единиц учета освоенного содержания образования).

Учитывая, что вопрос технологического обеспечения процесса повышения квалификации преподавателей остается одним из самых неразработанных в педагогике, предложим свой вариант дидактической технологии, апробированной в Самарском государственном университете путей сообщения. В последние годы понятие «технология» является одним из основных в педагогической науке, о чем свидетельствует появление большого количества работ по этой теме (В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова и др.). Применительно к дидактическому процессу, технология позволяет находить научные основания для повышения его результативности, продуманно использовать разнообразные средства и способы обучения, минимизировать усилия преподавателей для достижения заданных целей. Главная задача, которую решает дидактическая технология, заключается в том, чтобы максимально упорядочить, оптимизировать учебный процесс и обеспечить его гарантированную результативность.

На наш взгляд, оптимальной для системы ПК в современных условиях является *технология вариативно-модульного обучения на основе компетентностного подхода*. Эта технология включает три основных элемента, которые тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, как части единого целого: компетенции, модули, вариативность. Формирование профессиональных компетенций преподавателя, востребованных современной образовательной практикой, рассматривается в качестве основной цели и результата обучения в рамках ПК, а в качестве средств ее достижения – использование вариативно-модульных образовательных программ.

Модульное обучение вновь стало популярным в связи с Болонскими преобразованиями высшей школы, хотя его теоретические основы начали активно разрабатываться еще в 60-е гг. в Америке и в 80-е гг. XX века в нашей стране. Большое значение для развития теории и технологии модульного обучения в России имеют работы С.Я. Батышева, В.М. Гареева, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова, М.А. Чошанова, П.А. Яцвявичене и др. Следует отметить, что в настоящее время ни в западной, ни в отечественной педагогике не существует единого понимания того, что такое модуль. В качестве модуля рассматривается любая дидактическая единица: часть (раздел, тема) предмета, несколько тематически связанных его частей, учебная дисциплина в целом и даже совокупность (блок) дисциплин, объединенных на основе логической и методической связи. Встречаются и конкретизирующие понятия: образовательный, учебный, обучающий, программируемый, деятельностный модуль, подмодули, микромодули.

Под образовательным модулем обычно понимается организационно-методическая структура учебной дисциплины, под учебным – автономная, логически завершенная часть дисциплины, под обучающим модулем – относительно-самостоятельный, функционально-ориентированный фрагмент процесса обучения. Понятие программируемого модуля широко используется применительно к технологиям программируемого и алгоритмизованного обучения. Понятие деятельностного модуля (термин А.А. Вербицкого) используется для обозначения единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной. Несмотря на разнообразие используемых терминов, все ученые сходятся в одном: модуль – это относительно автономная, содержательно целостная учебная единица, необходимыми компонентами которой являются: дидактическая цель, логически завершенная порция учебного материала, методическое руководство по ее освоению, систе-

ма контроля. Определяя сущность модульного обучения, П.А. Юцвявичене отмечает, во-первых, наличие специально созданной учебной программы, состоящей из целевого плана действий, банка информации и методического руководства по реализации дидактических целей; во-вторых, возможность для обучающегося самостоятельно работать с этой программой, используя ее полностью или изменяя в соответствии со своими потребностями [3].

В связи с адаптацией российского высшего образования к западным образцам, модуль начинает рассматриваться как учебная единица, чаще всего отдельная дисциплина, включающая совокупность разных форм учебной работы (теоретических и практических) и мероприятия по контролю выработке соответствующих компетенций студентов. В рамках кредитно-модульной системы обучения, принятой во многих западных университетах, понятие модуля широко используются одновременно с понятием кредита, или учета трудозатрат на обучение в зачетных единицах [4]. Освоение студентами учебного модуля, то есть, выполнение теоретических и практических заданий по дисциплине, а также прохождение итогового контроля, оценивается определенным количеством начисляемых кредитов. При этом технология кредитно-модульного обучения позволяет максимально индивидуализировать процесс профессиональной подготовки студентов, которые самостоятельно регулируют темп работы и содержание учебного материала.

Реализация компетентностного подхода в образовании заставляет по-новому трактовать понятие модуля, под которым можно понимать относительно самостоятельную учебную единицу, направленную на формирование одной компетенции или группы родственных компетенций. Компетентностный подход к повышению квалификации преподавателей приоритетизирует именно такое понимание учебного модуля. Учитывая, что в условиях краткосрочных курсов ПК время обучения весьма ограничено, но при этом «на выходе» надо получить актуальный результат, подобное понимание учебного модуля является оправданным. Поэтому в системе ПК при разработке модульных образовательных программ и организации обучения слушателей в качестве единицы структурирования учебной информации (разбивки ее на модули) целесообразно рассматривать именно конкретные компетенции, формирование которых предусмотрено целями образовательного курса.

Повышение квалификации в современных условиях не может представлять собой жесткую, консервативную систему. Оно должно оперативно реагировать на все изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве, быть гибким, вариативным, учитывать индивидуальные потребности слушателей. Реализуемое на практике требование академической и профессиональной мобильности предоставляет преподавателям право широкого выбора программ, методов и форм обучения, что обеспечивает его реальную вариативность. Поэтому основу ПК должны составлять не стандартные программы, а внутренне подвижные учебные модули, взаимодействующие друг с другом и вытекающие один из другого. Это позволяет оперативно вносить в содержание образования необходимые изменения при сохранении «единого замысла», а также обеспечивать вариативность профессиональной подготовки слушателей в соответствии с их образовательными потребностями.

Принцип вариативности, по мнению М.А. Чошанова, направлен на обеспечение уровневой дифференциации содержания образования, а также на создание условий обучающимся для индивидуального темпа усвоения материала по различным вариантам модульной программы: полному, сокращенному или углубленному [5]. Поэтому технология вариативно-модульного обучения максимально обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию повышения квалификации преподавателей с учетом уровня их подготовленности, характера базового образования, возраста, педагогического стажа, должностных функций, профессиональных потребностей и интересов, количества времени на освоение образовательной программы.

Технология вариативно-модульного обучения преподавателей на основе компетентностного подхода включает ряд этапов: 1) подготовительный этап (проектировочно-конструктивный); 2) этап реализации технологии, который включает следующие подэтапы: диагностический, организационно-технологический, контрольно-оценочный; 3) этап подведения итогов (аналитико-рефлексивный).

На подготовительном (проектировочно-конструктивном) этапе определяются дидактические цели в виде конкретных компетенций преподавателей, которые будут формироваться в рамках образовательного курса, разрабатываются программы на основе компетентностно-модульного принципа. В зависимости от цели обучения модульные программы могут быть преимущественно познавательного или деятельностного типа. Учитывая, что повышение квалификации обычно проводится в сжатые сроки, целесообразно предлагать слушателям модульные программы деятельностного типа. При их разработке учитываются следующие требования: во-первых, учебный модуль должен обеспечить формирование конкретной компетенции или группы родственных компетенций; во-вторых, модули, хотя и отражают содержание профессиональной деятельности, остаются автономными, поэтому периодически обновляются, дополняются каждый независимо друг от друга; в-третьих, в целях развития профессионального мышления слушателей учебный материал модулей излагается на основе проблемного подхода; в-четвертых, содержание модулей и методическое руководство по их усвоению варьируются в зависимости от уровня подготовленности слушателей, форм и сроков обучения.

В рамках повышения квалификации преподавателям целесообразно предлагать базовую и вариативные образовательные программы. В базовой, общей для всех слушателей, программе раскрываются наиболее актуальные проблемы (например, связанные с реформированием высшей школы.). Вариативные программы выбираются каждым слушателем в соответствии со своими должностными функциями и образовательными потребностями. Они дифференцируются по содержанию (психолого-педагогическая, специально-предметная, информационно-технологическая и т.п. подготовка) а также с учетом целевой аудитории: для преподавателей, занимающихся преимущественно обучением, преимущественно воспитанием студентов, выполняющим административно-управленческие функции.

На этапе реализации технологии вариативно-модульного обучения решается несколько задач: во-первых, проводится диагностика и предварительная оценка профессиональной компетентности слушателей; во-вторых, разрабатываются «индивидуальные образовательные маршруты» на основе выбора вариативных программ; в-третьих, осуществляется последовательное усвоение обучающимися материала по базовым и вариативным модулям; в-четвертых, оцениваются достигнутые результаты – сформированность конкретных компетенций. Результаты предварительного компьютерного тестирования помогают выявить пробелы в знаниях и профессиональные затруднения слушателей. По желанию может осуществляться компьютерная психологическая диагностика, для чего необходим комплект тестов, измеряющих способности, важные в профессиональной деятельности. Результаты тестирования учитываются при выборе вариативных образовательных программ, что позволяет слушателям целенаправленно работать над развитием необходимых компетенций.

На этапе реализации технологии также определяется форма обучения (очная, заочная, дистанционная, комбинированная), в соответствии с которой и проводится повышение квалификации преподавателей. Специалисты системы ПК помогают слушателям разрабатывать «индивидуальные образовательные маршруты» и формируют подвижные временные группы для освоения вариативных программ. На данном этапе осуществляется интеграция вариативно-модульного обучения с другими дидактическими технологиями: проблемного, про-

ектного, тренингового обучения, коллективного взаимообучения и др. Предпочтение отдается тем технологиям, которые способствуют выработке компетенций, а также предполагают максимальную самостоятельность обучающихся в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий.

На завершающих этапах реализации технологии вариативно-модульного обучения решаются задачи контроля и оценивания деятельности слушателей, а также осуществляется диагностика сформированности их профессиональных компетенций. Освоение преподавателями образовательных программ в рамках ПК обычно предусматривает следующие виды аттестационных испытаний: экзамен в виде компьютерного тестирования или защита итоговой работы (в зависимости от сроков обучения). Оценка сформированности компетенций слушателей побуждает широко использовать различные опросные методики, психологические тесты, кейс-измерители, то есть, требует создания фонда оценочных средств. Хорошо зарекомендовали себя кейс-измерители, которые оценивают умение слушателей решать профессиональные задачи разного уровня сложности. Диагностика «на выходе» обеспечивает фиксацию произошедших изменений в приращении знаний, в сформированности конкретных компетенций, в определении динамики индивидуального роста преподавателей.

Этап подведения итогов (аналитико-рефлексивный) необходим для определения эффективности и результативности работы по формированию профессиональной компетентности преподавателей в системе ПК, для осмысления возникающих проблем и коррекции на этой основе вариативно-модульных программ и самой технологии обучения. На этом этапе осуществляется анализ проделанной работы (результатов учебной деятельности, отзывов слушателей о содержании и организации занятий), продолжается поиск и отбор инновационных форм и методов обучения, нацеленных на выработку профессионально важных компетенций.

Технология вариативно-модульного обучения на основе компетентностного подхода позволяет преподавателям самостоятельно осваивать образовательные программы (частично или полностью). Имея целевой план действий и методическое руководство по освоению учебного курса в целом и каждого модуля в отдельности, слушатели могут работать индивидуально в удобной для себя форме. Если по каким-то причинам невозможно обучение с полным отрывом от работы, то оптимальной является комбинированная форма обучения. Например, сочетание дистанционного и очного обучения, когда индивидуальная работа по освоению образовательной программы дополняется аудиторными практическими занятиями, на которых слушатели коллективно осваивают новые дидактические технологии, чтобы затем использовать их в собственной педагогической практике.

В последнее время востребованы дистанционные формы повышения квалификации. Обучение в дистанционном режиме требует не только хорошего программно-методического обеспечения курсов (электронные учебные пособия модульного типа, включающие тесты для промежуточного и итогового контроля знаний), но и подготовку видеомодулей, которые состоят из видеозаписей лекций, бесед, деловых и сюжетно-ролевых игр, конференций и т.п. Таким образом, принципы модульности и вариативности обеспечивают возможность выбора слушателями образовательных программ, а также форм, методов и сроков обучения.

В заключение отметим основные *достоинства технологии вариативно-модульного повышения квалификации преподавателей на основе компетентностного подхода*. К этим достоинствам относятся:

- нацеленность на формирование профессиональных компетенций преподавателей, что достигается благодаря освоению базовых и вариативных образовательных программ, построенных на основе компетентностно-модульного принципа;

- оперативное изменение содержания образования, опережающий характер подготовки преподавателей в условиях быстро меняющейся образовательной ситуации в обществе;

- дифференциация обучения, то есть, учет особенностей разных групп преподавателей в соответствии с должностными функциями, возрастом и педагогическим стажем, характером базовой подготовки, наличием профессиональных и психологических затруднений;

- индивидуализация обучения, то есть, возможность для преподавателей определять содержание и сроки подготовки с учетом уровня сложности избранных модулей, в результате чего программы приобретают форму «индивидуальных маршрутов»;

- возможность самостоятельного освоения вариативно-модульных программ с учетом характера избранных форм обучения (очного, заочного, дистанционного, комбинированного) и желаемого темпа работы;

- сокращение сроков обучения за счет учета ранее изученных модулей, а также за счет сочетания разных форм подготовки (с отрывом или без отрыва от работы, дистанционно и т.д.);

- повышение интенсивности занятий, что возможно благодаря сочетанию группового обучения с обучением по «ин-

дивидуальным маршрутам», интеграции вариативно-модульного обучения с другими дидактическими технологиями (проектного, тренингового обучения, коллективного взаимобучения и т.п.);

- возможность проверять результаты освоения учебных модулей, как слушателями, так и специалистами ПК, что усиливает объективность результатов оценивания приобретенных знаний и сформированных компетенций.

Таким образом, технология вариативно-модульного обучения на основе компетентностного подхода в системе ПК предусматривает, во-первых, освоение слушателями учебных модулей, которые гибко и динамично связаны между собой и направлены на формирование профессиональных компетенций; во-вторых, возможность самостоятельно определять направленность, формы, методы, сроки своей подготовки. Внедрение в практику российского образования накопительной системы кредитов за освоенный модуль позволит совершенствовать технологию вариативно-модульного повышения квалификации преподавателей на основе компетентностного подхода. В данном случае кредиты можно будет рассматривать как еще один элемент целостной системы обучения наряду с компетенциями, модулями, вариативностью.

Библиографический список

1. Сигов, А. Новые задачи повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза / А. Сигов, В. Куренков, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2006. - №8.
2. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985.
3. Яцвявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Яцвявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.
4. Чистохвалов, В. Кредитные единицы входят в российскую высшую школу // Высшее образование в России. – 2004. - №4.
5. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народ. образование, 1996.

Bibliography

1. Sigov, A. New Challenges skills of faculty college / A.A. Sigov, V. Kurenkov, I. Mosicheva, B. Sestak // Higher education in Russia. - 2006. - № 8.
2. Kulyutkin, J.N. Psychology of adult learning / J.N. Kulyutkin. - M.: Education, 1985.
3. Yatsyavichene, P.A. Theory and practice of modular training / P.A. Yatsyavichene. - Kaunas: Shviesa, 1989.
4. Chistokhvalov, V.A. Credit units included in the Russian higher education / Higher education in Russia. - 2004. - № 4.
5. Choshanov, M.A. Flexible technology problem-modular training / M.A. Choshanov. - Moscow: The people. Education, 1996.

Article Submitted 10.01.11

УДК 371:351.851

М.Ю. Сметанина, ст. преподаватель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: smtmarina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны основные тенденции модернизации дополнительного педагогического образования в России и особенности внедрения компетентностного подхода в системе повышения квалификации учителей. При этом отмечается, что важное место в реализации компетентностного подхода при работе с учителями должно принадлежать развивающим технологиям обучения, которые решают задачи развития ключевых компетенций через интеграцию разных подходов и методов.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, инновационные технологии обучения, новая образовательная программа.

Дополнительному профессиональному образованию принадлежит важная роль в развитии современного российского общества, поскольку реформы, проводимые в стране, требуют профессиональной переориентации граждан, овладения новыми знаниями и специальностями. Сегодня данная сфера сориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики, с производством, производственной сферой и на удовлетворение потребностей личности, общества и государства в непрерывном образовании [1].

Рассматривая особенности сферы дополнительного профессионального образования (ДПО) необходимо заметить, что оно является одной из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая включает в себя переподготовку специалистов (второе высшее образование), повышение

квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку и самообразование. К числу образовательных учреждений дополнительного профессионального образования принадлежат академии, институты и центры повышения квалификации, а также структурные подразделения дополнительного профессионального образования, организуемые в высших учебных заведениях (факультеты и региональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

В целом, можно утверждать, что в России, как и во всем мире, происходит модернизация непрерывного педагогического образования, осуществляется переход на многоуровневую систему подготовки и повышения квалификации учителей, воспитателей, руководителей и других педагогиче-

ских кадров общеобразовательных учреждений. Разрабатываются и внедряются в практику требования к уровню знаний слушателей, прошедших курсы повышения квалификации в учреждениях дополнительного педагогического образования. Принимаются определенные меры по децентрализации управления и финансирования системы непрерывного педагогического образования.

В связи с тенденциями модернизации всей системы российского образования актуализируется значимость рассмотрения новых подходов к процессу обучения в учреждениях повышения квалификации. По мнению исследователей, одним из основных направлений деятельности Российской системы дополнительного профессионального образования педагогов по развитию инновационных процессов сегодня является разработка новых моделей и форм повышения квалификации и переподготовки специалистов системы образования [2].

Поскольку повышение квалификации по своей сути практико-ориентированное обучение, одна из важных тенденций модернизации этой системы связана с внедрением компетентностного подхода, означающего не столько формирование, сколько развитие профессиональной компетентности педагогов.

Данный подход формировался в контексте идей Болонского процесса, на основе международного опыта модернизации образования и стал одним из главных элементов реформы отечественной системы ДПО. Можно согласиться с тем, что это явление стало реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с развитием рыночной экономики. Прежде всего, компетентностный подход направлен на удовлетворение потребности выйти за рамки знаниевой парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении.

Сегодня подчёркивается, что для эффективного информирования и подготовки педагогических кадров по внедрению компетентностного подхода в учебном процессе необходимо привлечь систему последипломного педагогического образования.

Однако прежде чем разрабатывать и внедрять учебные курсы лекций, практических и семинарских занятий и тренингов, по мнению специалистов-практиков, необходимо собрать и обобщить опыт многих проектов по внедрению компетентностей, ознакомиться с экспериментальными программами и педагогическими подходами, постоянно следить за новейшими тенденциями в этой области в зарубежных образовательных системах. Но самое важное - осознавать важность применения компетентностного подхода к самому процессу подготовки учителя, который даёт возможность на собственном опыте убедиться в преимуществах и недостатках этого подхода. Поэтому компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании педагогов предполагает, прежде всего, разработку и внедрение в практику курсов повышения квалификации, построенных на компетентностной основе.

Необходимость и важность этого процесса продиктована и принятием образовательного стандарта второго поколения, который предъявляет новые требования и к подготовке учителей в условиях повышения их квалификации, согласно которому обучение приобретает деятельностный, личностно ориентированный характер.

Идеи профессиональной компетентности учителя и модернизации системы дополнительного образования на компетентностной основе уже давно активно обсуждаются и разрабатываются в научных кругах отечественных учёных (С.М. Годник, И.А. Зимняя, Б.К. Коломиец, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской, И.К. Шалаев, и др.).

Однако, несмотря на широкое обсуждение данной проблемы в мировой и отечественной педагогике, анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что в

настоящее время отсутствует однозначное понимание данного термина, нет единой классификации компетенций.

По мнению авторов, компетенции – это и внутренние психологические новообразования (И.А.Зимняя), совокупность взаимосвязанных качеств личности (А.В.Хуторской). Это и сфера деятельности специалиста, его права, обязанности, ответственность (А.Вербицкий).

Можно заметить, что одни определения компетенции больше ориентированы на внешнее действие, другие – на внутренние особенности, однако общим для всех определений является понимание компетенции как потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной деятельности. При этом особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств.

Таким образом, компетенцию предлагается рассматривать как результат образования, выражающийся в способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [3].

Обобщая различные взгляды на данную проблему, можно также отметить, что в соответствии с данным подходом главным результатом в образовании должны стать не отдельные знания, умения и навыки по определённым дисциплинам, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях (компетентности).

В русле компетентностного подхода целью повышения квалификации работников образования является формирование ключевых профессиональных компетенции педагогов, которые понимаются И.А. Зимней и А.К. Марковой как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые новообразования (знания, в том числе профессиональные, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях и обеспечивают личностную готовность эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для решения постоянно возникающих проблем и задач в процессе профессиональной деятельности.

В контексте исследования проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителей иностранного языка нам близка позиция Е.Н. Солововой которая, рассматривая профессионально-педагогические компетенции педагогов, выделяет: социально-психологическую компетенцию (связанную с готовностью к решению профессиональных задач); коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенции; общепедагогическую профессиональную компетенцию [4].

Ориентируясь на данные представления о компетенциях, мы разработали программу по совершенствованию подготовки учителей иностранного языка по использованию инновационных технологий обучения, позволяющую развивать методическую и коммуникативную компетенции педагогов. Для проверки эффективности данной программы мы отобрали учителей английского языка, проходивших курсы повышения квалификации на базе Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования и института повышения квалификации работников образования Республики Алтай, с которыми была проведена опытно-экспериментальная работа.

Учитывая разные подходы к формулировке компетенций (в рамках разработанной нами программы) для нас является важным то, что в результате обучения в системе повышения квалификации учителя должны знать: содержание основных понятий по изучаемым проблемам; особенности традиционных и инновационных методов и приемов обучения учащихся. В ходе практикоориентированных занятий педагоги должны научиться разрабатывать: варианты учебной программы для

обучения с использованием новых подходов, тематическое и поурочное планирование; учебные модули, планы уроков различных типов, предусмотренных новыми подходами; дидактический материал для самостоятельной работы учащихся; самостоятельные задания для учащихся, задания для групповой работы учащихся, примерные темы проектов, задания для текущего и итогового контроля, тестовые контрольные задания. В ходе практической деятельности учитель должен научиться: определять и формулировать учебно-познавательную проблему; формулировать стратегические, тактические и ситуативные цели, направленные на разрешение установленной проблемы; определять ресурсы и источники информации, необходимые для выполнения намеченных целей; формулировать решение познавательной проблемы; оценивать ход и результат её решения; использовать для этого методы педагогической диагностики и т.д. При этом большую важность играет сегодня развитие информационной компетентности учителей, формирование которой позволяет целенаправленно и эффективно осуществлять деятельность по поиску, обработке и использованию информации для эффективного использования ее в профессиональной деятельности.

Вместе с тем, мы учли то, что традиционное обучение, в основном ориентированное на передачу знаний, в реализации новых образовательных целей по развитию компетентности имеет существенные ограничения. Поэтому важное место в реализации компетентного подхода, с нашей точки зрения, должно принадлежать развивающим технологиям обучения – деятельностно-ориентированным и личностно-ориентированным, которые решают задачи развития ключевых компетенций через интеграцию разных методов и технологий.

Обобщая инновационные педагогические технологии, используемые в высших учебных заведениях и учреждениях дополнительного профессионального образования можно выделить следующие виды обучения: проблемное; модульное; дифференцированное; развивающее; активное (контекстное); игровое; развитие критического мышления, проектное и др.

Все методы, используемые в работе с педагогами, осваиваются ими в интерактивном режиме, так как сейчас уже для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми [5]. Поэтому различные педагогические технологии отрабатываются слушателями при работе в парах, в группах, в режиме тренинга. При этом педагоги выступают одновременно с двух

позиций: как обучаемые и как специалисты, анализирующие процесс обучения и взаимообогащающие опыт в процессе общения с коллегами.

Кроме того, в рамках компетентного подхода, мы придерживаемся модульной структуризации курсов, так как для нас является важным, что такая организация курсового обучения позволят развивать и наращивать необходимые компетентности для решения профессиональных задач педагогической деятельности.

Таким образом, результаты проведённой опытно-экспериментальной работы подтверждают и то, что внедрение компетентного подхода в эту систему работы с учителями способствует, с одной стороны, становлению профессиональной компетенции самих педагогов, а, с другой, трансляции механизмов внедрения этого подхода в учебный процесс образовательных учреждений.

Безусловно и то, что реализация компетентного подхода в системе повышения квалификации позволяет под новым углом зрения рассматривать проблему качества подготовки специалистов. Особенность компетентного обучения состоит не в усвоении готового знания, а в исследовательской и практической деятельности. Признаками данного подхода, применительно к системе профессионального педагогического образования являются:

- наличие знаний для успешной деятельности;
- понимание значения этих знаний для практики;
- набор операционных умений;
- владение алгоритмами решения профессиональных задач;
- наличие способностей творческого подхода к профессиональной деятельности [6].

Кроме того, внедрение компетентного подхода процесс повышения квалификации работников образования позволяет развить у слушателей способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах и видах деятельности на основе социального и личного опыта и оценить результаты обучения на основе уровня достижения целей обучения.

Следовательно, по мнению многих исследователей, реализация компетентного подхода в российской системе образования возможна через институты постдипломного образования специалистов. Особенно это важно для системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Библиографический список

1. Белозёрцев, Е.П. Педагогика профессионального образования: учеб пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.П. Белозёрцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Деятельность системы дополнительного профессионального образования педагогов по развитию инновационных процессов в образовании / Н.М. Савина // Методист. – 2007. – № 1.
3. Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки: педагогическое образование. [Эл/р] Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/>, свободный.
4. Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006.
5. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилов; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Кричевский, В.Ю. Профессиограмма директора школы // Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М.: Педагогика, 1987.

Bibliography

1. Belozertsev, E.P. Pedagogy of vocational education: educational tool for students. Textbook. institutions / E.P. Belozertsev, AD Rut, A.G. Pashkov etc.; under. Ed. V.A. Slastenin. - Moscow: Publishing House Academia, 2006.
 2. Activities of additional vocational education teachers to develop innovative processes in education / N.M. Savina / Methodist. - 2007. - № 1.
 3. GEF project HPE in the direction of training: teacher education. [E / p] Mode of access: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/>, free.
 4. Solovova, E.N. Workshop to base rate methodology of teaching foreign languages: studies. manual for high schools. - M.: Education, 2006.
 5. Panina, T.S. Modern ways of enhancing learning: studies. allowance for students. Higher. Textbook. institutions / T.S. Panina, L.N. Vavilov, ed. T.S. Panina. - Moscow: Publishing House Academia, 2006.
 6. Krichivsky, V.Y. Professioграme headmaster // Problems of training school managers. - Moscow: Pedagogy, 1987.
- Article Submitted 10.01.11

УДК 378

Т.П. Пушкарева, канд. физ.-мат. наук, доц. СФУ, г. Красноярск, E-mail: a_tatanka@mail.ru

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СПОСОБЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В работе рассматривается проблема качества математического образования учащихся химического профиля. Предлагается проводить отбор математического содержания на основе модели интеграции школы и вуза; вертикальной модели непрерывной химической деятельности студентов, основанной на применении математических методов в химии; концентрического подхода к отбору содержания математики на основе тезаурусного механизма на всех уровнях обучения.

Ключевые слова: математическое образование, химический профиль, модель интеграции школы и вуза, модель непрерывной химической деятельности, тезаурус.

В последние годы проблема методологии научного обоснования содержания образования вообще и математического, в частности, привлекает внимание все большего числа исследователей. Наиболее остро вопрос отбора содержания дисциплины математика стоит при обучении студентов нематематических факультетов педагогических вузов.

Вопрос о том, надо ли изучать математику в профильных нематематических классах, не стоит, хотя в некоторых странах ученики старших отделений с литературной специализацией совсем не проходят математики.

Проведенные опросы показывают, что математика занимает весьма значительное место на всех ступенях среднего образования: она обязательна за редким исключением; в большинстве стран число недельных часов, отведенных математике в неспециализированных отделениях, колеблется от 4 до 6; 3 часа в неделю представляет более редкий случай, а 2 и менее лишь исключение. Это составляет от 9 до 20 % всех классных часов [1].

В настоящее время, в связи с появлением и стремительным развитием вычислительной техники и программного обеспечения, отмечается широкое внедрение математических методов в химию, биологию, социально-экономические науки и даже в спортивные. Математика как учебный предмет уверенно проникает и в гуманитарное образование, а значит обучать нужно всех учащихся, не зависимо от профиля обучения.

Остановимся более подробно на математическом обучении студентов педагогических вузов, выбравших химико-биологические направление.

Учащиеся этого профиля ориентированы на получение специальностей, в которых математика играет вспомогательную роль. То есть, содержание математики для них является средством, инструментом для описания процессов и явлений других наук: химии, биологии. В математическом содержании для этих профилей особую роль играет прикладная составляющая. Очевидно, что содержание этой составляющей определяется спецификой профиля, а значит, для каждого профиля должно быть свое.

Исследования психологов показали, что для повышения качества обучения математике студентов данной категории необходимо не только свое содержание, но и отличительные формы, методы и средства представления математической информации, учитывающие психофизиологические характеристики каждого студента.

При построении содержания образования основными теоретическими подходами являются эмпирический подход, точные математические методы, метод структурного анализа [2].

Однако ни один из этих методов не обеспечивает непрерывности математического образования из-за отсутствия связи школьной и вузовской учебных программ; не обеспечивает должной мотивации к изучению математики студентами нематематических профилей из-за обособленного представления математического материала; не дает рекомендаций для представления необходимого учебного материала за отведенные по учебному плану часы.

Проведенные исследования показали, что основными причинами, вызывающими трудности при изучении высшей математики, являются:

1. Уровень математической подготовки выпускников средней школы, выбравших будущей специальностью профессию, напрямую не связанную с математикой, очень низкий.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева для определения уровня знаний по математике проводится тестирование (входной контроль) студентов первого курса, поступивших на естественнонаучный факультет. Учащимся предлагается тест, содержащий вопросы по:

- элементарной математике (действия с простыми и смешанными дробями, умножение и деление чисел со степенями, использование формул возведения в квадрат суммы и разности двух чисел, решение квадратных уравнений и т.п.);
- математическому анализу (понятие производной, производные суммы, разности, произведения, частного, понятие определенного интеграла);
- геометрии (основные свойства треугольников и четырехугольников);
- тригонометрии (свойства тригонометрических функций);
- элементам комбинаторики (определения и формулы для числа перестановок, сочетаний, размещений).

Вопросы для теста составлены на основе примерной программы среднего общего образования базового уровня математики для естественнонаучного профиля. Максимальное число баллов 100.

Результаты тестирования (средний балл) приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты тестирования по математике студентов факультета естествознания

Факультет	2009	2010
Химия (25 чел)	43	39
Биология (25 чел.)	47	41

Как видно из таблицы уровень математической подготовки абитуриентов очень низкий. Более того, отмечается тенденция его снижения.

Параллельно с общими результатами тестирования получены и обработаны данные, показывающие уровни математической подготовки студентов по разным разделам дисциплины.

Сравнение результатов оценки знаний отдельных разделов выявило, что раздел «интегральное исчисление» – это самое слабое звено в математическом содержании. Не достаточно высок и уровень знаний по элементарной математике, а ведь именно на ней базируются знания других разделов.

2. Отсутствует связь между программами по математике для старшеклассников нематематического профиля и для студентов первого курса нематематических факультетов, в частности педагогического вуза.

Сравнение государственных стандартов и примерных учебных планов математического образования школьного

базового уровня и вузовской программы для студентов факультета естествознания показало совпадение изучаемых тем более чем на 60%. Разница в глубине и ширине изучения разделов, а также в методах обучения и изложения математического материала в школе и в вузе может привести как к образованию пробелов в знаниях, так и к ненужному повторению одних и тех же данных. В результате независимое обучение математике в школе и в вузе нарушает непрерывность изучения дисциплины.

3. Математика не является профильным предметом для выделенной категории студентов, а значит, как следствие, отсутствует мотивация к ее изучению.

4. Объем учебной информации вообще и математической, в частности, постоянно увеличивается, а способности к запоминанию остаются на том же уровне.

5. Количество часов, выделяемых на изучение дисциплины математика на нематематических факультетах, постоянно сокращается.

6. Между кафедрами обще-профессиональных и специальных дисциплин полностью отсутствует сотрудничество.

Существующая система довузовской подготовки (подготовительные отделения, курсы, лицеи и колледжи) не улучшает ситуацию, поскольку она готовит не к *обучению* в вузе, а лишь к *вступительным экзаменам*. Отсюда происходит и специфическая “репетиторская” идеология: нацеленность на решение сугубо конкретных, искусственно усложненных примеров и на применение так называемых “искусственных” приемов вместо систематического изучения методов решения тщательно классифицированных задач.

Гипотеза данного исследования заключается в следующем: уровень математического образования учащихся значительно повысится, если отбор содержания дисциплины производить на основе:

- модели интеграции школы и вуза, причем стержневым элементом интеграции должен быть вертикальный принцип научной и учебной деятельности школьников, студентов и преподавателей;
- вертикальной модели непрерывной химической деятельности студентов, основанной на применении математических методов в химии;
- концентрического подхода к отбору содержания математики на основе тезаурусного механизма на всех уровнях обучения.

Для решения перечисленных проблем требуется расширение форм сотрудничества общеобразовательной школы – науки – образования – экономики и производства. При этом главной проблемой является согласование школьного базового и профильного образования с вузовским, т.е. необходимо разработать и реализовать сквозные программы математического обучения как по вертикали, так и по горизонтали.

В данной работе описывается модель интеграции школы и педагогического вуза [3]. В рамках этой модели построение содержания математики осуществляется в три этапа.

Первый этап заключается в непосредственном создании вертикальной модели интеграции школы и вуза, представленной на рис. 1.

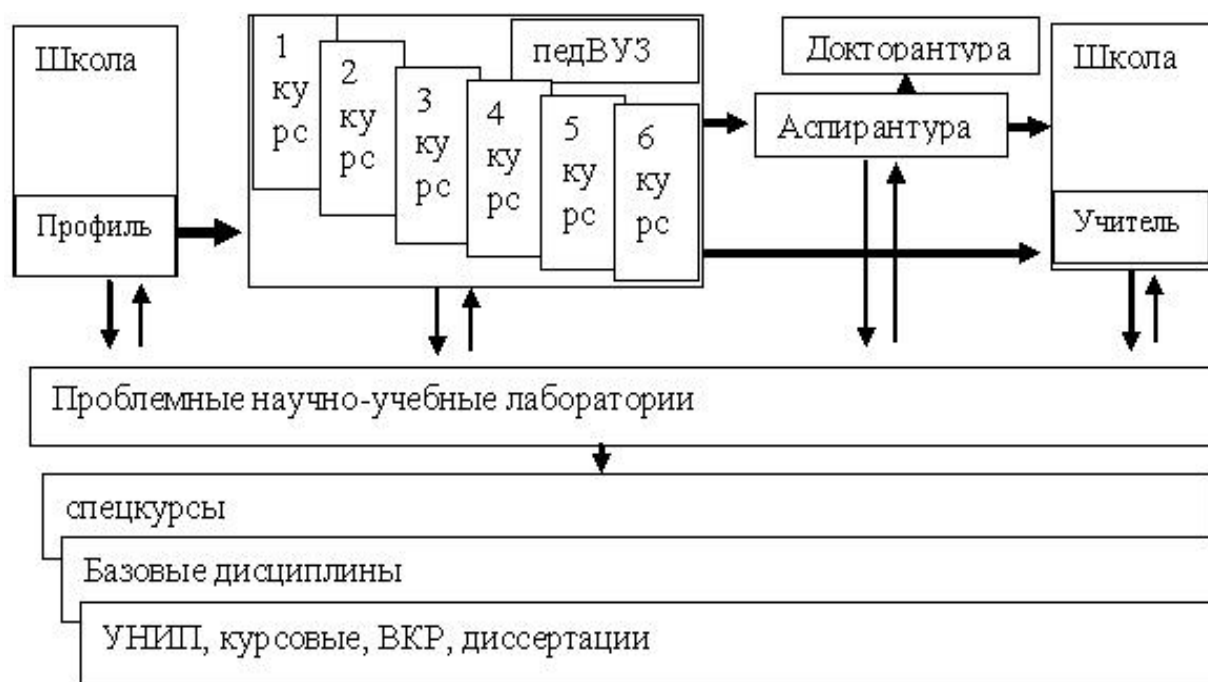


Рис. 1. Вертикальная модель интеграции школы и педвуза

Предложенная модель позволяет построить новый формат образовательного процесса (вертикальный). Непрерывность обучения осуществляется в рамках этой модели. При организации непрерывного обучения математике в такой модели за основу берется не отбор содержания на разных ступенях, а деятельность, поскольку именно она (а не содержание и обучение) может быть вертикальной и непрерывной.

Для реализации модели интеграции школы и вуза нами создана научно-образовательная лаборатория «Моделирование восприятия математической информации», в рамках которой осуществляется работа временных творческих коллективов из числа школьников, студентов, аспирантов, учителей, преподавателей и ученых.

В настоящее время в состав лаборатории входят 8 человек, среди которых аспиранты, дипломники и студенты факультетов естествознания (отделение химия), математики, информатики и психолого-педагогического. В зависимости от профиля сотрудники лаборатории проводят соответствующие исследования и оформляют их в определенном виде. А именно, учащиеся – психологи готовят тесты и анкеты для выяснения особенностей восприятия математической информации студентами с различным типом мышления (математическим, гуманитарным и т.п.), выясняя при этом наиболее эффективные формы подачи учебного материала и методы ведения занятий. На основе этих результатов студенты – математики оформляют математический материал соответствующим об-

разом и размещают в электронные среды, созданные студентами – информатиками. В планах лаборатории – создать такие электронные материалы, как учебник, энциклопедию, тесты на основе тезаурусного подхода.

Основным механизмом вовлечения школьников и студентов в непрерывную научную исследовательскую деятельность являются учебные научно-исследовательские проекты.

Школьники 11-х профильных (химических) классов и студенты первого курса факультета естествознания создают банк занимательных творческих задач для применения математического моделирования в химии и решают их с помощью проектно-исследовательской методики.

Второй этап — построение вертикальной модели непрерывной химической деятельности с применением математических методов (рис. 2).



Рис. 2. Пример вертикальной модели непрерывной химической деятельности школьников

Для построения структуры химической деятельности учащихся с применением математических методов нами выявлены межпредметные связи химических дисциплин и математических разделов, используемых в них. На основе этих связей разработаны методические системы курсов «Введение в математическую химию», «Математическая химия» для школьников и «Введение в математическое моделирование химических процессов» для студентов химического отделения факультета естествознания педагогического вуза. В рамках этих курсов создается банк проблемных задач по химии с целью проведения научных исследований и построения учебных и научных проектов.

Комплексная реализация такой модели позволит обеспечить непрерывное естественнонаучное образование, дополнительно систематизируя математические знания учащихся и на выходе создаст качественно новые условия для дальнейшего профессионального обучения и деятельности по выбранному профилю.

Согласно представленной модели обучение математике осуществляется следующим образом. Первый шаг – создание ориентационной и мотивационной основы для осознанного выбора естественно-научного профиля обучения в 9 классе, где учащиеся параллельно с изучением неорганической химии закрепляют и систематизируют базовые математические понятия, использующиеся при решении химических задач. Для решения этой задачи разработана программа элективного предпрофильного курса «Введение в математическую химию», где каждой теме химии сопоставляются разделы из арифметики и алгебры. Процесс обучения строится по принципу интеграции.

Программа содержит 8 разделов, 7 из которых отражают темы неорганической химии, изучаемой в 9 классе. В каждой теме рассматриваются различные примеры решения химических задач с использованием важнейших математических навыков и умений. Это действия с дробями, использование понятий отношения и пропорции, работа с понятием процентов, применение свойств степеней, решение линейных уравнений и их систем. Восьмой раздел программы предполагает творческую работу учащихся с использованием метода проектов.

На втором шаге в 10-м классе вводится элективный курс «Математическая химия», который ориентируется уже на учащихся, выбравших естественно-научный профиль. На материалах курса органической химии рассматриваются задачи с точки зрения математического инструментария, использующегося в каждой конкретной теме. Всего программа курса содержит 6 разделов, последний из которых также направлен на творческую работу учащихся. Предполагается разработка и защита проектов.

Для целенаправленного развития химической деятельности, основанной на применении математических методов, мы предлагаем на всех этапах от школьного возраста до взрослой жизни использовать концентрический подход к отбору содержания математики на основе тезаурусного механизма на всех уровнях обучения.

Тезаурус – это совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий, сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик. Объем тезауруса математического обучения можно определить как количество информации, которое знание может распознать и породить [4].

С этой точки зрения задача отбора и структурирования содержания дисциплины представляется как задача построения учебного тезауруса, а процесс обучения – как расширение тезауруса личности. Структурированное таким образом содержание образования позволяет рассматривать не только идеи непрерывности, но и определить научно-обоснованные принципы перехода с одной ступени образования на другую.

Третий этап – использование контекстного подхода при построении школьного курса математики, а именно введение теоретических примеров и задач для решения с профильным наполнением содержания.

Разработка и внедрение в учебный процесс математических задач с профильным содержанием, а так же создание специальных методик обучения математике, основанных на использовании этих задач – распространенное явление в настоящее время.

Однако обычно смысл этих задач состоит в том, что учащемуся дается условие, представляющее собой некую достаточно упрощенную и примитивную модель реальной ситуа-

ции, заданную в вербальной форме, которую требуется сначала перевести на математический язык, то есть ввести неизвестные и составить систему ограничений (уравнений и неравенств), а затем решить эту систему. Процесс решения в данном случае представляет собой применение цепочки готовых формул, смысл которых учащиеся довольно часто не понимают, а, значит, и объяснить решение не могут. Причина заключается в том, что важнейший этап – составление моделей – в этих задачах отсутствует.

Для того чтобы выпускников школ научить грамотно исследовать различные реальные ситуации математическими средствами, необходимо вооружить их знаниями и умениями математического моделирования.

Поэтому на третьем шаге, который ориентируется уже на учащихся, выбравших естественнонаучный профиль (как школьников, так и студентов факультета естествознания), создан курс «Введение в математическое моделирование химических процессов» и разработано соответствующее методическое обеспечение.

Основной целью данного курса является обучение составлению математических моделей химических процессов, и как второстепенной – анализ и исследование этих моделей. Так как разработанный курс является логическим продолжением курса «Введение в математическую химию», то решение построенных моделей не вызовет трудности у обучаемых, поскольку большинство задач для построения математических моделей взято из изученного уже курса.

В первом разделе пособия выявлена роль математики в химии, даются теоретические основы математического моделирования, перечислены основные этапы математического моделирования и представлена классификация моделей по различным критериям.

Во втором разделе на конкретных примерах рассматриваются различные математические модели реальных химических процессов. Представлены модели, описываемые линейными уравнениями и неравенствами, системами уравнений, графические математические модели. После этого представ-

лено большое количество примеров построения математических моделей на основе расчетных задач школьной химии. После каждого примера имеются задачи на самостоятельное составление математических моделей.

Представленный курс формирует фундамент деятельности моделирования, которая затем составит основу профессиональной деятельности. Системный анализ условий задачи позволяет учащимся выделить существенные отношения в задаче и описать их математически. Использование данного метода снимает трудности по выбору неизвестных, способствует установлению среди различных отношений в задаче наиболее значимых и их адекватному математическому описанию.

Существенным моментом при реализации данных курсов является тот факт, что обучение проводится с привлечением компьютерных демонстраций в программе Macromedia Flash и компьютерного моделирования. Кроме этого создан лабораторно-компьютерный практикум, реализация которого предполагает использование проектно-исследовательского метода.

Предлагаемые пути позволяют обеспечить непрерывность математического образования в школе и вузе, ликвидировать формальность при обучении математике, создать междисциплинарные коллективы педагогов и учащихся, сделать процесс обучения математике личностно-ориентированным.

Построение и реализация модели интеграции школы и вуза, а также предложенной вертикальной модели непрерывной химической деятельности:

- повышают качество обучения как химии так и математики;
- обеспечивают непрерывность математического образования;
- повышают уровень заинтересованности в изучении математики;
- обеспечивают систематизацию полученных математических знаний.

Библиографический список

1. Шевкин, А.В. Сорок три. Обзор федерального перечня школьных учебников по математике на 2006/07 учебный год // Вестник учебной и детской литературы. – 2006. – № 1.
2. Сервз, В. Преподавание математики в средних школах // Математическое просвещение. – М.: Изд-во технико-теоретической литературы, 1957. – Вып. 1.
3. Пак, Н.И. Вертикальная модель подготовки учителя на основе интеграции школьного и вузовского образования / Н.И. Пак, Т.А. Степанова, Л.Б. Хегай [и др.] // Открытое образование. – 2009. – № 1.
4. Пак, Н.И. Проектный подход в образовании как информационный процесс. – Красноярск: РИО КГПУ, 2008.

Bibliography

1. Shevkin, A.V. Forty three. The review of the federal list of school textbooks on the mathematics for 2006/07 academic year // The Bulletin of the educational and children's literature. - 2006. - № 1.
2. Serve, V. Teaching of mathematics at middle schools/ V. Serve //Mathematical education – M: Publishing house of the techniko-theoretical literature, 1957. – Vyp. 1.
3. Pak, N.I., Stepanova T.A., Hegaj L.B., etc. Vertical model of preparation of the teacher on the basis of integration of school and high school education / N.I.Pak, T.A.Stepanova, L.B.Hegaj, etc. // Open education, 2009. – №1.
4. Pak, N.I. Projective approach in education as information process. – Krasnoyarsk: RIO KSPU, 2008.

Article Submitted 10.01.11

УДК 371:351.851

Т.Т. Черкашина, соискатель РУДН, г. Москва, E-mail: ttch2004@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ МЕТАМОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В статье анализируется интегративный подход к построению метамодели обучения. Метаметодика рассматривается в качестве инновационного решения задачи формирования диалогической компетентности языковой личности студентов-экономистов.

Ключевые слова: метамодель обучения, структурные компоненты процесса обучения, рефлексивная природа знаний, умений, навыков.

Язык как универсальная и вместе с тем сложная многоэлементная знаковая система требует особого подхода к его изучению. Это должен быть подход к изучаемой системе как к части социокультурной метасистемы, в которую она органично вписана и в которой функционирует. О «металингвистическом» учении говорил еще М.М. Бахтин, характеризуя дискурсивную природу речи и типы речевых жанров. «Русский язык и культура речи» как учебный предмет в нашем представлении – это не столько средство передачи определенного набора лингвистических знаний и сумма компетенций, которыми должен овладеть студент. Это прежде всего дидактически дифференцированная модель, призванная обеспечить процесс развития языковой личности (ЯЛ) и возможность ее самостроительства на основе управления приобретаемыми знаниями. Речь менеджера можно рассматривать как явление многоплановое, междисциплинарное, интегративное – надпредметное, или метапредметное. Основным критерием сформированности речевой культуры специалиста является качество его устной и письменной речи, а это качество зависит от уровня развитости текстуально-диалогической компетенции, интеллектуально-познавательных способностей и творческого потенциала личности. Предмет обучения – русский язык и культура речи – мы намерены представить посредством метамодели, поскольку моделирование является, на наш взгляд, одним из эффективных и методически оправданных инновационных подходов к решению задач модернизации процесса обучения, не нарушающих принципов научности, целостности, фундаментальности, интегрированности, диалогичности, субъектности, развивающей направленности, экзистенциальности. Важным конституирующим признаком метамодели является понятие «система» или классификация; группировка; совокупность принципов, методов, элементов, объединенных по общему признаку; устройство; структура; определяемые как интегративность, целостность, единство, например, язык как семиотическая система – устройство, структура которой представляет собой единство взаимно связанных частей; падежная система русского языка или многоаспектная по целям, предмету и содержанию система обучения русскому языку и т.п. Указанные признаки понятия системности дают основания для определения методологии построения интегративной метамодели обучения русскому языку и культуре речи, а также построения модели ЯЛ.

Под интегративностью как конституирующим признаком понятия «системность» мы понимаем общий компонент, служащий базой для объединения разрозненных, но близких по объекту изучения частей в единое целое [1, с. 109]. Таким образом, понимая под моделью обучения отражение существенных характеристик предмета исследования – процесса обучения и конструирование на новом уровне системы обучения русскому языку и культуре речи по выбранным параметрам, мы пришли к построению метамодели процесса обучения, включающей в себя инвариантную и вариативную часть межпредметных методик, объединив их усилия с целью реализации основной образовательной задачи – формирование ЯЛ диалогического типа. Моделирование процесса обучения выводит на более высокий уровень методологической и методической рефлексии. Модель – это целостная система. Каждый методический прием занимает в ней строго определенное место, его нельзя подменить другим, его нельзя «вырвать» из дидактически выверенного контекста, поскольку он связан с другими компонентами модели сложными функциональными процедурами.

Выделяя *метаметодику*¹ в качестве инновационного варианта решения проблем формирования интегративной диа-

логической компетентности, мы отмечаем, что системные идеи в отечественной педагогике всегда существовали в рамках отечественной культурной традиции (В.П. Вахтерев, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и др.) Заявив о себе в конце XX – начале XXI в., метаметодика не пытается подменить собой дидактику (И.М. Титова), она приглашает к диалогу предметных методик, который направлен на «выявление и продуктивное использование оснований для интеграции – сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем и на содержательном. Причем, имеется в виду такая интеграция, которая «исходит из учета содержательной специфики и развивающего потенциала конкретных учебных предметов, в направлении от частного к общему, в отличие от дидактики, где действие разворачивается преимущественно в обратном направлении: от общего к частному» [2, с. 92]. Для уточнения методологических, лингводидактических, психолого-педагогических оснований интерпретации термина «метаметодика» выделим существующие варианты истолкования данного термина: 1) *метаметодика* рассматривается как наука, не зависящая от частных методик, а, напротив, объединяющая их (Извозчиков В.А.); 2) метаметодика определяется как общая теория предметных методик на основе принципа «сводимости», который обусловлен сопоставимостью компонентов процесса предметного обучения, общностью требований к функционированию системы обучения русскому языку и культуре речи, инвариантностью образовательной практики. (Ионин Г.Н.). Однако под это определение подходит и дидактика; 3) метаметодику представляют в виде интеграции предметных методик с целью выделения специфики каждой (Подходова Н.С., Титова И.М.). Кузнецова Н.Е. понимает метаметодику в качестве части дидактики, поскольку она «позволяет» пользоваться общими законами педагогики и дидактики [3]. На этом основании ряд ученых определяет метаметодику как науку о личностном освоении многопредметной образовательной программы. На наш взгляд, такой подход раскрывает только процесс освоения студентами предметного материала в ущерб методам преподавания, которые в данной концепции совсем не отражены. Некоторые ученые приходят к пониманию метаметодического подхода в качестве средства реализации идей интеграции в обучении, с одной стороны, и реализации «развивающего потенциала каждого учебного предмета» (Извозчиков В.А) – с другой. Некорректность данной точки зрения, на наш взгляд, видна при словообразовательном анализе данного термина: если из словосочетания «метаметодический подход» убрать приставку «мета-», то получим «странный» сочетание – «методический подход к обучению». Собственно обучение, как известно, невозможно без применения определенных методов. По определению А.П. Валицкой, «...метаметодика – момент осмысления частных методов, поиска общего пути к достижению единой цели» [3, с. 11]. М.П. Воюшина подчеркивает исследовательский характер метаметодики. На основе анализа существующих точек зрения считаем целесообразным особо выделить интегративный подход при определении методологии построения метаметодики, поскольку интегративный подход к формированию знаний, умений и навыков студентов предполагает культивирование готовности и способности перестраивать устаревшие методические приемы, модели и нормы в соответствии с динамикой социокультурных и профессионально-прагматических потребностей субъектов образования, т.е. в соответствии с компетентностным подходом, реализация которого требует нового проектирования не только результатов образования, но и самого учебного процесса, а также управление им. В компонентах всякой дидактической системы отражены ее основные категории: цели, содержание образова-

¹ термин введен в научный обиход учеными Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В составе термина греческие слова *meta* – понятийно-теоретическое

обобщение, обозначение перехода от частного к общему и *methodos* – путь к чему-то, упорядоченная система.

ния, дидактические процессы, методы, средства, формы обучения, закономерности и принципы, диагностика результатов обучения. Системность, таким образом, органично присуща лингводидактике в силу настоятельной потребности к осмыслению и разработке фундаментальных вопросов процесса обучения, а также рефлексии над ним. Семантически обусловленная заданность слова «модель» предполагает возможность моделирования, конструирования вариантов использования метасистемы в зависимости от объективных условий, определяемых экстралингвистическими, интралингвистическими, социокультурными, психолого-педагогическими факторами ее применения в учебном процессе. Мы исходили из того, что преодоление имманентности в лингводидактике связано с полипарадигмальным подходом, при котором, отказавшись от идеи исключительности того или иного метода в пользу комбинирования различных общенаучных и частных методик, конструируется метамодель процесса обучения русскому языку и культуре речи студентов-экономистов с целью формирования диалогической компетентности ЯЛ будущего

коммуникативного лидера. Подходы к построению «метамодели обучения» и «модели ЯЛ», обоснование и выбор ее базовых методологически и методически оправданных уровней определяется их значимыми инвариантными и вариативными компонентами с учетом интегративной сущности, фундаментальности, экзистенциальности и антропоцентрической природы педагогического знания.

Под метамоделью обучения мы понимаем систему множества концептуальных и методических содержательно-структурных компонентов пограничных наук, объединенных на основе общего, интегративного когнитивно-функционального признака в одно целое в совокупности лингводидактических методов формирования профессионально значимой диалогической компетентности коммуникативного лидера, отражающих возможности ее практического воплощения в институциональном дискурсе с учетом целесообразности, взаимообусловленности и взаимозависимости ее функционирования в позиции «Автор», «Слушатель», «Эксперт» на разных уровнях развития ЯЛ (Рис.1).

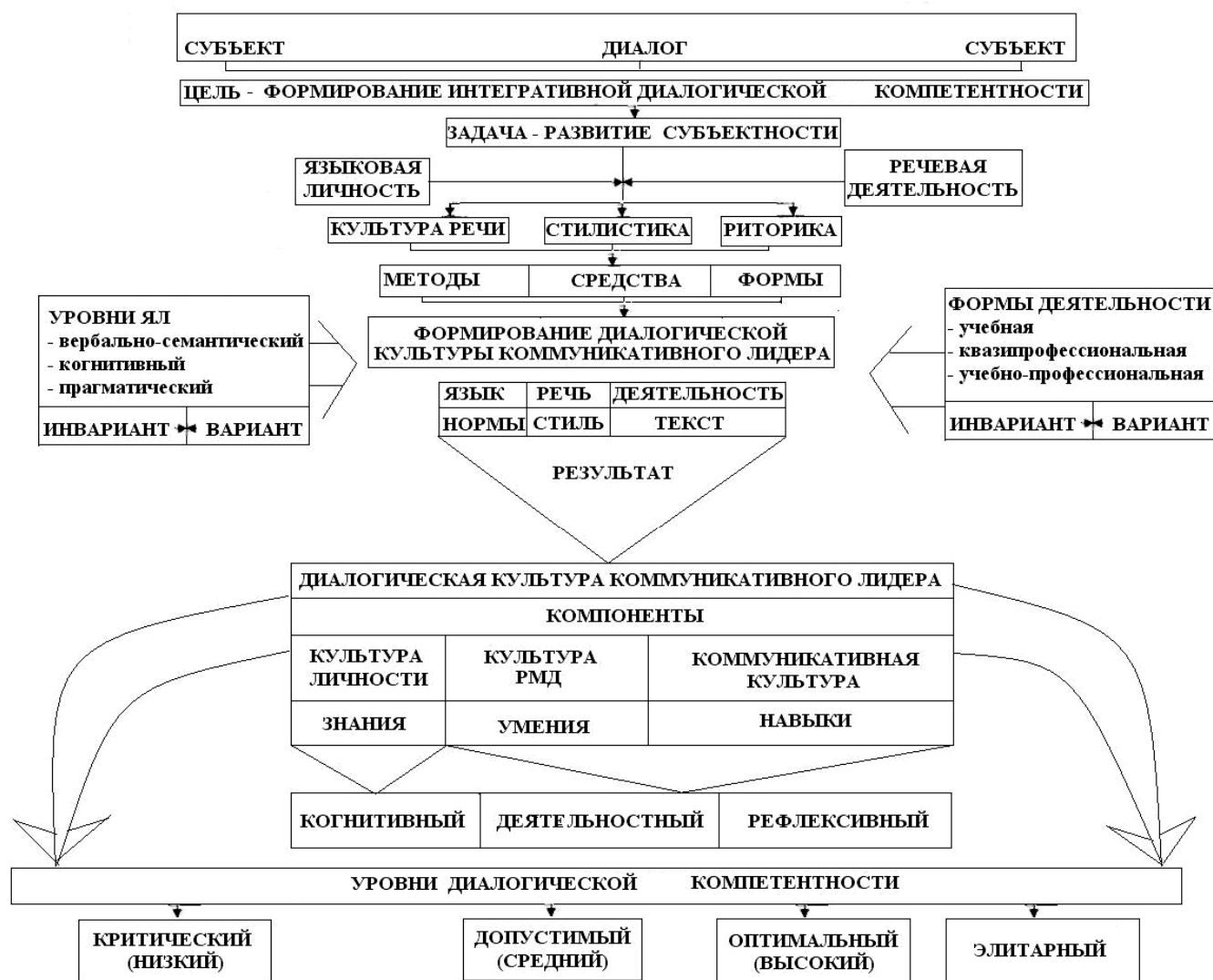


Рисунок 1. МЕТАМОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В метамодели представлены цели и задачи обучения, определено содержание учебного предмета с учетом инварианта как «стандартизированного» уровня знаний, необходимого, но недостаточного для оптимального овладения языковой, речевой, коммуникативной компетенциями, а также описан вариант, включающий в себя в качестве «сопутствующего» жела-

тельный компонент содержания, расширяющий возможности развития культуры речевой деятельности будущего специалиста-менеджера. Языковая личность в представленной метамодели занимает доминирующее положение, в силу того что в основе инварианта и варианта модели ЯЛ лежит деятельность и общение (Рис. 2):

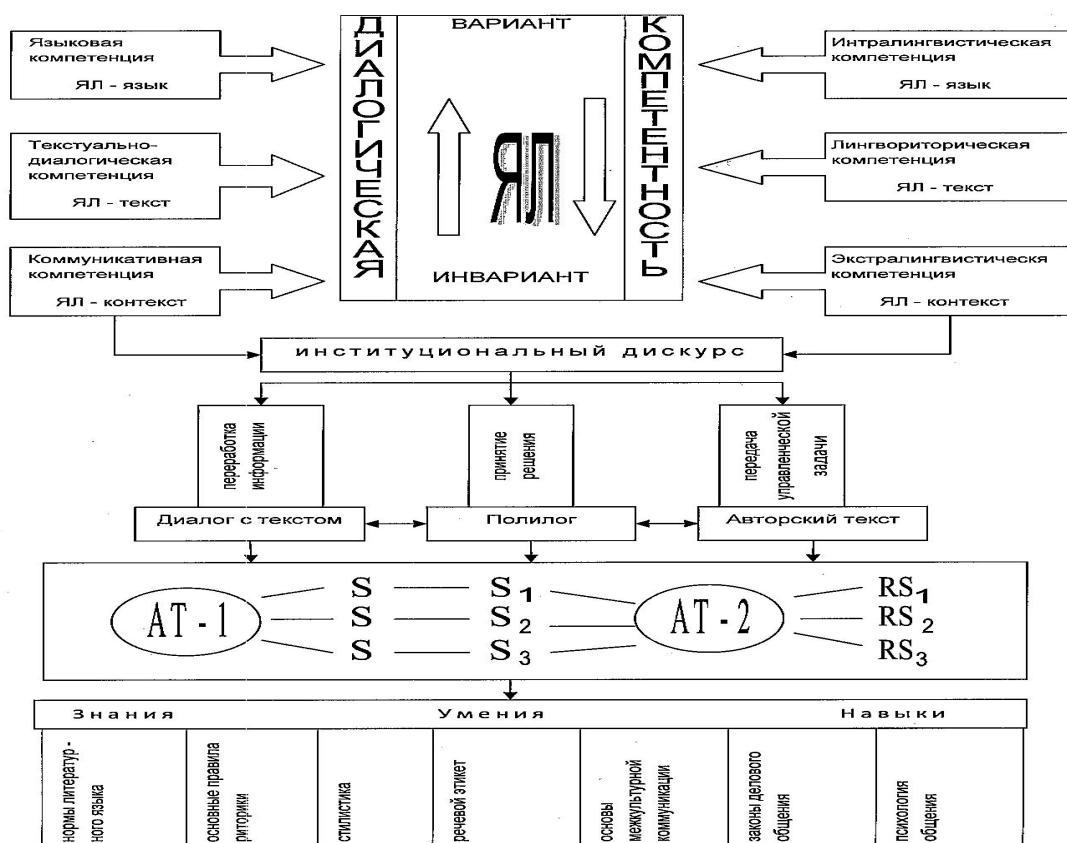


Рис. 2. Модель развития ЯЛ студента-экономиста, где АТ - авторский текст, S – субъект, RS - рефлексивная деятельность субъекта обучения с позиции «Автор», «Слушатель», «Эксперт»

Осмысливание адаптивных характеристик личности (возможность оптимально действовать в институциональном дискурсе), которые релевантны коммуникативной и кумулятивной функциям языка, является условием решения профессиональных задач (переработка информации - принятие решений - передача управленческой задачи) с помощью речи в рамках управленческого дискурса и зависит от степени владения навыками выступать в позиции «Автор», «Слушатель», «Эксперт» и действовать в определенном РЖ. Первостепенное значение в формировании профессиональной коммуникативной компетентности имеет текстуально-диалогическая компетенция. Диалог как дискурс предполагает наличие «Автора», «Слушателя» и «Эксперта». Для лингвиста и лингводидакта такой подход к обучению текстовой деятельности и к тексту как предмету исследования связан с укрупнением объекта анализа, что позволяет с метаметодических позиций увидеть перспективу обучения текстуально-диалогической деятельности в новой системе координат. Инструментальная или операциональная система метамодели обучения включает в себя когнитивно-речевые механизмы развития ЯЛ, обусловленные коммуникативной и кумулятивной функциями языка как специфической семиотической системой. Ставя задачу формирования когнитивно-речевой системы ЯЛ студента-экономиста с использованием интерактивных методов обучения (учебная, квазиучебная, учебно- профессиональная деятельность), мы ориентируемся на профессионально значимые коммуникативные потребности будущего специалиста-менеджера (культура личности, культура РМД, коммуникативная культура). С этой целью предложен инвариант содержания предмета обучения, соответствующий рекомендациям ГОС ВПО третьего поколения и включающий в себя два аспекта дисциплины «Русский язык и культура речи»: 1) правильность речи, изучение орфоэпических, акцентологических, фразеологических, словообразовательных, морфологических, синтаксических норм, присущих всем стилям речи (культура речи); 2) речевое мастерство: а) изучение языка с точки зрения его целесообразного, уместного использования - выбор языковых контактоустанавливающих средств, призванных диалогизировать монолог (стилистика); б) целесообразный выбор речевого жанра (РЖ), учет фактора адресата, ситуации общения, целей и намерений участников диалога (риторика). Вариативная часть метамодели как компенсационная подсистема, стремясь к «преодолению» стандарта и учитывая прагматические запросы студентов-экономистов, может включать в себя следующие разделы: 1) продуцирование связанных, риторически правильно построенных монологических текстов заданных ситуаций общения РЖ, востребованных в типичных ситуациях менеджмента; 2) умение действовать в позиции автора, слушателя и эксперта в режиме диалога при помощи специальных языковых контактоустанавливающих средств. Гибкость модели обеспечивает совокупность, взаимопроникаемость инварианта и варианта, поскольку содержание названных частей языковой метамодели относятся ко всем языковым уровням: фонетическому, лексическому, грамматическому. Знание того или иного элемента системы языка включает его правильное употребление в процессе выбора наиболее приемлемых форм при продуцировании «своего» текста и интерпретации «чужого», т.е. в диалоге. В этом, на наш взгляд, проявляется важное методическое значение метамодели в процессе формирования диалогической компетентности. Таким образом, коммуникативно-деятельностная метамодель с ее риторико-герменевтической направленностью обучения определяется в качестве методики, коммуникативной по целям и деятельности по способам обучения. Выбрав в качестве шкалы оценки критический (низкий), допустимый (средний), оптимальный (высокий), элитарный критерии, мы выделили три основных уровня формирования диалогической компетентности: *интралингвистический уровень* речевых действий в системе «ЯЛ - язык»; *текстуально-диалогический* или *лингвориторический уровень* речемыслительных операций в системе «ЯЛ-текст»; *экстралингвистический уровень* в системе «ЯЛ – контекст» с ориентацией на институциональный дискурс. Включение ЯЛ в системно-структурную композицию построения лингводидактической метамодели обучения и конструирование специальной

ливающих средств, призванных диалогизировать монолог (стилистика); б) целесообразный выбор речевого жанра (РЖ), учет фактора адресата, ситуации общения, целей и намерений участников диалога (риторика). Вариативная часть метамодели как компенсационная подсистема, стремясь к «преодолению» стандарта и учитывая прагматические запросы студентов-экономистов, может включать в себя следующие разделы: 1) продуцирование связанных, риторически правильно построенных монологических текстов заданных ситуаций общения РЖ, востребованных в типичных ситуациях менеджмента; 2) умение действовать в позиции автора, слушателя и эксперта в режиме диалога при помощи специальных языковых контактоустанавливающих средств. Гибкость модели обеспечивает совокупность, взаимопроникаемость инварианта и варианта, поскольку содержание названных частей языковой метамодели относятся ко всем языковым уровням: фонетическому, лексическому, грамматическому. Знание того или иного элемента системы языка включает его правильное употребление в процессе выбора наиболее приемлемых форм при продуцировании «своего» текста и интерпретации «чужого», т.е. в диалоге. В этом, на наш взгляд, проявляется важное методическое значение метамодели в процессе формирования диалогической компетентности. Таким образом, коммуникативно-деятельностная метамодель с ее риторико-герменевтической направленностью обучения определяется в качестве методики, коммуникативной по целям и деятельности по способам обучения. Выбрав в качестве шкалы оценки критический (низкий), допустимый (средний), оптимальный (высокий), элитарный критерии, мы выделили три основных уровня формирования диалогической компетентности: *интралингвистический уровень* речевых действий в системе «ЯЛ - язык»; *текстуально-диалогический* или *лингвориторический уровень* речемыслительных операций в системе «ЯЛ-текст»; *экстралингвистический уровень* в системе «ЯЛ – контекст» с ориентацией на институциональный дискурс. Включение ЯЛ в системно-структурную композицию построения лингводидактической метамодели обучения и конструирование специальной

модели ЯЛ обнаруживает устойчивую тенденцию превращения потребителя языковой системы в активную ЯЛ, в интересах которой и для которой язык описывается в учебных целях. Личность в категориях лингводидактики динамична, подвижна уже в силу того, что она - часть обучающей системы и часть языковой системы, которые в совокупности предоставляют человеку многочисленные варианты выбора той или иной формы речевого самовыражения. Развитие личности – цель, язык как базовая часть культуры – средство достижения цели. Последнее позволяет заключить, что 1) модель обучения языку не может рассматриваться в отрыве от структурно-дифференцированной модели ЯЛ; 2) обучение культуре диалога не исчерпывается необходимостью грамотно писать, читать и говорить, поскольку необходимым компонентом, составляющим понятие профессиональной речи менеджера, является понятие субъектности как основной атрибут ядра личности (способность человека действовать), которое объединяет структурные и динамические компоненты всей метамодели на основе систематизации «кирпичиков» языковых, речевых, коммуникативных готовностей ЯЛ, «единиц» жизненного и профессионального опыта человека. Из разрозненных знаний, умений и навыков они переходят в разряд смысловых структур методики обучения.

Метамодель обучения русскому языку и культуре речи основывается на двух аксиоматических положениях: 1) обучение – не механическая передача знаний от преподавателя к студенту, знания нельзя вложить, нельзя их взять. (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев) Присвоение знаний есть процесс и результат личной активности студента; 2) процесс усвоения знаний организуется на основе текстуально-диалогической модели по правилу условно-адекватной интерпретации «чужого» текста и создания «своего» с учетом основных функций текста – информативной, коммуникативной, познавательной. Причем, коммуникативная система выполняет первые две, а познавательная функция реализуется в интегральной системе. Коммуникативная система хранит информацию, а интегральная – обеспечивает ее приращение.

Интегративный подход позволил нам определить основные структурные компоненты процесса обучения: 1) интенциональность или мотивация как познавательная активность ЯЛ; 2) узнавание как поэлементный анализ на основе уже

имеющегося знания (разделение текста на субтексты, выделение слов, предложений, тематических вопросов, тезисов и т.п.); 3) усвоение как процесс присвоения нового знания и его субъективизация. Таким образом, можно сказать, что традиционная знаниевая образовательная парадигма в построенной нами интегрированной метамодели получает принципиально иное звучание. Знание не привносится извне, не существует само по себе, во-первых, оно всегда вписано в определенную систему; во-вторых, в процессе интерпретации оно позволяет ЯЛ генерировать новые тексты, перестраивая языковой опыт личности в целом на диалоговый стиль взаимодействия в системе «ЯЛ-язык», «ЯЛ-текст», «ЯЛ-контекст».

Рассматривая язык в единстве структуры и функции («базы данных» и способов ее употребления), мы учитывали прагматические потребности студентов-экономистов - приобрести знания, умения и навыки, свойственные коммуникативному лидеру. Диалог как учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная форма деятельности развивает эмоционально-ценностную, языковую, предметную и прагматическую компетенции ЯЛ (Д.И. Изаренков) в силу специфики дидактико-коммуникативной среды субъект-субъектного взаимодействия. Особый психологический климат в диалоговом общении обеспечивает субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности: установление и поддержание контакта, порождение «своего» текста-монолога и интерпретация «чужого», аргументация своей и чужой точки зрения, резюмирование и т.д. Причем, каждое из названных речевых действий подразумевает владение определенными операциональными навыками: 1) действовать в позиции и 2) действовать в жанре, соблюдая нормы современного русского литературного языка.

Метамодель обучения русскому языку и культуре речи, отражая особенности, специфику и миссию учебного предмета в системе подготовки менеджеров, предлагается в качестве интегративной логико-дидактической матрицы для дальнейших методических поисков и призвана выполнить две базовые образовательные функции: 1) познавательную - приращение новых знаний; 2) проективную, развивающую - формирование языковой личности диалогического типа.

Библиографический список

1. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост.пед.ун-та. 2000.
2. Титова, И.М. Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе // Академические чтения. Теория и практика модернизации отечественного образования. СПб., 2002. - Вып. 3.
3. Валицкая, А.П. Метаметодический подход: конфликт интерпретаций//Метаметодика как перспективное направление частных методик: Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. - СПб., 2005.

Bibliography

1. Danyluk, A.J. The theory of integrating education. - Rostov n / D.: Izd Rost.ped.un-ta. 2000.
2. Titova, I.M. Metametodichesky approach to modernizing education in secondary school / academic reading. Vol. 3. Theory and practice of modernization of national education. SPb., 2002.
3. Valitskaya, A.P. Metametodichesky approach: the conflict of interpretations / Metametodika as a promising trend of private methods: Proceedings of II All-Russia. Nau.-Pract. Conf. - SPb., 2005.

Article Submitted 10.01.11

УДК 378.14

Т.П. Брова, канд. доц., ГОУ ВПО ВГПУ, г. Вологда, E-mail: brovatp@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ»

Работа посвящена проблеме формирования методологической культуры будущего учителя музыки, которая рассмотрена как система, включающая научные знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: методология, культура, методологическая культура, рефлексия.

В понятие «методологическая культура» входят два родовых понятия «методология» и «культура». Методология трактуется как наука о научном познании, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

В контексте образовательной проблематики культура понимается как уровень развития личности, характеризуемой мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению. Существуют ценностный и деятельностный подходы к трактовке понятия «культура». Ценностный подход рассматривает культуру как традицию. С позиции деятельностного подхода культура определяется как исторически изменяющаяся совокупность тех методов, приемов, норм и стандартов, которые характеризуют уровень и направленность человеческой деятельности. В данном контексте культура выступает как способ регуляции, сохранения, воспроизведения и развития всей человеческой жизнедеятельности, социальной и индивидуальной. В связи с этим Т.Е. Климова отмечает способность культуры давать четкие предписания о выполнении в определенной последовательности некоторой совокупности действий, образующих в единстве технологию деятельности. Понимание культуры как способа деятельности рассматривается ею как устойчивый момент в изменяющемся содержании деятельности, перенос которого в новые условия, трансляция образцов деятельности, объяснение направленности деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений, и обеспечивают, по мнению автора, непрерывность исторического процесса, связи его ступеней. Базируясь на деятельностном подходе, методологическую культуру, на наш взгляд, можно рассматривать как технологию научно-исследовательской деятельности [1].

Известный методолог педагогики В. В. Краевский методологическую культуру определяет как культуру мышления, предполагающую знания методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач [2]. В обобщенном виде он предлагает структуру методологической культуры, в которой выделяет научные знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения.

Научные знания понимаются как результат усвоения обучаемым системы фактов, понятий, закономерностей, теорий. В философии закономерности трактуются как объективно существующие, устойчиво повторяющиеся, необходимые связи между явлениями и процессами, характеризующие их. Так в педагогике выявлено, что образованность личности закономерно зависит от целостности образования в единстве обучения, воспитания и развития. Целостность образовательного процесса отражена также в закономерных связях между:

- целями, задачами, содержанием, формами и методами обучения и социально-экономическими потребностями общества;
- процессом обучения и качественным уровнем педагогического взаимодействия;
- средствами педагогической деятельности, задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
- уровнем и качеством усвоения и учетом педагогом степени личной значимости для обучаемого усваиваемого содержания.

Особенностью деятельности учителя музыки является то, что в образовании учащихся он опирается на закономерности музыкального искусства, а именно: жанровую, стилевую, интонационную, драматургическую, полихудожественную природу его существования.

Педагогические и музыкальные закономерности служат теоретической основой для разработки принципов. В научной литературе педагогические принципы трактуют как исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности учащегося [3]. Закономерности и принципы являются главными элементами связи педагогической науки и практики. Разработка новых принципов является показателем исследовательской деятельности и творчества педагога. Так, исходя из педа-

гогических и музыкальных закономерностей, Д.Б. Кабалецкий сформулировал принципы, ориентирующие педагога на творческую самореализацию учащегося. Авторский коллектив ученых лаборатории музыкально-эстетического воспитания ИХО РАО под руководством Л.В. Школяр предложил принципы, актуализирующую философско-эстетическую сущность музыкального искусства. Следование данным принципам требует от педагога высокой научной эрудиции.

Таким образом, научные знания будущего учителя музыки включают в себя знания музыкально-педагогических категорий, закономерностей и принципов.

Опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения, как считает В. В. Краевский, включает в себя:

1. Конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса, предполагающее владение следующими умениями:

- проектировать содержание будущей деятельности;
- проектировать систему и последовательность собственных действий (изучая особенности процесса и результаты собственной деятельности);
- проектировать систему и последовательность действий учащихся (изучая возрастные и индивидуальные особенности).

2. Осознание, формулирование и творческое решение задач на основе умений:

- видеть проблему и соотносить с ней практический материал;
- представить проблему в конкретной практической задаче;
- выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «что было бы, если...»;
- ясно видеть несколько различных возможных путей и мысленно выбрать наиболее эффективный;
- распределить решение на «шаги» в оптимальной последовательности.

3. Методическую рефлексию, построенную на:

- самоанализе, включенном в непосредственную деятельность учителя и осуществляемый с ходом процесса обучения (самонаблюдение, самоконтроль, самооценка);
- самоанализе ретроспективного типа, обращенного в прошлое:
 - а) осмыслении и анализе своей деятельности в терминах проекта;
 - б) анализе своей деятельности в терминах науки;
- самоанализе прогнозирующего типа, обращенного в будущее (самопредвидение, самообязательство и самоотчет) [2].

В методологической культуре учителя-практика и педагога-исследователя существуют различия, которые обусловлены разным сочетанием компонентов структуры педагогической деятельности: конструктивного, организаторского, коммуникативного, гностического. Для учителя-практика характерна недостаточная сформированность конструктивного и гностического компонентов, без которых невозможно моделирование педагогического процесса. По-разному они относятся к педагогической науке. Первый использует ее как методическую опору в своей учебной деятельности, второй создает ее в ходе исследовательской деятельности и изменяет сквозь призму собственных результатов и позиций. Поэтому учитель-практик осуществляет анализ в рамках методической рефлексии, а педагог-исследователь для анализа практической деятельности необходима рефлексия научной работы.

Общими как для учителя-практика, так и для педагога-исследователя являются интеллектуальные задачи, для решения которых они должны уметь:

- видеть проблему и соотносить с ней практический материал;
- представлять проблему в конкретной практической задаче;
- выдвигать гипотезу и осуществлять мысленный эксперимент;

- видеть варианты путей и мысленно выбирать наиболее эффективный;
- распределять решение на «шаги» в оптимальной последовательности;
- анализировать процесс и результаты решения задачи.

Анализ практики, осуществленный С. В. Кульневич, показывает недостатки в методологической подготовке будущего учителя. Мы их наблюдаем и в нашем вузовском обучении.

1. Студент не проникает в сущностный смысл педагогического явления, а припоминает какая методика, прием, средство больше подходит к данной ситуации. Такая деятельность исключает смысловую сферу деятельности будущего педагога.

2. Он способен выделять противоречия на уровне видения их проявлений, а не на уровне определения причин, их обусловивших.

3. Методическая рефлексия полагает самоанализ средством обнаружения своих педагогических неудач, которые увязываются не с той или иной образовательной парадигмой, как их главным источником, а с недостаточным знанием и умением применять на практике теоретические знания.

4. Возникает противоречие между целевыми гуманистическими установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Студент принимает гуманистические ценности не на уровне своего педагогического творчества, а чужого.

5. Субъектность сознания, его ведущая роль в выработке внутренней позиции личности по отношению к образовательной деятельности остается невостребованной [4].

В. В. Краевский предлагает теоретическую модель формирования методологической культуры будущего учителя, в которой выделяет теоретическую, практическую подготовку в вузе и практическую работу в школе. На теоретическом уровне, как считает автор, формируется целостное видение всех аспектов деятельности через ориентацию будущего учителя на осознание творческого характера профессиональной деятельности. Это обеспечивается проблематизацией содержания образования с использованием продуктивных технологий обучения. В действительности теоретический уровень методологической подготовки студентов характеризуется тем, что они плохо владеют профессиональным категориальным аппаратом, не могут проанализировать собственный и чужой опыт в научных понятиях изучаемой дисциплины.

На уровне практической подготовки в вузе формируются умения использовать научно-педагогические знания в решении профессиональных задач посредством формирования мотивации и умения использовать научные знания для совершенствования практической деятельности, реализации системы задач, способствующих развитию умений и навыков проблемного видения, конструирования задач, выдвижения гипотез и рефлексирования. Это достигается через эвристические беседы, решение поисковых задач с применением технологии проектного обучения.

В практической подготовке современного вуза проектное обучение еще не нашло своего широкого применения. Наш опыт показывает, что участие студентов в разработке и реали-

зации проектов формирует ценностно-смысловое отношение к будущей профессии педагога, актуализирует методологические знания и умения. Включение студентов в проектную деятельность от этапа формулирования проблемы, темы и решения всех проектных процедур до рефлексии и оценки полученного результата обеспечивает их личностный и общекультурный рост. Эмоционально проживая спроектированные ситуации, методологический анализ приобретает черты «живого» научного знания.

Между тем, участие студентов в проектной деятельности позволило вскрыть недостатки в их теоретической и практической подготовке:

- неумение применять научные знания в решении профессиональных задач;
- владение диагностическими методами анализа педагогических ситуаций;
- несформированность конструктивных умений, обеспечивающих создание модели предполагаемого результата и ее реализацию;
- неумение определять критерии оценки, содержащие эталонные характеристики будущего результата;
- неумение проектировать систему и последовательность собственных действий и действий учащихся;
- неумение осмысливать и анализировать свою деятельность в терминах проекта.

На уровне практической работы в школе следует побуждать к осмыслению собственных действий и к профессиональному совершенствованию через усвоение методологических знаний. Этому способствует самостоятельный поиск решения проблемных задач, возникающих в ходе учебной практики.

Анализ педагогической практики показывает, что методологические знания и умения, которые формируются в теоретической и практической подготовке, не актуализируются, а значит, не усваиваются. Студенты:

1. Не умеют конструировать диалог, формирующий личностное отношение ученика к содержанию урока. Это обусловлено тем, что педагогическое взаимодействие часто носит характер воздействия учителя на учащегося.
2. Не актуализируют музыкально-педагогические понятия, закономерности и принципы, раскрывающие сущность, содержание и технологию художественного познания музыки учащимися.
3. Выделяют собственные педагогические трудности и затруднения детей, но не умеют формулировать проблему и причины, порождающие ее.
4. Преобладает методическая рефлексия.

Таким образом, мы видим, что методологическая культура учителя музыки формируется в тесной взаимосвязи научных знаний, опыта исследовательской деятельности, необходимым «источником» которой является методическая и методологическая рефлексия. Ей необходимо обучать студентов в вузе, развивая у них самостоятельность в процессе поиска существующих музыкально-педагогических проблем, формируя у них умения пользоваться наукой для их решения в своей практической деятельности.

Библиографический список

1. Климова, Т.Е. Технологический компонент научно-исследовательской культуры будущего учителя. – Магнитогорск, 2006.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. – М.: Изд. центр Академия, 2006.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва-Ростов - н/Д: Творческий центр Учитель, 1999.

Bibliography

1. Klimova, T.E. Technological component of research culture of the future teachers. - Magnitogorsk, 2006.
2. Kraevskiy, V.V. The methodology of pedagogy: a new stage: schoolbook for students of higher educational establishment. - M.: Publishing Center Academy, 2006.
3. Vishnyakova, S.M. Professional education: Glossary. Key concepts, terms, relevant vocabulary. - M.: NMC SPO, 1999.
4. Bondarevskaya, E.V. Pedagogy: the identity of a humanistic theories and systems of education: schoolbook for students of higher educational establishment, and for students of IPK, FPK. [E.V. Bondarevskaya, S. V. Kulnevich]. - Moscow-Rostov - n / D: Teacher Creativity Center, 1999.

Article Submitted 18.01.11

УДК 338.48 : 351.858.001

Н. Ф. Веретнова, соискатель КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: nitro973@mail.ru...

РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ТУРФИРМЫ НА ОСНОВЕ АНИМАЦИИ В ТУРИЗМЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждаются вопросы повышения конкурентоспособности туристических фирм. Раскрывается ключевая роль анимации и инноваций в решении задачи обеспечения эффективности деятельности турфирм; обосновывается необходимость и направления научной проработки стратегического менеджмента на рынке туруслуг; определяется содержание педагогической составляющей в практике сервиса туристических организаций.

Ключевые слова: анимация, инновации, конкурентоспособность, сервис, туризм.

Экономический бум и возрастающее стремление народа к повышению благосостояния приводят к росту потребительских ожиданий в сфере качественного обслуживания. Резкое увеличение спроса на персонализированный сервис, несомненно, коснётся и компаний сферы гостеприимства, которые будут строить свою деятельность на научно обоснованных принципах повышения конкурентоспособности.

Одним из актуальных направлений в менеджменте обслуживания туристов является анимация, т.е. оживление программ обслуживания, отдыха и досуга туристов. Это явление в туризме также рождено конкуренцией между равными по великолепию интерьеров и сервису курортами. Была найдена формула: «анимация обслуживания».

Анимация - это деятельность по разработке и осуществлению специальных программ проведения свободного времени.

Сюда могут входить анимационные шоу-музеи, когда туристов и экскурсантов на экспозиции встречают «ожившие» исторические персонажи или когда вечером в гостинице организуется шоу, но не созерцаемое, а с непосредственным участием туристов.

Анимационные программы включают спортивные игры и состязания, танцевальные вечера, карнавалы, игры, занятия, входящие в сферу духовных интересов и т.п.

В настоящее время всё большее внимание в научных исследованиях и в практике социального сервиса и туризма уделяется вопросам анимации [1]. В туристическом бизнесе теоретические положения анимации реализуются в различных направлениях: содержательно-рекреационная практика, рынок туруслуг и спрос на них у туристов. Истинность положений о роли инноваций в анимации проверяется на практике достигнутыми успехами, содержательными и качественными характеристиками туристского сервиса.

Инновация – понятие экономическое и организационно-технологическое. Инновация определяется как конечный результат системной деятельности, получившей воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедрённого на рынке и использованного в практической деятельности или в новом подходе к туруслугам.

В организации современного туризма как сегмента рыночной экономики инновации играют роль основного инструмента повышения конкурентоспособности, приводящего к снижению себестоимости и цен, росту прибыли, к созданию новых и актуализации имеющихся потребностей клиентов, повышению рейтинга производителя эксклюзивных туристских услуг.

Цель любой турфирмы заключается в привлечении, удержании и преумножении клиентуры. Концентрация внимания на клиенте как ключевом элементе конкурентного преимущества предполагает использование новых организационных стратегий, новых технологий, заботу о росте прибыли, что приводит к системному и стратегически обоснованному увеличению клиентской базы. Нами выявлены основные факторы, которые следует учитывать при разработке и внедрении современной структуры и передовых методик по управлению клиентской базой в сфере гостеприимства.

В первую очередь, конкурентные преимущества турфирмы определяются реализацией чёткой стратегии формирова-

ния позитивных отличий данной организации от фирм-конкурентов по уровню услуг и по результативности своей деятельности.

Каждое предприятие туристической индустрии должно иметь свои цели и стратегии анимации, регламентирующие её деятельность. Комплекс «цели-стратегии анимации» задаёт основные направления поиска рыночных возможностей, поддерживает в запланированных рамках затраты, определяет количество и квалификацию персонала. Принятие турфирмой стратегий анимации высвобождает руководителей от рутинной работы и необходимости принимать решения по второстепенным вопросам, создаёт возможность делегирования тактических решений менеджерам среднего звена и сотрудникам на местах. Актуальность инновационной деятельности подчёркивается в работе В.А. Назаркиной [2, с. 59].

Конкуренция на рынке туруслуг требует от каждого предприятия данной сферы ведения серьёзной аналитической работы. В качестве объектов анализа должны рассматриваться туристский или рекреационный ресурс, а также социальная структура потенциального контингента его потребителей, их ценностные ориентации. При этом следует прогнозировать возможные изменения данных ресурсов, ценностей и приоритетов клиентов.

Основные усилия турфирмы должны быть сконцентрированы на выявлении потребностей и ожиданий туристов как на центральном элементе, обеспечивающем возможность создания конкурентных преимуществ. Исходя из этого, туркомпания должна выбирать стратегии, предполагающие использование новых технологий увеличения ценности клиентской базы. Стратегии предприятия всегда служат достижению конкретных целей, определяющих, чего турфирма желает добиться собственными усилиями. Одним из способов обратить внимание потребителей на свою турфирму является предложение туристическому рынку новой услуги, отличной от услуги конкурента.

На практике для многих российских турфирм характерна размытость комплекса «цели-стратегии анимации». Обычно в качестве целей называется получение «хорошей прибыли» и «развитие» предприятия, а стратегиями – сложившиеся традиции и способы деятельности. Такие «стратегии» теряют направляющий и стабилизирующий эффект анимации, подавляют творчество персонала, оправдывают любые затраты, способствуют распылению сил и средств всего коллектива. Стратегия анимации не может быть навязана со стороны или скопирована из научной литературы. Только руководитель турфирмы в состоянии решить, устраивают ли его конкретные цели. Возможно ли для их реализации построение конкретной стратегии деятельности.

Современная эпоха – время интерактивного мышления. Турфирмам необходимо анализировать, как получить устойчивые конкурентные преимущества, опираясь на информацию о потребителях. Для этого необходимо создать специальные бренды, привлекательность которых основывается на информации о клиенте и взаимодействии с ним.

В оценке конкурентоспособности фирмы могут быть использованы различные статистические методы: кластерный, канонический и дискриминантный анализы, математические

методы контроля качества, временные ряды и методы предсказания.

Универсальной структуры факторов конкурентноспособности для сферы туризма не существует, но, тем не менее, в научно-исследовательских разработках по организации и технологии туризма называются следующие: популярность турфирмы, технология рыночного продвижения её услуг и их ассортимент, ценовая политика турфирмы, уровень организации маркетинга, мотивация персонала, уровень качества услуг, оригинальность программ, системность в работе, местонахождение предприятия, развитие инновационного потенциала как способность организации осуществлять актуальные изменения и др. В работе Ф.Е. Елфимова и Г.С. Заподойникова справедливо подчёркивается также необходимость управления отношениями с клиентами как важное конкурентное преимущество в сфере гостеприимства [3, с. 197]. Действительно, в бизнесе гостеприимства произошла масштабная революция, изменившая представление туристских компаний об отношении к клиентам, а также о процессе производства и предоставлении услуг. Поэтому возникает задача разработки концепции и стратегии турфирмы, ориентированной на клиента, модели управления фирмой, а также задача формулирования основных рекомендаций по внедрению системы взаимодействия с клиентами. Мониторинг производственного процесса и учёт результатов деятельности позволяет своевременно корректировать данные стратегии и модели.

На наш взгляд, пока недостаточно изучен и раскрыт педагогический аспект организации туристической деятельности. В связи с этим мы хотели бы сделать акцент на педагогических принципах анимации туризма. Это предполагает как их теоретическое осмысление, так и анализ имеющегося опыта организации анимационного туризма, в частности – анализ содержания, направленности, технологии и структуры педагогической составляющей анимационного туризма, процессов его развития.

Педагогический потенциал и гуманистический характер анимационного туризма обусловлен его ориентацией на проблемы информационной цивилизации в соответствии запросам времени. Педагогическая составляющая анимации туризма должна отвечать гуманистической модели общественного развития и общественных отношений, оптимизирующей процесс адаптации личности к реалиям ориентированного на рыночную экономику общества. Именно анимация позволяет актуализировать поисково-творческую составляющую в организации туризма. Каждый компонент анимации должен обрастать суммой образовательных маршрутов туризма в опоре на педагогические принципы и технологии. Педагогическая ориентированность анимации туризма состоит в признании человека императивом социально-экономического развития региона, общества в целом и в привлечении различных подходов к реализации его потребностей.

Поэтому считаем целесообразным:

1) разработать педагогический тезаурус туризма; проанализировать содержание и технологии его педагогической компоненты как инструмента управления его качеством; на данной основе создать проект совершенствования и развития педагогической составляющей анимации и описать механизмы его реализации;

2) на основе анализа психолого-педагогической литературы, а также практики организации туристического бизнеса выявить сущностные характеристики педагогического процесса профессионального развития аниматоров туризма; определить комплекс условий, способствующих его оптимальной реализации в новых социально-экономических условиях;

3) разработать концепцию повышения педагогической квалификации аниматоров туризма и соответствующую квалификационную характеристику;

4) предложить и апробировать систему повышения квалификации аниматоров, обеспечивающую условия для их профессионального развития в современных условиях;

5) разработать методику психолого-педагогической экспертизы анимационных проектов.

Реализация данных мер позволит решить некоторые общие проблемы туристического бизнеса и гибко приспособиться к динамично изменяющемуся рынку туруслуг.

Для обеспечения конкурентноспособности субъектов рынка особенно эффективным является применение метода искусственного интеллекта, особенно такого его варианта, как метода нейронных сетей. В настоящее время он вызывает несомненный научный интерес и успешно применяется в различных областях: медицине, физиологии, управлении и, в частности, в организации турбизнеса. Там, где существуют проблемы прогнозирования, классификации, контроля, оптимизации управления, использование метода нейронных сетей позволяет получить весомые результаты через моделирование сложных, формализовано представленных ситуаций.

Суть данного метода заключается в следующем. Пользователь нейронной сети собирает данные по изучаемой или решаемой проблеме, затем определяет алгоритмы анализа данных. При этом субъект исследования должен иметь определённые познания в том, как выбрать и подготовить данные, какой вариант нейронной сети выбрать для решения задачи и как интерпретировать результаты, однако в целом применение данного метода не требует от пользователя таких глубоких знаний и умений, чем, например, использование традиционных статистических методов. Поэтому одним из его несомненных достоинств является простота.

Успех или инертность в анимации туризма имеют существенную рыночную цену, которую турфирма платит осознанно или невольно. На основе изученных теоретических положений по формированию системы управления отношениями с клиентами, маркетинговой политики в сфере гостеприимства и анализа актуального состояния рынка туристических услуг нами выявлены факторы, наиболее важные для разработки и внедрения модели анимационной деятельности, передовых методик по управлению клиентами в сфере гостеприимства.

Метод нейронных сетей позволяет реализовать программу анимации туризма через ревизию её основных инструментов по следующим показателям: организация труда; образование персонала; анализ составляющих успеха в организации туризма; подбор кадров; разработка программы опережающего развития турфирмы; стремление к повышению прибыли; использование новых информационных технологий в организации туризма; оперативность принятия важных решений и их обоснованность; реорганизация слабых сторон в управлении; наличие стандартов работы на всех уровнях управления фирмой; понимание области повышенного риска в организации туризма; конфликтные ситуации и способы их разрешения; поиск более эффективных способов удовлетворения потребностей потребителей; забота о механизмах превращения капитала в доход турфирмы; стремление к повышению скорости и качества обслуживания клиентуры; прогноз развития туризма на ближайшую и отдалённую перспективу; участие в обсуждении и решении общих проблем туристического бизнеса в целом; выработка новых идей в туризме; повышение конкурентноспособности конкретных видов туруслуг; распознавание тупиков в предлагаемых услугах; поощрение к самосовершенствованию и профессиональному росту сотрудников турфирмы; обмен информацией.

Всё перечисленное выше есть основа матрицы анимации туризма и может выступать и в качестве схемы организации практики анимации. Актуальность и структура анимационной деятельности обоснована в работе Ю.Ю. Шубиной [4, с. 137].

Все преобразования, направленные на достижение успеха в анимации туризма, способствуют в конечном счёте повышению конкурентноспособности туристических организаций. Основу данных преобразований составляют: анализ потенциальных возможностей; внимание к тенденциям конъюнктуры; составление резюме достижений турфирмы и достижений её конкурентов с целью выработки представления об идеальных возможностях деятельности и путях привлечения интереса туристов; оценка производительности служащих турфирмы

как самого масштабного фактора анимации; фиксация матрицы дефицитов в организации туризма.

В современной обстановке глобальной конкуренции и стремительной разработки новых технологий, роста требований потребителей к качеству туристского и санаторно-курортного продукта отношение фирмы к анимации является основным фактором, определяющим её успех на рынке в долгосрочной перспективе. В рамках анимационного подхода к разработке стратегий турфирмы персонал управления оценивается по таким главным параметрам, как скорость и адекватность принятия важных решений. От этого зависит возможность оперативного реагирования управленческой системы на изменение рыночной ситуации. На практике бывают случаи, когда из-за запаздывания с принятием решения теряются связи с партнёрами, упускаются важные контракты, страдает имидж турфирмы. В настоящее время российская индустрия гостеприимства, используя лежащие на поверхности резервы развития, нуждается в таких методах управления, которые позволили бы ей выжить в конкурентной борьбе на мировом рынке.

Возможность применения той или иной стратегии анимации, её разработка и сами цели ограничены имеющимися возможностями управления. Определение данных возможностей, сильных и слабых сторон, как правило, не может быть самостоятельно осуществлено самим предприятием: руководитель не располагает объективной информацией о собственном стиле управления, не имеет возможности получить её от сотрудников. В этом случае целесообразно использовать организационное консультирование, направленное на разработку и построение эффективной системы управления фирмой.

Качество планирования производственного процесса в турфирме проявляется в возможности осуществления и эффективности последовательных действий, направленных на достижение цели. В работе некоторых фирм отмечено отсутствие планирования, что значительно увеличивает нагрузку высшего руководства ввиду необходимости постоянной коррекции действий персонала. Для повышения качества планирования деятельности необходимо: проектирование пакетов тура, которые привлекают международных клиентов, если отвечают их ожиданиям; установление стандартов всей области турслужбы и формулирование универсальных руководящих принципов организации туристского бизнеса; развитие программ управления в интересах улучшения качества обслуживания; проведение маркетинговых исследований и наличие обратной связи с субъектами турбизнеса.

Лидерство в турфирме есть не что иное, как восприятие персоналом высшего руководителя как человека и профессионала, за которым стоит идти, который и способен увлечь за собой. Наличие ситуации реального лидерства в значительной мере определяет саму возможность нововведений.

Финансы часто являются главным ограничивающим фактором в разработке стратегий повышения конкурентоспособности. Для разработки анимационных проектов существенны следующие финансовые показатели: объём собственных финансовых резервов; возможность привлечения дополнительных средств. Большое значение имеют вероятность своевременного поступления финансов, сроки кредита, его объём и стоимость.

В некоторых турпредприятиях, где принят единственный способ ценообразования, а любые отклонения от него запрещены, ценовая политика может являться серьёзным препятствием в выборе возможных стратегий развития.

Персонал маркетинговой службы турфирмы оценивается по таким показателям, как наличие и уровень проводимых ими исследований и их качественные параметры. При полном отсутствии маркетинговых исследований в фирме зачастую не

могут быть применены стратегии диверсификации, так как выход на новые туристские рынки с новым турпродуктом без отслеживания реакции потенциальных потребителей обречён на неудачу. В работе Л.А. Гарифулиной подчёркивается возможность развития навыков маркетинговых исследований уже на стадии подготовки специалистов [5, с. 382].

При анализе потенциала турфирмы, необходимом этапе разработки стратегий повышения конкурентоспособности фирмы и стратегий анимации, наиболее существенными оказываются кадровые ресурсы. Следует оценить уровень квалификации персонала, его мотивацию, деловые качества, расстановку. Данные параметры могут быть изменены в соответствии с новой стратегией анимации, адаптированы к новым задачам и условиям работы. Но подбор кадров и их адаптация, а также обучение персонала требуют определённых временных затрат. Важным является кадровый консалтинг, поскольку обучение и развитие персонала организации позволяет не только повысить квалификацию сотрудников и развить их личностный потенциал, но при правильной его реализации выступить в качестве одного из мощных средств поддержания высокой организационной работоспособности персонала.

Итак, для того, чтобы взаимоотношения между потребителями и турфирмами привели к желаемому обеими сторонами результату, в их основе должен лежать стратегический подход: турфирма либо изменяет собственные характеристики в соответствии с запросами выбранного сегмента рынка услуг, либо в ходе работы с сознанием потенциальных клиентов старается их убедить в том, что именно данные характеристики наиболее желательны для данного сегмента. В последнем случае потребителям через рекламу предлагается идентифицировать турфирму со своим идеалом.

Конкурентоспособность туристской организации можно обозначить как её возможность наиболее полно удовлетворить потребности человека и общества в целом. В этом проявляется социальная сущность феномена конкурентоспособности. Для проработки стратегии удовлетворения потребностей ожиданий важен исследовательский потенциал маркетинговой службы. В оценке рыночных условий в первую очередь заслуживают внимания спектр потребностей туристов, их платежеспособность, ёмкость рынка. Совершенствование сервиса должно быть направлено на то, чтобы сохранить имеющихся клиентов, привлечь новых и сформировать у всех туристов желание и потребность в продолжении сотрудничества.

Существующие ресурсы и рынок не всегда позволяют достичь всех целей турфирмы. Стратегия анимации должна предусматривать достижение наиболее важных внутренних и внешних целей: обеспечение широкого ассортимента услуг, высокая компетентность сотрудников, эффективная рекламная деятельность и высокий уровень маркетинговых исследований.

Большая часть туристских организаций не в состоянии эффективно использовать потенциал своих сотрудников. Применяемые методы управления отношениями с клиентами не всегда обеспечивают требуемой производительности труда, качества обслуживания клиентов, удовлетворённости самих сотрудников. Поэтому в подборе и расстановке кадров встают задачи управления человеческими ресурсами на научной основе; формирования специализированной службы подбора и обучения персонала компании; объективной оценки профессиональной деятельности сотрудников. Решение этих задач ведёт как к развитию корпоративной культуры и образованию слаженно работающей команды внутри каждого отдела, так и к формированию целостной системы эффективного взаимодействия между отделами и подразделениями внутри турфирмы.

Библиографический список

1. Гаранин, Н.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации / Н.И. Гаранин, И. И. Булыгина. – М.: Советский спорт, 2004.
2. Назаркина, В.А. Инновационная составляющая конкурентоспособности организаций социально-культурного сервиса и туризма // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК – 2007): IX Международная научно-практическая конференция, Барнаул, 24-25 мая 2007 г.: сб. ст. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008.

3. Елфимов, Ф.Е. Управление отношениями с клиентами как конкурентное преимущество в сфере гостеприимства / Ф. Е. Елфимов, Г. С. Заподойников // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК – 2007): IX Международная научно-практическая конференция, Барнаул, 24-25 мая 2007 г.: сб. ст. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008.

4. Шубина, Ю.Ю. Анимационная деятельность в отелях Турции // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК – 2007): IX Международная научно-практическая конференция, Барнаул, 24-25 мая 2007 г.: сб. ст. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008.

5. Гарифуллина, Л.А. Формирование навыков маркетинговой практики при подготовке специалистов в сфере сервиса // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК – 2007): IX Международная научно-практическая конференция, Барнаул, 24-25 мая 2007 г.: сб. ст. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008.

Bibliography

1. Garanin, N.I. Menegement of tourist and hotel animation / N.I. Garanin, I.I. Bulygina M.: Sovetsky sport, 2004.

2. Nazarkina, V.A. Innovation component of social-cultural service and tourism organization competitive ability / V.A. Nazarkina // Economics. Service. Tourism. Culture (ESTC – 2007): IX International Scientific-practical conference, Barnaul, May 24-25, 2007: collected articles – Barnaul: AltGTU Publishing House.

3. Elfimov, F.E. Management of client relation as competition preference in the sphere of hospitality / F.E. Elfimov, G.S. Zapodoinikov // Economics. Service. Tourism. Culture (ESTC – 2007): IX International Scientific-practical conference, Barnaul, May 24-25, 2007: collected articles – Barnaul: AltGTU Publishing House, 2008.

4. Shubina, Yu.Yu. Animation activity in the hotels of Turkey // Economics. Service. Tourism. Culture (ESTC – 2007): IX International Scientific-practical conference, Barnaul, May 24-25, 2007: collected articles – Barnaul: AltGTU Publishing House, 2008.

5. Garifullina, L.A. Marketing practice skills formation while preparation of specialists in the sphere of service // Economics. Service. Tourism. Culture (ESTC – 2007): IX International Scientific-practical conference, Barnaul, May 24-25, 2007: collected articles – Barnaul: AltGTU Publishing House, 2008.

Article Submitted 25.01.11

УДК 371.134

А.А.Зарецкая, соискатель по специальности «Теория и методика профессионального образования» АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: alex99.85@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С БЕСПРИЗОРНЫМИ И БЕЗНАДЗОРНЫМИ ДЕТЬМИ

В работе проанализированы факторы готовности педагогов к работе с беспризорными и безнадзорными детьми, выделены основные причины и факторы трудностей в подготовке педагогов, актуализирована необходимость подготовки и переподготовки педагогов, работающих с беспризорными и безнадзорными детьми, заложены теоретические предпосылки для решения проблемы формирования педагогической компетентности педагогов.

Ключевые слова: профессионализм педагога, педагогическая компетентность, состояние профессиональной подготовки педагогов, социализация, беспризорность, безнадзорность, педагогическая поддержка, социальные функции педагога, педагогическое взаимодействие.

Причины и сущность безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних свидетельствуют об актуальности этой социально-педагогической проблемы. По нашему мнению, во многом решение проблемы безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних зависит не от денег и не от финансовых вливаний, а от уровня профессионализма и компетентности педагога. Многие зависят от человека, профессионала, который этим делом занимается. Задача учебных заведений подготовить специалистов высокого уровня для работы с беспризорными и безнадзорными детьми, способных решать задачи любой сложности.

На наш взгляд, это весьма трудная задача, так как в России пока нет взаимодействия между образовательными учреждениями и учреждениями, которые непосредственно занимаются практической деятельностью. Нужна принципиально новая система работы с детьми, педагогическими кадрами.

Профессиональная подготовка педагогов к работе с беспризорными и безнадзорными детьми находится на стадии становления, так как существует определённая трудность в том, что специалисты не идут в учреждения социальной работы или их там очень мало.

Как показывает анализ кадрового состава педагогов детских домов Алтайского края, в последние годы наметилась устойчивая тенденция частой сменяемости специалистов. Статистика свидетельствует, что 25,6% составляют работники со стажем до 3-х лет и только 6,8% - со стажем свыше 10 лет. Текучесть кадров во многом объясняется, по мнению самих педагогов, высоким психо-эмоциональным напряжением, неудовлетворенностью результатами работы с беспризорными и безнадзорными детьми и низкой заработной платой. Анализируя данные отделов по работе с кадрами социальных обра-

зовательных учреждений, было выяснено, что только 10% от общего числа работников прошли профессиональную педагогическую подготовку по специальности «Социальный педагог», 45% имеют педагогическое образование по определенным учебным дисциплинам. Остальные работники вообще не имеют педагогического образования [1].

Проведенное исследование показывает, что большинство педагогов, работающих с беспризорными и безнадзорными детьми, не имеют необходимой «специфической» профессиональной подготовки, а значит и соответствующих компетенций для работы в школах и специализированных социальных образовательных учреждениях. Отсюда вытекает вывод о необходимости углубленной профессиональной психолого-педагогической подготовки педагогов для работы с беспризорными и безнадзорными детьми. Кроме того, необходимы медицинские и юридические знания для обеспечения жизнедеятельности детей, защиты прав ребенка, а также профилактики беспризорности и безнадзорности.

Такую комплексную профессиональную подготовку педагогов к работе с беспризорными и безнадзорными детьми в школах, интернатах и детдомах могут осуществлять факультеты повышения квалификации высших учебных заведений, имеющих соответствующие программы и стандарты.

Проанализировав динамику повышения квалификации и переподготовки педагогов - работников детских домов и приютов Алтайского края, можно сделать вывод, что очень низкий процент педагогов проходит курсы повышения квалификации, а если таковые и имеются, то в виде краткосрочных лекционных курсов, направленных не на развитие специальных компетенций педагога в работе с дезадаптированными детьми, а на формирование у педагогов некоторого абстракт-

ного представления о современных образовательных и воспитательных процессах в современном социальном учреждении.

У многих педагогов, не повышающих уровень своего профессионального мастерства, отсутствует понимание того, что содержание работы педагога, взаимодействующего с беспризорными и безнадзорными детьми, представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учебных заведениях, детских домах, по месту жительства. Значительное место в деятельности педагога, работающего с беспризорниками и безнадзорными детьми, особенно на начальном этапе, занимает изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности беспризорного и безнадзорного ребенка, социальной микросреды, условий жизни [2].

Работа педагогов с беспризорными и безнадзорными детьми направлена на главное – социализацию личности. Именно социализация ребенка в детском доме, приюте является результатом работы педагога с беспризорными и безнадзорными детьми [3].

Кроме воспитательной и образовательной функций, педагог, работающий с беспризорными и безнадзорными детьми, выполняет посредническую функцию в установлении связей и контактов семьи и специалистов-психологов, социальных работников, врачей, юристов, представителей органов власти и общественности. Только при этих условиях можно оказать действительно эффективную помощь детям, нуждающимся в опеке и попечении, трудоустройстве, лечении, отдыхе, материальной помощи, психокоррекции, обеспечении жильем, пособиями, пенсиями и другими видами помощи.

Содержание профессиональной деятельности педагога в работе с беспризорными и безнадзорными детьми необычно и не вписывается ни в какие схемы, поэтому большое значение придается личности педагога, его профессиональной компетентности, психологической закалке и моральным качествам.

Вся его деятельность должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся, обеспечению охраны их жизни и здоровья, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

Успешное воплощение мер, направленных на образование, воспитание и социальную защиту беспризорных и безнадзорных детей, во многом определяется соблюдением в работе профессиональных принципов:

- профессиональная компетентность – это глубокая осведомленность педагога об условиях и способах решения возникающих проблем и умение профессионально реализовать свои знания на практике;
- стимулирование активности – побуждение человека к осознанному, заинтересованному проявлению активности в реализации его энергии, способностей, нравственного и волевого потенциала для решения поставленной задачи;
- единство и правильное соотношение полномочий и ответственности, прав и обязанностей специалиста;
- комплексный подход, который обеспечивает всесторонность воздействия, служит заслоном против ведомственности и ограниченности в работе;
- целенаправленность придает деятельности определенную перспективу, позволяет прогнозировать результат и выработать конкретную программу действий [4].

Библиографический список

1. Федеральная служба государственной статистики, раздел «Образование». /http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz-i-obr1.htm/
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1995.
3. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер. – 2005.
4. Краснова, В.Г. Педагогические аспекты в социальной работе: учебное пособие. - Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. Ун-та. – 2004.
5. Фалько, В.В., Селиванова, О.А. Взаимодействие социального педагога с детьми «группы риска» / В.В. Фалько, О.А. Селиванова // Педагогика. – 2006. - №6.
6. Прихожан, А. М. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М.: Педагогика. – 1990.

Главная задача педагога в работе с беспризорными и безнадзорными детьми – создание личностно-утверждающей ситуации, которая актуализирует силы саморазвития личности ребенка. Личностный подход способен осуществлять лишь тот педагог, который обладает необходимым набором личностных установок, таких как: эмпатийность, вера в возможности и способности каждого ребенка, открытость, отношение к ребенку как к уникальной личности [5].

Педагогу, начинающему свою работу с беспризорными и безнадзорными детьми, необходимо продемонстрировать ребенку полное принятие его образа жизни, сопереживание его проблемам, готовность помочь [6]. В его работе преобладают методы стимулирования, поощряется инициатива, одобряется проявление активности в предлагаемой деятельности. Взаимодействие должно носить поддерживающий характер, так как ребенок вновь, возможно, за много лет, оказался включенным в организованную социальную среду, что требует от него самоорганизации и самодисциплины.

Необходимо также отметить, что субъектом деятельности в работе с беспризорными и безнадзорными детьми, в большинстве ситуаций, выступает педагог, он организует деятельность детей, предлагает новые формы досуга, управляет и контролирует их деятельность, но делает это еще не на прямую, а опосредованно (через группу, правила клуба и т.д.). Данный стиль педагогического руководства мы можем назвать либерально-демократическим: у педагога появляется больше функций по руководству деятельностью ребенка, но потребности и желания ребенка по-прежнему важны и первостепенны. Смысл педагогического взаимодействия – в переориентировании внимания ребенка на позитивное в себе и окружающем мире [6].

По мнению кандидата педагогических наук В.В. Фалько, процесс социально-педагогического взаимодействия с данными категориями детей должен выстраиваться с учетом их основных потребностей и психологических особенностей. Основная цель взаимодействия – возвращение ребенка в социально организованную среду. В ходе организации были выделены этапы данной работы:

1. Вводный этап (от трех дней до трех месяцев). Цель – частичное включение ребенка в социально организованную среду.
2. Начальный этап (от месяца до года). Цель – адаптация ребенка к условиям социально организованной среды, освоение социально одобряемых форм поведения и деятельности.
3. Основной этап (от недели до полугода). Цель – развитие социальной активности ребенка, формирование мотивации изменить образ своей жизни.
4. Заключительный этап (от двух недель до месяца). Цель – восстановление социальных контактов ребенка [5].

Взаимодействие между педагогом и безнадзорными и беспризорными детьми должно строиться на гуманной основе, предполагающей признание ребенка субъектом воспитания, принятие его таким, какой он есть, с его проблемами, переживаниями, чувствами и т.д.; стремлением видеть за любым поведением, даже асоциальным, тенденцию к позитивному, конструктивному развитию.

Bibliography

1. Federal State Statistics Service, the section «Education» / http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/i-obr1.htm/
2. Bozovic, L. Problems of identity formation: Selected Papers. Sci. tr. / LI Bozovic, Ed. DI Feldstein. Moscow: PH Inst Scient. Psychology, Voronezh: NPO MODEK. - 1995.
3. Parishioners, AM Thick, NN Psychology of orphanhood. / 2-nd ed. - St.: Peter. - 2005.
4. Krasnov, VG. Pedagogical aspects of social work: the Manual. / Volgograd: PH Volgograd state. Univ. - 2004.
5. Falco, V., Selivanova, OA. The interaction of social educator with children «at risk» // Pedagogy. - 2006. - № 6.
6. Dementieva, I. Social orphanhood: genesis and prevention. - M.: GosPIP Family and Education, 2000.

Article Submitted 10.01.11

УДК 378

Г.М. Лохонова, асп. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: malws84@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ПОТРЕБКООПЕРАЦИИ

В статье выделены критерии, показатели и уровневые характеристики корпоративной культуры специалистов, рассмотрены функции и ценности потребительской кооперации, обозначена роль научно-исследовательской деятельности в формировании корпоративной культуры будущих работников системы потребительской кооперации.

Ключевые слова: корпоративная культура, научно-исследовательская деятельность, потребительская кооперация, критерии, показатели.

Высокий уровень корпоративной культуры является важным стратегическим фактором, мобилизующим все структурные звенья организации и ее отдельных работников на достижение поставленных целей в рамках продекларированной миссии и культивируемых ценностей компании.

Исторически понятие корпоративная культура возникла в аспекте совместной деятельности людей и связана с необходимостью их объединения с целью эффективного решения конкретных задач. Изначально термин «корпоративный» возник от латинского «corporation» - объединение, сообщество, а не от «корпорации» как организационно-правового типа предприятия. В данном исследовании понятие «корпоративный» мы рассматриваем именно в смысле «объединяющий, связующий», и, соответственно, «корпорацию» в качестве формы организации человеческого сообщества со своими специфическими признаками. А. Файоль называл укрепление и поддержание корпоративного духа одним из базовых принципов управления предприятием [1, с. 288]. Формулируя значение корпоративного духа, он писал: «Союз – это сила. А она является результатом гармонии персонала» [2, с. 14-17].

Опираясь на результаты анализа научной литературы, корпоративную культуру организации мы определяем как совокупность разделяемых трудовым коллективом ценностей, норм и традиций, формирующая у работников чувство причастности к организации.

Корпоративная культура системы потребительской кооперации осуществляет ряд функций: формирование определенного имиджа организации; поддержание ценностей, присущих данной организации; создание и поддержание у работников чувства причастности к общему делу («сопричастность»), что придает смысл их работе в системе потребкооперации; воспитание сотрудников в духе преданности организации, ограничение от нежелательных влияний, т.е. охранная функция; содействие социализации новых работников, т.е. адаптационная функция; формирование и контроль форм поведения, характерных для данной организации, т.е. регулирующая функция.

Корпоративная культура направлена на формирование определенного имиджа организации, поддержание ценностей данной организации и создание и поддержание у сотрудников организации чувства причастности к общему делу, что придает смысл их работе. Человеку свойственно искать смысл во всякой организации. Для большинства людей погоня за прибылью вряд ли способна привить любовь к своему предприятию или стать смыслом жизни, если, конечно, речь не идет о выживании предприятия, но даже и в этом случае подобных

призывов может оказаться недостаточно. Смысл должен содержаться в работе [3, с. 307].

Все существующие организации уникальны по своей природе. Уникальна по своему и система потребительской кооперации, которая имеет свою собственную историю, организационную структуру, виды коммуникаций, системы и процедуры постановки задач, внутриорганизационные ритуалы и мифы, которые в своей совокупности и образуют ее уникальную корпоративную культуру. Термин кооперация (лат. «cooperatio» - «сотрудничество») обозначает одну из форм организации производства, основанную на групповой собственности ее членов и их заинтересованности в удовлетворении своих социальных, экономических и культурных потребностей. Объединения такого рода именуются кооперативами. Деятельность кооперативов основывается на определенных принципах, называемых кооперативными. Основой устойчивости кооперативов служат экономические принципы такие, как членство, экономическое участие членов, автономия и независимость, забота об обществе. Социальные принципы: добровольность, профессиональная подготовка, информация, управление и контроль со стороны пайщиков; они направлены на создание благоприятных условий для реализации экономических принципов на практике. При невыполнении социальных принципов кооперативы перерождаются в предпринимательские хозяйства. При невыполнении экономических принципов кооперативы разоряются. Потребительская кооперация основывается на таких кооперативных принципах и ценностях как добровольность, демократия, независимость, равенство, взаимопомощь, взаимная ответственность, справедливость и солидарность. Соответственно, эти ценности культивируются среди членов потребительских союзов и обществ.

Корпоративную культуру личности можем условно представить следующими основными элементами: знания, отношения, действия и их взаимное влияние друг на друга. То есть для сотрудника организации действует формула: знаю это; выстраиваю свое отношение к ним; делаю так, так как это ценно для меня. Когда эта формула воспринимается личностью как аксиома, то она превращается в корпоративную культуру личности, образующей в совокупности с корпоративной культурой большинством других сотрудников корпоративную культуру организации.

Когнитивный критерий позволяет оценить знания личностью корпоративных ценностей, норм и правил поведения через такие показатели как объем и глубина знаний. Ценностно-мотивационный критерий дает возможность оценить отношение личности к корпоративной культуре организации и выявить мотивы поведения работника через такой показатель

как принятие ценностей, нормам и правил корпорации. Поведенческий критерий, через показатель совпадения поступков личности с корпоративными ценностями, нормами и правилами поведения, позволяет оценить действия сотрудника корпорации, соответственно выявить наличие у него одного из важных элементов корпоративной культуры личности.

Изучая солидную историю кооперативного движения и соприкасаясь со множеством артефактов, будущий работник потребкооперации может ощутить чувство сопричастности к общему делу. Этому способствуют также ритуалы, традиции и праздники, связанные с важными историческими событиями, многократно усиливающие эмоции и чувственные переживания человека. Кроме того, на формирование корпоративной культуры личности большое влияние оказывают условия труда: преимущества работы в организации и чувство «общей судьбы», сопричастности общему делу; возможность работать в команде и вера во взаимопомощь; возможность самореализации, уверенность в завтрашнем дне, защищенность интересов и прав работника.

Выделенные критерии и показатели, рассматриваются как признаки наличия у студентов элементов корпоративной культуры, а методы диагностики (система инструментариев и методик) должны обеспечивать получение достоверной информации о процессе и результатах процесса формирования корпоративной культуры у будущих работников потребкоопе-

рации в вузовской системе научно-исследовательских работ. Основным результатом данного процесса должно стать позитивное изменение показателей, характеризующих корпоративную культуру личности и подтверждающих ее переход на более высокий уровень.

Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет исследования во всем многообразии его свойств, связей и отношений, где многие элементы последующего уровня представляют собой качественно новое состояние по сравнению с одной или несколькими предыдущими ступенями. Процесс формирования представляет собой развитие, в результате которого предмет (субъект) обретает некоторое устойчивое и в определенной мере завершенное состояние.

Учитывая то, что формирование корпоративной культуры будущих работников потребкооперации в системе студенческих научно-исследовательских работ, нами использованы показатели уровней, которые наиболее часто променяют в исследованиях. (Л.Ф.Спирин [4], А.Г.Бермус [5] и др.). В результате нами были выделены три уровня сформированности корпоративной культуры будущих работников потребкооперации: низкий, средний и высокий. Характеристики уровней сформированности корпоративной культуры будущих работников потребительской кооперации мы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровневые характеристики корпоративной культуры будущих работников потребительской кооперации

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный критерий <u>Показатели:</u> <ul style="list-style-type: none"> Объем знаний ценностей, норм и правил поведения корпорации. Глубина знаний корпоративных ценностей, норм и правил поведения. 		
Объем программных знаний – до 50%. Понимание сущности корпоративных ценностей, норм и правил поведения на уровне усвоения.	Объем программных знаний – 50-75%. Понимание сущности корпоративных ценностей, норм и правил поведения на уровне осознания.	Объем программных знаний – 75-100%. Понимание сущности корпоративных ценностей, норм и правил поведения на уровне оперирования.
Ценностно-мотивационный критерий <u>Показатели:</u> <ul style="list-style-type: none"> Интерес личности к освоению ценностей, норм и правил системы потребкооперации. Соотношение личностных и корпоративных ценностей и норм. 		
Эпизодический интерес. Большая часть корпоративных ценностей и норм воспринимается не как личностно значимые.	Устойчивый интерес поддерживается извне. Часть корпоративных ценностей и норм вызывают отторжение у личности.	Ярко выраженный устойчивый интерес. Корпоративные ценности и нормы личностью в основном воспринимаются.
Поведенческий критерий <u>Показатели:</u> <ul style="list-style-type: none"> Совпадение поступков личности с принятыми в корпорации ценностями, нормами и правилами. 		
Поступки и действия значительно отличаются от принятых в корпорации норм и правил.	В поступках и действиях наблюдаются несовпадения с корпоративными нормами и правилами.	Поступки и действия личности совпадают с корпоративными нормами и правилами.

Таким образом, выделение критериев, определение показателей и выбор методов измерения корпоративной культуры будущих работников потребкооперации, позволяет не только ранжировать их по уровням сформированности исследуемого качества личности, но и позволяет создавать необходимые организационно-педагогические условия для дальнейшего

роста. Восхождение будущего специалиста к высокому уровню сформированности корпоративной культуры сопровождается развитием его личностных и профессиональных качеств. Его позиция основана на признании научной работы как важной формы формирования корпоративной культуры будущих работников потребкооперации.

Библиографический список

1. Занковский, А.Н. Организационная психология. – М.: Флинта-МПСИ, 2000.
2. Остаркова, И. Победа разума над хаосом // Сообщение. – 2001. - № 11.
3. Уотермен, Р. Фактор обновления. Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988.
4. Спирин, Л.Ф. Характеристика уровней общепедагогических умений в процессе их формирования у студентов // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста: Межвуз. темат. сб. – Ярославль: ЯГУ, 1983.
5. Бермус, А.Г. Введение гуманистическую методологию. – М.: Канон, 2007.

Bibliography

1. Zankovsky, A.N. Organizational psychology. – M: Flint-MPSI, 2000.
2. Ostarkova, I. Victory of reason over chaos / I.Ostarkova // The Message. – 2001. - № 11.
3. Uotermen, R. Faktor of updating. As keep competitiveness the best companies / The Lane with English – M: Progress, 1988.
4. Spirin, L.F. Characteristic of levels общепедагогических abilities in the course of their formation at students // Psihologo-pedagogical problems of preparation of the expert. Interhigh school. thematic collection. – Yaroslavl: YAGU, 1983.
5. Bermus, A.G. Introduction humanistic methodology. – M: The Canon, 2007.

Article Submitted 17.01.11

УДК 34.9

ББК 74.66

Г.Г. Ханцева, доц, канд. пед наук; Л.В. Катюкова, доц, канд. психол. наук; Н.С. Зорина, асп.

Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И.Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

Мотивационное программно-целевое управление ресоциализацией женщин-преступниц - процесс осуществления специфической педагогической системы, в которой ресоциализация женщин-преступниц в исправительном учреждении ориентирована на приобретение ими позитивного социального опыта организации своей жизнедеятельности, восстановление социально-личностного статуса в здоровом социуме после исполнения наказания и направлена на поддержание устойчивости к дезадаптивному поведению в критических ситуациях жизни с целью избежания рецидивов.

Ключевые слова: ресоциализация женщин-преступниц, педагогическая система, мотивационное программно-целевое управление, мотивационная готовность, пенитенциарное учреждение, дерево целей.

Пенитенциарное учреждение — институт ресоциализации, обладающий для организации ресоциализирующей деятельности соответствующими кадрами и материальной базой, необходимый для выравнивания возможностей индивидов (в нашем исследовании — женщин-преступниц) в их социальной адаптации.

Ресоциализация женщин-преступниц в исправительном учреждении ориентировано на приобретение ими позитивного социального опыта организации своей жизнедеятельности, восстановление социально-личностного статуса в здоровом социуме после исполнения наказания на основе социально-активного поведения и направлена на поддержание устойчивости к дезадаптивному поведению в критических ситуациях жизни с целью избежания рецидивов [1].

Содержание и технологии ресоциализации обуславливаются спецификой и особенностями социально-педагогической работы исправительного учреждения как социального института, которая осуществляется в условиях строгой изоляции женщин-преступниц от общества.

Ресоциализация женщин-преступниц как научный феномен тесно взаимосвязана с развитием теории и практики социально-педагогического содействия, восприятием женщин-

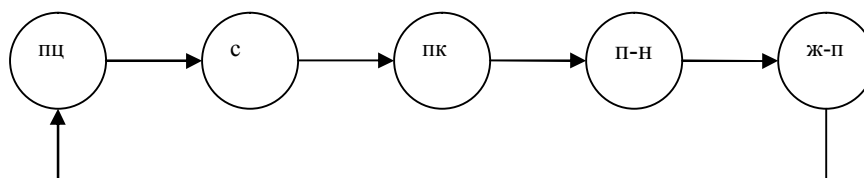
преступниц к лишению свободы как реальной составной части гражданского общества, а также общественным осознанием невозможности решения проблем борьбы с преступностью и профилактики ее рецидива только карательно-репрессивными мерами, необходимости активного использования в исправительной деятельности социально-педагогических и воспитательных средств [2].

Прогрессивная пенитенциарная система — система отбывания наказания, при которой срок наказания разбивается на несколько этапов с различными условиями содержания — от более суровых к более льготным.

Цель педагогической системы в пенитенциарном учреждении — это конечный результат, т.е. формирование адаптированной личности женщины-преступницы к жизни в социуме.

Система мотивационного программно-целевого управления, разработанная И.К. Шалаевым имеет прикладное применение в пенитенциарной системе.

Под мотивационным программно-целевым управлением ресоциализацией женщин-преступниц мы понимаем процесс осуществления специфической педагогической системы с использованием педагогического алгоритма



са —> Пдц —> Рип —> сп —> со —> ск —> ср,

где пц — цель педагогической системы в пенитенциарном учреждении;

с — содержание, адекватное пц;

ПК — педагогические коммуникации;

п-н — педагоги наставники (или воспитатели);

ж-п — женщины-преступницы;

са — системный анализ;

Пдц — построение дерева целей на основе показаний системного анализа,

Рип — разработка исполняющей программы (нормы-образца) под каждую цель дерева целей,

сп — системное планирование,

со — системная организация,

ск — системный контроль,

ср — системное регулирование.

Модель ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода будет иметь следующую структуру:

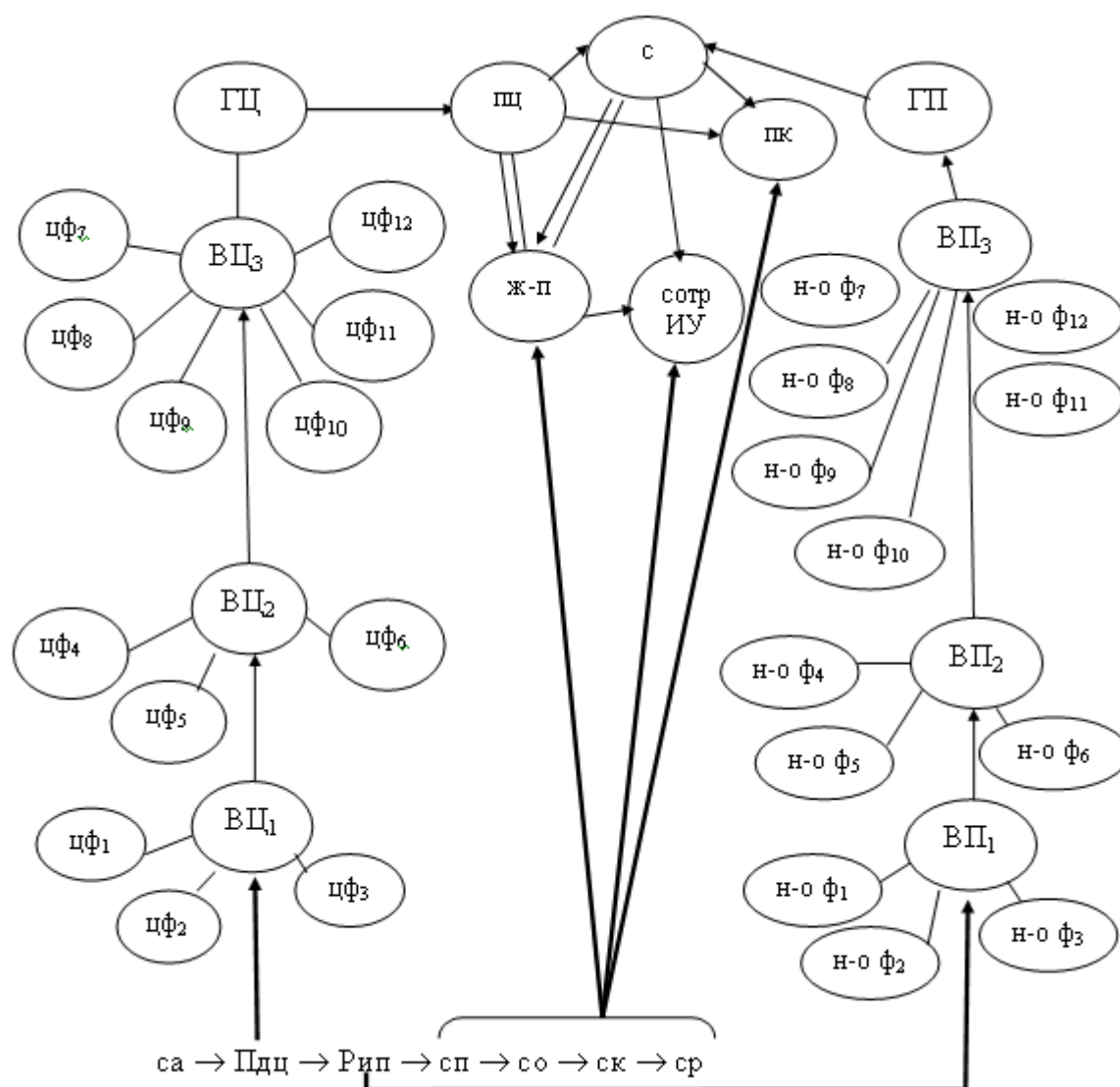


Рис. 1 Модель ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода

Генеральная цель: ГЦ – ресоциализация женщин-преступниц.

Ведущие цели:

ВЦ₁ – обеспечение мотивационной готовности сотрудников ИУ к повышению своего профессионализма, женщин-преступниц к овладению методологией и технологией процесса ресоциализации;

ВЦ₂ – повышение профессионализма сотрудников ИУ и обеспечение готовности на уровне знаний женщин-преступниц в овладении методологией и технологией процесса ресоциализации;

ВЦ₃ – создание педагогической системы обеспечения компетентности процесса ресоциализации женщин-преступниц.

цф₁ – обеспечение целевой ориентации сотрудников пенитенциарного учреждения в соответствии с содержанием и объемом совместной работы, формирование их ценностных ориентаций и психологического климата, осуществление воспитания и профессионального стимулирования их труда;

цф₂ – формирование мотивационной готовности сотрудников исправительных учреждений и женщин-преступниц к достижению ГЦ в ракурсе оптимального мотивационного комплекса (ВМ > ВПМ > ВОМ);

цф₃ – стимулирование самоактуализации женщин-преступниц в процессе ресоциализации посредством подключения мотиваторов самопобуждения;

цф₄ – обеспечение познавательной деятельности женщин-преступниц;

а) цели и задачи подготовки к формированию компетентности процесса их ресоциализации;

б) возможных причин трудностей и характера барьеров в их подготовке к процессу ресоциализации;

в) специфические компетенции процесса ресоциализации;

цф₅ – обеспечение безупречной компетентности сотрудников пенитенциарного учреждения:

а) в нормативных документах по надзору за исправительным учреждением и по обучению женщин-преступниц процессу ресоциализации;

б) в методах, приемах и формах работы по организации подготовки женщин-преступниц к процессу ресоциализации;

цф₆ – обеспечение повышения профессионализма сотрудников ИУ и его реализации;

цф₇ – разработка программы учебно-воспитательного процесса на основе государственных законодательных нормативных актов;

цф₈ – организация учебного процесса по ресоциализации женщин-преступниц;

цф₉ – обеспечение взаимодействия сотрудников исправительного учреждения и женщин-преступниц в процессе достижения генеральной цели;

цф₁₀ – ориентация женщин-преступниц на самоанализ и самодиагностику в достижении ГЦ;

цф₁₁ – осуществление женщинами-преступницами планирования в достижении генеральной цели;

ϕ_{12} – осуществление женщинами-преступницами самоорганизации, самоконтроля и саморегулирования в достижении ГЦ.

н-о от ϕ_1 до ϕ_{12} – нормы-образцы, составляющие целостную исполняющую программу (ГЦ= ВП1+ВП2+ВП3), адекватную дереву целей [3].

пц, с, пк, сотр.ИУ, ж-п – компоненты педагогической системы (по Кузьминой Н.В.).

са, Пдц, Рип, сп, со, ск, ср – технологические функции управления в концепции МПЦУ [4].

Ориентиром компетентным экспертам при оценке уровня развития педагогической системы может служить следующее квалитетическое правило: $I = \text{пц} + \text{с} + \text{пк} + \text{сотр.ИУ} + \text{ж-п}$, где I – интегративный показатель уровня развития педагогической системы, пц – показатель уровня целевой ориентации содержания, коммуникаций, педагогов, воспитуемых, с – показатель уровня соответствия содержания цели и представления его, пк – показатель уровня педагогических коммуникаций, сотр.ИУ – показатель уровня профессионализма сотрудников пенитенциарного учреждения, ж-п – показатель уровня развития женщин-преступниц.

Если $50 \geq I \geq 43$, то уровень развития оцениваемой педагогической системы высокий;

если $42 \geq I \geq 28$, то уровень развития педагогической системы средний;

если $27 \geq I \geq 18$, то уровень развития педагогической системы низкий;

если $I \leq 17$, то педагогическая система мертва [5].

Это своеобразное оснащение мотивационного программно-целевого управления ориентирует субъектов педагогических систем на планирование и осуществление мер, адекватно направленных на развитие каждой подструктуры системы до оптимального уровня, может использоваться при отслеживании динамики развития одной отдельно взятой педагогической системы.

Использование положительных факторов и нейтрализацию отрицательных в процессе ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода, как показало исследование, необходимо осуществлять системно, поскольку это позволяет целостно воздействовать на личность через гармонизацию ее отношений с государством, локальной общностью, коллективом, другими людьми и самим собой.

Библиографический список

1. Штомпка, П. Социология социальных изменений / пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996.
2. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. – Екатеринбург, 2004.
3. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
4. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
5. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, БГПУ: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.

Bibliography

1. Shtompka, P. Sociology of Social Change / translation from English.; Edited by V.A. Yadov. - Moscow: Aspekt Press, 1996.
 2. Vetoshkin, S.A. Penitentiary pedagogy in theory and practice. Monograph. - Ekaterinburg, 2004.
 3. Shalaev, I.K. Norm-sample realization of the technological functions MPTSU as basic competencies of the modern manager: Training Manual. - Barnaul: AltGPA, 2009.
 4. Shalaev, I.K. Improving the quality of educational service on the basis of the motivational program-oriented management: Monograph. - Barnaul: AltGPA, 2010.
 5. Shalaev, I.K. Software-task management psychology: Tutorial. - edition 5, a supplemented and converted. - Barnaul State Pedagogical University: Publishing house by Barn. state. Ped. University, 2007.
- Article Submitted 14.01.11

УДК 371.011

М.В. Циулина, асп. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: kikimora74@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В центре внимания данной статьи находится проблема воспитания патриотизма у школьников. В статье представлен комплекс педагогических условий, обеспечивающий результативное функционирование модели процесса патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, модель патриотического воспитания, комплекс педагогических условий, средовый подход, педагогическая поддержка, элективный курс.

Современный переход к постиндустриальному, информационному обществу, интенсивное развитие экономики и рост конкуренции определяют приоритеты образовательной политики страны, требуют формирования современного мышления у молодого поколения. Динамично развивающемуся обществу необходимы высокообразованные люди, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, активной гражданской позицией и развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В нормативных документах Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Национальная образовательная инициатива «Наша новая шко-

ла», Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» и др.) определены приоритетные направления образования, среди которых одними из главных стали усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного патриотического воспитания. Образовательные учреждения главным звеном в системе воспитания патриотизма у молодежи.

Несмотря на все попытки сделать патриотизм частью государственной идеологии, результат, по-прежнему, оставляет желать лучшего. По нашему мнению, одной из причин этого являются социальные процессы, связанные с глубинным расстройством общества: утрачено единство всех категорий граж-

дан, следовательно, нет и единого понимания патриотизма. Также неэффективность существующей системы кроется в весьма противоречивых реформах, проводимых в сфере образования и в недостаточной степени исследования проблем патриотического воспитания применительно к современным условиям.

На основе анализа работ В.И. Лесняка, В.И. Лутовинова, В.Ю. Микрюкова [1-3] и других исследователей в области патриотического воспитания молодежи можно сделать вывод, что большинство авторов рассматривают патриотизм только в рамках объективной педагогической парадигмы, как нечто, привнесенное государством, обществом, той или иной цивилизацией или культурой. На наш взгляд, недостаточно рассматривать данное понятие только в этом контексте, следует максимально учитывать «естественные» основы патриотизма. Мы рассматриваем патриотизм как чувство, присущее каждому человеку, которое формируется независимо от политических и экономических изменений в обществе и является результатом освоения личностью ценностей своей Родины, а, следовательно, идентификацией с культурой как синтезом ценностей.

Полагаем, что наиболее эффективными в решении проблемы патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы являются системно-деятельностный, аксиологический и культурологический подходы в их взаимодополнении. С учетом специфики исследуемой проблемы, на основе вышеназванных подходов нами была разработана структурно-функциональную модель процесса патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы, состоящая из целевого, организационно-содержательного, функционального, диагностико-коррекционного и результативного компонентов.

Рассматривая разработанную нами модель как систему открытую, самоорганизующуюся, обладающую высоким потенциалом эффективности, мы пришли к необходимости выявления педагогических условий, обеспечивающих результативное функционирование модели в системе педагогической деятельности. Разработанный нами комплекс педагогических условий должен обеспечить реализацию всей совокупности компонентов модели.

На основе анализа философской и научной психолого-педагогической литературы по проблеме патриотического воспитания молодежи, с учетом естественного и средового подходов к формированию патриотизма, исходя из содержательных особенностей разработанной нами модели, специфики воспитательного процесса и сущностной характеристики формируемых показателей патриотизма, мы выделили следующие условия:

- комплексное и целенаправленное воздействие предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного аспектов воспитательной среды школы с позиций средового подхода;
- организация педагогической поддержки патриотического самоопределения учащихся средствами социально-проектной деятельности;
- реализация элективного курса «Мой дом, мой город, мой край», направленного на экстерииоризацию естественных основ патриотизма учащихся в общественные и государственные ценности, выработку установки на патриотическую деятельность в рамках их средового окружения.

Остановимся на каждом из обозначенных условий.

Комплексное и целенаправленное воздействие предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного аспектов воспитательной среды школы с позиций средового подхода. Проблема влияния среды на развитие личности не нова для педагогики. Значение среды в воспитании признавали А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.Н. Сорока-Росинский, К.Д. Ушинский и др. Большой вклад в разработку теории педагогической среды внесли Ж.Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессори, Д. Дьюи, С.Т. Шацкий.

Для нашего исследования, в соответствии с пониманием патриотизма как формы присвоения ценностей и культуры Родины, интересной представляется точка зрения Н.Е. Щурковой, которая определяет воспитательную среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [4, с. 357]. Исследователь подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, событийно-поведенческое и информационно-культурное окружение. Исходя из этого положения, патриотическую воспитательную среду школы мы представляем как совокупность соответствующих аспектов (или окружений) среды: предметно-пространственного, событийно-поведенческого и информационно-культурного.

Воспитательная сила среды состоит в том, что она служит источником развития ребенка. Однако воспитательное влияние среды всегда ограничено рамками той культуры, которая свойственна этой среде, – в этом ее слабость. И только благодаря школе ребенок имеет социальную среду, несущую в себе все основные достижения культуры. Школа раздвигает социальные границы, и фактор среды получает новую силу влияния на личностное развитие. Но среда становится воспитательным фактором лишь в случае активного взаимодействия со средой ребенка как субъекта. Чем большее количество объектов социальной среды войдет в контекст деятельности ребенка, тем шире разворачивается палитра его социальных отношений. Чем большее количество проживается событий как причастности ребенка к социальной среде, тем увереннее можно сказать о продуктивном воздействии фактора среды.

В нашем исследовании в основе создания патриотической воспитательной среды школы лежит средовой подход, сформулированный Ю.С. Мануйловым [5]. Функционально «среда» в исследовании ученого определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность [5]. Данная трактовка среды более приемлема к подходу, при котором ей придается значение средства, где большую роль играет она сама, а не взаимодействующий с ней субъект.

В рассматриваемом подходе существует понятие «ниша», которое призвано удовлетворять потребности личности, обеспечивать выражение ее субъективных свойств, что делает возможным развитие ребенка как индивидуальности. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее ниш. Набор возможностей составляет главный отличительный признак ниши. Ниши могут находиться в различных комбинациях и отношениях друг к другу: отношениях встроенности, смежности, проникновения друг в друга, разрушения и т.п. Ниши характеризуются устойчивостью, постоянством, воспроизводимостью, вместимостью и пространственно-временной локализованностью.

Субстанционально среда обладает спектром возможностей, которыми можно обладать, владеть, пользоваться, «питаться» и т.д. Питательные возможности могут стоять на пути развития, могут просто поддерживать растущий организм или ускорять его развитие. В известном смысле возможна связь социального типа с типом «питания». Наполненность воспитательной среды школы патриотическим содержанием («питанием») позволит целенаправленно воздействовать на субъекта воспитания с целью формирования патриотического типа личности.

Стихия – одно из основных понятий средового подхода – трактуется автором как властвующие над индивидуумом мощные силы, которые охватывают и увлекают, обращают и изменяют, программируют поведение и приводят к каким-либо результатам. Примером может служить стихия детского творчества, поиска, игры [5].

Стихийные влияния среды – это влияние стихий, не регулируемые центром, организованные влияния среды – это влияние стихий, управляемые центром. Умение управлять стихиями – одно из наиболее важных профессиональных качеств педагога. В рамках учебного занятия или воспитательного мероприятия управление стихиями познания, творчества,

состязания приводят к намеченной цели и приносят реальный результат. Следовательно, педагогу важно направлять стихии национальной идентичности, толерантности, коллективизма, гражданской и семейной принадлежности в русло патриотической стихии, которая может впитать в себя все перечисленные и многие другие. Стихии также могут находиться в различных комбинациях и отношениях друг к другу: отношениях встроенности, смежности, проникновения друг в друга, разрушения и т.п.

Ключевым понятием средового подхода является также понятие «действие», которое трактуется как спланированное изменение действительности, всякий рабочий ход [5]. Действия со средой, изменение ее, проектирование, планирование будут являться только целерациональными, так как одновременно работают на цель, способы, средства, результат.

Поскольку целью нашего исследования является возможность формирования патриотического типа личности, то есть человека, обладающего ценностями специально созданной патриотической воспитательной среды образовательного учреждения, необходимо выделить эти специальные средообразовательные действия. Образование среды с надлежащими значениями ее ниш есть производное средообразовательных действий. Любое производимое субъектом управления действие ведет к появлению определенного результата. Но чтобы получить желаемый результат, нужно знать, что содержание действий «работает» на ниши, а способы осуществления действий - преимущественно, на стихии. Только средообразовательные действия, которые порождают, упреждают, поддерживают или разрушают те или иные ниши и стихии, способны продуцировать надлежащие значения жизненной среды.

Вся программа действий со средой предполагает наличие диагностирующих, проектирующих и продуцирующих действий. Диагностирующими являются те действия, которые ориентированы на получение информации о среде и личности ее обитателей, способах их бытия. Проектирующими являются действия, обеспечивающие моделирование типа личности, адекватных ему способов бытия, среды обитания и средообразовательного процесса. К продуцирующим отнесем действия, направленные на преобразование личности ребенка через изменение способов и условий его бытия.

Вышеизложенные положения позволяют сделать вывод о существовании диалектической связи между развитием воспитательной среды и показателями воспитанности учащихся. В научной литературе отмечается, что воспитательная среда должна быть адекватна общечеловеческим ценностям и содействует вхождению ребенка в культуру. В соответствии с нашим пониманием патриотизма как результата освоения личностью общественных ценностей своей Родины, идентификацией с культурой как синтезом ценностей, воспитательная среда является условием результативного патриотического воспитания, направленной на усвоение ценностей и культуры России. Полагаем, что патриотическое воспитание будет наиболее результативно при взаимодействии школы, учащихся и их семей, поскольку именно вышеуказанные субъекты являются естественной для ребенка средой.

Второе педагогическое условие результативного функционирования модели процесса патриотического воспитания – **организация педагогической поддержки патриотического самоопределения учащихся средствами социально-проектной деятельности.** Основы нравственного выбора закладывается, когда сознание детей еще неустойчиво, уязвимо для отрицательных влияний, пластично. Для того, чтобы помочь ребенку сделать нравственный выбор, необходимо создание системы педагогической поддержки этого выбора. Корни идеи педагогической поддержки лежат в трудах К.Н. Вентцеля, Ф. Дистервега, М. Монтессори, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого. Системный анализ педагогической поддержки представлен в работах Т.В. Анохиной, О.С. Газмана, Н.М. Касициной, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др.

Согласно О.С. Газману, педагогическая поддержка рассматривается как процесс совместного с ребенком определе-

ния его целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достичь желаемых результатов в самовоспитании, в развитии индивидуальности. Педагог стремиться к тому, чтобы ребенок осознавал, каким способом и чего он может и должен достичь, т.е. развивал способности становиться субъектом. Ребенок в ситуации свободы учится делать выбор и нести ответственность [6].

Умение осознанно делать выбор и нести ответственность за этот выбор являются неотъемлемыми качествами патриота. Этот выбор внутренний, определенный самим человеком в виде закона, который он сам для себя обязуется выполнить. Педагог поддерживает право ребенка на выбор, но не разделяет с ним ответственность за этот выбор. Ответственность педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку расширить представления о спектре возможных последствий и аргументировать сделанный выбор.

В работах отечественных и зарубежных ученых существует ряд исследований, раскрывающих различные аспекты самоопределения личности: психологические, педагогические основы самоопределения, вопросы социального, личностного самоопределения (К.А. Абулханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Т.В. Машарова, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин и др.).

Для нашего исследования особую ценность представляет концепция личностного самоопределения М.Р. Гинзбурга, согласно которой в основе самоопределения в подростковом и юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования [7].

В своем исследовании мы также придерживаемся мнения Д.И. Фельдштейна о том, что подростковый возраст является сензитивным для формирования мотивации деятельности, направленной на пользу общества [8].

Педагогическая поддержка патриотического самоопределения понимается нами как совокупность форм и средств, направленных на духовное самовоспитание личности, на развитие ответственности за судьбу Родины. Задача педагогов в этом случае заключается в том, чтобы помочь ребенку осознать важность выбора своей патриотической позиции, увлечь его процессами самосовершенствования.

Пространственная организация воспитательной среды школы позволяет учащимся в соответствии со своими потребностями и склонностями развивать свою индивидуальность, участвуя в любых социальных проектах, получая значимый для себя и других результат. Учащиеся занимаются проектами по различным направлениям, проводят конкурсы, участвуют в научных конференциях и т.д. Содержательные области проектной деятельности всех действующих в школе проектов сориентированы и объединены по сферам деятельности, что позволяет руководителю и участнику проекта быстро найти сферу применения своих способностей и склонностей. В результате такой активной творческой деятельности у школьников появляется устойчивая потребность находиться в центре активной среды, включаться в творческие события «сходу» и сохранять активную позицию на протяжении продолжительного времени.

Эта деятельность должна быть общественной, тогда она становится и субъективно значимой для учащихся. Нужно позволять учащимся коллективно планировать, организовывать и анализировать свою деятельность.

Социальное проектирование – технология социального воспитания учащихся. Главный педагогический смысл этой технологии – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я - концепцию и мировоззрение; занять определенную гражданско-патриотическую позицию; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых. Социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации

образовательного процесса, как аспект воспитания, как способ социализации учащегося.

В рамках воспитания патриотической личности социальное проектирование должно выявить первоочередные проблемы социального окружения школы, адекватно решаемые силами детского проектирования и направить энергию детей в русло решения такой проблемы. Личностные предпочтения учащихся распределяют детей по направлениям деятельности, а широкий спектр проектов дает возможность самоопределения их направленности. В условиях специально созданной патриотической воспитательной среды, с содержательным наполнением ниш и управлением стихиями детского творчества и познания, патриотическое самоопределение школьников будет целенаправленным.

Работа над проектом позволяет ребенку почувствовать значимость своей деятельности, повысить свой социальный статус в школе, в микрорайоне, открыть новые возможности. Разрабатывая проект, учащийся проходит все стадии работы над ним: сбор материала, его обработку, выстраивание проекта, согласование, экспертизу и реализацию. Эта работа выявляет не только положительные качества, но и позволяет определить свои слабые стороны, над которыми в дальнейшем можно работать.

Таким образом, использование возможностей социальных проектов в патриотическом самоопределении учащихся, способствует формированию активной социальной позиции школьников, открывает для них широкий спектр возможностей самоорганизации, самовоспитания, самореализации, что в целом порождает осознание своей причастности к реальной жизни страны, значимости деятельности для ее народа, частью которого является сам школьник и способствует единой цели – формированию устойчивой патриотической позиции.

Реализация элективного курса «Мой дом, мой город, мой край», направленного на экстерниоризацию естественных основ патриотизма учащихся в общественные и государственные ценности, выработку установки на патриотическую деятельность в рамках их средового окружения.

Выбор такой формы работы обусловлен рядом проблем, с которыми столкнулась современная школа: уменьшение количества классных часов, вымывание функции патриотического воспитания из учебных предметов. Мы считаем, что элективный курс может нести не только информационную функцию, но и воспитательную.

Необходимо отметить, что программа элективного курса ориентирована на связь интеллектуальных и эмоциональных влияний на личность учащегося. Теоретическим обоснованием этого положения является идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь исторического развития, что и познавательные процессы, т.е. идея единства интеллекта и аффекта, сформулированная отечественным психологом Л.С. Выготским [9].

Проблему связи интеллектуального и эмоционального воздействия в процессе воспитания поднимал еще П.М. Якобсон: «... налицо явное расхождение между словами и делами, между знанием положений морали и нравственным поведением. ... Одна из причин неэффективного воздействия школы на личность заключается в интеллектуализме, который часто пронизывает воспитательную работу школы» [10, с. 8].

Проблема интеллектуализма является характерной чертой современной школы. По нашему мнению, одной из значимых предпосылок действенного воспитания, а в особенности патриотического воспитания, является воздействие на эмоциональную сферу учащихся.

Чувства, по П.М. Якобсону, являются отражением действительности и носят субъективный характер, бывают эпизодическими и глубокими. Превращение чувства в побудительную силу, ведущую к действию, приводит к закреплению чувства в поведении. Это является конечной целью патриотического воспитания. Патриотизм в значительной мере формируется в школьные годы, в дальнейшем он становится лишь более осознанным, следовательно, все мероприятия по патриотическому воспитанию должны быть направлены на глу-

бокий эмоциональный отклик детей, особенно это важно в воспитании подростков, поскольку, как утверждает П.М. Якобсон, в этом возрасте чувства приобретают более личностный характер [10].

Введение элективных курсов в образовательный процесс позволяет реализовать то содержание, которое решает цели и задачи, направленные на воспитание тех или иных черт, чувств и качеств личности. Нами разработан элективный курс, целью которого является воспитание патриота, знающего и уважающего традиции своей семьи, школы, родного края. Данная цель решается посредством расширения и углубления знаний о традициях семьи, школы, культуре малой Родины. Программа элективного курса реализуется в 9 классах, рассчитана на 30 часов в год. Организационные формы изучения курса: урок, классный час, семинарское занятие, экскурсия, конференция, викторина, выставка, самостоятельная работа учащихся.

Программа элективного курса состоит из 7 разделов-тем: «Патриот своей семьи», «Наша школа», «Челябинск – город родной», «Национальная культура народов Южного Урала», «Литература Южного Урала», «Челябинская область в годы Великой Отечественной войны», «Современная Челябинская область».

Тема «Патриот своей семьи» открывает возможность превращения чувства причастности к судьбе страны через судьбу своей семьи в побудительную силу, ведущую к действию; приводит к закреплению чувства в поведении. Деятельность школьников в вопросах отношения к героическому прошлому Родины, через знание истории своей семьи, приобретает патриотическую направленность. Гордость за свою семью, как части большого государства, переносится на страну в целом.

Тема «Наша школа» является благодатной во всех отношениях, поскольку школа – это то место, где происходит осознание ребенком себя и своего места в жизни. Это тот период, когда происходит кристаллизация личности и становление характера, принятие культуры народа и познание основ наук, обретение товарищей и социализация. Трудно переоценить значение школы в воспитании детей и в частности патриотических чувств, так как воспитание строится на фоне естественных основ, естественных чувств к конкретным местам, людям.

Темы «Челябинск – город родной», «Национальная культура народов Южного Урала» и «Челябинская область в годы Великой Отечественной войны» приводит школьников в лоно краеведения. Самый мощный по эмоциональной насыщенности блок мероприятий, предполагающий непосредственный контакт с людьми, причастными к истории нашей страны. Вопросы истории района, в котором живут школьники, города, области становятся ключевыми при изучении этих тем на уровне активной деятельности, при погружении в пространство исследования. Знания, которые получают учащиеся по данным темам, должны превращаться в мотивы их действий и поступков. Чувство причастности к духовному и историческому богатству малой Родины должно стать личным достоянием человека, частью его духовного мира, только в этом случае оно будет побуждать человека к действиям и определять его отношение к жизни. Только так (через чувства) ценности Родины станут личными ценностями молодого человека.

Тема «Литература Южного Урала» знакомит учащихся с богатством литературного наследия Урала. При изучении этой темы обнаруживается связь когнитивного и аффективного компонента личности. И если целью воспитания является продуцирование патриотического типа личности, то как нельзя лучше литературные произведения, рассказывающие о красоте родного края, о людях, красоте их характеров, событиях, победах и заслугах перед Отечеством, через чувства, размышления молодых людей достигнут самых тонких слоев души.

Тема «Современная Челябинская область» позволяет школьнику увидеть себя в ореоле современных достижений прогресса в рамках своего региона. Современная Челябинская область является одной из ведущих территорий промышлен-

ного комплекса страны. Родители учащихся работают на промышленных предприятиях, в научных организациях, являются работниками культуры и т.д. Акцентируя внимание детей на том, какой вклад вносят их родители в достижения области, как высоко поднимают они сами престиж области, обнаруживая хорошую учебу и побеждая в олимпиадах различного статуса, указывая на их роль в прогрессе общества, обеспечивая ситуацию успеха детям и уверенности в их значимости для современного состояния общества в целом, педагоги достигают поставленных целей, в частности, воспитание патриотического типа личности.

Библиографический список

1. Лесняк, В.И. Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества: дис. ... д-ра. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
2. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы. – М.: АПКИПРО, 2001.
3. Микрюков, В.Ю. Теоретико-методологические и практические основы военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях // Инновации в образовании. – 2006. – № 6.
4. Щуркова, Н.Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – гл. 3.
5. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра. пед. наук. – Москва, 1997.
6. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6.
7. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности // Избр. тр.: в 2 т. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 1.
9. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004.
10. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1966.

Bibliography

1. Lesnyak, V.I. The pedagogical system of hero- patriotic upbringing of person in conditions of formation of civil society: thesis ... Doctor of Ped. – Magnitogorsk, 2006.
 2. Lutovinov, V.I. The patriotic upbringing of the youth: concept, program, methodical –organizing foundation. – М.: APKiPRO, 2001.
 3. Mikryukov, V.Yu. The methodological-theoretical and practical foundations of military-patriotic education of Russian students in modern conditions // Innovation in education. – 2006. – № 6.
 4. Shurkova, N.E. Upbringing as pedagogical phenomenon. General principles and principles of upbringing // Pedagogic: tutorial for students of ped. university and college. – М.: Russian pedagogical agency, 1996.
 5. Manuylov, Y.S. Environmental approach in upbringing: thesis ... Doctor of Ped. – Moscow, 1997.
 6. Gazman, O.S. Upbringing and pedagogical support of the children // Civil education. – 1998. – № 6.
 7. Ginzburg, M.R. Self-determination of the personality as psychological problem // Questions of psychology. – 1988. – № 2.
 8. Feldshtein, D.I. Psychology of development of the man as person // Electee proceedings: in 2 t. – М.: Publishing house of Moscow psychology-social institute; Voronezh: MODEK, 2005. – Т. 1.
 9. Vigotsky, L.S. Psychology of development of the man. – М.: Publishing house Smisl; Publishing house Eksmo, 2004.
 10. Yakobson, P.M. Emotional a student's life: psychological essay. – М.: Prosveshenie, 1966.
- Article Submitted 19.01.11

УДК 74.03

С.Ю. Шалова, доц. ТГПИ, г. Таганрог, E-mail: Shalova_s@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА УЧИТЕЛЯ

Исследование направлено на изучение феномена научно-педагогического творчества. Одна из задач исследования – поиск технологий, обеспечивающих включение педагогов в научно-педагогическое творчество.

В статье представлена последовательность познавательных действий при постановке научной проблемы и технологии, которые могут быть использованы педагогами в процессе научного поиска. Подробно раскрывается разработанная автором технология создания проблемно-ориентационного пространства, целью которой является максимальная индивидуализация научного поиска: представлена схема и описан алгоритм ее заполнения.

Ключевые слова: персональное проблемно-ориентационное пространство, технологии научного поиска.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется крупными достижениями в области науки, техники, культуры и искусства. Научные методы используются не только для получения нового знания, но и для решения практических проблем. Человек стремится технологизировать все сферы жизни, в том числе образование; с этой целью разрабатываются схемы, алгоритмы педагогических процессов с целью их совершенствования. В этих условиях научно-педагогическое творчество для учителя становится не только потребностью, но и необходимостью. Однако, как свидетельствует практика, имеются существенные противоречия между

Элективный курс реализуется учителями истории, краеведения, русского языка и литературы, классными руководителями, работниками библиотеки.

Таким образом, на основе анализа научной литературы по проблеме исследования, результатов констатирующего эксперимента был определен комплекс педагогических условий результативного функционирования модели процесса патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы. Полагаем, что выявленный комплекс условий будет необходимым и достаточным и обеспечит успешную реализацию разработанной модели.

потребностью педагогического сообщества в научно-педагогическом творчестве и готовностью к нему отдельных педагогов.

Одной из задач нашего исследования является поиск и апробация технологий, обеспечивающих включение педагогов в научно-педагогическое творчество. Опытно-экспериментальная работа проводилась в Таганрогском государственном педагогическом институте.

Прежде всего, представим кратко логику научного поиска, т.е. его основные этапы и процедуры, чтобы определить те

научно-исследовательские операции, которые предстоит выполнить педагогу.

Педагогическое исследование начинается с постановки проблемы. Следующий важный этап исследования – выдвижение гипотезы (идеи), которая требует дальнейшего подтверждения. Этот этап, по мнению большинства ученых, является центральным звеном, наиболее творческим моментом научного поиска. Важное место в процессе научного исследования занимает работа с литературой, которая должна проводиться на всех этапах исследования: при формулировке проблемы, выдвижении гипотезы, разработке логики исследования, выборе и обосновании методов исследования и т.д.

Педагогическое исследование чаще всего предполагает проведение эксперимента, поэтому педагогу нужны умения: планировать эксперимент (ставить задачи, выбирать и разрабатывать инструментальный); проводить эксперимент (собирать информацию); интерпретировать результаты эксперимента (проводить количественный и качественный анализ информации, формулировать выводы).

Как утверждают многие ученые, исследующие различные аспекты научного творчества, самая трудная проблема заключается в формулировании проблем. А. Эйнштейн, например, говорил о том, что сформулировать проблему важнее и труднее, чем решить ее. Историк науки Дж. Бернал считал, что «гораздо труднее увидеть проблему, чем найти ее решение. Для первого требуется воображение, а для второго только умение» [1, с.77]. Попытаемся разобраться, почему это происходит, и что можно порекомендовать педагогу в данной ситуации.

Сначала необходимо уточнить, что мы будем называть проблемой, точнее научной проблемой. В переводе с древнегреческого «проблема» означает задачу, преграду, трудность. Т.е. в широком смысле под проблемой следует понимать некое затруднение или неопределенность, которые следует преодолеть.

Проблема берет свое начало в проблемной ситуации. Проблемная ситуация, по мнению А.Н. Лука – это, «в простейшем случае, ситуация, в которой есть выбор из двух или более возможностей. В более сложных случаях и возможности нужно искать, потому что их существование не всегда очевидно» [2, с.109]. Проблемной является всякая ситуация, практическая или теоретическая, в которой нет соответствующего обстоятельству решения. Иными словами, проблемная ситуация – это такое соотношение обстоятельств и условий, в которых есть противоречие. А научная проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить выявленные противоречия с помощью имеющегося знания.

В самом процессе постановки проблемы ученые (Г.Х. Валеев, И.Г. Герасимов, А.М. Новиков и др.) выделяют несколько этапов. Обобщив предлагаемые модели, можно представить следующую последовательность познавательных действий при постановке проблемы.

1. Осмысление границ известного и выделение неизвестного.
2. Уточнение используемых понятий, их содержания и границ использования.
3. Обоснование проблемы, т.е. определение содержательных и генетических связей данной проблемы с другими, которые уже решены или тех проблем, решение которых зависит от решения поставленной проблемы.
4. Определение структуры проблемы, т.е. выделение ее отдельных частей или более частных вопросов, ответы на которые нужно получить для решения целостной проблемы.
5. Окончательная формулировка проблемы, которая связана с ее оценкой, а именно, с определением условий, необходимых для ее решения.

Специфика постановки научно-педагогических проблем, как справедливо отмечает Л. Клинерберг, заключается в наличии эстетического, а частично и художественного компонента в постановке проблемы. Это связано с тем, что некоторые педагогические процессы могут быть выражены художественными средствами более адекватно, чем через теоретиче-

ский анализ. Художественные произведения А.С. Макаренко, В. Тендрякова, П. Железникова – тому подтверждение. Проблемы воспитания, затронутые в них, описаны образно, ярко, рельефно. А вот осмыслены эти проблемы были позже.

Согласившись с тем, что выявить проблему и точно ее сформулировать трудно даже опытному ученому, мы все же попытаемся облегчить процесс приобретения опыта для начинающего исследователя. Анализ научной и методической литературы позволил выявить технологии, которые могут быть использованы педагогами в процессе научного поиска.

SWOT-анализ (strengths – сильные стороны, weaknesses – слабые стороны, opportunities – возможности, threats – угрозы) мы предлагаем использовать для анализа проблемной ситуации в образовательном учреждении с целью ее детального описания и выявления противоречий. Составными частями SWOT-анализа являются анализ внешней и внутренней среды организации.

Используя этот метод в коллективной работе со студентами, мы, рассматривая образовательные учреждения, к внутренней среде отнесли:

- предметно-пространственный компонент (техническое оснащение, материальные ресурсы и т.д.)
- социальный компонент (образовательный процесс, межличностное взаимодействие участников педагогического процесса и т.д.)
- духовный компонент (ценности, принятые в данной среде).

Внешняя среда образовательного учреждения может быть представлена следующими составляющими:

- макросреда, определяемая политическими, экономическими, социальными и образовательными факторами и тенденциями в стране;
- другие учреждения, которые могут помочь решить образовательные задачи (спортивные, учреждения культуры и т.д.);
- семьи учащихся, как социальные группы, от которых зависит деятельность образовательного учреждения и ее результаты.

Приведем пример. Используя SWOT-анализ в коллективной работе, студенты – члены научного кружка факультета социальной педагогики определили некоторые факты по предлагаемым позициям.

Сильные стороны: наличие на факультете органов студенческого самоуправления, регулярное проведение игры «Дебаты», выпуск собственной газеты, подключение к сети Интернет.

Слабые стороны: отсутствие инициативы у студентов, слабое информационное обеспечение научной работы, нет реального сотрудничества с учреждениями культуры.

Возможности: в городе есть учреждения дополнительного образования, в регионе регулярно проводятся олимпиады по профилирующим предметам, есть возможность повышения квалификации преподавателей.

Ограничения: удаленность от научных центров, относительно высокий уровень безработицы родителей, расхождения между требованиями к студентам в вузе и семье.

Сопоставив имеющиеся данные, были сформулированы противоречия, которые требуют разрешения при проектировании и преобразовании культурно-воспитательной среды факультета: противоречие между имеющимися на факультете информационными возможностями (Сеть Интернет) и отсутствием у студентов навыков их использования в научных целях; противоречие между требованием от студентов исполнительности и дисциплинированности в учебной работе и требованием проявления инициативы и самостоятельности во внеучебной.

Технология «Дерево проблем» (адаптированный вариант деловой игры, разработанной О.Е. Лебедевым) использовалась как в групповой работе, так и в индивидуальной. Технология предназначена для выявления актуальных проблем и их взаимосвязей в образовательном процессе [3]. Основная задача на первом этапе состоит в анализе педагогического процесса.

На втором этапе необходимо оценить педагогические результаты с разных позиций по нескольким критериям, например, с точки зрения руководителей школы, учителя, родителей, учащихся и др. В список результатов были включены: формирование у учащихся системы знаний, необходимых для будущей жизни; формирование общеучебных умений; развитие познавательных интересов; помощь в выборе профессии; формирование характера; развитие индивидуальности и др.

Основными критериями оценки результатов должны быть их социальная значимость, соответствие функциям образовательного учреждения, реальность достижения, степень удовлетворенности достигнутыми результатами.

На третьем этапе работы нужно выявить рассогласование мнений относительно выделенных целей и определить причины. Далее рассматриваются вопросы об изменениях в содержании образования, технологиях, формах организации, которые необходимы в соответствии с определенными целями. В результате формулируются проблемы, требующие решения, и составляется дерево проблем.

Безусловно, рассмотренные технологии сами по себе не могут обеспечить успех в творческом процессе, их надо апробировать на доступном материале с учетом интересов и индивидуальных особенностей педагогов. Помочь в этом призвана разработанная нами технология создания персонального проблемно-ориентационного пространства [4].

«Персональное проблемно-ориентационное пространство» представляет собой круг научных проблем, на решение которых ориентирован конкретный субъект. Технология создания персонального проблемно-ориентационного пространства разработана на основе системно-ориентационного подхода, обоснованного академиком З.И. Васильевой и ее учениками в исследованиях, раскрывающих нравственно-ценностные аспекты ориентации на образование, труд, общение, профессию [5].

В основу технологии было положено понятие «жизненное пространство», введенное К. Левиным. Жизненное пространство субъекта, по мнению ученого, складывается из психобиологических явлений, а в «краевых точках» начинается «чужая оболочка», не подчиняющаяся психологическим законам.

Целью создания персонального проблемно-ориентационного пространства является максимальная индивидуализация научного поиска. В связи с этим следует обратиться к самому понятию «индивидуализация».

Традиционно индивидуализация в педагогике рассматривается как учет индивидуальных особенностей учащихся, уровня их способностей. С таким подходом в связи с изменением системы образования трудно согласиться. Во-первых, в данном случае индивидуализация ограничивается учетом особенностей групп учащихся, сходных по каким-либо качествам. Речь идет об относительной индивидуализации, точнее, о дифференциации в учебном процессе. Во-вторых, в таком понимании индивидуализации подразумевается, что деятельность педагога направлена на выявление и учет индивидуальных особенностей учащихся, т.е. предполагаются, хотя прямо на это не указывается, субъект-объектные отношения.

Другая интерпретация понятия «индивидуализация» заключается в раскрытии его через понятие «индивидуальность» и предполагает организацию педагогического процесса с целью создания условий для наиболее полного проявления и развития индивидуальности как педагога, так и воспитанника (З.И. Васильева, И.А. Колесникова, С.А. Расчетина и др.). Этот подход нам представляется более продуктивным, поэтому будем исходить именно из этого положения.

Рассматривая проблемы человеческой индивидуальности, Б.Г. Ананьев подчеркивал, что «одним из важных индикаторов индивидуальности является активность творческой деятельности человека, воплощение, реализация в ней всех возможностей» [6, 275].

В научном творчестве индивидуальность педагога, его творческие способности могут проявиться максимально. Мы исходим из определения творческих способностей как индивидуальных особенностей личности (по Б.М. Теплову). Признавая, что общая способность к творчеству присуща каждому человеку, мы полагаем, что отличие состоит в уровне ее развития, своеобразии содержательных и операциональных механизмов, качествах интеллектуальной и эмоционально-мотивационной сфер личности. Например, в психологической литературе, посвященной проблемам творческой личности, принято выделять такие качественные различия интеллекта, как логический и интуитивный тип мышления. Одни более склонны искать и формулировать проблемы, а затем путем их анализа выдвигать идеи (логический тип), другие могут предлагать решение без длительных предварительных размышлений, иногда даже не осознавая проблемы (интуитивный тип).

Кроме того, значительные различия существуют в мотивах, обуславливающих творческую деятельность. Можно выделить тех, у кого ярко проявляется стремление к самовыражению, другие руководствуются познавательными интересами в определенной области педагогической деятельности.

Обязательным условием индивидуализации научного поиска является активизация индивидуального опыта педагогов, усвоенных ими ранее знаний и способов деятельности, мотивов профессиональной деятельности.

И все же, одно из основных условий индивидуализации – возможность выбора. В научном поиске, как было отмечено ранее, особую роль играет выбор проблемы исследования.

Схематично персональное проблемно-ориентационное пространство педагога представлено на рисунке 1.

Задача состоит в том, чтобы заполнить схему. Делать это можно в любой последовательности. Время работы тоже не ограничено.

Предлагаем один из возможных алгоритмов работы.

На первом этапе работы нужно сформулировать все возможные проблемы или выделить явления, которые интересны. Для каждого сектора составляется отдельный список. Проблемы целесообразно формулировать в форме вопросов. Очень важно правильно формулировать вопросы. Еще Р. Декарт писал, что во всяком вопросе должно быть неизвестное, иначе вопрос бесполезен. Вместе с тем, вопрос должен быть отмечен чем-нибудь известным. (Правила для руководства ума). И, конечно, в вопросе должно отразиться противоречие.

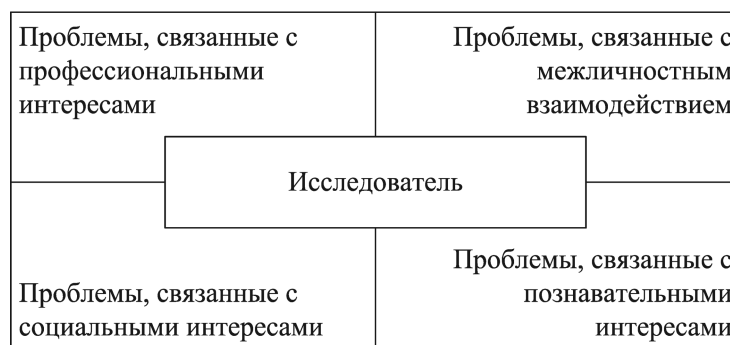


Рис. 1. Персональное проблемно-ориентационное пространство

Например, в процессе анализа профессиональной деятельности педагог может поставить такой вопрос: какие условия педагогического процесса способствуют формированию у младших школьников творческого отношения к учению? А из опыта межличностного взаимодействия может заинтересовать то, каким образом можно организовать совместную деятельность людей, обладающих разным уровнем подготовленности и т.д.

Рассматривая интересующие явления, нужно, прежде всего, их правильно определить. Для этого можно выполнить следующие операции: выписать из справочной литературы возможные определения; подобрать к каждому понятию понятия, близкие по значению, установив различия в их употреблении; провести операционализацию выделенных понятий.

На втором этапе проблемы и интересующие явления, включенные в списки, оцениваются с точки зрения их пользы, т.е. нужно произвести отбор, ответив на вопрос «будет ли польза от решения данной проблемы?». При положительном ответе на вопрос проблема остается в списке.

На третьем этапе проблемы оцениваются с точки зрения возможностей их решения. Если имеются необходимые средства, и нет объективных ограничений, проблема остается в списке.

В результате проведенного анализа в каждый сектор поля будут внесены проблемы, которые интересны, решение которых педагог считает полезным и возможным. Тем самым сформируется персональное проблемно-ориентационное пространство.

Те проблемы, которые в результате оценивания не войдут в окончательный список, не нужно считать «чужими», в дальнейшем к ним можно возвращаться и заново оценивать.

Использование технологии создания персонального проблемно-ориентационного пространства в работе со студентами до выполнения ими курсовых работ позволяет многим самостоятельно определиться с возможными темами исследования.

Приведем пример. *Екатерина Ц., студентка факультета социальной педагогики, в результате проведенного анализа выделила для себя возможные проблемы исследования, решение которых будет полезным для педагогов и социальных работников: «Как создать комфортные условия труда для инвалидов?»; «Какие методы эффективны для профилактики межнациональных конфликтов среди молодежи?»; «Какую роль играет культура общения в работе социального педагога*

со взрослыми?». При этом студентка отказалась от тех проблем, которые ей интересны, но не могут быть решены в силу ее социального статуса, и тех проблем, решение которых будет полезным только для нее самой.

Чтобы оценить эффективность разработанной нами технологии, мы изучили промежуточные результаты научной деятельности студентов.

Опрос научных руководителей показал, что все студенты, сконструировавшие персональное проблемно-ориентационное пространство, проявили инициативу в выборе темы курсовой, а затем и выпускной квалификационной работы. В большинстве случаев (примерно 70%) руководители согласились с одной из предложенных студентом проблем. Остальным студентам были предложены темы, которые связаны с научными исследованиями руководителей.

Оценивая утвержденные темы выпускных квалификационных работ (2009 год), мы проанализировали темы с точки зрения их актуальности и оригинальности. Актуальность большинства тем в работах обоснована и не вызывает сомнения («Воспитание младших школьников с ЗПР в совместной трудовой деятельности», «Гуманизация коррекционно-развивающего обучения в начальных классах массовой школы», «Применение компьютерных технологий на уроках музыки», «Педагогические условия организации предметно-пространственной среды развития ребенка в семье» и др.). Исключение составили примерно 7% работ, темы которых не отражают современные потребности образовательной практики и достижения педагогической науки.

Оригинальные темы мы определяли по исследуемой выборке, исключая неактуальные темы. Безусловно, большинство тем звучат весьма традиционно для учебных работ студентов. Однако 15 % тем можно отметить как оригинальные. «Движение КВН как среда социализации молодежи», «Медиаобразовательные кружковые занятия со старшеклассниками на материале изучения творчества Ф.Г. Раневской», «Волонтерство как форма практической подготовки будущих социальных педагогов», «Использование электронных аранжировок в процессе восприятия музыки в общеобразовательной школе» и др.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности технологии создания персонального проблемно-ориентационного пространства при организации научно-педагогического творчества студентов педвуза.

Библиографический список

1. Бернал, Дж. Наука и общество. – М.: Прогресс, 1953
2. Лук, А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1983.
3. Лебедев, О.Е. Анализ педагогических проблем: Методический практикум. – Л. ЛГИУУ, 1990.
4. Шалова, С.Ю. Введение в научно-педагогическое творчество / под ред. Н.В. Седовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
5. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия): Педагогическое исследование. Научная школа З.И. Васильевой / З.И. Васильева. – СПб.: Химиздат, 2003.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.

Bibliography

1. Bernal, D. Science and Society. - Moscow, Progress, 1953.
 2. Look, A.N. Thinking and creativity. - Moscow: Politizdat, 1983.
 3. Lebedev, O.Y. Analysis of pedagogical problems: Methodical Workshop. - Leningrad: LGIUU, 1990
 4. Shalova, S.Y. Introduction to creative work in Pedagogic (science). S- t. Petersburg: Herzen University Publishing House, 2008
 5. Humanistic values education and training (90 years of the twentieth century. Russia): Educational Research. Scientific School of Z.I. Vasileva. - St. Petersburg: Himizdat, 2003
 6. Ananyev, B.G. Man as the object of knowledge. - St. Petersburg: Piter, 2001.
- Article Submitted 17.01.11

УДК 37.022

Н.Н. Иванова, соискатель СВФУ, г. Якутск, E-mail: er4im@mail.ru.

РОЛЬ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ

В статье затронуты идеи Л.С. Выготского в осуществлении коррекционно-педагогической работы по обучению и воспитанию детей с нарушениями в развитии, их новизна и актуальность в психолого-педагогических исследованиях, определены перспективные возможности развития ребенка.

Ключевые слова: ребенок, коррекционно-воспитательная работа, социальная интеграция, социальная компенсация, реабилитация, обучение и воспитание.

В становлении и развитии дефектологии – науки об особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками и закономерностях их воспитания и обучения – с подлинно научных позиций большую роль сыграл Л.С. Выготский.

Его идеи не потеряли своей новизны и актуальности и в настоящее время, продолжают развиваться в психолого-педагогических исследованиях.

На основе фундаментальных исследований Л.С. Выготский выдвинул задачу – найти то здоровое, незатронутое, сохранное, что есть у аномального ребенка и опираться на эти здоровые стороны в целях осуществления коррекционно-педагогической работы.

Л.С. Выготский положил начало динамическому подходу к изучению своеобразия развития личности аномального ребенка, что, с его точки зрения, формируется в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Смысл организованного педагогического воздействия он видел в содействии развитию личности.

Самым ценным, на наш взгляд, является то, что Л.С. Выготский обосновал учение о большом резерве здоровых задатков у аномального ребенка, неравномерное распространение дефективности на разные стороны деятельности. И это открывает широкие возможности для развития аномального ребенка.

Но для превращения потенциальных возможностей ребенка в необходимые условия его жизнедеятельности нужно, в первую очередь, знать те возможности ребенка, которые находятся в зачаточном состоянии и еще не стали его достоянием. Последние при благоприятных условиях обучения и воспитания, при умелом руководстве взрослых его деятельностью стали бы перспективными возможностями ребенка, что Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития.

Имеет большую ценность заключение Л.С. Выготского о том, что педагоги и психологи рассматривают слепоту, глухоту, интеллектуальную недостаточность только как дефекты физические и психические и не видят главного – их социальной сущности. В этой связи он справедливо подчеркивает: "Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение" [1, с. 3].

Подчеркивая, что по отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач, Л.С. Выготский основной задачей воспитания считает его "вправить в жизнь", исправить социальный вывих, т.е. преодолеть те отклонения в поведении, которые определяют социальное лицо человека. В этой связи он отмечает: "Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически" [2, с. 16].

Таким образом, Л.С. Выготский выдвигает социальную компенсацию дефекта как первоочередную задачу педагогики в воспитании детей с нарушениями в развитии, утверждая, что в каждом ненормальном ребенке имеется колоссальный резерв здоровых потенциалов. Далее Л.С. Выготский видит задачу специальной педагогики в том, "чтобы связать педагогику

дефективного детства (сурдо-олиго-тифло-педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать педагогику дефективного детства с педагогикой детства нормального" [3, с. 112]. В процессе работы с аномальными детьми Л.С. Выготский считает необходимым ориентировать ее "на пуды здоровья, а не на золотинки болезней", которые имеются у каждого ребенка.

Имеет большую ценность разработанная Л.С. Выготским оригинальная теория компенсации на основе того, что одни недостатки аномального ребенка имеют первичный характер, другие – вторичный. Первичные недостатки имеют биологическую основу, обусловленную органическими нарушениями, когда вторичные недостатки определены социальными факторами, т.е. вторичные недостатки – это социальные недостатки, новые наслоения на личность аномального ребенка, на его дефект. В связи с этим Л.С. Выготский видит основную задачу воспитательной работы с данной категорией детей в предупреждении, ослаблении или полном преодолении вторичных недостатков, подчеркивая, что чем раньше начнется воспитание, тем успешнее оно будет. Социальное воспитание, социальная реабилитация неотделимы от процесса преодоления или ослабления всеми медико-педагогическими средствами недостатков, лежащих в основе своеобразия личности. Это было подчеркнуто Л.С. Выготским в 1924 г. на Втором съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних, что положило новому направлению в развитии специальной педагогики – "связать специальную педагогику физически дефективного и умственно отсталого детства с общими принципами и методами социального воспитания".

И были определены основные пути перестройки всей работы с аномальными детьми: это укрепление материальной базы учреждений, разработка положений о специальных учреждениях для аномальных детей, улучшение руководства этими учреждениями и т.д.

В процессе работы с аномальным ребенком Л.С. Выготский считал, что важно диагностировать развитие, опираясь на компенсаторные возможности ребенка в обучении и воспитании. И пути усовершенствования изучения ребенка он видит в психолого-педагогическом изучении ребенка в живом процессе развития, не игнорируя жалобы родителей, самого ребенка, воспитателей. Все полученные данные подлежат тщательному критическому анализу, где должны оцениваться факты, их связи, обусловленность, принимая во внимание личность каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей развития. По рекомендации Л.С. Выготского, историю развития ребенка, историю его воспитания, влияние на него наследственных факторов и среды следует изучать так, чтобы это была история влияния, история причин, взаимодействия педагога и воспитателя для воздействия на личность ребенка, которые вызвали патологическое состояние его развития.

На основе анализа эмпирического опыта мы вполне солидарны с его утверждением, что если кардинально не изменить подход к проблемам коррекции личности учащихся с отклонениями в развитии, с "особыми" образовательными потребностями в обществе, то результаты могут стать тревожными [4].

В последние годы в системе специального образования произошли определенные позитивные изменения. Правительством РФ утверждены "Типовые положения об образовательных специальных (коррекционных) учреждениях для обучающихся, воспитанников с нарушениями в развитии, для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медико-социальной помощи". Вместе с тем в системе специального образования остается ряд проблем, которые требуют концептуального решения. Это отсутствие единой системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи и социально-трудовой реабилитации детей, адекватной системы коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим появляется острая необходимость в организации новых гибких психолого-педагогических условий, при которых сами учащиеся становятся активными участниками образовательного, воспитательного и трудового процессов, способствующих активизации интереса к школьной жизни, формированию ответственности за свои дела и действия в комфортных условиях образовательного учреждения.

В трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. одной из важных задач социализации является воспитание "нового" человека, так как социализация является многогранным и непрерывным процессом на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все

базовые ценностные ориентации, усваиваются ребенком основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Процесс социализации ребенка, его формирование и развитие, становление его как личность происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов. Важным педагогическим элементом социального воспитания является формирование гуманистических ценностей, определяющих мировоззрение человека, готового к сотрудничеству, умеющего принимать и оказывать помощь нуждающимся.

В современной социальной ситуации в нашей стране речь идет о формировании активной личности, способной к социальной адаптации в сложных жизненных ситуациях с учетом психофизических особенностей развития. В результате сформированности социальных умений и навыков человек овладевает приемами самопомощи. Социальная адаптация в конечном счете подводит личность к самовоспитанию, дает ей возможность достичь более продуктивного социального поведения.

Таким образом, в содержании социальной адаптации детей с нарушениями в развитии выдвигается на передний план создание необходимых, наиболее комфортных условий для развития каждой личности, активизации всех процессов в интеллектуальном, эмоциональном, моральном, культурном, физическом развитии и реабилитации личности ребенка.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995.
2. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / под ред. Л.С. Выготского. - М., 1924.
3. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Народное просвещение. - 1925. - № 1.
4. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сб. науч. тр. и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». - М., 1996.

Bibliography

1. Vygotsky, L.S. Problemy defektologii / horsepower / L.S. Vygotsky. - M.: Prosvehenye, 1995.
2. Voprosy vospitaniya slepykh, glykhonemykh i umstvenno otstalykh detey. / Pod red. L. S. Vygotskodo. - M., 1924.
3. Vygotsky, L.S. Principy vospitaniya physicgeski defectivnykh detey // Narodnoe pvosveshenye. - M., 1925. - № 1.
4. Goncharova, E.L. Realibitatsiya sredstvami obrazovaniya osobyie obrazovatelnye potrebnosti detey s vyrazhennymi narusheniyami v razvitiy / E. L. Goncharova, O. I. Kukushkina // Sbornik nauchnykh trudov I pioekthnykh materialov IPN RAO " Podkhody k reabitazii detei s osobennostyami rasvitiya sredstvami obrazovaniya ". - M., 1996.

Article Submitted 18.01.11

УДК: 378.147

Н.Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. кафедры литературы Хакасского гос. Ун-та им. Н.Ф. Катанова, соискатель, прикреплена при лаборатории проблем литературного образования в национальной школе ИОСО РАО, г. Москва, E-mail: pollik 21.mail.ru

О НОВЫХ ПОДХОДАХ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ*

В статье рассматриваются возможности использования новых подходов в литературном образовании, в том числе компетентностного подхода (требование стандарта второго поколения). Предлагаются дискуссионные вопросы: характеристика структуры профессиональной компетенции учителя литературы, а также ключевые компетенции учащихся, которые должны быть сформированы в процессе изучения литературы литературы в русле личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, модернизация, терминология, структура.

Происходящий сегодня процесс модернизации российского образования, изменение его целевой ориентации – от социализации личности к формированию человека, являющегося носителем культуры своего времени и народа привело к тому, что для его результата стала применяться такая категория, как образованность. В связи с отказом от взгляда на литературу исключительно как на средство воспитания современная методика стала выдвигать новые подходы к обучению предмету:

- личностно-ориентированный, реализуемый в рамках педагогики сотрудничества. Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др. ученые рассматривают личностно-ориентированный подход в образовании как построение особого рода педагогического процесса, который направлен на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида. При этом личность понимается как способность индивида занимать определенную позицию, что проявляется в конкретных функциях личности: избирательности, рефлексии,

смыслообразовании, ответственности, саморегуляции, креативности, свободе. В содержание личностно-ориентированного образования включается особый вид опыта – личностный. Этот опыт является субъективным, создаваемым самой формирующейся личностью. Основное понятие личностно-ориентированного образования – «ситуация развития личности». Это – совокупность условий, побуждающих воспитанника к осознанию сложившегося у него личностного опыта, открытию новых смыслов. В такой ситуации содержатся задачи, которые ставят воспитанника перед необходимостью самостоятельно принимать решения о выборе поступка и давать ему нравственную оценку, обосновывать личностную и социальную значимость своих действий, ставить нравственно оправданную цель и проявлять волевое усилие для ее достижения, выражать свою индивидуальность в творческом продукте. В качестве технологий личностно-ориентированного образования используется диалог с носителем личностного опыта, задачи различной предметной природы с личностным контекстом, игровая имитация социального пространства личностной самореализации. Е. В. Бондаревская личностно-ориентированное образование рассматривает как культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами. В качестве принципов личностно-ориентированного образования она выделяет – принцип природосообразности образования, принцип культуросообразности образования, принцип индивидуально-личностного подхода, принцип ценностно-смысловой направленности образования. Все исследователи подчеркивают необходимость отношения к человеку как к самостоятельной ценности, а не как средству для достижения каких-либо целей.

– коммуникативно-деятельностный, в методике преподавания литературы разработан С.П. Лавлинским [1], предусматривающим, что учебная деятельность интерпретируется как смыслодеятельность, то есть как совместная деятельность равноправных сознаний педагога и учащихся, ориентированная на созидание, а не на воспроизведение смысловой основы рассматриваемого предмета, проблемы, задачи и т.д. Учебная деятельность при таком подходе осуществляется только при наличии целенаправленной и осмысленной коммуникации педагога с учениками, построенной на взаимном доверии и уважении друг к другу.

– компетентностный, который на данном этапе современной методики преимущественно связан с двумя предыдущими подходами, так как предполагает, что целью образования становятся не просто знания и умения, но и определенные качества личности. Если раньше учащийся «на выходе» должен был владеть определенным набором знаний, умений и навыков, то сегодня предлагается новая категория измерения результатов обучения – «компетенция». Компетентностный подход не является абсолютно новым – он достаточно давно используется в методике преподавания русского языка как иностранного и отражает тенденции развития европейского образования, которые не чужды России. Кроме того, классификация компетенций до сих пор полностью не определена. В последние годы в методической литературе предпринимаются попытки определить понятие «компетенция» применительно к конкретным предметам. В обучении литературе как учебному предмету так же наиболее востребован данный (компетентностный) подход, как наиболее значимый для определения содержания литературного образования в современной школе [2]. В силу полифункциональности литературы как учебного предмета вопрос о природе, статусе, составляющих и механизмах компетенции в педагогической науке рассматривается сравнительно недавно и служит предметом научных дискуссий.

Учитель-словесник должен обладать определенным уровнем профессиональной компетенции. Компетенция (от лат. *competere*: добиваться, соответствовать, подходить) трактуется в широком смысле как знания, опыт, осведомленность в какой-либо области, а также круг полномочий определенного органа или должностного лица, установленный законом, уставом, стандартом. В общедидактическом смысле компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, также способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [3, с. 60]. Компетенция есть заданное требование, норма к образовательной подготовке ученика. «Понятие компетенции значительно шире понятия «знания, умения, навыки», так как включает направленность личности, ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления» [4, с. 139]. Иными словами, компетенция – совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познанием и опытом собственной деятельности. Компетенцию нельзя путать с компетентностью.

Под компетентностью (от лат. *competentis*: способный) понимается обладание компетенцией, т. е. знанием, опытом, позволяющим судить о чем-либо, либо обладание полномочиями в решении определенных вопросов.

Вопрос о природе, статусе, составляющих и механизмах компетенции в педагогической науке рассматриваются сравнительно недавно и служит предметом научных дискуссий. Для нас важно следующее: под компетентностью обычно понимают личные возможности и опыт специалиста, его готовность принимать оптимальные решения благодаря наличию... определенных знаний, навыков и умений.

В дидактике различают коммуникативную, общекультурную, ценностно-смысловую, учебно-познавательную и методологическую компетентность [4, с. 137-138].

В западном образовании также было выделено понятие ключевых компетенций, к числу которых отнесены: политические и социальные компетенции, межкультурные компетенции, коммуникативные компетенции, информационно-технологические компетенции, профессиональная компетенция, и сделан вывод о том, что наиболее эффективно люди овладевают ими в возрасте от 15 до 25 лет. Это не означает, что процесс формирования компетенции заканчивается данными возрастными пределами: ключевые компетенции закладываются с детства, их совершенствование сопровождает всю человеческую жизнь, т. е. формирование компетенции – процесс, который в принципе никогда не заканчивается.

Быть компетентным не означает быть только ученым и образованным. Компетенция – это сфера отношений, существующих в человеческой практике между знанием и действием. Знания и умения есть основа для развития и форма для проявления компетенции. У компетенций есть свои характеристики: ситуативность, т. е. проявление в конкретной ситуации, непроявленная компетенция – это возможность, деятельностно выраженный характер. В связи с тем, что компетенция представляет собой процесс, непрерывный во времени и пространстве, при оценивании компетенции можно говорить только о степени ее сформированности.

Подводя итоги, можно сказать, что компетенция – это уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Природа компетенции такова, что последняя может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека и общества. Компетенция ситуативна, деятельностно выражена, имеет разные уровни. Средством-средой для формирования компетенции служит образование, воспитание в определенном социуме.

Структура и содержание профессиональной компетенции – это понятие до сих пор не имеет четко очерченных границ, хотя попытки установить структуру и факторы, влияющие на ее формирование, предпринимались в науке. Собственно профессиональная компетенция учителя-словесника включает в себя, как правило, ряд составляющих, к числу которых относятся: филологическая компетенция (литературоведческая, лингвистическая и культуроведческая), педагогическая компетенция, психологическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция, понимаемая как способность посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение в профессиональной (учебной, научной, производственной и других) сферах и ситуациях человеческой деятельности. Профессиональная коммуникативная компетенция базируется на знании типологии профессионально-коммуникативных задач, норм педагогической этики, психологии и технологии общения и включает в себя профессиональное владение русским языком, т. е., с одной стороны, корректное с точки зрения нормы, узуса и стиля, с другой — педагогически адекватное условиям, содержанию и целям деятельности, методическая компетенция, которая включает в себя знание методологических и теоретических основ методики обучения литературе, знание целей, содержания, условий, приемов, форм обучения предмету, знание концептуальных основ, структуры и содержания средств обучения — учебников и т. д., умение применять теоретические знания по методике на практике в интегрированном виде, выполнять основные профессионально-методические функции.

Профессиональная компетенция — многоуровневое понятие, иерархия уровней может быть описана следующим образом: допрофессиональный уровень — «дилетантский», основанный на обыденном сознании и житейском опыте, эмпирический уровень, основанный на опыте и наблюдении, теоретический уровень — понимание, сложившиеся в ходе освоения знаний из соответствующей области науки. Он имеет свои подуровни: узнавание, воспроизведение, эвристический, творческий. Креативный уровень, который также распадается на подуровни: докреативный, репродуктивный, подуровень модернизации, подуровень новаторства, подуровень творчества.

Таким образом, профессиональная компетенция — интегральная характеристика профессиональных, личностных, деловых качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, способностей, опыта, а также нравственную позицию личности; характеристика качеств, достаточных для

осуществления конкретной профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция связана с правомочностью принятия решений не только относительно своей деятельности, но и деятельности других людей, связана с ответственностью за последствия принятых решений. Высшим критерием профессиональной компетенции является общественная значимость результатов труда специалистов в конкретной области деятельности и их востребованность.

Под компетенцией учащихся так же обычно понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности [5, с. 63]. Согласно Государственному стандарту общего образования, у выпускника средней школы должны быть сформированы следующие компетенции: личностная, социальная, интеллектуальная и коммуникативная. Базовыми составляющими компетенций, формируемых на уроках литературы, являются методологическая компетенция — способность субъекта к осуществлению собственной интеллектуальной деятельности в рамках научной методологии; жизненно необходимы коммуникативная компетенция (способность к грамотному общению) и общекультурная (совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих личности осуществлять свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума), и филологическая компетенция (Аверинцев С. С., Быстрова Е. А. [6], которая складывается из лингвистической (навыки разноуровневого лингвистического анализа) и литературоведческой (способность эстетического восприятия и оценки художественных произведений). Предполагается, что школьный курс литературы поэтапно и последовательно формирует у учащихся комплекс читательских умений и навыков филологического анализа. На уроках литературы формируются умения читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст, одновременно применяются изученные теоретико-литературные понятия, это формирование такого качества личности, как постоянная потребность в чтении как смыслодеятельности, которая формируется в процессе школьного литературного образования, как считают В. В. Краевский, А.В. Хуторской [7, с. 168].

* Исследование осуществлено при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. (Государственный контракт №02.740.11.0374)

Библиографический список

1. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов. — М.: Прогресс- традиция; ИНФРА.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2004. - №4.
3. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификации // Народное образование. - 2004. №4.
4. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию. Педагогическое общество России / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. - М., 1999.
5. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Обучение русскому языку: учеб. пособие для студентов пед.вузов / под ред. Е.А. Быстровой. - М., 2007.
7. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Bibliography

1. Lavlinsky, S.P. Literature Education Technology. Communicative Approach. School-book for students-philologists. — М.: Progress-Traditsiya; INFRA.
2. Hutorskoy, A.V. Key competences as a component of personality-oriented education paradigm // Narodnoye obrasovaniye. 2003, № 2.
3. Selevko, G.K. Competences and their classification // Narodnoye obrasovaniye. 2004. - № 4.
4. Mizherikov, V.A., Ermolenko M.N. Introduction To pedagogigs. Teaching society of Russia. — М., 1999.
5. Kraevski, V.V., Hutorskoy A.V. The basies of teaching/ Didactics and methodology manual for student. — М.: Akademia. 2007.
6. Teaching Russian language Manual for students of pedagogical institutes / Editor Bystrova E. A. - М., 2001.
7. Kraevski, V.V., Hutorskoy A.V. The basies of teaching/ Didactics and methodology manual for student. — М.: Akademia. 2007.

Article Submitted 17.01.11

УДК 374.14.37.01

Е.Ю. Азбукина, доц. НИ ТПУ, г. Томск, E-mail: azbelena@yandex.ru

РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы формирования рефлексивных умений у преподавателей высшей школы. Представлены результаты сравнительного эмпирического исследования, посвященные оценке эффективности проведенных занятий.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, педагог высшей школы, рефлексивные умения.

В настоящее время происходит реформирование высшего профессионального образования, и как следствие, переосознание его ценностей. Ценностным ориентиром образования становится формирование в личности будущего специалиста способности к самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности, в жизнедеятельности, способности к самозменению и саморазвитию. На наш взгляд, сегодня как никогда ранее главной психолого-педагогической причиной, препятствующей внедрению инновационных изменений, как в высшую школу, так и в саму жизнь, является личностный фактор.

Высшая школа как часть социального института образования является сознательно организованным и управляемым учреждением, где осуществляется совместная деятельность субъектов образовательного процесса, главной целью которой является обеспечение качественного обучения и воспитания современных молодых специалистов, формирование у них личностной и профессиональной позиции.

Преподавание, являясь видом педагогической деятельности, обеспечивает реализацию образовательного процесса, поскольку раскрывает методическую систему обучения конкретному предмету. Деятельность любого преподавателя включает *педагогическое проектирование* учебного процесса (цели обучения, учебный план, педагогическое моделирование, учебно-организационные формы), *реализацию педагогического замысла* (управление познавательной деятельностью учения субъектов, мониторинг, развитие способностей и др.), *развитие личности и формирование субъектной позиции студента, совершенствование собственной профессиональной подготовки*. Зачастую преподаватель, успешно осуществляя все этапы, сталкивается с затруднениями при анализе и обобщении своего опыта, что непосредственно связано с недостаточным уровнем развития рефлексии.

В своих работах мы подробно рассматривали историю развития понятия «рефлексия» в педагогической теории и практике [1]. Способность к рефлексии, т.е. способность к переосмыслению стереотипов собственного опыта, выступает одной из главных характеристик личности современного преподавателя. Американский исследователь Д. Элкинз выделяет 2 уровня сознания – «погруженное» и «саморефлексивное». Для погруженного состояния сознания характерен низкий уровень осознания себя как субъекта собственной жизнедеятельности. На уровне саморефлексивного сознания любое действие обладает свойством рефлексивности – оно осознается и сопровождается особым рода «обратной связью». Эта «обратная связь» по словам Х. Хекхаузена, позволяет «до и вовремя действия оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив деятельности, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и других» [2, с. 63].

В процессе рефлексии обеспечиваются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности. Рефлексия предполагает самоконтроль, сознательность действий, которые необходимы в деятельности преподавателя высшей школы не только для обеспечения качественного образовательного процесса, но и для развития этих качеств у будущих специалистов.

Мы согласны с мнением исследователей и считаем, что рефлексивные процессы «буквально пронизывают профес-

сиональную педагогическую деятельность»: во-первых, рефлексия, являясь основным психологическим механизмом организации преподавателем учебного взаимодействия, позволяет описать это взаимодействие как процесс рефлексивного управления учебной деятельностью студентов; во-вторых, рефлексия – важнейшее профессионально-значимое качество личности педагога, которое наряду с эмпатией и динамизмом определяет уровень его профессиональной пригодности. Рефлексия здесь выступает, как способность педагога прогнозировать и адекватно оценивать как «идеальные», так и реальные результаты своих действий, обучающего, диагностического и воспитательного характера. Умения анализировать свой опыт, делать важные выводы и оценки ведет преподавателя к развитию профессионального мастерства [2, с. 27].

Из анализа работ, в которых рассматривается вопрос о сущности понятия рефлексии с педагогической точки зрения, мы выявили три основных подхода: одни авторы рассматривают рефлексии как деятельность, другие как компонент педагогических способностей педагога, третьи как психическое новообразование личности учащегося. Мы считаем, что эти подходы нельзя отрывать друг от друга [1].

Педагогическая деятельность преподавателя высшей школы отличается рядом особенностей, к которым можно отнести направленность, управляющий, созидательный и творческий характер. Кроме этого педагогическая деятельность в высшей школе характеризуется незаданностью, вариативностью, и направлена на решение бесчисленного ряда профессиональных задач. Каждую минуту перед преподавателем стоят задачи различного характера: исполнительского, проективного, аналитического. Если при решении задач исполнительского типа рефлексивные элементы как бы «растворены» в практической деятельности, выполняя свою фундаментальную функцию «обратной связи», то задачи проективного и тем более аналитического типа более «рефлексогенны» и их продуктивное решение возможно, лишь при выходе в рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности.

Однако, у некоторой части преподавательского корпуса ярко проявляется психологический феномен, определяемый как ригидность мышления, который понимается нами как стереотипность, закостенелость в мышлении и привычках; сопротивление всему новому, непривычному; нежелание менять что-либо в профессиональной деятельности, и меняться самому; пристрастие к старым методам и формам педагогического воздействия; скрытое сопротивление инновационным требованиям [3].

На наш взгляд, следующей не менее важной и распространенной причиной недостаточного уровня профессиональной педагогической компетенции современного преподавателя высшей школы является недостаток педагогических знаний и опыта. Как правило, преподаватели специальных дисциплин заканчивают вузы, в которых в дальнейшем осуществляют преподавательскую деятельность, и с одной стороны, это замечательно поскольку они являются квалифицированными специалистами в своей области. С другой же стороны отсутствие у них педагогического образования негативно сказывается на их практической деятельности, а недостаточный методический опыт снижает уровень вузовской дидактики и качество подготовки будущих специалистов.

Ригидность преподавателя и отсутствие педагогического образования значительно снижают уровень его компетенции, которая в этой ситуации не отвечает требованиям современного общества. Отечественные и зарубежные авторы в исследованиях указывают, что компетентностный подход, являясь стратегическим вектором реформирования высшего профессионального образования, во-первых, основан на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста в вузе, во-вторых, содержательные акценты компетентностного подхода определяют практико-ориентированную направленность образовательных программ высшей школы [4, с. 11].

Следует отметить тот факт, что большинство преподавателей высшей школы не владеют навыками рефлексии, в силу чего это значительно осложняет процесс выявления собственных сильных и слабых сторон, осознание которых необходимо для профессионального совершенствования, повышения качества организуемого ими образовательного процесса. Многие преподаватели не только не знакомы с такой педагогической категорией, но и не видят необходимости развивать рефлексивные умения и навыки и использовать их в профессиональной деятельности. Эти факты мы выявили при работе с педагогами различных образовательных учреждений, как общего, так и профессионального образования. Эти причины послужили основанием для разработки принципов, методик и технологии обучения преподавателей рефлексии собственной педагогической деятельности.

На начальном этапе деятельности по приобщению преподавателей к осуществлению рефлексии мы использовали различные диагностические материалы, позволяющие выявить знания преподавателей о самой рефлексии, а также ее роли в образовательном процессе. Результаты проведенного нами анкетирования показывают, что 68% наших слушателей ассоциируют рефлексии с «ответной реакцией организма на внешние раздражители», 32% считают, что рефлексия связана с самоанализом и самонаблюдением. Также мы выявили, что преподаватели испытывают проблемы в блоке анкеты «организация познавательной деятельности»; значительно меньше трудностей – в проектировочном и конструктивном (представление информации), и незначительное количество трудностей в блоке «установление коммуникаций».

После диагностики мы провели блок теоретических занятий практико-ориентированной направленности с элементами рефлексии. На всех занятиях мы активно и систематически использовали различные упражнения на развитие рефлексии у субъектов образовательного процесса и постепенно создавали рефлексивную среду. Такая методика взаимодействия, организованная максимально осторожно и ненавязчиво позволяет преподавателю пересмотреть свою позицию по вопросу рефлексии и сформировать свое мнение о ее значимости в собственной педагогической деятельности. Важным моментом при

организации взаимодействия с преподавателями высшей школы, на наш взгляд, является формирование позитивного отношения к рефлексивному осмыслению собственной педагогической деятельности.

В работе по изучению качества образовательного процесса мы использовали «парные» анкеты, позволяющие выявить мнения, как самого преподавателя, так и студентов о проблемных зонах в деятельности. Это позволило сравнить полученные результаты. По мнению студентов, преподаватели значительно завышают оценки собственной деятельности. Особенно это заметно в таких компонентах педагогической деятельности как организация коммуникаций и представление информации, которые традиционно считаются важнейшими для любого преподавателя.

В помощь преподавателям были разработаны методические материалы, позволяющие развивать у участников взаимодействия умения рефлексии собственной педагогической деятельности и личностной позиции как организаторов образовательного процесса. В процессе работы преподаватели являлись активными участниками создания рефлексивной среды, овладевали умениями рефлексивного осмысления себя и своей деятельности, а также самостоятельно выполняли различные рефлексивные задания.

Важными качествами преподавателя высшей школы являются наблюдательность и внимательность, которые в сочетании с рефлексией позволяют быстро улавливать изменения в студенческой аудитории и корректировать свою деятельность. Внимательность в общении считается одним из аттрактивных качеств человека, в педагогическом общении внимательность есть необходимое условие при индивидуально ориентированном дидактическом процессе и особенно в сложных дидактических ситуациях. Наблюдательность помогает преподавателю в соответствующих случаях усилить педагогическое воздействие, изменить методику преподавания информации, активизировать слушателей в случае снижения их внимания или проявления усталости.

Высокий уровень психологической компетентности преподавателя, включающий развитую рефлексии, позволяет обеспечить продуктивное педагогическое взаимодействие и повысить качество образовательного процесса. В условиях усложняющихся реалий современного мира востребован не просто преподаватель-предметник, а педагог-психолог, понимающий всю степень социальной ответственности за профессиональную конкурентоспособную личность.

Проведенные исследования в ходе обучения преподавателей рефлексии собственной педагогической деятельности позволяют говорить о том, что в случае «принятия» и освоения рефлексии, изменения в сознании и деятельности преподавателей становятся личностным смыслом. Обобщенные результаты этих исследований приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика прежних и новых представлений преподавателя о рефлексии (часто встречается / желательно)

Прежние суждения	Новые суждения
Я не очень хорошо представляю себе, что такое рефлексия	Рефлексия необходима в деятельности преподавателя
Я много лет преподаю и не вижу необходимости в рефлексии	Я готов освоить некоторые рефлексивные упражнения, чтобы применять их
Я думаю, что рефлексия это личностное качество	Я знаю, что каждый человек способен развивать рефлексивные качества
Я затрудняюсь понимать других субъектов	Овладение рефлексией помогает понимать позиции разных субъектов
Я считаю необходимо удовлетворять требованиям руководства, пусть даже разрозненным	Я стараюсь подчинять свою деятельность современным нормам, которые отслеживаю и корректирую
Я могу проанализировать собственные затруднения, свои сильные и слабые стороны на интуитивном уровне	Я могу целенаправленно проанализировать собственную деятельность в соответствии с заявленными, обсужденными и принятыми в коллективе нормами

Я не испытываю потребности в поиске новых норм в образовании, не мотивирован на осуществление рефлексии	Я испытываю постоянную потребность отыскания и изучения новых норм в образовании, характеризующих деятельность преподавателя
Я не умею, не считаю необходимым анализировать других	Я способен проанализировать деятельность коллег, опираясь на принятые нормы
Я неадекватно оцениваю собственные затруднения	У меня адекватная самооценка затруднений в педагогической деятельности
Я не вижу путей и возможностей развития себя как профессионала	Я могу создать план саморазвития и самосовершенствования
Моя деятельность ограничена несколькими компонентами	Моя деятельность включает обязательный комплекс компонентов педагогической деятельности
Я могу уйти от проблем	Я могу предвидеть проблемы

Сегодня преподаватель имеет замечательную возможность не только выбирать в конкретной ситуации тот или иной метод или методику обучения из многообразия имеющихся, но и создавать их. Это возможно в том случае, если он обладает компетентностью, необходимыми способностями, получил соответствующую подготовку, владеет средствами и способами рефлексии своей практики, перехода от описания деятельности к ее критике и нормированию, а также к сопоставлению с имеющимися методами и методиками.

Таким образом, рефлексия в профессиональной деятельности преподавателя проявляется и в ситуации непосредственного взаимодействия со студентами, и в процессе проекти-

рования и конструирования им учебной деятельности, а также на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта. Систематическое осуществление рефлексивной деятельности преподавателем способствует становлению его профессиональной компетентности и «готовности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела». Только развивающийся субъект способен «пробудить» в подрастающем поколении желание совершенствоваться, заниматься научной деятельностью, изменять себя и мир вокруг, и что немаловажно, уровень развития личности преподавателя значительно больше, чем в другой сфере предопределяет успешность его профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Азбукина, Е.Ю. Рефлексивная контрольно-самооценочная деятельность будущего учителя как ресурс качества педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Томск: Изд-во Томск гос. пед. ун-та, 2005.
2. Бессонова, Е.А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. псих. наук. – Хабаровск: Изд-во Дальнев. гос. гум. н-та, 2000.
3. Варюхина, С.В., Шелюто А.А. Психолого-педагогические проблемы внедрения инновационных технологий в подготовке кадров высшей квалификации // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом», 02 июня 2008 г. / под ред. И.В. Войтова. — Минск: ГУ «БелИСА», 2008.
4. Смышляева, Л.Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.Г. Смышляева, Л.А. Сивизкая. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2007.

Bibliography

1. Azbukina, E.U. Reflexive control self-valuation activity future teacher as a resource quality of pedagogical preparation. Dissertation's candidate of pedagogical science. - Tomsk, 2005.
2. Bessonova, E.A. Reflection and its development in the process of study and professional formation future teacher. Dissertation's candidate of psychological science. - Khabarovsk, 2000.
3. Varyuhina, S.V. Shelyuto A.A. Psychological and pedagogical problems adoption innovation technique in preparing cadre of high-level qualifications 02.07.2008 [The materials of international theoretical and practical conference "Innovations and preparation cadre of high-level qualifications in Republic of Belarus and abroad" / Edited by I.V. Voitova – Minsk: GY "BelISA", 2008.
4. Smishljaeva, L.G. Pedagogical technologies activation of education in higher school. Tutorial. / L.G. Smishljaeva, L.A. Sivizkaja. – Tomsk: Publishing house of Tomsk polytechnic University, 2007.

Article Submitted 04.02.11

УДК 377.502:372.8

Г.В. Крылова, соискатель АлтГПА, г. Яровое, E-mail: galin-krylov@ya.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе описаны актуальность и современные контексты реализации модульного обучения в сфере общешкольного образования, рассмотрены возможные варианты способов оценивания уровня сформированности компетентности учащихся по предмету.

Ключевые слова: современная методическая база, технология модульного обучения, компетентность учащихся.

В настоящее время большое значение приобретает качество образования, обеспечивающее успешную деятельность вне школы: способности применять знания и умения, готовность к осуществлению деятельности в конкретных либо нестандартных ситуациях. Способность решать жизненные и профессиональные проблемы во многом зависит от личностных качеств, совокупность которых обеспечивает развитие компетентностей учащихся. Проанализировав работы крупнейших педагогов и психологов, мы приходим к выводу, что модульное обучение является

надёжным средством формирования компетентности учащихся в результате изучения различных учебных предметов. Введение понятия компетентности в образовательную практику средней школы требует изменения содержания и методов образования, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть обучающиеся.

В современных исследованиях рассматриваются различные аспекты обозначенной выше проблемы: основные идеи компетентностного подхода в образовании (В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.); понятие «компетентность», его содержание

и условия развития (С.Г. Воровщиков, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, И.М. Осмоловская, А.В. Хуторской и др.).

Основу обновления содержания современного образования составляет компетентностный подход, направленный на деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты, при этом в качестве результата рассматривается способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые.

В последние десятилетия активно обсуждается необходимость смены концепции образовательной модели с «знаниевой» на «компетентностную». Знаниевая концепция ориентирует образование на изучение основ наук и является, в итоге, предметноцентрированной. Компетентностная концепция направлена на формирование у учащихся способностей решать практические задачи и является деятельностной, практико-ориентированной, результаты образования оцениваются не по показателям успешности освоения научных знаний, а по степени подготовленности личности к успешной деятельности за пределами системы образования и фиксируются в виде определенного набора компетенций и/или компетентностей.

Компетентностное образование – достаточно противоречивая тема, которая на сегодняшний день остается недостаточно исследованной. Само понятие возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей, стало результатом многочисленных попыток проанализировать его и разработать концептуальную основу. Несмотря на некоторые разногласия в подходах, специалисты США определяют три основных компонента в компетентностном образовании. Это знания, умения и ценности. В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятие компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом) компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Представление о компетенции меняет мышление об оценке и квалификации. Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть.

Использование в педагогике термина «компетентность» является предметом научных дискуссий. Анализ рассматривания данного понятия с точек зрения различных авторов позволяет определить, что компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

При всех различиях в определениях в понятии компетенции включается способность личности успешно выполнять определенную учебную деятельность. Поэтому

компетенции определяются исходя из анализа видов деятельности, выполняемых учащимися при решении задач в определенной области.

Понятие «компетенция», с нашей точки зрения, является интегративным, оно описывает не столько элементы системы, сколько связи между ними. В рамках такого понимания мы можем говорить не о ключевых компетенциях, а об одной компетенции, которую условно можно назвать «способность к деятельности» в рамках модульного образования и об ее аспектах: готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к действию, готовность к рефлексии, именно эти способности наиболее полно развиваются на основе модульной технологии обучения. Процесс реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе предполагает переход от низкого уровня к более высокому, т.е. компетентность учащихся в процессе обучения возрастает.

Теоретически, основой определения сформированности учебной компетентности школьников является иерархически упорядоченная совокупность локальных оценочных механизмов, поскольку отражением их достижений являются количественные оценки и стандартизированные нормы (планы). Под локальным оценочным механизмом мы понимаем оценку отдельным учителем достижений школьником целей обучения, используя традиционную шкалу оценивания («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») – оценочный механизм. Данный локальный оценочный механизм ориентирован на оценку уровня учебной компетентности школьника.

Поскольку цели обучения при компетентностном подходе плохо поддаются количественному измерению, следует установить уровни достижения целей обучения, отклонение от которых сигнализирует об отклонении от прогнозируемой оптимальной траектории развития учебной компетентности.

Возможные варианты способов оценивания уровня сформированности компетентности, согласно Г.П. Савельевой, можно представить в виде тестовой, ситуационной, рейтинговой и мониторинговой моделей. Наиболее приемлемой в условиях реализации модульной технологии в общеобразовательной школы мы считаем тестовую модель.

Модульное обучение предполагает разработку тестов в рамках критериально-ориентированного подхода, при котором задачей тестирования является сопоставление учебных достижений отдельного школьника с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков и уровнем учебной компетентности. В качестве интерпретационной системы отсчета используется определенная заранее степень достижения целей обучения в конкретной предметной области.

Нами использован такой вид критериально-ориентированных тестов, который предназначен для оценки доли от полного объема учебного материала, который усвоил испытуемый. Предполагается, что в результате обучения учащийся должен приобрести определенную сумму знаний, умений и навыков, соответствующих определенному уровню сформированности компетентности в предметной области, являющейся областью содержания теста, и условно принимается за 100%. Тогда уровень учебных достижений каждого испытуемого можно выразить в проценте от полного объема области содержания теста.

Критерий оценки устанавливается разработчиком теста в зависимости от степени отклонения от прогнозируемого уровня достижения целей обучения в конкретной предметной области. При этом отклонения от прогнозируемого уровня достижения целей обучения необходимо четко указать, используя некоторую совокупность определений на понятном школьнику и учителю языке оценок и условий их получения. Суть педагогических измерений при оценке сформированности компетентности по предмету заключается не в сравнении уровней обученности отдельных учащихся, а в фиксации достижения (или не достижения) каждым определенным уровнем. Поэтому основным средством измерения в рассматриваемом случае должны быть критериально-ориентированные тесты.

В педагогической науке имеются многочисленные разработки по вопросам определения уровней деятельности, их характеристики (В.П. Беспалько, А.К. Громцева, В.А. Сластенин), интегрируя которые можно, с нашей точки зрения, определить уровни сформированности компетенции.

В.А. Сластенин для оценки уровней сформированности деятельности (в том числе и инновационной) выделяет следующие:

- адаптивный уровень характеризуется неустойчивым отношением к инновациям. Система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует;

- репродуктивный уровень проявляется в стремлении к установлению контактов с педагогами-новаторами. Творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, с элементами поиска, новых решений в стандартных условиях;

- эвристический уровень характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений;

- креативный уровень отличается высокой степенью результативности индивидуальной деятельности, обладает высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. В структуре личности гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности, высокий уровень педагогической рефлексии и творческой самостоятельности» [1, с. 101-102].

По мнению А.К. Громковой эффективность исследовательской деятельности учащихся определяется уровнем сформированности самообразовательной деятельности, поэтому она выделяет следующие уровни сформированности умений самообразования.

«Первый уровень: происходит формирование познавательного интереса, самообразовательная работа не целенаправленна, носит случайный характер, руководствуется недостаточно определенными мотивами. Самостоятельное познание затруднено, уровень организационных умений невысок.

Второй уровень: самостоятельная деятельность превращается в относительно самостоятельную, имеющую

цели, задачи, свое содержание и организацию. Вместо пассивного выполнения задания возникает необходимость «вдумчиво читать», «отмечать главное», «составлять план». Проявляется осознанная необходимость рациональной организации деятельности.

Третий уровень: характеризует четкость, действенность и реальность целей самообразования. Обладание организационными умениями, дающими возможность строить самообразовательную деятельность более рационально» [2, с. 22].

Таким образом, интерпретация представленных уровней развития деятельности и спецификой нашего исследования (разработка модулей по предмету для базового уровня освоения материала), позволили выделить три уровня сформированности компетентности учащихся: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень характеризуется неведением знаниями по предмету; мотивация обучения не сформирована, познавательный интерес не выражен, навыки самостоятельной работы развиты слабо, нет стремления к расширению знаний; низкая способность к использованию имеющихся умений и навыков, работа по образцу выполняются медленно, с затруднениями и ошибками.

Средний уровень характеризуется частичным владением знаниями по предмету; присутствует стремление углубить имеющиеся знания через самообразование; полученные умения и навыки в нестандартных ситуациях практически не используются, по образцу работа организована хорошо, но выполняются недостаточно четко и быстро; стремление совершенствовать свои умения присутствует ситуативно.

Высокий уровень характеризуется владением знаниями по предмету; активным стремлением углубить имеющиеся знания через самообразование; способностью использовать полученные умения и навыки в новых нестандартных ситуациях, а также постоянное стремление совершенствовать свои умения.

Для определения уровней сформированности компетентности учащихся по предмету нами разработаны критериальные показатели, которые послужат оценкой развития как отдельных компонентов учебной деятельности, так и их системы в целом.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Магистр», 1997.
2. Громкова, М.Т. Модульное структурирование педагогического знания. – М.: Педагогика, 1992.

Bibliography

1. Slastenin, V.A. The innovation activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova-Magistr, 1997.
2. Gromkova, M.T. The modular structuring of pedagogical knowledge. – Moscow: Pedagogika, 1992.

Article Submitted 04.02.11

УДК159.923.+159

С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., зав. кафедрой АФК ТГПУ; **Н.А. Петухов**, канд. пед. наук, доц. кафедры АФК, ТГПУ; **Н.В. Ковтун** - The deputy director on teaching and educational work of Tomsk regional establishment «Morjakovsky special (correctional) boarding school for children without parental support with the limited possibilities and health of VIII kind», г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дети с ограниченными возможностями, в том числе, умственно отсталые имеют особенности в физическом и психическом развитии, в способностях воспринимать информацию. Компьютерные программы, мультимедийные презентации, интерактивные доски и другое наглядно демонстрируют ролевые способы решения образовательных задач. При умелом использовании, они дают зрительную и другие опоры для познания окружающего мира таким детям, повышая эффективность их образования и социализации.

Ключевые слова: педагогические условия, информационные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, умственно отсталые дети.

Сегодня в России существует специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя научно обоснованные подходы и методики обучения детей разных возрастов в условиях семьи и в образовательных учреждениях. Нарушения в развитии ребенка приводят к его “выпадению” из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Взрослый носитель культуры может не знать, каким образом передать ребенку с нарушениями в развитии тот социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специфичных средств и методов обучения. По отношению к детям с нарушениями развития традиционные образовательные технологии перестают действовать или оказываются не достаточно эффективными для решения необходимых развивающих и образовательных задач на каждом возрастном этапе. Социальная недостаточность таких детей непосредственно связана не с первичным нарушением, а с “социальным вывихом”, преодолеть который можно средствами специально организованного и особым образом устроенного образования, предусматривающего “обходные пути”, специальные методы и средства решения тех развивающих и образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами [1].

Закономерно, что разработка средств обучения детей с особыми образовательными потребностями всегда рассматривалась как неотъемлемое направление исследований отечественной и зарубежной специальной педагогики. Цели и задачи, стоящие перед современным образованием, заметно видоизменились. Акцент стал переноситься с «усвоения знаний» на формирование «компетентности», упор делается на личностно-ориентированный подход, противоположный знание-ориентированной безличностной педагогике, образовательные учреждения обеспечиваются современными компьютерами, электронными ресурсами, доступом к Интернету и др. Использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе способствует успешному и гармоничному функционированию детей в информационно и технологически насыщенном мире, а также развивает знания, умения и навыки, способствует повышению качества обучения, воспитания [2]. С внедрением информатики в образовательный процесс усложняется и сама трудовая деятельность педагога, воспитателя, проводящего занятия с компьютерной поддержкой.

В детском возрасте деятельность анализаторов, развитие представлений, воображения, памяти, мышления и речи в комплексе приводят к формированию чувственного познания мира [3]. Интенсивно формируется логическое мышление, появляются элементы абстрактных рассуждений. Всё это входит в структуру чувственного познания как дополнительные и вспомогательные элементы. Ребенок любого возраста умственно более развит в отношении своих сверстников, если его научили обобщать и систематизировать чувственные образы предметов окружающего мира. Очевидно, что с развитием информационных технологий решение многих задач обучения и воспитания стало намного эффективнее [1].

В последнее десятилетие под влиянием социально-экономических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства: стали переосмысливаться права человека, ребенка, инвалидов. Началось освоение обществом новой философии: признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», состоящего из разных людей с различными проблемами. Государство провозглашает антидискриминационную политику по отношению к инвалидам. В этом контексте изменилась и продолжает меняться оценка состояния системы специального (коррекционного) образования и перспектив ее развития, она с нарастанием стала характеризоваться как кризисная [3]. Данные положения озвучил и президент страны в Послании Федеральному Собранию перед наступлением 2011 года [4].

Одновременно на федеральном и региональном уровнях начинают возникать инициативы по внедрению в практику нетрадиционных методов психолого-педагогической коррекции, новых форм организации специального обучения детей, в том числе, с умственной отсталостью. Решая проблемы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, специальная дидактика исходит из положения о принципиальной общности задач, стоящих перед школой общего назначения и специальными детскими учреждениями и, соответственно, использует уже сложившиеся общепедагогические принципы, которые выработаны в нашей стране. Учитывается и то, что при обучении детей с отклонениями в развитии приходится преодолевать специфические трудности, обусловленные тем или иным дефектом ребенка. Вопрос обучения и воспитания детей с умственной отсталостью был предметом обсуждения многих педагогов и психологов (М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, М. Монтессори, П.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский и др.).

Умственно отсталые – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.). Для них характерно наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности. Большинство таких детей в раннем возрасте имеет недоразвитие моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук у них неловкие, недостаточно согласованные, часто ведущая рука не определяется. Многие дети не могут действовать одновременно двумя руками сразу. Недостаточное развитие зрительно-двигательной координации приводит к тому, что ребенок промахивается при попытке взять предмет, поскольку неверно определяет направление и расстояние, не может проследить зрительно за движениями руки. У детей с умственной отсталостью, лишенных специального коррекционно-направленного обучения, отмечается существование недоразвития специфических видов деятельности – игры, рисования, конструирования, элементарного бытового труда. Они проявляют крайне слабый интерес к окружающему. У не посещавших специальный детский сад, не имеющих дома контактов со специалистами-дефектологами или заботливыми и разумными родителями, графическая деятельность до начала школьного возраста находится на уровне бесцельного, хаотичного черкания карандашом по бумаге.

Одним из условий, необходимых для процесса познания, является способность детей быть внимательными при выполнении заданий и какой-либо деятельности. У умственно отсталых детей в большей степени страдает произвольное внимание. Невозможным оказывается для них сколько-нибудь длительно концентрировать внимание, одновременно выполнять разные виды деятельности. Сенсорное развитие таких детей значительно отстает по срокам формирования. Они действуют либо хаотически, не учитывая свойства предметов, либо ранее усвоенным способом, не адекватным в новой ситуации. Сложным для них является восприятие картин. Зачастую имеющиеся у них зрительные образы не соотносятся со словесными обозначениями. Слово, наполненное определенным содержанием, понимается лишь в определенных условиях и по отношению к определенным предметам. У всех умственно отсталых детей наблюдаются отклонения в речевой деятельности, которые в той или иной мере поддаются коррекции [3; 5; 6].

Развитие речевого (фонематического) слуха происходит у умственно отсталых детей с большим опозданием и отклонениями. Вследствие этого у них наблюдается отсутствие

или позднее появление “лепет”. Для олигофренов характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем (чем в норме) понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. У некоторых умственно отсталых детей наблюдается отсутствие речи даже к 4- 5 годам. Словарь детей беден. Значения слов недостаточно дифференцированы. Употребляемые ими предложения примитивны по своей конструкции, с большим количеством аграмматизмов, пропусков. Умственно отсталые дети редко бывают инициаторами беседы и испытывают огромные трудности в овладении монологической речью. У этой категории детей недостаточно сформирована регулятивная функция речи. Они неточно воспринимают указания взрослого и далеко не всегда действуют в соответствии с этими указаниями даже в тех случаях, когда хорошо их помнят.

Большие трудности возникают у умственно отсталого ребенка при решении задач, требующих наглядно-образного мышления, то есть действовать в уме, оперируя образами, представлениями. Они часто воспринимают изображения на картинке как реальную ситуацию, в которой пытаются действовать. Очень сложными для таких детей являются простые тексты, содержащие причинные или временные зависимости, требующие словесно-логического мышления. Осуществляя обобщение предметов или явлений, олигофрены чаще всего основываются на несущественных, случайных признаках. Их обобщения бывают слишком широкими по объему. Особенно затрудняет этих детей изменение однажды выделенного принципа обобщения, объединение объектов по-новому. В этом проявляется свойственная умственно отсталым патологическая инертность, тугоподвижность нервных процессов и стереотипность мышления.

Их память характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Умственно отсталые дети обычно пользуются произвольным запоминанием, то есть запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется у них значительно позднее. Им свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья. У этой категории детей прослеживаются слабая выраженность и кратковременное побуждение к деятельности. Самооценка и уровень притязаний олигофренов чаще всего неадекватны. Дети склонны переоценивать свои возможности.

К числу основных закономерностей коррекционной педагогики следует отнести зависимость развития психики ребенка, его обучения и воспитания от взрослых. Именно взрослые, пользуясь выражением Л.С. Выготского, «вводят ребенка в мир окружающей действительности», и это, конечно, относится как к здоровому, так и к больному, обладающему неполноценной нервной системой ребенку. Как и всякие другие, дети с умственной отсталостью на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Следует подчеркнуть, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории детей с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление. Педагог успешно выполнит задачи воспитания и обучения, если его деятельность основана на глубоком понимании психофизических особенностей детей с умственной отсталостью [7].

Главной целью коррекционного обучения и воспитания является создание педагогических условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств. В настоящее время отчетливо проявляется тенденция введения в образовательный процесс для обучения детей с умственной отсталостью наглядных средств обучения. Богатейшие возможности для этого предоставляют современные

информационные компьютерные технологии [6]. Наглядность материала повышает его усвоение учениками, так как задействованы все каналы восприятия информации учащихся – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Использование мультимедийных презентаций, интерактивных досок целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, что позволяет облегчить запоминание и усвоение изучаемого материала. Наглядные опоры помогают развитию основных познавательных процессов у детей с умственной отсталостью: мышления, памяти и внимания [1; 5].

Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности. У умственно отсталого ребенка наблюдается крайне низкий уровень развития мышления.

Основной недостаток мышления у них – слабость обобщений. Для развития способности обобщать можно им предложить рассмотрение рисунка 1.



Учащиеся могут по-разному интерпретировать данный рисунок. На первом этапе можно предложить детям самое простое задание – разделить слова, отвечающие на вопросы: Кто? и Что? Для более сложного уровня: определить мягкий или твердый звуки, а потом выделить лишнее слово по слоговой структуре. Рис.1

Для того, чтобы научить умственно отсталых детей умению обобщать, необходимо использовать особые средства обучения [7]. Некоторые олигофренопедагоги XX века предлагали развивать мышление детей с умственной отсталостью при помощи специальных упражнений и тренировок в решении задач типа головоломок. В XXI веке такие упражнения и тренировки можно проводить с помощью информационных технологий и вводить их в образовательный процесс для обучения детей с умственной отсталостью. Известно, что ведущая деятельность детей – это игра. Компьютерные программы имеют преимущество перед другими формами игр: они наглядно демонстрируют ролевые способы решения игровых задач, например, в динамике представляют результаты совместных действий и общения персонажей. Компьютерные ролевые игры помогают познанию окружающего мира, представляют собой наглядную опору, стимулирующее средство для развития умственно отсталых детей [5].

Роль памяти в развитии ребенка трудно переоценить. С её помощью он усваивает знания об окружающем мире и о самом себе, овладевает нормами поведения, приобретает различные умения и навыки. Делается это в основном произвольно. Ребенок обычно не ставит перед собой цель что-либо запомнить, поступающая к нему информация запоминается как бы сама по себе. Правда, не любая информация: легко запоминается то, что привлекает своей яркостью, необычностью, что производит наибольшее впечатление, что интересно. В категории памяти различают такие процессы, как

запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. В зависимости от цели деятельности память делят на произвольную и произвольную. В зависимости от особенностей материала, который запоминается и воспроизводится, различают также память образную и словесно-логическую. По продолжительности запоминания и сохранения материала память подразделяется на кратковременную и долговременную. Кроме того, выделяют и оперативную, которая обслуживает непосредственно осуществляемую человеком деятельность и использует информацию как кратковременной, так и долговременной памяти. Слабость мышления, мешающая умственно отсталым

детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. В этом случае информационные технологии очень эффективны для проведения коррекционной работы по развитию памяти, поскольку выполнение практических заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, упражнения могут быть разного уровня сложности с учетом психофизических особенностей учащихся, кроме того, презентационный экран можно использовать для подачи яркого, запоминающегося демонстрационного материала (рисунок 2).

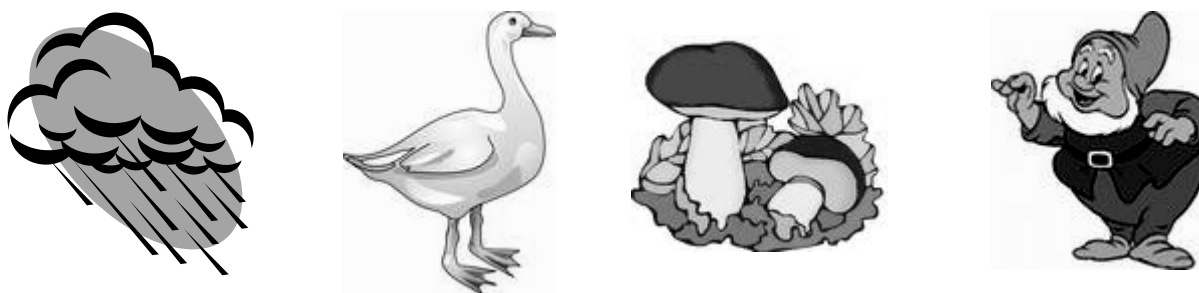


Рис. 2.

Так, при обучении грамоте можно сделать упор на ассоциативную память. Например, при знакомстве с буквой «Г» учащимся трудно дается запоминание образа буквы – печатной, письменной и звуковой, какие она обозначает. Для этого можно использовать игру – обыгрывание ситуации с буквой Г: «На что похожа...». После ответа детей предлагается снова мультимедийный слайд с последующим обсуждением. Речь должна сопровождаться двигательными упражнениями.

В условиях активного внедрения информатизации в образование способность педагога использовать современные информационные технологии для обучения детей с умственной отсталостью является одним из компонентов его профессиональной компетенции. Для повышения и поддержания его уровня на достаточной высоте необходима эффективная система обучения и повышения квалификации школьных учителей на специально организованных, постоянно действующих курсах.

Находясь в благоприятных для всестороннего развития условиях коррекционного педагогического воздействия, некоторые ученики специальной школы очень успешно продвигаются в умственном развитии и социализации. Оканчивая школу, они существенно отличаются от своих одноклассников. Таких случаев немного, но они имеют место. И с ними нужно считаться.

В целях позитивного решения проблемы социализации выпускников коррекционных школ-интернатов в жестких условиях рыночной экономики возникла необходимость в более целенаправленной и эффективной их подготовке через усвоение ими средств информатизации и информационных технологий. От этого во многом зависит, смогут ли дети с умственной отсталостью адаптироваться в современном обществе и применять знания, полученные в процессе коррекции и обучения, в практике своей самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Босова, Л.Л. Компьютерные уроки в начальной школе // Информатика и образование. – 2002. - №1.
2. Васильева, И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.А. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – №3.
3. Ермолаева, М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М.: Институт практической психологии, 1998.
4. Послание президента Д.А. Медведева к Федеральному собранию 2010 // Российская газета. – 2010. - 30 ноября.
5. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании. – М.: Коррекционная педагогика, 2004.
6. Комплексная реабилитация больных и инвалидов: информационные технологии для обучения детей с умственной отсталостью: учебно-методический комплекс / С.Б. Нарзулаев, Н.В. Ковтун. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2008.
7. Специальная педагогика: учебно-методическое пособие / Сост. С.Б. Нарзулаев. - Томск: «STAR», 2006.

Bibliography

1. Bosova, L.L. Computer lessons at elementary school // Computer science and formation. – 2002. - №1.
2. Vasileva, I.A. psychological aspects of application of information technology / I.A. Vasileva, E.M. Osipov, N.N. Petrov // Psychology Questions. – 2002. – №3.
3. Yermolaev, M. Of Century Psychological recommendations and methods of developing and correctional work with preschool children / M.V. Yermolaev. – M.: Institute of practical psychology, 1998.
4. The message of president D.A. Medvedev to Federal meeting 2010 // The Russian newspaper. – 2010. - on November, 30th.
5. Nikolsky, I.A. Information technology in vocational education. – M.: correctional pedagogics, 2004.
6. Complex rehabilitation of patients and invalids: information technology for training of children with intellectual backwardness: the Uchebno-methodical complex: Narzulaev S. B., N.V. Kovtun, Tomsk: Publishing house TGPU, 2008.
7. Special pedagogics: the Uchebno-methodical grant / Composers: S.B. Narzulaev. - Tomsk: «STAR», 2006.

Article Submitted 04.02.11

УДК 378.01

С.А. Тишин, ст. преподаватель каф. электрооборудования и автоматики Военно-учебного научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации», соискатель каф. социальной работы Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: tishinotii@mail.ru

СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В работе дано определение творческого потенциала военного специалиста, выделены группы профессионально важных качеств для его характеристики, описана структура творческого потенциала, выделены его компоненты и определены показатели для оценки уровня развития профессионально важных качеств.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческий потенциал, военно-профессиональная деятельность, профессионально важные качества.

В строящихся инновационных Вооруженных Силах, главным фактором эффективности которых, наряду с современной техникой и вооружением признается человек, самореализация военного специалиста в усложняющейся военно-профессиональной деятельности напрямую зависит от его возможностей творчески решать профессиональные задачи, творческого потенциала, характеристика которого возможна через анализ существующих в современной науке подходов к изучению творчества как особого вида человеческой деятельности, выявление особенностей и характеристик творчества в военном труде.

Категория «творчество» постепенно становится ключевой не только для философского осмысления сущности военного труда и попытки ответа на вопрос: что есть военно-профессиональная деятельность - разрушение или созидание, но и для понимания динамики социально-исторических процессов в армии, перспектив развития личности военного человека, возрастания ее нравственной ответственности, инновационных возможностей Вооруженных Сил. Именно творчество офицера-полковника, а не слепое следование уставным правилам и должностным инструкциям, традиционно считалось слагаемым побед российского оружия.

Творчество – категория междисциплинарная. Его природа, источники, роль и значение в динамично меняющейся картине мира находятся в центре внимания философии. В современной философии проблема творчества полиаспектна, творчество рассматривается и как онтологический принцип существования мира, и как способ бытия человека в мире, и под многими другими углами зрения, в том числе и как особый вид деятельности человека. Творческая деятельность человека трактуется как процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности.

В психологии творческая деятельность человека рассмотрена как комплексная проблема, в исследовании которой наиболее важными результатами стали: определение психических состояний и механизмов их смены в процессе творческого акта, выделение отдельных этапов в творческом действии, а, главное для нашего исследования – определение закономерных связей между психикой конкретного человека и результативностью его творческой деятельности, а также утверждение перспективы развития творческих возможностей человека педагогическими средствами. «Для всякого творчества, - пишет В.М. Бехтерев, необходима та или иная степень одаренности и соответственное воспитание, создающее навыки в работе. Последнее развивает склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему, в конце концов, возникает почти непреодолимое стремление к творческой деятельности. Непосредственным же определением ее задач является окружающая среда в форме данной природы, материальной культуры и социальной обстановки, последней – в особенности» [1, с. 127]. В психологической теории обеспечена принципиальная возможность выделения универсальной характеристики личности, основанной на освоенном личностью социально-историческом опыте, а также ряде ее психических свойств и состояний, с помощью которой можно характеризовать творческие возможности человека.

В педагогике творческая деятельность человека, как правило, считается формой психической активности человека, определяющей процесс создания им субъективно новых или усовершенствования существующих знаний, опыта, объектов действительности, отношений, способов действий в проблемных ситуациях, осуществляемый за счет применения оригинальных идей, использования нестандартных решений на основе личного и освоенного социально - исторического опыта.

В теоретической базе, используемой в научной разработке проблемы творчества, содержатся указания на пять основных личностных детерминант творческих возможностей человека:

- врожденные и развитые в процессе творческой деятельности способности;
- фундаментальные, методологические, общие и специальные знания, умения и навыки, технологии творческого поиска и творческой деятельности;
- мотивация творчества;
- эмоциональная окраска творчества;
- опыт личной творческой деятельности.

Творчество в различной степени проявляется во всех формах социальной активности человека и, прежде всего, в основной форме, актуальной на протяжении всей его жизни - профессиональной деятельности. Для большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить всю гамму их потребностей, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достигнуть определенного социального статуса. И.А. Акиндинова подчеркивает общепринятую в современной науке идею неразрывной связи личности и профессиональной деятельности, когда в ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях, формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность; складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового, внутригруппового общения и т.п. [2].

В процессе творческой деятельности у специалиста формируются не столько сами новые знания и конструктивные элементы деятельности, сколько более общие представления о профессиональной деятельности, то есть ее вторичное содержание, которое не усваивается в процессе приема словесной информации или при наблюдении за образцами такой деятельности.

Военно-профессиональная деятельность, безусловно, имеет творческий характер, связанный с крайней сложностью ее предмета, целей и параметров. Сегодня она рассматривается в виде динамической системы взаимодействий военнослужащего с внешним миром, в процессе которых происходит выполнение им задач по обеспечению вооруженной защиты страны от угроз ее безопасности. Специфика творчества военного специалиста позволяет выделить четыре основные группы профессионально важных качеств, определяющих его характеристики:

- врожденные и развитые творческие способности;
- знания, умения и навыки в профессиональной области и в области научного поиска;
- мотивы и другие побудители к творчеству;

- личный и освоенный творческий опыт.

Различный уровень развития профессионально важных качеств, представляющих выделенные группы, определяет творческие возможности специалиста в военной деятельности, которые, как показывает практика, могут располагаться в очень широком диапазоне.

Наиболее целесообразно совокупность профессионально важных качеств военного специалиста, определяющих его творческие возможности в военно-профессиональной деятельности, как мы считаем, структурирует понятие «потенциал».

Потенциал (от лат. *potentia* – сила), в широком смысле – «средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности отдельных лиц, общества, государства в определенной области» [3, с. 757]. Целесообразность использования понятия «потенциал» определяется тем обстоятельством, что его онтологический смысл позволяет объединить в одной интегративной характеристике профессионально важные качества различной природы и уровня сложности: от врожденных способностей до приобретенных в профессиональном военном образовании знаний, умений и навыков.

Творческий потенциал военного специалиста определяется нами как интегративное личностное образование, объединяющее его профессионально важные качества, которые могут быть приведены в действие для обеспечения творческого решения профессиональных задач, возникающих перед военным специалистом в современной военно-профессиональной деятельности. Творческий потенциал личности является внутренним ресурсом изменения человека и ресурсом развития общества, представляющим собой интеграцию личностных качеств субъекта, выражающихся в отношении и направленности к творчеству, обеспечивающих его творческую самореализацию и саморазвитие; это ценностный ресурс, необходимый для деятельности творческого характера, способствующий выведению личности на такой уровень деятельности, когда она утверждает себя не только в порядке разрешения проблемы, но и в самоизменении и социальном изменении.

В структуре творческого потенциала военного специалиста возможно выделение четырех взаимосвязанных компонентов: креативного, гностического, побудительного и деятельностного.

Креативный компонент объединяет врожденные и развитые творческие способности специалиста, характеризующие его готовность к продуцированию и формулированию принципиально новых идей в решении актуальных проблем военно-профессиональной деятельности. В качестве показателей в него могут быть включены: - чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний; воображение и фантазия; способность к творческому мышлению.

Понятие «чувствительность к проблемам» было введено Дж. Гилфордом, который рассматривал проблемную чувствительность как один из факторов интеллекта [4]. В современной науке его последователями чувствительность к проблемам, как правило, относится к числу основных черт творческой личности. Чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний отражает специфичные для каждого человека взаимоотношения между реальными или возможными задачами, возникающими перед представителями его профессии (специальности) в военно-профессиональной деятельности и существующими способами их решения. Учитывая уникальную многомерность мира субъекта военно-профессиональной деятельности, стадийность его становления, проявляющуюся в закономерной смене форм сознания, можно предположить, что чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний в профессии является системно детерминированным явлением, но на разных стадиях

профессионального становления эта детерминация имеет свою специфику, причем одной из самых содержательных является стадия профессионального образования. Чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний можно рассмотреть как профессионально важное качество военного специалиста, проявляющееся в способности выходить за рамки заданных инструкций, самостоятельно обнаруживать в военно-профессиональной деятельности области, содержащие противоречия, организовывать собственную работу по осмыслению и формулированию научных проблем.

Способность военного специалиста рассматривать обнаруженную проблему и с различной результативностью находить не существовавшие ранее возможные пути ее разрешения зависят от его воображения и фантазии.

Воображение считается процессом создания новых образов (представлений) на основе представлений и восприятий, полученных в предшествующем опыте. Подчеркнем, что, скорее всего, следует говорить не только о собственном, но и об освоенном специалистом опыте военно-профессиональной деятельности. Фантазия в таком подходе считается одним из проявлений воображения, процессом в котором новые образы не имеют под собой интериоризированного опыта военно-профессиональной деятельности, а целиком принадлежат самому специалисту. Воображение и фантазия по своей сущности являются профессионально важными качествами военного специалиста, позволяющими ему, в той или иной мере, воспринимать и отражать проблемы военно-профессиональной деятельности. Воображение и фантазия есть чувственно-мыслительная способность сознания, обладающая содержанием, формой, объектным воплощением и соответствующими им гносеологическими функциями. Воображение и фантазия являются основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Воображение и фантазия военного специалиста, в составе креативного компонента его творческого потенциала, это профессионально важные качества, обеспечивающие курсанту потенциальные возможности создания объективно или субъективно новых образов (представлений) об объектах, субъектах и отношениях в профессиональной деятельности военного специалиста, позволяющих искать пути разрешения проблемных ситуаций.

Творчество военного специалиста связано с особым типом умственной деятельности - творческим мышлением, которое характеризуется диалектичностью, проблемностью, познавательной активностью, конструктивной самостоятельностью и в конечном итоге обеспечивает получение нового знания. Творческое мышление военного специалиста – это совокупность его профессионально важных качеств, определяющих способность осуществлять в процессе решения профессиональных задач особую умственную деятельность, отличительными признаками которой являются такие характеристики как: активность, самостоятельность, прогностичность, гибкость, критичность, быстрота; ориентировка в исследованиях боевых и технических свойств оружия и военной техники, обобщение результатов испытаний и разработка предложений по совершенствованию способов боевого применения и эксплуатации средств вооружения; создание методик исследования конструируемых систем оружия и приемов их боевого применения; проектировка сооружений и руководство работами по их строительству и др.

Творчество военного специалиста - это деятельность, направленная на производство субъективно или объективно нового знания, которое получает социальную апробацию и входит в систему военно-профессиональной деятельности. Его природа раскрывается на основе трактовки военной науки, как ряда сменяющих друг друга и объединенных исторической связью систем знания, опредмечиваемых в военно-профессиональной деятельности [5]. Рассматривая научное творчество как добывание нового знания, в каждом случае используют определенную «точку отсчета», то есть соотносят его с достигнутым уровнем науки: поэтому такие признаки

творческого акта, как оригинальность, необычность, новизна и т. п. приобретают реальный смысл только в контексте логики развития военной науки. Теоретическая база, на которую опирается творчество специалиста определяет, во многом, насколько приближены друг к другу субъективная и объективная новизна творческого продукта, в этом процессе проявляется гностический компонент, который проецирует на творческий потенциал теоретическую базу, которой обладает специалист, и отражает его готовность использовать ее в ходе творческой военно-профессиональной деятельности. Состояние гностического компонента отражают следующие показатели: фундаментальная и методологическая подготовка; операционное оснащение; профессиональные знания, умения и навыки.

Фундаментальную и методологическую подготовку военного специалиста представляется как степень овладения им системой общенаучных знаний, навыков их получения, обобщения, объяснения и использования в творческой профессиональной деятельности.

В понятие «операциональное оснащение» включаются освоенные специалистом алгоритмы и способы военно-профессиональной деятельности, позволяющие ему преобразовывать образы творческого продукта в конкретные графические, математические и словесно-логические формы.

Творчество военного специалиста – это высокая степень его профессиональной деятельности, направленной на поиск более совершенных методов, приемов и средств решения проблем военной науки и практики. Но создание нового всегда связано с успешным усвоением уже существующей базы знаний. Профессиональные знания, умения и навыки включают в себя не только результаты военных исследований, но и накопленный поколениями опыт военно-профессиональной деятельности. Другими словами, профессиональные знания, умения и навыки военного специалиста – это готовые знания, освоенные целесообразные образцы поведения, наработанные автоматические действия, позволяющие решать типичные ситуации в профессиональной деятельности, служащие элементарными основаниями для творческого продукта.

Динамические характеристики творчества, как и любого другого вида человеческой деятельности, в значительной степени, определяются его побудительной сферой.

Всю совокупность динамических тенденций, побуждающих военного специалиста к творческой военно-профессиональной деятельности объединяет побудительный компонент творческого потенциала. В его составе: мотивы творческой деятельности, эмоциональная окраска собственного опыта творческой деятельности и ценностные ориентации, связанные с творчеством.

Под мотивами творческой деятельности военного специалиста понимается устойчивая внутренне организованная система мотивов и мотивационных комплексов, побуждающая его к сознательному творчеству в военно-профессиональной деятельности.

Однако, по утверждению А.Э. Петросяна, мотивация не существует в безвоздушном пространстве [6]. Возможность реализации мотива в творчестве обусловлена не только внешними факторами, но и интериоризированными человеком общественными установлениями. Творчество имеет глубокий личностный смысл только тогда, когда оно совпадает с ними, или хотя бы не противоречит им. Шкала оценок, применяемых специалистом для ориентировки в военно-профессиональной деятельности, основана на своеобразных «фильтрах» его поведения – ценностях, представляющих собой социально оправданные с точки зрения военного специалиста формы профессионального поведения. Ценности,

интериоризированные личностью далеко не однородны. На самом низшем уровне – это предметы, имеющие значимость, на следующем – нормы, определяющие предпочтительные способы действий и допустимые отклонения от них, на высшем уровне – убеждения и идеалы.

В структуре творческого потенциала военного специалиста представляют научный интерес не только

интериоризированные им ценности, но и порожденные процессом интериоризации отношения к собственной творческой военно-профессиональной деятельности, т.е. его ценностные ориентации, связанные с творчеством в военно-профессиональной деятельности. Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом военного специалиста, опытом его военно-профессиональной деятельности, совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для человека от незначимого и несущественного.

С точки зрения Е.П. Ильина [7] нам трудно себе представить те формы освоения действительности, которые не продиктованы непосредственным утилитарным эффектом: игру, творчество и восприятие произведений искусства, теоретическое познание без эмоций.

Эмоциональная окраска опыта творческой деятельности отражает частоту колебания и амплитуду переживания военным специалистом положительных или отрицательных эмоциональных состояний во время и в результате творчества, а также проявление волевых усилий в творческом решении профессиональных задач. Наиболее яркую эмоциональную окраску опыту творческой деятельности придает ситуация успеха. С социальной точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. С психологической точки зрения успех – это состояние радости, удовлетворение от того, что результат, к которому личность стремилась либо совпал с уровнем притязаний, либо превзошел их. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может настолько изменить отношение специалиста к творчеству в военно-профессиональной деятельности, что резко меняет ее ритм и стиль, взаимоотношения в профессиональной группе и прочие характеристики. Ситуация успеха может стать своего рода катализатором выхода на следующую ступень профессионализма, когда профессиональная деятельность военного человека становится творческой. На базе положительной эмоциональной окраски профессионального опыта могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы предпочтения творческого характера военно-профессиональной деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, речь может идти о формировании положительного образа «Я-профессионал».

С использованием творческого потенциала военных специалистов на практике связан деятельностный компонент, на котором основано осознание человеком себя как профессионала, способного творчески заниматься выбранной профессиональной деятельностью.

В ходе решения проблемных профессиональных задач, осуществлении научного поиска у каждого профессионала формируется опыт творческой деятельности, т.е. осмысленное, оцененное и закрепленное содержание предыдущей военно-профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, который, как мы считаем, можно рассматривать в трех аспектах.

С одной стороны, творческие возможности военного специалиста определяет его собственный опыт, благодаря которому он имеет представление о творческой военно-профессиональной деятельности, себе как субъекте творчества, обладает необходимыми инструментами соотнесения этих представлений и осознает собственные задачи профессионального и творческого развития.

С другой стороны, следует отметить чужой опыт творчества в военно-профессиональной деятельности, который может быть специалистом интериоризирован, освоен, воспринят как свой, а, следовательно, значительно расширяет содержание собственного опыта.

С третьей стороны, потенциальные возможности творчества военного специалиста, безусловно, зависят от его личных творческих достижений, имеющихся позиций в выбранном направлении научных исследований.

Строительство инновационных Вооруженных Сил, способных обеспечить военно-политическую безопасность России в современных условиях ориентирует профессиональное военное образование на качественно новую подготовку военного специалиста. При этом, представленная

структура и содержание творческого потенциала военного специалиста способна обеспечить введение творческого потенциала в число целей военного образования и профессиональной подготовки военнослужащих.

Библиографический список

- Бехтерев, В.М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991.
 Акиндинова, И.А. Психология и педагогика в общественной практике: Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
 Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. - М.: «Альта-Принт, ООО Издательство «Дом. XXI век», 2008.
 Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта. Психология мышления. - М: Прогресс, 1965.
 Сорокин, Б.Ф. Философия и психология творчества. - Орел: Изд-во ОГУ, 2000.
 Петросян, А.Э. В Саду расходящихся тропок: Ценностные основания научного творчества. - Тверь: Икар, 1994.
 Ильин Е. П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001.

Bibliography

- Behterev, V.M. Objective psihologiya. - M.: Nauka, 1991.
 Akindinova, I.A. The Psychology and pedagogy in public practical person: Psihologo-pedagogical problems of the development to personalities in modern condition. - SPb.: Izd. RGPU im. A.I. Gercena, 2000.
 Ushakov, D.N. The Big explanatory dictionary of modern russian language. - M.: "Alta-Print, ООО Publishers "Dom.XXI vek", 2008.
 Gilford, D. Three sides of the intellect. The Psychology of thinking. - M: Progress, 1965.
 Sorokin, B.F. Filosofiya and psychology of creative activity. - Orel: Izd. OGU, 2000.
 Petrosyan, A. E. In Garden of dispersing ways: High-priced basis scientific of creative activity. - Tver: Ikar, 1994.
 Ilin, E.P. Emotions and feelings. - SPb: Piter, 2001.
 Article Submitted 04.02.11

УДК 512(072)

*Н.А. Шкильменская, зав.каф. педагогики и психологии Коряжемского филиала ГОУ ВПО «ПГУ им.М.В. Ломоносова»,
 E-mail: shkilmenskaya@kfpgu.ru*

О СТРУКТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА

В работе обосновывается и определяется структура гуманитарного потенциала школьного курса алгебры и начал анализа, выделяется и описывается каждый ее компонент, а также характеризуется роль гуманитарного потенциала курса алгебры и начал анализа в современном образовании.

Ключевые слова: гуманитарный, гуманитарный потенциал школьного курса алгебры и начал анализа, гуманитаризация математического образования.

Борьба идей личностно-ориентированной и предметно-ориентированной парадигм образования отражает существо предлагаемых сегодня нововведений в математическое образование. Существующая профилизация образования, нацеливает на поиски путей обучения математике не только будущих математиков, физиков, инженеров, но и юристов, журналистов, музыкантов, спортсменов. Однако, отсутствие всеобъемлющего определения «гуманитарной математики», богатство её воплощений в различных сферах человеческой деятельности, разноплановость, создают определенные трудности для систематического описания всех тех ее проявлений, которые свойственны курсу математики гуманитарного направления. Всю совокупность таких проявлений мы будем называть в дальнейшем гуманитарным потенциалом курса математики, включая в него и то, что общепризнано гуманитарным в математике, и то, что должно быть таковым по канонам гуманитарных наук.

Как известно, алгебра — одна из самых древних наук, и знакомство с ее историей как с точки зрения развития математических идей, так и в связи с различными историческими аспектами развития общества, безусловно, является важным элементом гуманитарного образования школьников. При этом, нельзя не учитывать тот факт, что история математики есть часть истории культуры, и в этом смысле ее изучение преследует ту же цель, что и изучение истории культуры, т.е. знакомит человека с фактами культурной жизни человечества, показывает те ступени, по которым медленно, в течение тысячелетий поднимались люди, прежде чем дошли до своего теперешнего состояния. В некоторой степени история науки позволяет приблизиться к

пониманию ценности не только областей исследований прошлого, но и современных ветвей математики. Для учащихся весьма существенно знакомство с истоками творчества крупнейших представителей науки прошлого, со значением их открытий для общественного прогресса. О назначении истории науки прекрасно сказал Г. Лейбниц: «Весьма полезно познать истинное происхождение замечательных открытий, особенно таких, которые, были сделаны не случайно, а силою мысли. Это приносит пользу не столько тем, что история воздает каждому свое и побуждает других добиваться таких же похвал, сколько тем, что познание метода на выдающихся примерах ведет к развитию искусства открытия» [1, с. 35].

История человечества — это история неустанный поиска истины и красоты. Еще на заре цивилизации люди стремились заглянуть в тайны прекрасного и найти в них математические начала. «Все прекрасно благодаря числу» — говорил Пифагор. Это можно объяснить тем, что математическая деятельность подчиняется законам красоты. Ж. Адамар утверждал, что ученый, видя структурно несовершенную, несимметричную, «кривобокую» математическую конструкцию, начинает испытывать потребность в активной деятельности по ее гармоничному дополнению [2]. Однако, сходство между эстетическим восприятием действительности в математике и искусстве обусловлено не только важностью в нем эстетических мотивов. Оно заключено в тождественности внутренних структур восприятия, поэтому прекрасное в математике, можно подразделить на то, что вскрывается человеком непосредственно органами его чувств при пассивном участии мышления, и на то, что становится явным лишь в результате активной аналитико-синтетической деятельности

головного мозга по изучению, анализу и идентификации воспринимаемой или воспроизводимой информации. Тогда можно различать в математике эстетику внешнюю, доступную органам чувств, и эстетику внутреннюю, скрытую от них.

Внешнюю эстетику можно отождествлять с эстетикой внешнего вида математических объектов, это могут быть красивые графические изображения, чертеж или рисунок, поясняющий идею рассуждения или аналитические записи. Ощущение этой красоты происходит независимо от осознания представленного содержания, а как наслаждение формой самой по себе. Красивые по форме математические записи привлекают своим внешним видом даже тогда, когда они воспринимаются как непонятные иероглифы.

Что касается внутренней красоты математических объектов, то она, также как и внешняя, многолика. Органы чувств человека становятся бессильными в эстетической оценке того, что скрыто от них, но все же доступно нашему пониманию. Красота содержания школьного курса алгебры и начал анализа может проявиться в сути математических выражений, в смысле математических формул. Красота логических построений во многом обусловлена спецификой специальных методов, употребляемых в математике, к ним, прежде всего, необходимо отнести дедуктивные правила вывода: правило заключения, правило отрицания, правило контрапозиции, правило расширения контрапозиции, правило силлогизма и др. - а также метод математической индукции. Проявления этого вида математической красоты довольно многообразны. Чаще всего они имеют место в следующих случаях: при доказательстве или опровержении математических утверждений; при решении задач; при нахождении корней уравнений и неравенств; при построении графиков функций; при нахождении области допустимых значений выражений с переменной; при сравнении чисел и т.д.

Не менее важную роль при обучении математике, играет ее прикладной аспект. Выпускнику школы, как всякому современному человеку, придется время от времени производить разнообразные вычислительные операции, не говоря уже о том, что идея числа как одного из основных элементов культуры должна укорениться в его сознании. В то же время ознакомление с методологией науки, с ее общими философскими вопросами помогает учащимся взглянуть на предмет с более широких позиций, определить его место в системе знаний, увидеть науку в развитии, движении, задуматься о движущих пружинах ее прогресса и, в частности, понять необходимость все большей абстракции изложения математики, увидеть, как абстрактность изложения помогает

человека, предохраняя его от незрелых суждений, помогая ему найти свое место в творчестве, раскрывая перспективы личного роста при обучении математике.

В современных исследованиях Г.В. Дорофеева, Б.В. Гнеденко, В.А. Далингера, Т.А. Ивановой, Г.И. Саранцева, М.И. Зайкина, В.А. Тестова, и др. отмечается, что математика уникальна как средство развития познавательных процессов (речи, памяти, воображения, внимания, восприятия и др.). Особую роль она играет при развитии мышления, поскольку оно, в отличие от других процессов, совершается в соответствии с определенной логикой. Специфика математики такова, что теоретический уровень мышления в его чистом виде, максимально удаленном от конкретной эмпирики, наиболее естественно формируется именно при изучении математики, хотя и остальные школьные предметы, безусловно, могут внести в его формирование определенный вклад. Прерогатива и обязанность математики — развитие абстрактного и логического мышления, то есть качеств личности, необходимых для освоения новых областей знаний, для облегчения адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Безусловно, ведущая роль принадлежит математике в формировании алгоритмического мышления, и воспитании умений действовать в соответствии с заданными алгоритмами, а также и конструировать новые, т.е. те умения, которые необходимы для свободной ориентации в мире, наполненном современными информационно-коммуникационными технологиями [3].

Также при изучении математики в гуманитарных классах важно не упускать из виду формирование и развитие морально-этических качеств личности учащихся. Работа над усвоением математических знаний неизбежно воспитывает — исподволь и весьма постепенно — у учеников целый ряд черт, имеющих яркую моральную окраску и способных в дальнейшем стать важнейшими моментами в его нравственном облике — это честность и правдивость; настойчивость и мужество; воспитание патриотизма. «Знакомство с математикой учит отличать правильное рассуждение от неправильного. А без этого умения человеческое сообщество превращается в легко управляемое демагогами стадо... Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции», — пишет В.И. Арнольд [4, с.14].

Особую значимость в настоящее время при обучении математике приобретает ее коммуникативный аспект. Это можно объяснить тем, что математика в определенном смысле является "кодом" современной математической культуры в ее общении с другими культурами. В этой связи обучение

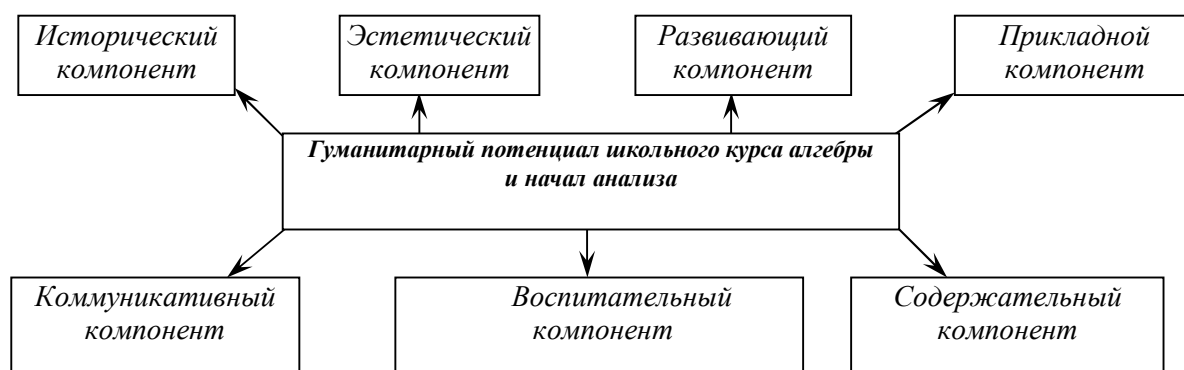


Рис. 1

познанию явлений природы, процессов, протекающих в обществе. Это приблизит учащихся к глубокому пониманию того, что одни и те же математические понятия и результаты применимы к самым разнообразным по своему конкретному содержанию явлениям. Как показывают современные исследования, понимание общей структуры предмета математики, общего процесса математической деятельности и сущности этапов математического моделирования оказывает весьма плодотворное влияние на общекультурное развитие

математическому языку как специфическому средству коммуникации вообще и в его сопоставлении с реальным языком является одним из важнейших требований в реализации гуманитарного потенциала курса алгебры и начал анализа профильной школы. С точки зрения коммуникативного аспекта обучения математике, самое главное состоит, однако, вовсе не в том, что выпускники школы плохо или неправильно понимают именно математические утверждения. Не обучившись "математическому стилю" восприятия информации из текста,

устного или письменного, человек часто оказывается не в состоянии проанализировать информацию, не имеющую отношения к математике, но важную для него лично, и становится жертвой демагогии, политических или юридических спекуляций, недобросовестной рекламы. Нельзя не сказать также о том, что математические идеи и методы постепенно проникают в самые что ни на есть традиционные гуманитарные науки, прививая им строгий стиль мышления. Так, невозможно представить себе без математического аппарата современную логику. Широкое применение находят математические методы в психологии, социологии, некоторых исторических

исследованиях. Очень существенны математические идеи и понятия для современной лингвистики.

Говоря о преподавании математики, нельзя и забывать о самой математике как науке, имеющей комплекс математических знаний, умений и навыков, включающую в себя предмет и метод математики, ее ведущие идеи и понятия, процесс познания в математике.

Таким образом, резюмируя все выше сказанное, можно представить гуманитарный потенциал курса школьной математики следующим образом (рис.1).

Библиографический список

1. Лейбниц, Г.- В. // Соч.: в 4 т. - М: Мысль, 1982. - Т. 1.
2. Адамар, Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / пер. с франц. - М.: Советское радио, 1970.
3. Shkilmenskaya, N.A. A humanitarian potential of a rate of algebra and beginnings of the analysis of profile school. A model, principles and features of realization. - Archangelsk: Pomor university, 2007.
4. Арнольд, В.И. «Жесткие и мягкие» математические модели. - М.: МЦНМО, 2000.

Bibliography

1. Leibnitz, G.V. Composition in four volumes. - M: Idea, 1982. - Т. 1.
2. Hadamard, J. Research of psychology of process of the invention in the field of mathematics. - M.: Soviet wireless, 1970.
3. Shkilmenskaya, N.A. A humanitarian potential of a rate of algebra and beginnings of the analysis of profile school. A model, principles and features of realization. - Archangelsk: Pomor university, 2007.
4. Arnold, V.I. « Rigid and soft » mathematical models. - M.: МЦНМО, 2000.

Article Submitted 04.02.11

УДК 378.147

*А.А. Журавлева, асп. Магнитогорского государственного технического университета (МГТУ), г. Магнитогорск,
E-mail: sweet4@yandex.ru*

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается методика реализации педагогических условий развития креативной межкультурной коммуникации в процессе иноязычной подготовки специалистов в техническом вузе. В соответствии со структурой данного явления, рассмотрены реализуемые в практической деятельности основные методы, приемы, средства и формы реализации заявленных педагогических условий.

Ключевые слова: креативная межкультурная коммуникация, когнитивный компонент, технологический компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, творческий компонент, педагогические условия, методы, приемы, средства, формы, будущий специалист.

В современных условиях интеграции государств и участвующих международных контактов особенно важен поиск механизмов общения, способствующих конструктивному диалогу представителей разных лингвосоциумов для взаимного понимания и обогащения, творческого развития социально активной и самостоятельной личности, способной к успешному взаимодействию с представителями иных культур. Значимым механизмом, на наш взгляд, в данном контексте является креативная межкультурная коммуникация.

В науке существует понятие «межкультурная коммуникация», которое разрабатывалось такими учеными как В.Г. Костомаров [1], С.Г. Тер-Минасова [2], В.П. Фурманова [3], Э. Холл [4], Т. Шибутани [5] и др. Мы обратились к исследованию креативной межкультурной коммуникации,

которая, как отмечают в своих исследованиях В.И. Андреев [6], А.А. Бодалев [7], С.Г. Тер-Минасова [2], У.В. Кала [8], Т.Ю. Осипова [9], Е.П. Желтова [10] позволяет коммуникантам оценивать сложившуюся ситуацию с точки зрения продуктивности, преодолевать формализм в общении, уходить от непродуктивных форм взаимодействия, изменяя собственное поведение в целях избегания конфликтных ситуаций, а также искать и пробовать новые способы решения данной коммуникативной задачи.

Исходя из анализа указанных работ и в соответствии с нашим видением, креативная межкультурная коммуникация включает в себя компоненты, содержание которых представлено нами в таблице.

Таблица 1

Структура креативной межкультурной коммуникации

Компоненты	Содержание
Когнитивный	Знание языка как средства общения, которое включает в себя знание грамматических и лексических правил; норм речевого общения; знание социальных, культурных и психологических особенностей народа своей страны и страны изучаемого языка; наличие глубоких фоновых знаний; знание особенностей восприятия окружающего мира и национальных особенностей мышления представителей той или иной культуры; знания о повседневном поведении (привычки или принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с этим стиль и особенности речи; знание стратегий и тактик бесконфликтного и эффективного речевого поведения, а также способов предотвращения конфликтных ситуаций; знание особенностей

	речеупотребления, дополнительных смысловых нагрузок, политических, культурных, исторических коннотаций единиц языка и речи; знание реалий для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на изучаемом языке.
Эмоциональный	Эмоционально переживаемые отношения человека к деятельности, к окружающему миру, к другим людям; готовность к толерантному восприятию других; способность регулировать собственные эмоции, создавать благоприятный фон общения; коммуникативная сензитивность (экспрессивность речи); понимание психологического состояния партнера; эмоциональная рефлексия.
Поведенческий	Коммуникативный опыт студента, основывающийся на межкультурных знаниях, эффективных способах добывания и применения этих знаний в процессе межкультурной коммуникации; создание и применение оригинальных способов и средств взаимодействия, преодоление стереотипов, привычек в поведении; обладание коммуникативной гибкостью – свойство личности, позволяющее ей быстро отказываться от непродуктивных тактик общения, проявляющаяся в легкости, беглости и точности изменения собственного поведения, а также отказ от недостижимых целей, - что обеспечивает адекватность поведения для создания благоприятных условий общения и достижения поставленных целей. Поведенческий компонент подразумевает межкультурное поведение в соответствии с правилами и нормами, присущими тому или иному типу культуры и может быть представлен нормативными образцами толерантного поведения и бесконфликтной межкультурной коммуникации.
Технологический	Коммуникативные умения последовательно выстраивать высказывания; использовать коммуникативные тактики и стратегии сотрудничества для бесконфликтного общения с представителями инокультур; речевые умения – построение высказывания согласно культурным нормам и правилам носителей языка; умения устанавливать контакт и добиваться успеха в процессе межкультурной коммуникации за счет проявления такого качества личности как межкультурная компетенция - интегративное качество личности, включающее в себя способность и готовность применять комплекс межкультурных знаний, умений и способов деятельности в процессе межкультурной коммуникации с целью достижения эффективных результатов взаимодействия.
Творческий	Способность гибко реагировать на сложившуюся ситуацию, отказаться от непродуктивных идей; обладание коммуникативной креативностью (проявлять творчество в общении) – создавать и применять оригинальные способы и средства взаимодействия, преодолевать стереотипы, установки, принципы и привычки в поведении для создания благоприятных условий общения и достижения поставленной цели; терпимость к идеям партнеров и противоречиям в процессе общения; навыки и умения трансформировать полученную информацию применительно к новой ситуации; способность изменять свое поведение и быть готовым преобразовывать имеющуюся ситуацию; умение преодолевать стереотипы в общении; переступать через старые шаблоны поведения, искать и пробовать нестандартные способы обращения в зависимости от ситуации; умение аргументировано вести дискуссию и убеждать в своей правоте; способность не создавать или эффективно решать конфликтные ситуации.

На основе разработанных компонентов изучаемого явления мы сформулировали его определение. Под креативной межкультурной коммуникацией студента вуза мы будем понимать его способность и готовность к творческому применению полученных знаний о мире и культуре иноязычного партнера, способность гибко реагировать на коммуникативную ситуацию, переступать через имеющиеся стереотипы поведения, использовать нестандартные способы обращения в зависимости от ситуации, поиск оригинальных идей для построения ситуаций эффективного взаимодействия, в которых осуществляется адекватное взаимопонимание двух и более коммуникантов, принадлежащих к разным национальным культурам.

Развитие креативной межкультурной коммуникации включает в себя реализацию разработанных нами педагогических условий: развитие положительной мотивации студентов к межкультурной коммуникации, актуализацию рефлексивной позиции, реализация в учебном процессе спецкурса «Развитие креативной межкультурной коммуникации студентов в процессе изучения иностранного языка» и состоит из ряда методов, приемов, средств и форм организации занятий по иностранному языку, направленных на развитие ее компонентов, составляющих методику.

Методика реализации педагогических условий развития креативной межкультурной коммуникации представляет собой систему и включает разработанные нами методы, приемы, средства и формы.

Так, реализации первого педагогического условия развития креативной межкультурной коммуникации студентов вузов, развитию мотивации студентов вузов в процессе изучения иностранного языка способствуют, используемые нами:

- метод ролевых игр, предполагающий наличие игрового переживания, познание интересов представителей разных культур, создание ситуаций успеха на занятиях по иностранному языку;

- прием «Диалоговая страница» (организация диалога при помощи электронной почты), прием «Мини-драма», прием «Оживление портрета».

- средства – ресурсы сети Интернет (электронная почта, ICQ, информационные сайты).

- форма игры, парная и групповая работа.

Реализация второго педагогического условия развития креативной межкультурной коммуникации студентов вузов, актуализация рефлексивной позиции студентов в процессе креативной межкультурной коммуникации, основывается на:

- методе творческих заданий на анализ и синтез ситуации; проектных заданиях; создании проблемных ситуаций, ситуаций свободного выбора;

- приемах «Какой я?» (возможность студента увидеть себя в глазах окружающих), «История и тайна английских слов» (сравнение русских и английских пословиц, поговорок, реалий и анализ их значений), «рефлексивной анимации», приеме «Я – такой, он – иной», направленный на актуализацию рефлексивной позиции посредством сравнения себя с другими и уточнения мнения окружающих о себе;

- средствах, которыми являлись аутентичные английские пособия, компьютерные программы;

- формах – дискуссия, парная и групповая работа.

Третье педагогическое условие развития креативной межкультурной коммуникации - разработка и реализация спецкурса «Развитие креативной межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка» основано на использовании:

- метода доступного изложения материала по проблемам развития креативной межкультурной коммуникации, метода проектов, метода ролевых игр, проблемного и эвристического метода подачи учебного материала, метода самооценки, метода «Портфолио»;

- приемов «Незаконченного предложения», «Мета-план», «Проект», приема «Рефлексивной анимации», причинно-следственных цепочек, приемов «Социокультурный портрет», «Погружение в реальную ситуацию», «Shoulds» («шуддизмы»), «Метаплан».

- средств (учебные пособия - Теория и практика межкультурной коммуникации, «Тренинг креативности для старшеклассников и студентов» (А.Г. Грецов), «Amusing Stories for Serious Discussion» (Н.М. Ольсен), «Brevity is the Soul of Wit. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения» (Л. Васильева); мультимедийные средства и ресурсы сети Интернет);

- форм (коллективная и индивидуальная работа, парная и групповая дискуссия, ролевая и деловая игра, лекция, самостоятельная работа).

Разработанные нами частные методики реализации каждого педагогического условия представляют собой методическую систему. Под методической системой, мы вслед за В.И. Загвязинским, понимаем единство целей, принципов, содержание, внутренних механизмов, методов, средств определенного способа обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития личности. Методы, приемы, средства и формы методической системы выступают способами достижения цели и содержания на определенных этапах педагогического процесса [11].

Разработанная нами методика реализации педагогических условий развития креативной межкультурной коммуникации нацелена на развитие творческой, социально активной и самостоятельной личности, способной к успешному взаимодействию с представителями иных культур.

Библиографический список

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
3. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.
4. Холл, Э. Как понять иностранца без слов. – М., 1995.
5. Шибутани, Т. Социальная психология / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969.
6. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высш. школа, 1981.
7. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
8. Кала, У.В. Формирование у старшеклассников творческого отношения к общению: дис. ... канд. пед. наук. – Тарту, 1982.
9. Осипова, Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технических вузов: на материалах спецкурса «Психология общения»: дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2000.
10. Желтова, Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
11. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001.

Bibliography

1. Vereshagin, E.M. Language and culture / E.M. Vereshagin, V.G. Kostomarov. – M. Russian language, 1990.
2. Ter-Minasova, S.G. Language and intercultural communication. – M.: Word, 2000.
3. Furmanova, V.P. Intercultural communication and cultural language pragmatics in the theory and practice of foreign language teaching: thesis of doctor of Pedagogic. – M., 1994.
4. Hall, E. How to understand an alien without the words. – M., 1995.
5. Shibutani, T. Social psychology / Translated from English. – M.: Progress, 1969.
6. Andreev, V.I. Heuristic programming teaching and research activities. – M.: Vysshaya shkola, 1981.
7. Bodalev, A.A. Personality and communication. – M.: International Pedagogical Academy, 1995.
8. Kala, U.V. Formation of a senior creative approach to communication: Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences. – Tartu, 1982.
9. Osipova, T.Yu. Psychological conditions of the development of communicative creativity in students of technical universities: on the materials of a special course "Psychology of communication": Thesis of Candidate of Psychological Sciences. – Tomsk, 2000.
10. Zheltova, E.P. Development of intercultural competence of students of technical university in the process of foreign language study: Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences. – Magnitogorsk, 2006.
11. Zagvyazinskiy, V.I. Learning theory. Contemporary interpretation. – M.: Academy, 2001.

Article Submitted 04.02.11

УДК 37.035

С.В. Харченко, проф. Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова (КГУ), д-р полит. социологии, проф., г. Костанай, E-mail: niyaz_nn@mail.ru

ФЕНОМЕН И ПРИРОДА СОЦИАЛЬНОГО НАСТРОЕНИЯ

В социальном настроении, как в целостной форме жизнеощущения, находят свое выражение весьма непростые социальные и социально-психологические процессы. Социальное настроение, будучи зависимым от психофизических элементов, складывается из непосредственного восприятия мира, мировоззренческих компонентов, личностных оценок социального опыта, социальных целей и интересов, а также духовных запросов и устремлений, что проявляется в социальных ожиданиях и социальной позиции его субъектов.

Ключевые слова: социальное настроение, общественное сознание, социальное самочувствие, социальные интересы, социальный опыт.

Сущность социального настроения следует рассматривать, на наш взгляд, прежде всего, в контексте накопленного знания об общественном сознании и, особенно в его конкретном, реально функционирующем облике.

Сущностные характеристики. Сознание есть особого рода нервная (психическая) деятельность, но «причина и уникальная сущность этой «особости» находится за пределами самого

мозга, вообще человеческого тела. Как ни искать, внутри черепной коробки невозможно обнаружить не только идеальной мысли, но и даже простого образа восприятия. Это и есть загадочный парадокс человеческого мышления: живет и мыслит именно тело человека, но само по себе «устройство» тела, как и «механизм» пространственного взаимодействия его с внешними предметами природы, сущности сознания не

объясняют» [1]. Сознание имеет много конкретных форм проявления. Не описывая все многообразие этих проявлений, следует отметить, что для социолога особую важность приобретают его реально функционирующие конкретные сущностные характеристики, которые, с одной стороны, обогащают наши представления об общественном сознании, с другой, позволяют видеть конкретные формы его воплощения. К числу таких феноменов следует, например, отнести социальное самочувствие.

В этой связи хотелось бы напомнить следующее.

Единство и противоположность бытия и сознания, материального и идеального самоутверждается в социальной среде, в процессе предметной деятельности. Постоянно обогащающийся опыт социальной практики, накапливаясь и передаваясь в виде кристаллизованного опыта поколений, составляет не только основу исторического развития общества, но и формирует его жизнеощущение, конкретным воплощением которого является социальное самочувствие [2].

Соответственно социальное настроение как реальное социально-психологическое образование является, прежде всего, продуктом духовно-практического освоения мира. Специфика этого духовно-психического восприятия состоит в том, что оно отображает действительность, реальность, исходя из содержания коренных интересов субъекта, его конечных целей и идеалов. Действительность, отраженная через социальное настроение, детерминирует целеполагающую деятельность субъекта, определение им важнейших целей социальной и духовной жизни. Именно поэтому социальное настроение как важнейшее проявление общественного сознания участвует в регулировании как отдельных поступков, действий людей, социальных групп, общественных институтов, так и демонстрирует их умонастроения и мироощущения, ценностные ориентации и установки.

Социальное настроение служит промежуточным звеном между объективным миром и человеческой деятельностью в процессе преобразования мира и самого субъекта деятельности. Оно формируется при воздействии различных факторов человеческой практики, вплетено в жизнедеятельность и фиксируется в психике, сознании человека в понятиях положительных и отрицательных, устойчивых и динамичных эмоциях, чувствах, ощущениях и представлениях. Социальное настроение, следовательно, проявляет себя как функциональная единица социального, психосоциального и психосознательного освоения действительности. Такие компоненты социального настроения, как эмоции, чувства, складывающиеся под воздействием социальной практики, формируют умонастроения, ценностные ориентации и убеждения, которые воплощают «те или иные представления о реальном объекте внешнего мира и выступают как устойчивый интерес и мотив действия по отношению к этому объекту, являющемуся для человека определенной ценностью» [3].

Функциональная дифференцированность социального настроения не означает, что следует искать некие отдельные его компоненты, одни из которых указывают на его социальное происхождение, а другие – на психологическое. Представляется более продуктивным выявить те общие характеристики социального настроения, которые не только указывают на его психофизиологическое и социальное происхождение, но и установить линии пересечения психики, знания, личного опыта, социальных и духовных интересов человека.

Говоря о сущности социального настроения, следует иметь в виду, что наряду со статическим, оно обладает динамическим измерением, который определяет не только его изменяющиеся элементы, стадии и формы, но и его сущность. Социальное настроение порождается противоречиями в социальном бытии, специфически отражает социальные цели людей, вступающих нередко в конфликт с возможностями их удовлетворения.

Особую роль в достижении социальных целей играют интересы, являющиеся довольно сложным социологическим и одновременно психологическим феноменом. Социальные интересы ни в коем случае не являются чисто природной, «физиологической» категорией – они всегда изменяются под

влиянием исторических, политических, экономических и культурных условий.

Особенность социальных интересов состоит в том, что они вообще могут изменить свою природу перерасти в социальные чаяния, идеалы, мечты, надежды, иногда весьма смутные, иногда в разной степени обдуманные и осознанные. И тогда в социальном настроении проявляет себя не рациональное, а эмоциональное начало, связанное с осуществлением или неосуществлением тех или других надежд и чаяний, помыслов и намерений, запросов и устремлений. В таком случае социальное настроение выражает эмоциональное отношение к событиям или процессам, к программам и стилю деятельности тех, кто стоит на пути (или кто содействует) реализации социальных целей, способствует реализации социальных целей, способствует или сопротивляется воплощению желаемого в жизнь.

В зависимости от степени осознания причин происходящих событий, вызвавших то или иное настроение, оно может выступать в качестве нерасчлененного общего социально-психологического фона (приподнятое, подавленное настроение и т.д.), либо как четко идентифицированное состояние (скука, печаль, тоска, страх, увлеченность, радость, ликование, восторг и т.д.).

Учитывая, что одной из характерных черт феномена социального настроения является его трансформируемость от одного человека к другому, от одной группы людей к другой, можно констатировать некую социальную и психофизическую взаимосвязь и взаимозависимость индивидов одного настроения.

В социальном настроении опосредованно отражается социальный опыт людей, живущих в различных условиях и обладающих дифференцированными знаниями, привычками, стремлениями. Быстрое изменение настроения человека сначала может быть и не замечено окружающими его людьми, но повторяющиеся его проявления требуют к себе повышенного внимания, а затем и изучения причин, вызывающих эти изменения.

Анализируя социальное настроение следует обратить внимание и на то, что оно по своей сути представляет эмоционально-рациональное состояние, эмоционально-рациональный результат, реакцию на что-то, предполагающие взаимный обмен между участниками реального или предполагаемого события и зависящие от степени разрешаемости социальных проблем в интересах людей или социальных групп, организаций, институтов.

Социальное настроение может также рассматриваться, исходя из разных логических оснований. Во-первых, как характеристика основных элементов, из которых складывается, образуется настроение вообще: это простейшие психофизические процессы (ощущение, эмоции, восприятие), а также чувства и умонастроение. В социальном аспекте уместно учитывать установки и мироощущение. Говоря о настроении, следует учитывать и воздействие таких компонентов сознания, как воля, воображение, память и т.д.

При определении сущности социального настроения возникает вопрос: какие его характеристики наиболее полно выявляют его роль, место и значение в общественном процессе? Что более всего влияет на социальное настроение?

Роль социального настроения, его способность выступать в одних случаях в качестве ускорителя, катализатора, а в других, наоборот, в качестве сдерживающего рычага социальной деятельности индивидов и социальных групп, в свою очередь, зависит от очень многих обстоятельств, охватывающих всю совокупность политических, экономических, социальных и духовных процессов, а также структуру психики личности и психосоциальных отношений между людьми.

Сущность социального настроения проявляется в ряде общих закономерностей: оно всегда имеет социальное содержание; определенные условия и среда характеризует различные стадии его проявления; социальное настроение всегда имеет своих конкретных носителей.

Сущность социального настроения также обусловлена тем, что психофизическое, эмоциональное состояние людей, их поведение зависят от степени разрешаемости социальных проблем, противоречий, удовлетворения социальных интересов, преломляющихся через психику, сознание, и определяющих действия индивидов.

Социальное настроение формируется деятельностью в процессе освоения действительности и затем влияет на эту действительность, выражаясь через эмоциональное состояние, умонастроения, ценностные ориентации и убежденность индивидов.

Важнейшей сущностной характеристикой социального настроения является его способность аккумулировать в себе влияние и воздействие различных субъективных и объективных факторов, взаимодействие внешнего и внутреннего мира человека, сложный алгоритм взаимоотношений активных общественных сил с мироощущением индивида. В результате социальное настроение выступает как такое жизненное образование, которое концентрирует ведущие элементы (доминанту) сознания и поведения человека, актуализирует их и превращает в важнейшую, а иногда в главную основу, базу общественной и личной жизни.

Таким образом, выявляя сущность социального настроения, следует обратить внимание на то, что оно, по сути, представляет целостную характеристику, в которой в интегрированном виде воплощаются все или основные формы восприятия действительности с позиций определенной

ценностной установки, что в свою очередь можно назвать жизнеощущением.

Итак, в социальном настроении, как целостной форме жизнеощущения, находят свое выражение весьма непростые социальные и социально-психологические процессы. Потому и походы современных исследователей к изучению понятия «настроение» весь-ма разнятся.

Имеющиеся разработки и исследования позволяют, учитывая опыт предшественников, предложить свое, социологическое, видение данного феномена. По нашему мнению, социальное настроение есть целостная форма жизнеощущения, доминантная форма реально функционирующего общественного сознания и поведения, отражающая уровень, продолжительность и степень эмоционально-рационального восприятия индивидом, социальной группой и населением, различными организациями и институтами социальных установок, социальных целей и интересов, формирующихся под воздействием реальных экономических, политических и духовных процессов и в потенции реализуемых (или нереализуемых) в процессе практической деятельности. Социальное настроение, будет зависимым от психофизиологических элементов (состояния здоровья), складываться из непосредственного восприятия мира (чувств, эмоций), мировоззренческих компонентов (умонастроения, убеждений), личностных оценок социального опыта, социальных целей и интересов, а также духовных запросов и устремлений, что проявляется в социальных ожиданиях и социальной позиции субъектов.

Библиографический список

1. Общественное сознание и его формы / под ред. В.И. Толстых. – М., 1986.
2. Дубинин, Н.П. Что такое человек. – М., 1983.
3. Соболева, Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности. – Киев, 1989.

Bibliography

1. Social consciousness and its forms / edited by V.I. Tolstyh. – M., 1986.
 2. Dubinin, N.P. What is man. – M., 1983.
 3. Soboleva, N.I. Worldview and life choice of personality. – Kiev, 1989.
- Article Submitted 04.02.11

УДК 377.5

Н.В. Степанова, асп. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского), г. Челябинск, E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ АНСАМБЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

В статье раскрываются педагогические возможности фортепианного ансамблевого музицирования в развитии умений межличностного взаимодействия партнеров-музыкантов, обосновывается комплекс педагогических методов обучения студентов музыкального колледжа, обеспечивающих успешное творческое общение в процессе совместной исполнительской деятельности.

Ключевые слова: фортепианная подготовка, ансамблевое исполнительство, межличностное взаимодействие, музыкальная коммуникация.

Одной из наиболее актуальных задач профессионального музыкального образования на современном этапе является подготовка специалиста, обладающего не только широким спектром музыкальных знаний, навыками исполнительского мастерства, но и умениями межличностного взаимодействия, позволяющими музыканту эффективно организовывать творческое общение в процессе профессиональной деятельности. Особенно необходимы умения межличностного взаимодействия музыкантам, ведущим активную ансамблевую деятельность, участвующим в различных по составу творческих коллективах: оркестровых и хоровых, камерно-вокальных и камерно-инструментальных ансамблях. Специфика взаимодействия в коллективном творчестве требует от исполнителя особых ансамблевых умений «со-участия, со-понимания и со-воображения» [1, с. 114].

Однако при всей важности ансамблевого исполнительства, в современной музыкально-педагогической практике основное внимание уделяется обучению искусству сольного исполнительства, где закладываются фундаментальные основы профессионально-исполнительского мастерства. Значимость данного аспекта подчеркивается многими музыкантами-исполнителями и педагогами (Г.Р. Гинзбург, Е.Я. Либерман, Г.Г. Нейгауз, Н.Е. Перельман, В.Х. Разумовская и др.), поскольку «профессионализм – это обеспеченный средствами тыл художника, его основа и опора» [2, с. 94]. Именно поэтому в процессе многолетней работы у музыканта формируется «эгоизм» сольного исполнителя [1, с.266], преодолеть который ему позволяет участие в коллективных видах музыкальной деятельности. Данная точка зрения обоснована в ряде трудов по музыковедению и методике преподавания различных видов ансамблевой деятельности (Т.А. Воронина, А.Д. Готлиб, Т.А.

Гайдамович, Р.Р. Давидян, Е.Г. Сорокина, Л.Н. Раабен и др.). Это позволяет нам утверждать, что одним из важных компонентов воспитания музыканта-профессионала является ансамблевая подготовка, представляющая собой форму коллективной творческой деятельности, которая обладает мощным ресурсом в развитии умений межличностного взаимодействия.

Коммуникативный потенциал коллективного музыкального творчества может быть эффективно реализован в процессе изучения ряда исполнительских дисциплин, одной из которых является курс «Фортепиано». Преимущества данного курса обусловлены тем, что, во-первых, его проходят музыканты всех без исключения исполнительских специальностей. Разница состоит только в том, что для пианистов этот предмет является главным и важнейшим в системе профессиональной подготовки и называется «Специальный класс», а для музыкантов других специальностей курс «Фортепиано» дополняет и обогащает подготовку сольного исполнителя новыми гранями и возможностями. Во-вторых, курс «Фортепиано» не имеет жесткой целевой ориентации на концертный результат, на обязательное публичное сценическое исполнение выученной музыкальной программы. Поэтому значительную долю учебных занятий здесь занимают коллективные импровизационные формы исполнительской деятельности: чтение с листа, аккомпанирование, транспонирование, подбор аккомпанемента, игра в фортепианном ансамбле. Данные формы совместного музицирования позволяют выстраивать разнообразные варианты коммуникативных связей и отношений между партнерами по творчеству, а значит, способствуют развитию умений и навыков межличностного взаимодействия.

Наибольшие возможности для развития умений межличностного взаимодействия в рамках курса «Фортепиано» представляет игра в фортепианном ансамбле. Для студентов музыкального колледжа это, как правило, является первым опытом коллективного фортепианного музицирования, где они получают практическую возможность экспериментировать в исполнительском процессе и пополнять свой коммуникативный арсенал умениями выстраивать партнерские творческие отношения в ансамбле.

Обратимся к дефиниции «умение», существующей в отечественной психологии и педагогике. Считается, что умение – это элемент деятельности, позволяющий делать что-либо с высоким качеством [3, с. 158]. Современная музыкальная дидактика определяет умение как овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике [4, с. 112]. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод, что умения межличностного взаимодействия развиваются исключительно в рамках совместной деятельности, определяя ее характер и особенности. Структура межличностного взаимодействия, по мнению исследователей, включает такие компоненты как наличие двух или более контактирующих субъектов, информационную и предметную совместную деятельность, которая обуславливает психологические связи как фактор, организующий эту деятельность (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, Л.Д. Столяренко и др.). Содержание межличностного взаимодействия исследователи видят в тесной связи обмена информацией между субъектами и их непосредственным психологическим взаимовлиянием в условиях совместной деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин и др.).

Соотнося выводы ученых со спецификой совместной творческой деятельности, фортепианно-ансамблевое исполнительство следует рассматривать как вид совместной творческой деятельности, которая определяет характер и особенности межсубъектного взаимодействия, где активность партнеров в равной степени направлена на каждого из них и «порождает, творит межличностные отношения ее участников», являясь орудием их преобразования [5, с. 289]. Значимой отличительной чертой ансамблевых форм деятельности является выстраивание субъект-субъектных связей. Они

характеризуются глубокими личностными контактами исполнителей, равноправием и «равноактивностью» сторон, построенных на паритетных началах, обусловленных тесной связью обмена информацией между субъектами и их психологическим взаимодействием [6, с. 25], что предполагает возникновение «нового психического образования, обозначаемого местоимением «Мы» [7, с. 22].

С учетом вышеизложенного, можно говорить об универсальности ансамблевой подготовки в рамках курса «Фортепиано», которая заключается в возможности широкого использования в учебной работе разнообразных импровизационно-творческих форм коллективной исполнительской деятельности, выступающих средством установления разнообразных коммуникативных контактов. Поэтому актуальным становится вопрос о разработке эффективных педагогических методов, которые позволили бы раскрыть богатые возможности фортепианно-ансамблевой подготовки в развитии умений межличностного взаимодействия музыкантов-исполнителей.

Структурную основу методики, направленную на развитие умений межличностного взаимодействия партнеров фортепианного ансамбля, по нашему мнению, составляет совокупность следующих методов: аргументации и контраргументации, контекстного моделирования, смены ролевых позиций (главенства и соподчинения), вариативности ансамблевых пар. Охарактеризуем каждый из представленных методов.

Метод аргументации и контраргументации базируется на широко применяемом в педагогической практике методе дискуссии (А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, Е.С. Полат, С.Д. Смирнов и др.). Метод дискуссии (от лат. discussion – исследование, рассмотрение, разбор) представляет собой форму сопоставления альтернативных позиций участников межличностного взаимодействия и нахождение совместного приемлемого для обеих сторон единого мнения.

В реальной музыкальной практике метод аргументации и контраргументации реализуется как активная форма участия студентов в учебно-образовательном процессе. Особенность этого метода заключается в том, что он «работает» при включении механизма противоречия, который активизирует процессы взаимодействия. Противоречие между аргументом-убеждением и контраргументом-опровержением выступает источником взаимодействия сторон и побуждает к поиску коммуникативных контактов. Использование данного метода зависит от предмета дискуссии, который может быть связан с: 1) раскрытием и трактовкой содержания музыкального произведения, выбором исполнительских средств; 2) оценкой результативности исполнительской реализации содержания произведения; 3) оценкой ансамблевого взаимодействия (состоятельность межличностных отношений в процессе исполнения). Целью метода является достижение консенсуса и сближения партнерских позиций в результате дискуссии. Поэтому поиск созидательных совместных исполнительских решений должен быть организованным, управляемым и контролируемым со стороны преподавателя.

Поиск согласованных совместных действий, учитывая разность исходных позиций, интенсифицирует развитие таких коммуникативных качеств как контактность, конструктивность, эмоциональный интеллект, ассертивность, которые составляют базу для формирования навыков межличностного взаимодействия ансамблевых исполнителей. Поскольку, согласовывая свои совместные действия, исполнители «проговаривают» возможные логико-смысловые варианты интерпретаторских подходов и их технологическую реализацию, особую значимость в межличностном взаимодействии ансамблевых музыкантов приобретает умение владеть средствами вербальной коммуникации. Доступно, четко, грамотно и лаконично изложенные намерения каждого из музыкантов обеспечивают быстрое вхождение в контакт, поскольку только с понимающим твою «Я-позицию» партнером возможно находить взаимоприемлемые, конструктивные, скоординированные исполнительские решения. Очевидно, что

чем выше уровень музыкально-исполнительской культуры, эрудиции в различных областях знания, тем эффективнее работает этот метод в направлении соединения аналитики и эмоционального переживания, что создает новое личностное качество, называемое эмоциональным интеллектном. Иллюстративным контраргументом может стать и исполнительский показ, наглядно демонстрирующий исполнительскую «Я-позицию» ансамбля в целом и каждого из его партнеров.

Таким образом, метод аргументации и контраргументации в основе которого лежит речевая коммуникация, обеспечивает контакт, степень взаимопонимания и согласованности партнерских действий. Высокий уровень межличностного взаимодействия обеспечивает «интеллектуальная база» каждого из исполнителей, позволяющая регулировать интуитивную сторону музыкально-исполнительского процесса посредством конструктивных предложений и направлять его в рационально-аналитическое русло. Контроль и саморегуляция поведения, в свою очередь, обеспечивают «взаимоорганизованность и «согласованность» совместных партнерских действий на всех этапах становления ансамблевого коллектива.

Метод контекстного моделирования представляет собой одну из форм учебно-практической реализации широкого понятия «моделирование», имеющего общенаучный характер и получившего разностороннее освещение в научной литературе (В.Г. Афанасьев, А.А. Вербицкий, П.А. Гальперин, В.В. Давыдова, Г.А. Китайгородская, А.И. Уемов, В.А. Штофф и др.). Построение учебного процесса на базе контекстного моделирования, концепция которого разработана А.А. Вербицким, позволяет максимально приблизить процесс учебной деятельности к будущей профессии студента. Это дает возможность будущему специалисту приходить в свою специальность с набором необходимых профессиональных умений и навыков.

В современной музыкальной практике в рамках исполнительской деятельности, и в частности ансамблевой, контекстное моделирование применяется весьма редко. Хотя именно фортепианно-ансамблевое музицирование позволяет воссоздать модель среды профессионального взаимодействия партнеров в условиях аудиторного занятия или сценического выступления, во всей ее неоднозначности и противоречивости, обеспечивая тем самым естественную связь получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью. Поместив музыкантов в определенную заданную среду профессионального взаимодействия и конструируя различные траектории ее развития, как в условиях урока, репетиции, так и в условиях сценического выступления, преподаватель может диагностировать возможные действия партнеров, определяющие «состоятельность» творческого коллектива. На практике это реализуется посредством внедрения в учебный процесс различных урочных форм (например, уроков-импровизации, урок - концертная репетиция, урок-состязание, урок-конфликт) с ответствующими установочными задачами. Преподаватель моделирует как типовые, распространенные ситуации, так и сложные, требующие детального анализа и проработки. Ситуации должны быть подобраны таким образом, чтобы в них наиболее ярко могла проявиться сущность каждого из музыкантов, как личностная, так и профессиональная, и каждый из исполнителей мог открыть для себя новые формы коллективного поведения. Такая практика «моноурока» может рассматриваться как логически осознанная и психологически скорректированная модель творческого процесса взаимодействия.

Таким образом, обучение музыканта в контексте его будущей профессиональной деятельности формирует у него необходимый спектр коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих его готовность к взаимодействию в профессиональной среде.

Метод смены ролевых позиций (главенства и подчинения) как одна из форм активного обучения основывается на концепции метода «ролевых игр», который используется в психолого-педагогических тренингах (Р.С.

Аппатова, Г.А. Китайгородская, К. Ливингстаун, Е.И. Матецкая, А.П. Панфилова, Д.Б. Эльконин). К особенностям, характеризующим этот метод, относятся наличие дидактической цели, постановка проблемы, обязательность определенного сценария развития и его реализация между участниками взаимодействия. Таким образом, сущность «метода смены ролевых позиций» заключается в обязательной инсценировке профессиональной ситуации и реализации в ней коммуникативного потенциала взаимодействующих партнеров, принимающих на себя различные роли. Исходя из сущности этого метода, преподаватель выстраивает структуру ролевого участия межличностного взаимодействия по схеме: роли – действия – средства – отношения. Ролевая позиция каждого участника выступает инструментом формирования и реализации на практике профессионально значимых качеств.

Смена ролевых позиций внутри фортепианного ансамбля многовариантна по своему проявлению. Во-первых, она обусловлена спецификой самого жанра фортепианного ансамбля, где партии-роли изначально обозначены композитором с точки зрения главенства и подчинения позиций партнера, что связано с сольной или аккомпанирующей функцией партии. В практических занятиях роли исполнителей полезно распределять с точки зрения взаимозамещения, чтобы каждый из исполнителей мог реализоваться как в сольной, так и в аккомпанирующей роли, понимая их функции в контексте общего звучания. Особенную важность партнерская взаимозаменяемость приобретает в условиях сценического выступления, когда каждый из исполнителей способен заменить другого, поддержать, подхватить его партию и т.д.

Во-вторых, ролевая позиция каждого из участников может быть обусловлена психологическим доминированием одного партнера по отношению к другому. Чаще всего такая «поляризация» ролей исполнителей в ансамбле связана с природными задатками музыкантов. Например, психологически сильный партнер не всегда может исполнять подчиненную партию в ансамбле и наоборот. Поэтому преподаватель, целенаправленно корректируя позиции партнеров в исполнительском процессе, не взвешивая на их природные склонности, активизирует способность студентов к самостоятельному поиску рациональных приемов эмоционального регулирования своего поведения и поведения партнера в любых ситуациях взаимодействия, как урочных, так и сценических.

Таким образом, важность применения метода смены ролевых позиций в межличностном взаимодействии неоспорима, поскольку ансамблевые партнеры могут переинсценировать свои позиции: главная стать подчиняющейся, ведущая – ведомой и наоборот. Фактор переинсценировки ролей позволяет достигать участникам межличностного взаимодействия конструктивности исполнительских действий и расширять спектр своих ассертивных поведенческих возможностей.

Метод вариативности ансамблевых пар непосредственно связан с принципом сходства и различия, который трактуется Б.В. Асафьевым как «тождество и контраст». В музыкальной психолого-педагогической литературе этот метод интерпретируется по-разному и связан с соотношением типологий музыкантов и возможностями их взаимодействия, с учетом «индивидуальной вариативности» каждого участника совместной деятельности (М.М. Берлянич, Л.И. Божович, Д.К. Кирнарская и др.). Сущность этого метода заключается в выявлении наиболее целесообразных партнерских сочетаний, влияющих на эффективность межличностного взаимодействия.

Реализация преподавателем метода вариативности в учебном процессе позволяет, с одной стороны, создавать различные комбинации ансамблевых пар, позволяющие проследить результаты их взаимодействия. С другой стороны, провести диагностику, как эти результаты влияют на процесс развития коммуникативных навыков, определяющих максимальную эффективность взаимодействия партнеров внутри коллектива. Поэтому, формируя в учебном процессе ансамблевые пары, преподавателю необходимо учитывать все

факторы, как сближающие партнеров, так и рознящие их, с учетом психологической совместимости (экстраверт-интроверт, экстраверт-экстраверт, интроверт-интроверт), исполнительского мастерства (сильный-слабый, слабый-слабый, средний-средний и т.д.), возрастных и гендерных особенностей, опыта ансамблевой игры и т.д. Преподаватель проводит своего рода психологическую “диагностику” при подборе ансамблевых партнеров, выявляя факторы, способствующие установлению как благоприятного психологического климата в коллективе, так и факторы, оказывающие дисфункциональное влияние на процессы взаимодействия.

Многие ансамблевые исполнители и педагоги склоняются к мысли, что наибольшая результативность в ансамблевых действиях наблюдается в “исполнительском содружестве” [8, с. 6], когда музыканты идентичны с точки зрения “музыкально-родственной индивидуальности”, характера дарования, технической оснащенности и других компонентов, ускоряющих процессы взаимодействия. В учебном же процессе столь идеальные условия подбора ансамблевых пар, которые обеспечивают максимально эффективное взаимодействие партнеров в ансамбле, случаются не часто. Поэтому вариативность в организации фортепианного ансамбля в условиях учебного процесса, объединяющая в единый исполнительский организм студентов разных по таланту, уровню технического мастерства, темпераменту, характеру, интеллекту, воспитанию, дает наиболее исчерпывающую информацию о возможных результатах взаимодействия. Более того, подобный синтез может давать и самые неожиданные результаты, поскольку исполнительская несхожесть может также стимулировать процессы межличностного взаимодействия.

Становится очевидным, что метод вариативности ансамблевых пар позволяет проследить на практике

особенности взаимодействия партнеров, различных по психофизиологическим и личностным качествам, и дает возможность развить у них разнообразные умения межличностного взаимодействия: умение контактировать с различными ансамблевыми партнерами, а в широком смысле – с профессиональным окружением, владеть навыками регулирования ситуаций творческого взаимодействия и принимать конструктивные исполнительские решения, вырабатывая единые стилистические ориентиры и единую манеру звукоизвлечения, уметь адекватно реагировать на эмоциональные переживания музыки партнером, а также управлять собственными реакциями, быстро ориентироваться и предпринимать оперативные исполнительские действия в сценической реальности, поскольку малейшие ансамблевые несовпадения в фортепианной фактуре отражаются на слушательском впечатлении.

Таким образом, рассмотренные нами методы обучения позволяют максимально реализовать педагогические возможности ансамблевой подготовки в рамках курса “Фортепиано” за счет актуализации коммуникативного потенциала партнеров. Наш собственный опыт практической деятельности показывает, что использование методов аргументации и контраргументации, контекстного моделирования, смены ролевых позиций, вариативности ансамблевых пар дает возможность не только “вскрыть” многоаспективность проблем межличностного взаимодействия в совместной творческой деятельности, но и переакцентировать обучение музыканта с приоритетного развития исполнительской техники на развитие умений межличностного взаимодействия, которые способствуют комплексному становлению личности музыканта-исполнителя в единстве профессионально-технологических и социально-коммуникативных аспектов.

Библиографический список

1. Гайдамович, Т.А. Избранное. – М.: Музыка, 2004.
2. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989.
3. Немов, Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 1990.
4. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. – М.: Изд. “NB МАГИСТР”, 1993.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
7. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пос. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2001.
8. Благый, Д.Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс // Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство / под ред. К.Х. Аджемова. – М.: Музыка, 1979.

Bibliography

1. Gaidamovich, T.A. Favorites. – M.: Music, 2004.
2. Razhnikov, V.G. Dialogs about musical pedagogy. – M.: Music, 1989.
3. Nemov, R.S. Psychology. – M.: Prosveshenie, 1990.
4. Gotsdiner, A.L. Musical psychology. – M.: Publishing house “NB MAGISTR”, 1993.
5. Asmolov, A.G. Psychology of personality. Principles of general psychological analysis. – M.: Publishing office of Moscow State University, 1990.
6. Parygin, B.D. Anatomy of communication: teaching aid. – Saint Petersburg - Publishing house of Mikhailov V.A., 1999.
7. Panfilova, A.P. Business communication in professional activity: teaching aid. – Saint Petersburg: Znanie, IVESEP, 2001.
8. Blagoi, D.D. The art of chamber ensemble music and music-teaching process // Chamber ensemble. Pedagogy and performance/ Edited by K.H. Adzhemov. – M.: Music, 1979.

Article Submitted 04.02.11

УДК 37.01:159.9

Л.В. Львов, канд. пед. наук, доцент Челябинской государственной агроинженерной академии (ЧГАА),
г. Челябинск; E-mail: ggg@mail.ru,
В.П. Быков, соискатель Челябинской государственной агроинженерной академии (ЧГАА),
г. Челябинск; E-mail: ggg@mail.ru

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлен учебно-профессиональный практикум как дидактическое средство формирования первоначальных профессиональных умений, представленный как интегративный курс, построенный по модульному принципу и включающий междисциплинарные лекции, различные виды практических и самостоятельных занятий, предусматривающих решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин (военно-профессиональных) и летной практики.

Ключевые слова: первоначальное профессиональное умение, педагогические условия функционирования структурно-функциональной модели формирования первоначальных профессиональных умений, трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум, уровень интегративности учебно-профессиональных задач.

В связи с приданием Вооруженным силам нового облика, подход к качеству подготовки авиационных специалистов становится принципиально иным, что выражается в готовности и способности осуществлять реальную профессиональную деятельность непосредственно по окончании обучения. В связи с этим важное место в структуре практической подготовки курсанта-штурмана занимает формирование первоначальных профессиональных умений, которые, будучи соотносённые с нормативными требованиями, обеспечат возможность, целесообразность и успешность дальнейшего обучения.

Анализ материалов профессионального обучения военных штурманов показывает, что до 18% летных происшествий и 54% инцидентов возникает из-за ошибок, допущенных на этапе первоначального обучения. Основными причинами такого положения дел является резкое усложнение профессиональных задач в современных условиях, и возросшие требования к качеству их выполнения, а также недостаточный теоретический и практический уровень профессиональной подготовки, попытки форсирования летного обучения без учета реального базового уровня готовности к дальнейшей подготовке.

Однако основные усилия военной науки сосредоточены на исследовании вопросов формирования профессиональных компетенций высокого уровня. В тоже время формированию первоначальных профессиональных умений, являющихся средством подготовки и порогом, определяющим саму возможность дальнейшей образовательно-профессиональной деятельности, уделяется явно недостаточное внимание.

Проблеме профессиональной подготовки авиационного штурмана посвящен ряд исследований, выполненных в вузе (А.И. Кадочников, С.М. Кетько, Л.В. Львов, А.Я. Лялин, Ю.А. Панасенко, Б.А. Хачемизов, В.А. Чернов и др.), где рассмотрены вопросы обучения и воспитания в рамках общенаучных и специальных дисциплин, исследованы формирования умений профессиональной деятельности в процессе летной практики. Однако, сущность и компонентный состав определенного, «порогового» уровня первоначальных профессиональных умений, моделирование процесса их формирования, определение условий эффективного функционирования модели оказались вне сферы этих исследований, что определило актуальность исследования на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

Первоначальное профессиональное умение представляет собой освоенные способы профессиональных действий, позволяющие быстро, точно и сознательно выполнять деятельность порогового уровня штурманом на основе взаимосвязи знаний и навыков. Первоначальные профессиональные умения как базовые компоненты личности выражают ведущие характеристики процесса профессионального становления будущего специалиста (штурмана), отражают универсальность структурных элементов общепрофессиональных, специальных (военно-профессиональных) дисциплин и гармонию этих элементов при тесной связи между ними.

Формирование первоначальных профессиональных умений в процессе летной практики представляет собой сложную систему, эффективное функционирование и развитие которой может быть реализовано на базе спроектированной модели в специально созданных условиях. Важность такой точки зрения подчеркивает Ю.К. Бабанский прямо утверждая, что «эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает» [1].

Поэтому выявление необходимых и достаточных условий является важнейшей задачей по достижению целей образования. Анализ исследований по проблеме педагогических условий позволил выделить три основные точки зрения. В первом случае ученые (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый и др.) рассматривают педагогические условия как обстоятельства, от которых зависит результаты обучения [1]. Во

втором случае (А.Ф. Аменд, Н.М. Яковлева и др.) – как совокупность мер в образовательно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение обучающимися высшего уровня деятельности. В третьем случае (М.Е. Дуранов, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечается, что педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы.

Противопоставление второй и третьей точек зрения на сущность педагогических условий снимается путем их диалектического синтеза (Л.Л. Львов). Следовательно, под педагогическими условиями функционирования структурно-функциональной модели формирования первоначальных профессиональных умений понимается совокупность мер образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду, соблюдение которых способствует наиболее эффективному функционированию.

Случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность функционирования исследуемого процесса, поэтому необходим закономерный выбор комплекса педагогических условий, учитывающий методологические и теоретические основы педагогического исследования. Отметим ряд положений, характеризующих нашу позицию по выбору педагогических условий: условия должны обеспечивать системность формирования первоначальных профессиональных умений; условия должны отражать содержание разработанной модели; условия должны обеспечивать поэтапность процесса формирования первоначальных профессиональных умений; выбор условий должен осуществляться из арсенала педагогических средств, способных повысить эффективность системы профессионального обучения штурмана; моделирование комплекса педагогических условий должно базироваться на сущности процесса формирования первоначальных профессиональных умений и учете системы общедидактических принципов, дополненных специфическим принципом: диагностического целеполагания и оценивания.

В качестве основного педагогического условия мы рассматриваем решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин и летной практики на основе трансдисциплинарного учебно-профессионального практикума.

Среди форм организации педагогического процесса в системе профессиональной подготовки компетентного специалиста важное место принадлежит педагогическому практикуму. Практикум является хорошо известной формой организации обучения в вузе, однако в условиях модернизации содержания образования и перехода к многоуровневой модели высшего профессионального образования меняются его задачи, структура, содержательное наполнение, формы организации и место в учебном процессе.

Практикум (от греч. деятельный) – особый вид учебно-профессиональных занятий, имеющих целью практическое усвоение курсантами-штурманами основных положений изучаемой специальной или общепрофессиональной дисциплины, приобретение первоначальных профессиональных умений по выполнению соответствующего вида деятельности. Занятия предполагают отработку действий на высокотехнологических тренажерах, решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин и летной практики.

Иными словами, практикум предполагает интеграцию содержательного, процессуального, мотивационного аспектов подготовки курсантов-штурманов авиационного училища. Учебно-профессиональный практикум направлен на овладение курсантами практическими умениями, отраженными в образовательном стандарте.

С.Е. Федоров, определяя междисциплинарный учебно-профессиональный практикум как новый вид деятельности, включает в него установочные междисциплинарные лекции, различные виды практических и лабораторных занятий с преобладающим количеством учебных часов на самостоятельное выполнение индивидуальных практических заданий и практических работ в профессиональной сфере, включая проведение самостоятельных занятий под руководством преподавателя, а также различные практики по видам профессиональной деятельности.

Э.Ф. Зеер в структуру каждой темы практикума включает: краткое конспективное изложение основных теоретических положений, описание методики проведения занятия, список литературы для углубленного изучения темы, а также вопросы для самоконтроля.

Значительный интерес представляет мнение О.С. Зайцева, который определяет практикум как учебную дисциплину, предназначенную для экспериментального изучения науки, и учебную деятельность по усвоению экспериментальных основ, это и учебное пособие с изложением экспериментальных основ науки, ее содержания и методов усвоения, это и помещение – учебная лаборатория. Последнее значение практикума мы считаем относящимся к организационно-экономическим факторам, поэтому исключаем его из списка рассматриваемых.

Обобщая исследования по проблеме практикума можно свести их многообразие к следующим основным точкам зрения:

- новый вид учебной деятельности, включающий междисциплинарные лекции, виды практических и лабораторных занятий с преобладанием их самостоятельного выполнения в профессиональной сфере, а также различные практики по видам профессиональной деятельности (О.С. Зайцев, С.Е. Федоров);

- учебный курс и форма обучения;
- учебно-профессиональная деятельность, способствующая профессиональному развитию личности (Э.Ф. Зеер);
- учебная дисциплина, предназначенная для экспериментального изучения науки (О.С. Зайцев);
- учебное пособие с изложением экспериментальных основ науки, ее содержания и методов усвоения (О.С. Зайцев)
- комплекс практических работ (О.И. Качалова, В.Н. Лаврова, Т.С. Назарова и др.).

Отмечая предназначение практикума как средства реализации междисциплинарных связей, мы полагаем, что междисциплинарный уровень недостаточен для эффективного формирования первоначальных профессиональных умений. Наша позиция базируется на следующих основаниях.

Во-первых, к основным факторам компетентностно-ориентированного образования относится «возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности проектируемых ООП» (из Методических рекомендаций по проектированию ООП. М., 2009, с. 79). В связи с тем, что умения профессиональной деятельности (как элемент компетенции) являются интегративными, междисциплинарными, т.е. новым эмерджентным результатом дисциплинарных умений, поэтому их формирование должно осуществляться в трансдисциплинарной форме.

Во-вторых, интеграция содержательных и технологических компонентов в процессе формирования первоначальных профессиональных умений может быть достигнута на следующих уровнях интеграции: межпредметных связей, комплексности и дидактического синтеза и целостности (М.Н. Берулава) [2].

Поэтому, в рамках исследования нашей проблемы считаем необходимым введение нового понятия «трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум» и сформулировать его рабочее определение (далее – ТУПП).

Приставка «транс» образует прилагательные со значением: 1) проходящий через большое пространство; 2) расположенный за пределами чего-нибудь.

Отсюда, трансдисциплинарность как существенный признак понятия «трансдисциплинарный практикум» означает выход за узкодисциплинарный учебно-профессиональный

характер умений, их универсализацию и гармонизацию, и появление нового результата – первоначальные профессиональные умения (Н.К. Чапаев).

Исходя из предложенного понимания сущности ТУПП, к характеризующим признакам вводимого понятия трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум мы относим:

- специфическую форму учебно-профессиональной деятельности, дающую определение места применения практикума в образовательно-профессиональной деятельности;
- трансдисциплинарность, означающий выход за узкодисциплинарный учебно-профессиональный характер умений, их универсализацию и гармонизацию, и появление нового результата – первоначальные профессиональные умения;
- повышающийся уровень интеграции от межпредметных связей к комплексности и дидактическому синтезу и целостности.

В контексте изложенного под сущностью трансдисциплинарного учебно-профессионального практикума мы понимаем специфическую форму учебно-профессиональной деятельности, позволяющую эффективно осуществлять летную практику путем двойственного процесса универсализации элементов (дисциплинарных умений) и гармонизации связей между ними, приводящего к появлению макроцелостности – результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными качествами – первоначальному профессиональному умению.

Трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум представляет собой специфическую форму учебно-профессиональной деятельности в виде интегративного курса и дидактическое средство, включающее междисциплинарные лекции, различные виды практических и самостоятельных занятий, предусматривающих решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин (военно-профессиональных) и летной практики.

Разработанная структурно-функциональная модель формирования первоначальных профессиональных умений, включающая четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, деятельностный, результативный), позволила выявить следующие основные принципы: принцип преемственности, принцип адекватности, принцип связи теории с практикой, принцип креативности (Ребенко); принцип создания и реализации программно-педагогических средств, психолого-эргономический принцип (Икреникова Ю.Б.).

На основе выполненного анализа работ определено, что структурно практикум представляет собой особую форму учебно-профессиональной деятельности и содержит различные виды занятий (междисциплинарные лекции, позволяющие сформировать в когнитивном компоненте первоначальных профессиональных умений единое понимание основныхavigационных понятий и способов действий с объектами в процессе деятельности штурмана; практические занятия, предусматривающие решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин (военно-профессиональных) и летной практики. Интеграция осуществляется на двух уровнях: межпредметные связи и дидактический синтез [2].

Цель практикума – поэтапно сформировать у курсантов младших курсов (второй курс) первоначальные профессиональные умения. Решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности в процессе летной практики будет способствовать формированию первоначальных профессиональных умений, развитию профессионально важных личностных качеств (оперативность мышления, внимание), активизации мыслительных действий на основе применения сочетания игровых и проблемных методов.

Интегративность учебно-профессиональных задач определяется типом формируемого обобщенного способа профессиональных действий (по В.С. Ледневу) [3], входящего в

структуру профессиональной компетенции и этапом подготовки, а характеризуется вариативностью способа решения (по Л.В. Львову) [4].

Интеграция когнитивных и деятельностных компонентов на первоначальном этапе профессиональной подготовки может быть рассмотрена на двух уровнях: межпредметных связей и дидактического синтеза. Уровень межпредметных связей даёт возможность актуализировать, систематизировать, обобщать общепрофессиональные знания и способы действий. Ведущим интегрирующим фактором на уровне межпредметных связей выступает универсализация общих структурных элементов содержания общепрофессиональных, военно-профессиональных дисциплин (единые понятия, знания,

навыки, умения). Уровень комплексности и дидактического синтеза заключается в универсализации элементов и гармонизации связей между ними. Для интеграции на этом уровне необходима инвариантная (формирование элементов только в рамках базовой дисциплины) и интегративная часть (формирование элементов умений, которые могут быть усвоены на основе изучения других специальных (военно-профессиональных) дисциплин в процессе летной практики). Таким образом, комплексность и дидактический синтез осуществляется в процессе трансдисциплинарного обучения и заключается в формировании единого способа профессиональных действий, соответствующего типу первоначального профессионального умения.

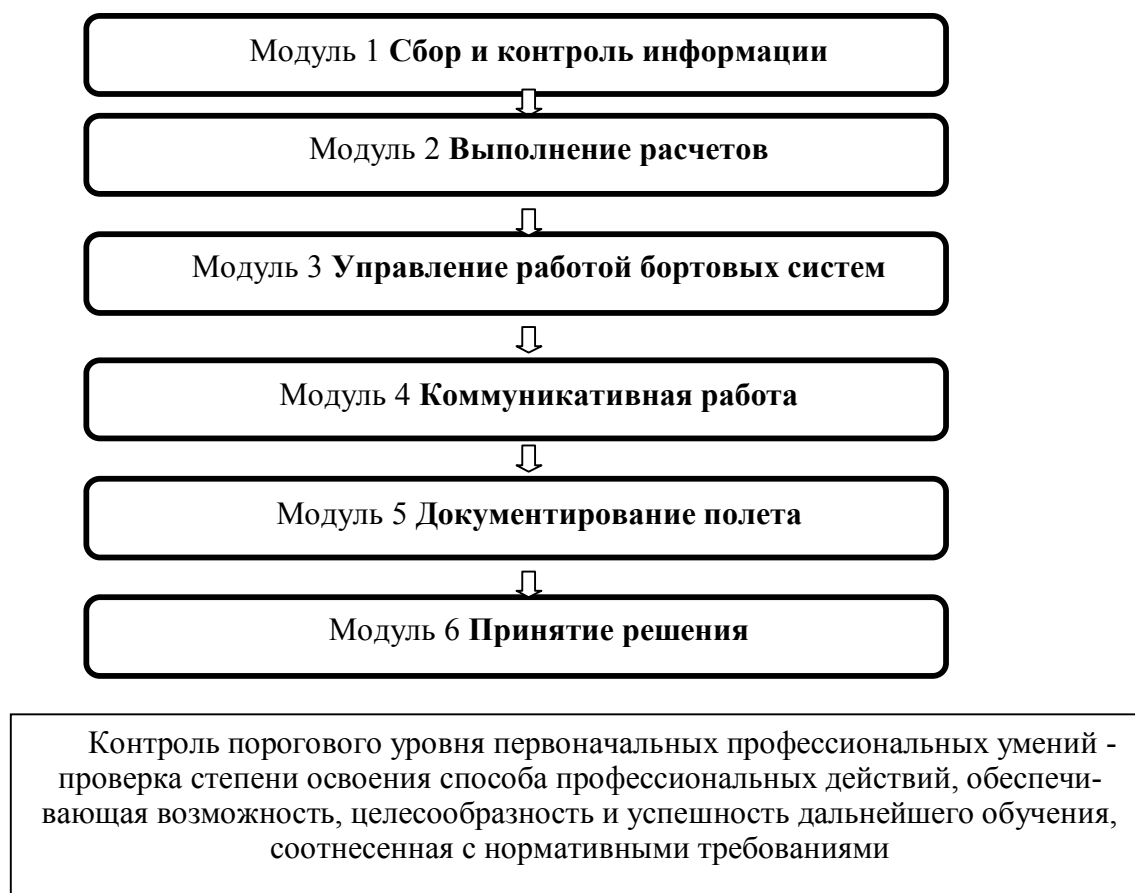


Рис. 1. Структура учебно-профессионального практикума

Первый уровень интеграции осуществляется на этапах осознания и знания, а второй уровень на этапе владения (табл. 1). Значения уровня интегративности учебно-

профессиональных задач получены экспертным путем [4] и адаптированы к нашему исследованию.

Таблица 1

Тип учебно-профессиональных задач

Этап формирования первоначальных профессиональных умений	Уровень интегративности учебно-профессиональных задач
1 этап (ориентировочный)	Межпредметных связей 0,20
2 этап (когнитивный)	Межпредметных связей 0,50
3 этап (первоначально-профессиональный)	Комплексности, дидактического синтеза и целостности 0,70

Учебно-профессиональные задачи первого типа (типология Л.В. Львова) связаны со стереотипным воспроизведением действий, частичной их координацией в изменившихся условиях, необходимостью поиска новых, еще неизвестных способов действий [4]. Интеграция на уровне межпредметных связей даёт возможность для решения задания актуализировать,

систематизировать, обобщать и универсализировать общие структурные элементы содержания общепрофессиональных дисциплин (единые понятия, знания, навыки, умения), которые в дальнейшем станут средством формирования общепрофессиональных (базовых) и специальных

компетенций. Эти задания характеризуются уровнем интегративности 20%.

Учебно-профессиональные задачи второго типа связаны с увеличением количества и разнообразия элементов содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин, которые необходимо комплексировать. Отметим, что учебно-профессиональные задачи второго типа в основном требуют внимательности и самостоятельности в принятии быстрого и правильного решения, организации обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности. Задания второго типа отличаются тем, что для их решения или есть набор конкретных алгоритмов, а деятельность сводится к актуализации и выбору одного из них; или есть единичный обобщенный алгоритм, выбранный из набора обобщенных алгоритмов. Эти задания характеризуются значительным повышением значений уровня интегративности до 50%.

Учебно-профессиональные задачи третьего типа предполагают новый алгоритм решения, являющийся основой деятельности, складывается в аварийной ситуации на основе ее анализа, имеет много вариантов решения и возможен иногда только на основе нового способа (метода) действий. Решение заданий третьего типа требуют надситуативной (творческой) активности, эвристического поиска необычных комбинаций известных способов действий. Отсюда, для обучения решению этого типа задач недостаточно только алгоритмического метода (алгоритма), необходимо рассмотреть дидактические возможности эвристического метода. Освоение этого типа задач по нашему мнению, является предельным уровнем подготовки курсанта-штурмана на этапе первоначального профессионального обучения в процессе летной практики. Полная междисциплинарная интеграция на уровне целостности осуществляется в процессе объединения и взаимопроникновения сформированных видов действий и

обуславливает воспитание ответственности, решительности, социально значимой надситуативной активности (личностных и профессионально важных качеств), а также развития баланса теоретического (академического) и практического интеллекта. Эти задания характеризуются предельным для учебно-профессиональной деятельности значением интегративности - 70%, что (по В.П. Беспалько, Ю.Г. Фокину) обеспечивает удовлетворительное выполнение профессиональных функций специалистом (в том числе и штурманом) [5, 6].

Идеи наддисциплинарного (трандисциплинарного) обучения (А.М. Новиков, С.Е. Федоров) и реализация его в специфической форме учебно-профессиональной деятельности - трандисциплинарного практикума позволит обеспечить эффективное обучение путем двойственного процесса: универсализации элементов и гармонизации связей между ними, приводящего к появлению макроцелостности - результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными качествами - первоначальному профессиональному умению.

Практикум имеет модульную конструкцию, позволяющую формировать типы первоначальных профессиональных умений курсантов и адекватные личностные и профессионально важные качества. После изучения каждого из модулей предусмотрены контрольные тестовые задания (Рис. 1). Следовательно, возникает трандисциплинарный результат - формирование первоначальных профессиональных умений как макроцелостности, а значит, учебно-профессиональная задача повышающегося уровня интегративности может служить инновационным дидактическим средством профессионального обучения при использовании учебно-профессионального практикума как специфической формы учебно-профессиональной деятельности в виде интегративного курса.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения. - М.: Знание, 1987.
2. Берулава, М.Н. Интеграция общего и профессионального образования. - Томск: ТГТУ, 1998.
3. Леднев, В.С. Основы теории содержания профессионально-педагогического образования: монография / В.С.Леднев, П.Ф. Кубрушко. - М.: Эгвес, 2006.
4. Львов, Л.В. Компетентностно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности: монография. - М.: СГА, 2009.
5. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие. - М.: Академия, 2006.
6. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.
7. Новиков, А.М. Методология образования. - М.: Эгвес, 2006.

Bibliography

- Babansky, Yu.K. Intensification of teaching process. - M.: Znanie, 1987.
 Berilava, M.N. Integration of general and vocational education. - Tomsk: TSTU, 1998.
 Lednev, V.S. Foundations of the theory content of vocational pedagogical education: Monograph / V.S. Lednev, P.F. Kobrushko. - M.: Egves, 2006.
 Lvov, L.V. Competence-context system of training specialists with the operational nature of professional activities: monograph. - M.: SGA, 2009.
 Fokin, Yu.G. Theory and technology of training: activity approach: teaching aid. - M.: Academy, 2006.
 Bespalko, V.P. The terms of educational technology. - M.: Pedagogy, 1989.
 Novikov, A.M. Methodology of education. - M.: Egves, 2006.
 Article Submitted 04.02.11

УДК 377.1

А.А. Кравченко, асп. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: andreitch_0691@mail.ru

ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

В статье описана специфика деятельности педагога по решению задач формирования профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся в учреждении начального профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическое средство, посредничество, субъектность ученика, субъективная реальность.

Реализация компетентного подхода в образовательной практике связана с необходимостью внесения изменений в содержание образования. В этой связи правомерен вопрос: «Должен ли измениться характер деятельности учителя в рамках реализации компетентного подхода?» Если исходить из простой логики: «новое содержание – новые способы организации его освоения», то – да. При изучении процесса формирования профессиональной компетентности мы предположили, что в деятельности учителя необходимо делать акцент на организацию освоения содержания профессиональных компетенций в единстве со становлением субъектности обучающихся. Этот замысел возник в рамках рассмотрения процесса формирования компетентности в категориях онтологии развития. Согласно Эльконину Б.Д. этими категориями являются «идеальная форма», «событийность» и «посредничество». Идеальная форма – это образ совершенного действия; событие – способ «встречи» совершенства с наличным функционированием; посредничество – поиск и построение способа преобразования реального в направлении идеального (совершенного) [1, с. 6]. Основная функция посредничества – изменение позиции обучающихся в направлении мотивированного освоения содержания профессиональных компетенций. Необходимость описания компетентности в категориях онтологии развития является следствием того, что формирование компетентности происходит в единстве со становлением субъектности обучающихся. Данное представление возникло на основе проведенного нами анализа результатов функционирования на базе КГОУ НПО Профессиональный лицей № 22 (г. Бийск) экспериментальной площадки Федерального института развития образования. В ходе экспериментальной работы нами установлено, что эффективность решения задач по продуктивному освоению содержания профессиональных компетенций в единстве со становлением субъектности обучающихся связана с реализацией учителем позиции посредничества. Специфика данного позиционирования в том, что педагоги ставят цели в первую очередь для себя. Основанием для постановки конкретных целей являются ответы педагогов на вопросы: «Каким мне надо быть, и что мне надо делать, чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности?», «Что мне надо изменить в себе, чтобы преодолеть отчуждение ученика от образования?», «Каким видит (и видит ли вообще) меня ученик?» (Приведены характерные ответы педагогов лицея на вопросы анкеты, целью которой было определение источников педагогического целеполагания). Деятельность некоторых педагогов имеет форму посредничества, по признаку косвенного влияния на учеников и отсутствия всяческих сентенций по поводу того, что должен и чего не должен делать ученик. Если, например, педагог продолжает свое профессиональное образование, то он это постоянно афиширует и этим самым являет собой ученику идею движения к совершенству – «Чтобы быть Мастером, надо быть Учеником». Участие в конкурсах профессионального мастерства среди мастеров, есть также косвенное приобщение учеников к идее наличия совершенства. На занятиях в учебных мастерских мастер инициирует первичные профессиональные действия учеников – «Сделай как я, но...по-другому». Это влияние усиливается принятием обучающимися компетентности мастера как некой данности, и подводит ученика к возможному ответу на вопрос «Как стать Мастером?» – «Изменяя самого себя в движении к идеалу, постоянно демонстрируя продукты своей деятельности».

В своей профессиональной деятельности каждый учитель строит свою субъективную педагогическую реальность, в рамках которой он является важнейшим педагогическим средством – «личность, индивидуальность педагога и является главными инструментами воспитательного влияния, поскольку через них опыт и приобретет наглядно-действенную форму наиболее эффективную для усвоения» [2, с. 56]. Обращение к «личностному потенциалу учителя» в рамках исследования процесса формирования компетентности обусловлено тем, что именно учитель в формах посредничества инициирует

мотивированное освоение содержания компетенций обучающимся через создание условий становления его субъектности. Компетентность есть «становящееся» качество, его ученик обретает в ситуациях взаимодействия с учителем. Специфичным в освоении компетентности как личностного качества является то, что, по сути, и в учителе (в мастере) это качество также находится (или не находится) в процессе своего становления. Учитель находится в постоянном поиске эффективных индивидуализированных (авторских) педагогических средств. Подготавливаясь к занятиям, учитель ищет в ситуации еще не состоявшегося урока источники порождения мыслей учеников, способ видения того, как они мыслят, способы отображения и усиления направленности действий учеников на производство определенного продукта. В данном случае речь идет о способности учителя строить свою субъективную реальность и включать в нее ученика как субъекта. Это мы связываем с тем, что освоение профессиональных компетенций и, соответственно, первичного профессионального опыта происходит, когда ученик находится в субъективном пространстве другого человека. Это пространство строится учителем, и именно там происходит «трансляция» опыта субъектности и обеспечивается становление субъектности обучающегося в единстве с освоением им содержания профессиональных компетенций.

Понятие субъектности является центральным моментом в рассмотрении вопроса о развитии индивида. Субъектность является целью в построении «перехода» от натуральных, естественно сложившихся форм поведения и действия к культурным формам. В культурно-исторической концепции Л.С.Выготского этот «переход» представлен как знаковое опосредование. Специфика знакового опосредования в том, что «знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя» [3, т. 3, с. 144]. Это представление о работе знака указывает на объективную сложность знакового опосредования. Создавая условия для становления субъектности ученика, учитель становится субъектом через то, что он предъявляет ученику. В свою очередь, ученик становится субъектом, выстраивает свою субъектность через то, что он предъявляет учителю. Нечто является средством обращения к другому, если оно не только задано учителем, но и принято учеником. Принятие в этом случае означает обратное действие ученика на учителя «принятым». Значимым в контексте этого, является то, что в осуществлении посредничества учитель должен придать себе значение средства, выступить в функции средства. Придание учителем себе значения средства есть «включение» ученика в свою субъективную реальность. Чтобы у ученика проявилась субъектность, он должен встретиться с ее носителем – учителем. Это в первую очередь обусловлено тем, что человек обретает человеческое начало от другого человека, через посредничество с другим человеком. Помещение вопроса о посредничестве в контекст «человекообразования» есть сознательный отход от представления учителя посредником между содержанием образования и учеником. В задаваемом нами представлении о посредничестве акцент делается на «трансляции» не только содержания, но и способа освоения такого содержания, в котором происходит освоение опыта субъектности. Проблема посредничества возникает в силу необходимости «трансляции» идеальной формы – без явления идеальной формы не возможно развитие (Л.С. Выготский). В посредничестве происходит открытие идеальной формы как особой реальности, ее «опробование» в наличной ситуации и утверждение этой идеи в ином, более совершенном функционировании. Проблема здесь в том, что идея сама по себе не «транслируется», не передается от учителя к ученику. Идея, мысль учителя, обращенная к ученику, должна стать предметом его обращения к учителю и дальнейшей апробации в наличной ситуации. Учитель ищет способ инициации инициативного действия ученика. В этом контексте мы принимаем представление Б.Д. Эльконина о посредничестве

как «поиске учителем способа инициации поиска ученика» [1, с.54]. Как это возможно? Каков механизм посредничества?

В посредничестве учитель постоянно организует и переорганизует взаимодействие, усложняет его структуру. Это структурное усложнение есть необходимый элемент развития, и оно является (в посредничестве) средством организации поведения ученика. При этом организация есть форма перехода к произвольному поведению, к овладению им. Посредник (учитель) являет ученику идеальную форму (более совершенное поведение) через создание ситуаций, которые и составляют структуру события. Нами замечено, что даже простое объявление новой для учеников позиции и ее обсуждение – «представьте, что перед вами стоит исследовательская задача» – включает в работу даже тех учащихся, которым «глубоко все безразлично» (позиция отчуждения от учебного предмета). Ситуация исследования имеет более сложную структуру взаимодействия учителя и учеников, она менее предсказуема, но в ней скрыто присутствует идея наличия совершенства. Приобщение к реалии идеи Б.Д. Эльконин называет причастием, а обнаружение, построение и удерживание ребенком форм собственного поведения – осуществлением [1, с. 62]. Причастие и осуществление составляют полный цикл посредничества. Начальный аспект причастия связан с личностью самого посредника. Учитель сам собой устанавливает новый порядок во взаимодействии с учениками, упорядочивает это взаимодействие. Этим самым он порождает новую структуру, «подчиненную» его замыслу. Например, индивидуализация обучения на уроке, предоставление учащимся возможности обращения к учителю – это иная, по отношению к традиционной, структура взаимодействия. В рамках этой структуры отпадает необходимость в списывании. Существенным в этой ситуации является то, что ученику была явлена граница его возможностей. Опросы учеников позволяют выявить типичные фразы – идентификаторы происходящих изменений: «Я думал, что не смогу выполнить это», «Я увидел то, что я не знаю (или не умею)», «Я понял это» и т.д. Учитель являет собой для ученика реалию идеи и его цель – приобщение к этой идее (идее совершенства) ученика. Это может быть осуществлено в посредничестве. Но сам «переход в реальность» идеи не разворачивается, а строится и представляется именно как переход (контрастно, одномоментно, а не процессуально), как метаморфоза [1, с. 69]. На этом делает акцент Б.Д. Эльконин в своем исследовании акта развития. В нашем случае, метаморфоза – это возникновение у ученика идеи наличия совершенства и, соответственно, принятие им решения действовать, появление инициативы. Это инициативное действие является формой субъектности. В противном случае – без собственной инициативы – действия не состоятся. Они могут быть осуществлены по внешнему принуждению, но в этом случае становление субъектности происходить не будет. Началом становления субъектности, инициации этого со стороны ученика, является принятие им решения действовать. В этом решении скрыта ориентировочная основа инициативного действия – это есть внутренний мотивационный фактор.

В качестве примера приобщения ученика к идее совершенства рассмотрим работу мастера производственного обучения на одном из «сконструированных» нами занятий производственного обучения мастеров народных промыслов. Прежде всего, отметим, что мастер в течение всего занятия работает над своим художественным изделием, ничего не объясняет ученикам, вносит лишь поправки, дополнительные «штришки» в ученические работы. Ученику поставлена задача по созданию художественного изделия, но при условии поиска образа, скрытого в структуре древесины. Как ее решить? В арсенале ученика лишь одно – желание что-то «сотворить». Это фантазия, не поддержанная ничем: ни опытом наблюдений за окружающим миром, ни замыслом. Впрочем, ученик об этом не задумывается. Начинается «проба пера» как поиск замысла (идеи совершенства) непосредственно в работе с природным материалом – с теми образами, которые возникают при нанесении первых мазков и штрихов. Именно материал

порождает образ. Закончив работу ученик, как правило, ждет оценки. Мастер немногословно (слова могут быть неправильно истолкованы) указывает на технические ошибки – вносит исправления в работу, предлагая вместе с этим и свой замысел, возникший на основе «ученического прочтения» природного материала. Не у всех учеников выдерживает психика, когда от его «шедевра» ничего не остается. И вот, на глазах, происходит метаморфоза – из кажущейся неудачной работы получается работа, лучшая с художественной точки зрения. Ученик начинает понимать, что многого не умеет. Он осознает свое невидение, бедность восприятия тех качеств материала, с которым он работает. Воодушевленный мастерством учителя, ученик снова начинает «творить». Сделав множество «проб», наполненный новыми образами, став обладателем нового умения – «видение образа в природном материале», – ученик обретает уверенность в своих возможностях. На этом этапе способность воспринимать опыт других притупляется. Необходимо время для осмысления, проживания нового качества. Проходит время, до следующего занятия, и он снова будет готов воспринимать новое, но уже осмысленно в плане первичного поиска образа в данном ему природном материале, а это – признак его субъектности. Ученик изменяет свое отношение к природному материалу, меняет свои действия. В конце занятия учащимся, как правило, предлагается ответить на вопрос: «Почему мы сделали качественный продукт?» Этот вопрос является основным, и поэтому ответить на него предлагается при выполнении домашнего задания. В качестве примера приведем некоторые ответы учеников: «Я не знаю почему», «Было все необычным», «Так было задумано учителем», «Мне было интересно», «Я работал», «Урок был не стандартным»... Посредничество мастера проявлялось в том, что он не объяснял, а организовал действия учеников и управлял этими действиями. Это был действующий, а не говорящий мастер. Но прежде мастер искал, в процессе проектирования урока, способ инициации поисковых действий учеников. На уроке мастер был не только «инициатором» действий учеников, но и просто «статистом» – он фиксировал, озвучивал действия учеников. Все это – есть возможные формы посредничества, формы, прямо или косвенно выводящие ученика на проявление его субъектности. В нашем примере ученики действовали по методу «проб и ошибок», но с обязательным включением в этот метод учителя. Учитель выступал как посредник, создавая при этом особое поле пробных действий ребенка, иницируя его действия.

Какие действия необходимо совершить учителю, чтобы ответным действием ученика, обращенным к учителю, было принятие решения действовать? В какой форме это может быть выражено? В рамках решения поставленной задачи, поиска ответа на указанные вопросы, нами разработаны и апробированы (не только в собственной педагогической практике) условия инициации поиска учеником своей субъектности. Эти условия не являются единственно возможными, но необходимость каждого компонента этих условий обусловлена теоретическими представлениями об идеальной форме, ее событийной природе, о посредничестве и становлении субъектности.

1. Если задачей является становление «субъекта действия», то задания ученикам должны быть представлены как «простая сложность». (Внешняя простота должна закрыть сложность задачи, невозможность ее решения известным способом). Если задачей является становление «субъекта слушания», то задания (это может быть просто оригинальный план лекции) должны быть представлены как «сложная простота» (это «явление» ученику сложности, противоречивости внешне простых вещей).

2. Необходимо акцентировать внимание ученика на таинственности, загадочности содержания и заявить об отсутствии возможности решения задачи известным способом.

3. Сделав акцент на таинственности, указать, что трудность в «раскрытии тайны» в освоении способа, которого пока еще нет, но его можно (я же – учитель – владею им) и нужно найти. («Многие задачи решаются только потому, что мы не знаем, что они не разрешимы»).

4. Задать образец, идеальное действие «от первого лица». Причем это идеальное должно быть представлено в генезисе – как движение «от неумения к умению» или как движение «от незнания к знанию». Необходимо при этом обращать внимание на «чуждость», «легкость» нахождения решения в «акте озарения» – решение приходит как бы само собой.

5. Объявить нормой для всех участников процесса следующую закономерность: «Многие могут делать нечто правильно только потому, что они думают, что могут сделать это нечто».

Выше были изложены обобщенные представления о посредничестве, как поиске способа инициации поиска учеником способа преобразования реального в направлении идеального (совершенного), и о субъектности, как порождении человеком форм своего поведения. Необходимость обращения к данным представлениям обусловлена возможностью описания компетентности как личностного качества в категориях онтологии развития. По нашему предположению описание именно в этих категориях будет отражать сущность этого феномена. Это, в свою очередь, является основанием сущностной характеристики компетентного специалиста в том плане, что он может генерировать продуктивные идеи. И в этом отношении, компетентный специалист это тот, кто конструктивен по отношению к ситуации, заданной наличными

обстоятельствами. Суть становления компетентности как личностного качества – «выращивание» индивидом самого себя как автора своей профессиональной индивидуальности, своего профессионального мастерства (профессиональной субъектности). Это «выращивание» происходит на основе апробации идеальных представлений индивида о профессиональном совершенстве. В становлении своей субъектности индивид преобразует объективные знания в субъективные нормы, регулятивы профессиональной деятельности – идеальные модели. Эти идеальные модели вновь становятся ориентирами профессиональной деятельности. Происходит их апробация, и процесс повторяется...

Одним из действенных средств становления ученика субъектом своей индивидуальности является педагог, придающий себе и выполняющий функцию педагогического средства. Это «средство» включено в субъективную реальность ученика в форме посредничества. Причем, и это важно, педагог не только и не столько посредник между содержанием осваиваемой компетенции и учеником – он включен в способ становления субъектности ученика в качестве организующего начала в его действиях как носитель идеальной формы и «инициатор» действия ученика по поиску им способа овладения идеальной формой, и, соответственно, становления его субъектности.

Библиографический список

1. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
2. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – № 10.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.

Bibliography

1. Elkonin, B.D. Psychology of development: Text book. – M.: "Academy", 2001.
2. Serikov, V.V. Subjective a reality the teacher // Pedagogics. – 2005. – № 10.
3. Vygotsky, L.S. The Complete edition: in 6 t.. – M.: Pedagogics, 1982 – 1984.

Article Submitted 10.02.11

УДК 159.22

Е.В. Маликова, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: elena-malikowa@mail.ru

ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, направленной на изучение особенностей эмоциональных состояний военнослужащих срочной службы и их гармонизацию посредством групподинамических упражнений.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, гармонизация, групподинамические упражнения.

Эмоции, являясь особой формой психического отражения, играют немаловажную роль во всех проявлениях человеческой деятельности, оказывают влияние на различные аспекты функционирования человека [1], в тоже время их проявление зависит от ряда объективных и субъективных причин, среди которых особо следует выделить особенности выполняемой человеком деятельности, в том числе и деятельность военнослужащих.

Служба в армии неизбежно детерминирует создание новой картины мира в сознании солдат. Быстрая смена реалий создаёт поистине экстремальные условия для военнослужащих, а освоение новых условий жизни (строгий уставной распорядок дня и воинская дисциплина) сопряжено со значительными затратами нервной энергии, повышенной возбудимостью, напряжённостью, нервозностью, переживанием отрицательных эмоций, конфликтностью во взаимоотношениях [2]. В процессе адаптации у молодого солдата возникает противоречие между сложившимися ранее установками и необходимостью изменения их в связи с новыми требованиями, которые предъявляются к личности молодого солдата с учётом новой воинской деятельности.

Однако, успешная адаптация присуща далеко не всем. Личности, неспособной адаптироваться к новым условиям,

свойственен один из двух основных типов поведения. Первый тип – агрессивный, в простейшей форме его можно представить как атаку на препятствие или барьер (в этом случае можно говорить об адаптивной его функции). Однако в условиях военной службы существуют жесткие нормативные требования и правовые нормы, атака на которые никоим образом не обеспечивает устойчивой адаптации к ним и, мало того, может серьёзным образом усугубить положение военнослужащего. При осознании опасности подобных действий агрессия направляется на любой случайный объект, на посторонних людей, сослуживцев, непричастных к самой причине агрессии.

Второй тип поведения – так называемое бегство от ситуации. Этот тип характеризуется уходом человека в свои переживания, обращение всей психической энергии на генерацию собственных негативных состояний, самокопанием, самообвинением. При этом развиваются тревожно-депрессивные симптомы: человек начинает считать самого себя источником всех бед, а отсюда – чувство полной безысходности, так как влиять на среду и ситуацию он считает себя неспособным. Этот тип дезадаптивного поведения военнослужащих характеризуется замкнутостью, отрешённостью, погружённостью в мир своих тягостных раздумий. Так или иначе, возникает проблема с психическим

здоровьем военнослужащего, появляются серьезные нервно-психические расстройства и психические заболевания, иногда необратимого характера [2].

Дезадаптивное состояние, при дальнейшем нарастании психотравмирующего воздействия среды и отсутствии мер профилактики, может привести к серьезным последствиям в плане нервно-психических расстройств и психических заболеваний.

Поэтому сегодня психологами актуально поднимаются вопросы изучения проблемы эмоциональных состояний и их гармонизации у военнослужащих срочной службы.

На базе воинской части №3484 г. Бийска было проведено исследование эмоционального состояния военнослужащих срочной службы.

Первоначально нами были изучены особенности эмоциональных состояний военнослужащих нового пополнения (в начале службы) и на период демобелизации (через один год) с помощью Гиссенского опросника и методики диагностики оперативной оценки самочувствия, активности, настроения (пилотажный этап исследования).

Результаты исследования показали, что эмоциональные состояния военнослужащих имеют свои специфические особенности и зависят от срока службы (в начале службы увеличивается количество психосоматических заболеваний и появляется тенденция их снижения и улучшения самочувствия к концу службы).

На следующем (контрольном) этапе было проведено повторное исследование эмоционального состояния военнослужащих срочной службы, прибывших в учебную роту, результаты которого указали на низкие показатели самочувствия, активности и настроения.

Одной из причин сниженного настроения является «неожиданный» факт - призыв на воинскую службу, другой - состояние неопределённости - «ты уже не дома, но ещё не в армии». При изменении привычных условий жизни появляются факторы, которые определенным образом вносят дезорганизацию в психическую деятельность (в том числе и эмоциональную), регулирующую поведение человека в привычных условиях. Человеку необходимы новые реакции на новые раздражители, предъявленные изменившимися условиями.

Снижение самочувствия связано с проблемой освоения новых условий, увеличением физических нагрузок, что ведет к ощущению дискомфорта в различных частях тела. Отсутствие возможности вести себя как хочется и говорить тогда, когда хочется (что исключено уставом воинской службы), приводит к снижению активности. Относительная дезорганизация функций в данном случае есть сигнал для включения механизма регуляции и компенсации, конечным результатом действия которого является организация нового уровня эмоциональной деятельности в соответствии с требованиями изменившихся условий существования личности. Иначе говоря, включается механизм психической реадaptации, который направлен на достижение состояния устойчивой психической адаптации личности в экстремальных условиях [3, 4]. При этом под экстремальностью в данном случае понимаются не отдельные эпизоды в деятельности войск, связанные с риском для жизни или здоровья солдат срочной службы (боевые действия, ликвидация последствий стихийных бедствий и др.), а измененные, непривычные условия существования.

У военнослужащих, в связи с периодом адаптации, появляются жалобы на здоровье – боли в желудке и дискомфорт, обострение психосоматических заболеваний, «ревматический фактор», появляющиеся, как правило, не только вследствие психологической перестройки организма, но и в связи с возросшей физической нагрузкой. Истощение проявляется как следствие увеличения числа сенсорных раздражителей, а также с нарушением сна и бодрствования.

Менее активные, физически слабые военнослужащие страдают нервно-психической неустойчивостью, характеризуются безразличным отношением к службе, видят главную цель в уходе от трудностей путём симуляции

различных болезней. Военнослужащие, не подготовленные к преодолению трудностей боевой обстановки, воздействию огромных психогенных раздражителей на продолжительное время оказываются во власти отрицательных психических состояний.

Данный факт стал ориентиром для создания условий, повышающих эмоциональное состояние военнослужащих в начале срока службы. С этой целью нами составлена и реализована программа гармонизации эмоциональных состояний военнослужащих срочной службы (формирующий этап). Для оптимизации эмоционального состояния мы использовали групподинамические упражнения, включающие в себя элементы арттерапии, медитации, ролевых игр.

Групподинамические упражнения призваны формировать и совершенствовать социальную компетентность клиентов: культуру делового общения, слаженность действия в команде, умение предотвращать или конструктивно разрешать конфликты и т.п. Основная целевая направленность данного вида упражнений – приобретение, как отдельным участником, так и группой в целом соответствующего опыта решения задач и коллективного взаимодействия. Разнообразие и специфика групподинамических упражнений дают основание рассматривать их как метод оценки и обучения, или как тренинговую технику. Они построены на свободной импровизации участников тренинга, их спонтанных действиях, которые могут менять ситуацию. Групподинамические упражнения строятся по принципу «здесь и теперь», т.е. игроки вживаются в ситуацию и действуют исходя из неё.

Основные принципы, на которые мы опирались при составлении программы: системность; учёт индивидуальных особенностей служащих; комплексность (совместные усилия психолога, военнослужащих, командиров). Занятия проводились в групповой форме в комнате психоэмоциональной разгрузки и психологического консультирования по 40-90 минут два раза в неделю.

После реализации программы по гармонизации эмоциональных состояний военнослужащих срочной службы было проведено повторное тестирование (контрольный этап), основная цель которого состояла в сравнении уровня эмоционального состояния военнослужащих до и после реализации программы.

Из рисунка 1 видно, что после реализации программы с элементами групподинамических упражнений значительно улучшилось самочувствие, вследствие чего снизились жалобы на здоровье.

Время, проведённое на занятиях, позволило военнослужащим на некоторое время сменить обстановку и вид деятельности, отдохнуть от физических нагрузок и психоэмоциональных перегрузок. Значительно улучшились показатели настроения, поскольку были созданы благоприятные условия, в которых военнослужащие могли свободно взаимодействовать друг с другом, не боясь получить взыскания и порицания со стороны.

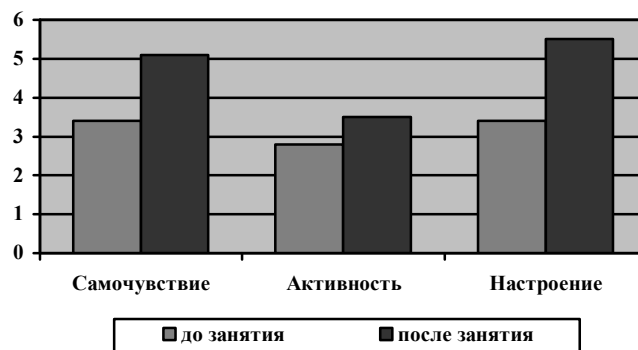


Рисунок 1. Графическое изображение выраженности показателей самочувствия, активности и настроения военнослужащих

Иначе говоря, в некоторой степени была удовлетворена потребность в свободном и непринужденном общении служащих друг с другом, нехватка которого остро ощущается в повседневном, регламентированном правилами службы, ритме жизни солдат. Военнослужащие примерились с мыслью об армии, научились слаженно работать в команде, доверять и принимать помощь друг друга. Переоценка ситуации позволила по-новому увидеть элементы окружающей среды, ранее казавшиеся противоречивыми и дискомфортными. Так, например, потребность военнослужащего к самоутверждению и вместе с тем, к сохранению уважения со стороны сослуживцев, что считалось несовместимым и прямо противоположным в условиях службы, оказывается, легко удовлетворяется через проявление лидерских качеств.

Военнослужащие справились с напряжённостью, научились более открыто и свободно выражать свои чувства, о чем свидетельствует повышение показателя активности. Группа, в которой были проведены занятия, значительно выделялась на фоне всей учебной роты – ее участники свободно держались в общении друг с другом и со старшими по званию, а разногласия, появляющиеся в группе, решались ребятами более конструктивно.

На рисунке 2 представлены данные выраженности показателей физического недомогания военнослужащих, указывающие на то, что процесс адаптации у данной группы военнослужащих протекает достаточно успешно, а это в свою очередь ведет к снижению показателей жалоб на здоровье, идёт привыкание к физическим нагрузкам, к определённому режиму.

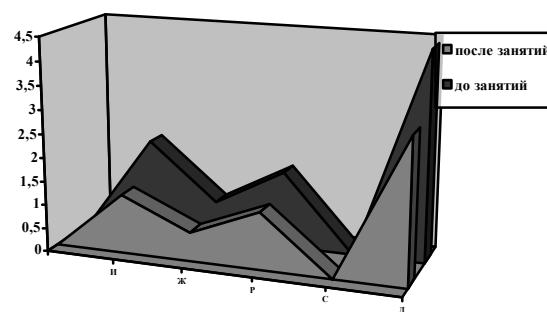


Рис. 2. Графическое изображение выраженности показателей физического недомогания военнослужащих

Примечание: И - истощение, Ж - желудочные жалобы, Р - боли в различных частях тела или «ревматический фактор», С - сердечные жалобы, Д - давление (интенсивность) жалоб.

Так, после реализации программы произошло снижение жалоб на состояние здоровья в два раза, военнослужащие срочной службы стали меньше подвержены скачкам давления и желудочным недомоганиям, произошло снижение обращений по поводу желудочных и сердечных жалоб. Причем данные показатели значительно превышают подобный результат, полученный в ходе пилотажного исследования.

Этот факт позволяет сделать вывод об эффективности применения групподинамических упражнений в гармонизации эмоциональных состояний военнослужащих срочной службы.

Библиографический список

1. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007.
2. Маклаков, А.Г. Военная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007.
3. Кавун, С.Ф. Социально-психологическая работа во внутренних войсках МВД России: учебно-методическое пособие. – Москва, 2002.
4. Топчий, С.С. Методическое пособие по организации социально-психологической работы во внутренних войсках МВД России. – Москва, 2005.

Bibliography

1. Izard, C.E. Psychology of emotions. – St Petersburg: Piter, 2007.
2. Maklakov, A.G. Military psychology. – St Petersburg: Piter, 2007.
3. Kavun, S.F. Social-psychological work is in the Internal Troops of MVD of Russia. – Moscow, 2002.
4. Topchiy, S.S. Study guide on organization of social-psychological work in the Internal Troops of MVD of Russia. – Moscow, 2005.

Article Submitted 10.02.11

УДК 378

Л.А. Романова, ст. преп. каф. информатики ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: rla_biysk@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье проводится обоснование взаимосвязи педагогической культуры и развития субъектных свойств личности педагога.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессиональная субъектность.

Любая профессия как вид специализированной деятельности имеет свои неповторимые ситуации, трудности и противоречия, которые необходимо разрешать и преодолевать в ходе самой деятельности. Но в педагогической деятельности роль культуры особенно велика, ибо здесь сама культура выполняет педагогические функции: учитель в значительной мере формирует духовный мир и, следовательно, нравственный облик будущего страны.

Учитель не только решающая фигура в учебно-воспитательном процессе, но и важный фактор в становлении нашего будущего, которое в значительной мере зависит от типа формирующейся сегодня личности. Понимание образования как процесса культурной идентификации и как обращения к духовному опыту другого человека и модернизации в этом ключе работы учителя предполагают высочайшую педагогическую культуру учителей. Она отражает духовные

ценности, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, профессиональные знания и умения, способы и формы общения, т.е. субъективный образ мира педагога, ибо она исключает любую одноплановость и категоричность оценок, упрощенность восприятия мира и человека. Педагогическая культура учителя проявляется в качестве его знаний, умений, в его поведении и отношении к ученикам и коллегам, в развитом чувстве меры, в его творчестве. Она отражает индивидуальный образ мира, вобравший его субъективный социокультурный опыт, но именно он сегодня востребован учащимися и в наибольшей степени влияет на формирование профессиональных и личностных качеств будущих учителей.

Образовательный процесс в современных педагогических учебных заведениях построен таким образом, что он ориентирован на общепредметную подготовку, и не

обеспечивает высокий уровень общей и профессиональной культуры педагога, оставляя за пределами профессиональных задач проблемы воспитания и развития личности будущего учителя. Несомненно, обучение – одна из важнейших функций педагога, и сам процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом, однако такая узконаправленная установка деятельности учителя ограничивает возможности использования технологий, придающих обучению воспитывающий характер, передачу учащимся культурных ценностей.

Разработка новой методологии процесса профессионального становления учителя связана с разрешением ряда противоречий:

- между социальными ожиданиями высоких результатов профессиональной деятельности учителя, выполнения им культурной функции и реальным отношением педагога к своей работе, узкой направленностью его профессиональных установок;

- между творческим характером педагогической деятельности учителя и его ориентацией на алгоритмизацию, схематизацию, стандартизацию профессиональных знаний, умений и навыков;

- между возросшими требованиями к личности учителя как субъекту общей и профессиональной культуры и неготовностью системы педагогического образования соответствовать им.

Эти и некоторые другие противоречия современного этапа развития педагогического образования и практики обусловили необходимость изучения процесса становления и развития учителя как субъекта культуры.

Основной характеристикой профессиональной культуры учителя является педагогическое творчество – деятельность, результатом которой становится создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной или субъективной значимостью. Оптимальные и нестандартные педагогические решения принимаются педагогом – творцом на основе его глубоких знаний, умения перевести теоретические и методические положения в педагогические действия, способности видеть несколько вариантов в решении любой проблемы, рефлексивно оценивать собственную педагогическую деятельность и ее результаты. Л.С. Выготский считал, что творчеству нельзя научить, но можно научиться. Именно характер педагогического творчества определяет уровень профессионального мастерства учителя. Его отличает стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию, приобщению к ценностям мировой и национальной культуры, к оказанию помощи учащимся в их профессионально – личностном развитии, что способствует выработке у них индивидуальной образовательной траектории, творческому освоению профессии.

В соответствии с концепцией становления личности учителя как субъекта культуры рассматриваются следующие компоненты структуры субъектности педагога:

1. Активность. Говоря об активности, мы имеем в виду не просто репродуктивную активность, способность к реагированию присущую всему живому, а активность преобразующую, осознанную, целенаправленную. При этом акцент делается не на констатации активности как таковой, а на представлении человека о себе как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбы.

2. Способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т.д. Способность к рефлексии выступает как средство самопознания. С точки зрения изучения субъектности то, что человек о себе знает, является предпосылкой, необходимым условием совершения изменения в себе и мире.

3. Свобода выбора и ответственность за него. Осознанная активность, обусловленная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно. В имеющейся литературе (Горшкова В.В., Франкл В.) и реальной педагогической практике распространено понимание свободы как возможности выбора субъектом собственного жизненного пути в целом, и целей, средств, контроля реализации конкретной деятельности в частности. Атрибут свободы всегда сопряжен с ответственностью и принятием человеком этой ответственности на себя, так как через ответственность выражаются нравственные характеристики личности, показывающие ее ценность. Таким образом, возможность выбора создает предпосылки для рождения ответственности. Говоря о возможности свободы выбора в педагогической деятельности, следует сказать: если у субъекта (учителя, ученика) есть возможность вариативно выбирать программы, виды деятельности, формы отчетности и т.д. – значит, он свободен. Возможность выбирать средства, формулировать задачи, определять условия их решения, делает деятельность участников педагогического процесса все более свободной (Горшкова В.В.).

4. Уникальность субъекта. Уникальность понимается как невозможность себя во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни. Уникальность проявляется в чувстве симпатии к себе, в отношении к себе как к уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя. Она отражает ощущение ценности собственной личности для себя и, одновременно, предполагаемую ценность своего "Я" для других. Уникальны, неповторимы, единственны каждая семья, каждый класс, каждый учитель, каждая личность.

5. Понимание и принятие другого. Субъектность выявляется не только и не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к людям – это "идея взаимозависимости меня и другого, идея становления субъекта через отношение к нему другого, идея отношения к другому как факта становления его сущности" (Рубинштейн С.Л.).

6. Саморазвитие. Человек осознавая возможность саморазвития и принимая это в качестве необходимого условия своей жизни, оказывается открытым для внешних воздействий. Поэтому основной характеристикой является желание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию, и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне. Важно понимание человеком того, развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, воспитывают его или управляют им. Субъектность педагога предполагает признание у себя и у учеников активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, учет того, что формирование субъектности происходит путем саморазвития [1, с. 47].

Культура как поле существования человека осознается им настолько, на сколько переживается и через переживание становится частью его личности, основой его духовности. Культура, по И.Канту – это "третья реальность", результат проявления креативного начала в человеке. Гуманистическая направленность и творческий потенциал – определяющие характеристики общественной и индивидуальной культуры. Отсюда понятно, что непрережитой мир культуры остается для человека внешней предметно-смысловой реальностью и не является достаточно значимым.

В культурологической парадигме образования педагогический процесс рассматривается как гуманитарная практика, как обращение к духовному опыту другого человека. Миссия учителя, по мнению В.П. Зинченко, – помочь человеку увидеть за внешними значениями внутренние смыслы. Слово учителя, входя во внутреннее пространство ученика, позволяет ему услышать собственный голос. В этом случае образование становится способом становления личности. Для педагога образовываться – это значит стремиться к созданию собственного профессионального образа мира, который не тождественен профессионально-педагогической картине мира.

Объективно последняя представляет собой образ “ставшей”, определившейся педагогической культуры, которая одна на всех (базовые категории педагогики, принципы, методы, технологии) и может тиражироваться. В основе индивидуального образа мира лежит субъективный социокультурный опыт учителя, являющийся интегратором взаимодействия его с действительностью. Профессиональный образ мира всегда эмоционально наполнен, всегда уникален, неповторим, поскольку принадлежит конкретному человеку, его создавшему. Для его создания одного стремления учителя недостаточно. Необходим переход от знаниевой педагогики к смысловой: от предмета к человеку, от человека образованного к человеку культуры. В соответствии с этим становление личности учителя как субъекта культуры рассматриваются самоопределение в культуре, т.е. интериоризация общечеловеческих духовных и нравственных ценностей, и готовность к реализации своей культурной миссии - к введению ребенка в культуру не только через систему знаний, но и через воспитание.

Субъектность учителя воплощается в отношении к учащимся, степени целостности его восприятия, понимания и принятия [2, с. 55]. Как и ученики обладают ожидаемыми от них свойствами воспитуемости, отзывчивости, исполнительности чаще всего именно в той степени, в какой их наличие предполагает сам учитель. Важным моментом в проявлении субъектности педагога является его отношение к тому виду опыта, который он передает ученикам. Если предметный материал интересен самому учителю, то его искренняя заинтересованность передается учащимся. Если речь идет о формировании личностных качеств, то учитель сам должен обладать ими и демонстрировать способ реализации

определенного жизненного смысла, который он сам постиг, а не внешнею манеру поведения, не подкрепленную внутренним содержанием.

Педагогический процесс представляет собой вид человеческой деятельности, без которого невозможны преемственность поколений и, следовательно, существование и развитие общества. Известно, что выполнение тех или иных профессиональных задач, в том числе и учительских, требует от человека не любых, а лишь определенных нравственно-психологических качеств, поступков и включения его в определенные нравственные отношения.

Профессиональная субъектность будущего учителя отражает достигаемый им уровень продуктивности и успешности выполняемой педагогической деятельности, научной работы, коммуникативного общения с учащимися и коллегами, который характеризует его возможности по достижению поставленных целей и решению конкретных задач. В личностном плане ощущение субъектности заключается в понимании собственной роли в достижении успеха. Будущему учителю сегодня явно недостаточно глубоко владеть и умело передавать знания учащимся. Актуальным становится профессиональный, интеллектуальный, духовно-нравственный потенциал его личности. Структура педагогической культуры учителя включает гуманистическую педагогическую позицию, высокие личностные качества педагога, теоретические знания и творческое мышление, культуру профессионального поведения и опыт творческой деятельности.

Таким образом, делаем вывод о том, что педагогическая культура является основой становления профессиональной субъектности будущего учителя.

Библиографический список

1. Серегина И.А. Педагогическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. канд. психол. наук/ И.А. Серегиной; Российская академия образования психологический институт. - Москва, 1999.
2. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. - Москва. - 2005. - № 10. - С. 53–61.

Bibliography

1. Seregina I.A. The Pedagogical structure of the subjectnost as a larval characteristic of the teacher: dis. kand. psychol. sciences/ I.A. Sereginoy; The Russian academy of the education the psychological institute. - Moscow, 1999.
2. Serikov, V.V. The subjective reality of the teacher // Pedagogika. -Moskva. - 2005. - 10. - S. 53-61.

Article Submitted 10.02.11

УДК 37.036.5

О.Н. Макарова, соискатель ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: mak.on@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ КОМАНДНЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОЛИМПИАД

В статье рассмотрен вопрос о роли командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад в совершенствовании профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей. Описывается опытно-экспериментальная работа по изучению влияния командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад среди студентов педагогического вуза на формирование компонентов профессиональной подготовки будущих учителей в образовательной среде.

Ключевые слова: командные дистанционные профессионально-ориентированные олимпиады, компоненты профессиональной подготовки будущих учителей.

Целью, которую преследует автор, является рассмотрение вопроса о роли профессионально-ориентированных олимпиад в становлении специалиста. Статья отражает ход проведенного педагогического исследования по исследованию проблемы совершенствования подготовки студентов педагогических специальностей средствами командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высоким потенциалом олимпиадного движения для профессионального развития будущих учителей и недостаточной проработанностью этого вопроса в теории и практике образовательного процесса педагогического вуза.

Среди многообразия факторов, влияющих на профессиональную подготовку, выделяются средства олимпиадного движения. Участие студенческих команд в олимпиадах формирует основу для последующей реализации олимпиад будущими учителями в своей профессиональной практике, работе с учащимися. На данный момент вузы активно используют в своей деятельности дистанционные профессионально-ориентированные олимпиады и конкурсы для студентов [1; 2]. Среди таких конкурсов нами рассматривались командные олимпиады, и была выдвинута гипотеза о том, что эффективность процесса подготовки будущих учителей повысится, если разработать и системно применять в образовательном процессе технологию организации

олимпиадного движения в педагогическом вузе для совершенствования профессиональной подготовки, основанную на массовом участии студентов, информационной поддержке, рефлексии результатов. Основными целями педагогического эксперимента являлись: апробация разработанной технологии организации подготовки студентов к участию в командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиадах, проверка гипотезы исследования, оценка разработанной технологии в условиях участия студентов контрольной и экспериментальной групп в олимпиаде.

Организация педагогического эксперимента строилась согласно следующим задачам:

дать определение профессионально-ориентированным олимпиадам;

выявить компетенции подготовки будущих учителей в условиях участия студентов в командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиадах;

разработать и описать технологию подготовки и участия студентов в командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиадах, способствующей совершенствованию качества обучения будущих учителей;

выявить уровень развития профессионально значимых компонентов профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, формируемых посредством олимпиадного движения.

Предметные олимпиады представляют собой форму внеучебной работы учащихся в виде соревнований по предметам, способствующих повышению интереса к изучению дисциплин, выявлению талантливых студентов [3, с. 384]. Профессионально-ориентированные олимпиады понимаются нами как класс олимпиад, цель которых состоит в выявлении и обобщении знаний, умений и навыков в предметных областях, соответствующих специальностям участников, и в развитии профессионально-значимых качеств студентов, в организации условий для применения знаний из разных областей наук к

решению профессионально-педагогических задач, в выработке понимания социальной значимости выбранной профессии. Таким образом, на основании данного рабочего определения можно выделить функции профессионально-ориентированных олимпиад в процессе профессионального становления будущих учителей:

обобщение и систематизация знаний, формирование умений и навыков студентов по предметным областям согласно специальностям участников соревнования;

формирование профессионально-педагогических качеств будущих педагогов;

развитие у участников навыков работы в условиях конкурентной среды;

совершенствование психолого-педагогической культуры студентов;

приобщение студентов к научному творчеству;

повышение готовности студенчества к инновациям в сфере образования;

пропаганда среди молодежи общественной роли профессии учителя;

реализация системности и интегративности в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности;

проектирование индивидуальной и командной профессиональной деятельности;

стимулирование применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

А.И. Поповым отмечается особая роль олимпиадного движения в процессе профессиональной подготовки специалиста в виду реализации трех основных функций обучения: ориентационной, теоретико-методологической и деятельностно-практической [4, с. 23]. Мы согласны с этой позицией. Развивая данную мысль, мы конкретизируем классификацию функций олимпиад и представим ее на Рисунке 1.



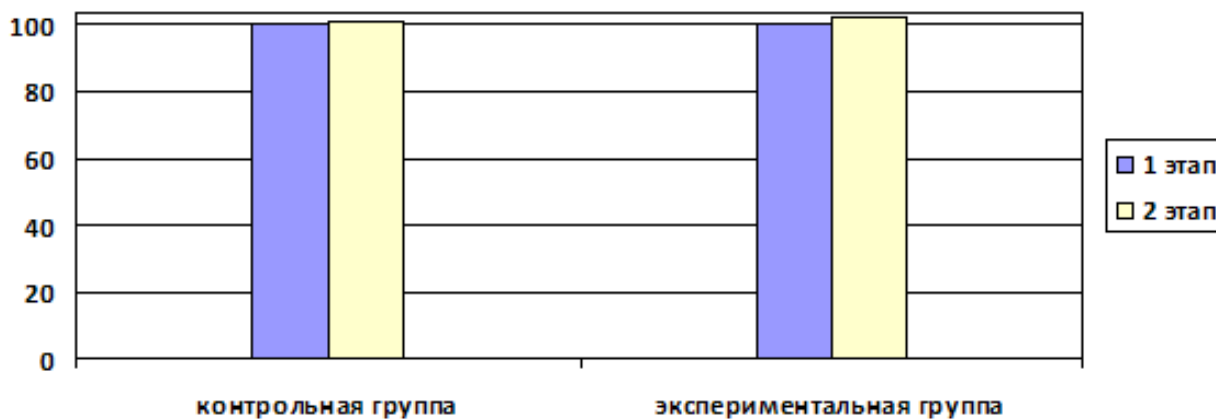
Рис. 1. Функции профессионально-ориентированных олимпиад в подготовке студентов педагогических вузов

Успешное выступление будущего участника олимпиады обуславливается организационной подготовкой, процесс которой включает несколько этапов. Нами выделяются такие этапы, как подготовительный, этап командной подготовки и завершающий. В соответствии с данными этапами нами и разрабатывалась и реализовывалась технология подготовки студентов к олимпиадам, подробное изложение которой не входит в цели данной статьи. Важным для нас являлась гласность и широкое освещение на факультете хода подготовки к олимпиадам и итоговых результатов олимпиад. Остановимся на ходе и результатах педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа по исследованию влияния средств командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад на профессиональную готовность будущих учителей проводилась со студентами пятого курса физико-математического факультета на базе ГОУВПО «Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина» в 2010 году. В процессе реализации эксперимента нами было проведено сравнение профессиональной подготовки двух студенческих команд, участвовавших в дистанционной профессионально-ориентированной олимпиаде. Обе группы были сформированы из студентов одного потока, обучающихся по одной специальности. Состав команд был однородным. Экспериментальная группа, в отличие от контрольной, принимала участие в олимпиаде с применением разработанной технологии подготовки и участия студентов к олимпиаде. Важным было установить также, как участие команд студентов в дистанционных профессионально-ориентированных олимпиадах может повлиять на качество подготовки сокурсников – пассивных участников олимпиады, задействованных в поддержке участников, в обсуждении промежуточных результатов конкурсов. Нами проводилось сравнение формирования компонентов профессиональной

подготовки не только среди участников соревнований, но и внутри потока студентов, где обучаются участники. Изучение динамики профессиональных качеств проводилось с участниками до начала интеллектуальных соревнований и после завершения олимпиад. Нами использовались содержательные методы педагогического исследования: собеседование, интервьюирование, опрос, анкетирование, тестирование (тесты креативности Д. Гилфорда, Е.П. Торренса, С. Медника; психологический тест свойств личности взрослых Кеттелла, тест исследования самооценки творческого потенциала личности и другие). Результаты исследования показывают положительную динамику формирования компонентов профессиональной подготовки учителя. На Рисунке 2 представлены результаты изменения творческого потенциала участников дистанционной профессионально-ориентированной олимпиады на 1 этапе – начальном и 2 этапе – конечном. Исходные данные, измеренные на начало эксперимента, были взяты за 100%. Результаты показали, что в экспериментальной группе прирост исследуемого показателя составил на 2% больше. Рисунок 2. Результаты экспериментальной работы по изучению формирования творческого потенциала средствами командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад.

Таким образом, проведенный эксперимент по использованию разработанной технологии подготовки студентов к участию в профессионально-ориентированных олимпиадах, выявил, что данная технология позволяет совершенствовать подготовку будущих учителей. Экспериментальная работа продолжается с командой студентов Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. В настоящее время разработаны методические рекомендации по подготовке студентов к участию в командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиадах.



Библиографический список

1. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Попов, А.И. Формирование творческой компетентности специалиста в условиях олимпиадного движения // Открытое образование, 2005. - № 6.

Bibliography

1. Polat, E.S. The distance teaching: textbook / Edited by E.S. Polat/ - M.: VLADOS, 1998.
 2. Polat, E.S. The new pedagogical and informative technologies are in the system of education: textbook / E.S. Polat, M.Y. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; Edited by E.S. Polat – M.: Academy, 2002.
 3. Pedagogics: textbook for the students of pedagogical institutes and pedagogical colleges / Edited by P.I. Pidkasistogo. – M.: Pedagogical society of Russia, 2004.
 4. Popov, A.I. Forming of creative competence of specialist in the conditions of olympiad motion // Open education, 2005. - № 6.
- Article Submitted 10.02.11

УДК 378

Е.Н. Шибун, ассистент каф. физики АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shen_biysk@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СТОРОНЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе представлена схема, состоящая из качественной, количественной, сущностной и прикладной сторон изучения студентами педагогического вуза средств обучения и методики их использования в учебно-воспитательном процессе средней школы; охарактеризованы элементы содержания образования, составляющие средства обучения; описана процедура реализации схемы изучения средств обучения студентами педагогического вуза.

Ключевые слова: дидактическая система, средства обучения, профессиональная подготовка студентов, использование средств обучения.

Современная школа требует от педагогов специальной подготовки в области использования интерактивных технологий, активных методов обучения, а также разнообразных средств обучения. Одним из компонентов профессиональной подготовки учителя к использованию средств обучения в педагогическом процессе являются предметные знания о средствах обучения и методике их использования в учебно-воспитательном процессе.

Рассмотрим, как эта подготовка велась в педагогических вузах на примере физико-математического факультета Бийского государственного педагогического института им. В.М. Шукшина.

В прошлых десятилетиях эта подготовка велась в рамках курса «Технические средства обучения» и была ориентирована в основном на техническую составляющую, методике же использования средств обучения в учебном процессе отводилось гораздо меньше времени.

Когда вуз был преобразован в педагогический университет, знания о средствах обучения студенты получали преимущественно в ходе изучения дисциплины «Аудиовизуальные технологии обучения предмету», являвшейся отдельной дидактической единицей дисциплины «Теория и методика обучения предмету».

В настоящее время, после очередного преобразования вуза в академию образования, в ходе подготовки будущих учителей физики на физико-математическом факультете учебная дисциплина «Аудиовизуальные технологии обучения физике» организована таким образом, что студенты изучают средства обучения и методику их использования в учебно-воспитательном процессе по схеме, идентичной интегрированной модели учебного знания по физике [1]. Особенностью данной модели является то, что она может за счет своей унифицированной формы, сокращения количества элементов знания, подлежащих усвоению, способствовать эффективности формирования предметных и методологических знаний у студентов.

Схема изучения средств обучения и методики их использования в учебно-воспитательном процессе включает качественный, количественный, сущностный и прикладной блоки. В каждом блоке выделены элементы знаний, описание которых приводится ниже.

Качественный блок состоит из следующих элементов:

- восприятие через органы чувств (внешний вид, вес, размеры, шум, запахи и пр.);
- анализ средства обучения (удобство эксплуатации, кем может использоваться и использовалось в учебно-воспитательном процессе);
- констатация фактов и высказывание суждений единичного характера о средстве обучения и его использовании в учебно-воспитательном процессе (например, проецирование изображения, создание копии окружающей действительности, запись, воспроизведение, сохранение, изменение различной информации, и пр.; способы использования на лекциях, практических, лабораторных занятиях и пр., при проверке домашнего задания, для организации самостоятельной работы и пр.);

- классификация фактов;
- введение новых понятий (название средства обучения, определения характеристик);
- проведение обобщений (назначение средства обучения, где, когда, зачем использовать в учебно-воспитательном процессе);
- определение условий работы со средством обучения (затемнение, вспомогательные средства и пр.).

Количество и подбор отдельных действий, операций, методических приемов должны быть такими, чтобы на их основе можно было провести классификацию зафиксированных фактов, сделать обобщения и определить условия использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе.

Количественный блок состоит из следующих элементов:

- выявление основных эксплуатационных характеристик, влияющих на аудиовизуальное восприятие (фокусировка, разрешение, мощность и расположение динамиков и пр.);
- количественный анализ аудиовизуальной информации для изготовления дидактического материала, т.е. «азбука» представления аудио-, видео-, графического материала (количество объектов, расположение текста, линий, размеры объектов, частота кадра, уровень звука и т.д.);
- цветовое решение (дизайн объектов);
- частота и время использования с учетом возрастных особенностей.

Сущностный блок использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе предполагает повторное описание фактов о способах использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе, которые были зафиксированы студентами, или подобные им взятые из различных источников информации. Далее следует проектирование (создание) урока и дидактического материала к нему, направленного на проверку следствий, выстроенных на основе выдвинутых гипотез о приемах использования средства обучения, разработанных в соответствии с ними моделей уроков.

Прикладной блок предполагает следующие элементы:

- негативное влияние средства обучения на учебно-воспитательный процесс и его участников и способы борьбы с ним;
- педагогические возможности применения во внеурочной, внеклассной деятельности (домашний эксперимент, экскурсии, мероприятия, самостоятельная работа, выполнение творческих, проектных заданий и пр.);
- педагогические возможности на интегрированных уроках;
- психолого-педагогические возможности использования на уроках во время пауз или для начала урока (по окончании урока) и пр.

Данная схема выражает общий подход к изучению и представлению любых средств обучения и их использованию в учебно-воспитательном процессе.

Работа студентов со схемой организуется преподавателем планомерно. Для начала преподаватель на лекционном занятии по дисциплине представляет схему. После чего характе-

ризует каждый входящий в блок элемент и на конкретном примере устно выстраивает схему рассматриваемого средства обучения (компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска и т.п.). Письменный вариант разработанной схемы является образцом для студентов. На следующем практическом (лабораторном) занятии актуализируются знания студентов о структуре схемы и порядке ее заполнения. После чего им предлагается образец краткого устного представления описанного с помощью схемы средства обучения (представление может осуществлять сам преподаватель или использовать видеофрагмент записанного представления хорошо успевающих студентов, причем эту запись студенты могут использовать для репетиции дома). Далее, для работы в группах по 4-5 человек, студентам предлагается с помощью схемы самостоятельно описать средство обучения, предложенное преподавателем (или по выбору студентов). Для ее построения студенты могут обращаться к информационным источникам (печатные издания, интернет), которые заранее должны быть подготовлены преподавателем, он, в свою очередь, также оказывает необходимую помощь. Дорабатывать тот или иной блок схемы и готовить представление описанного средства обучения студенты могут самостоятельно дома. На последующем занятии представители групп выступают с докладом, который может сопровождаться презентацией или отдельными изображениями об изученном средстве обучения. После чего следует обсуждение и анализ представленного средства обучения и самого выступления.

Профессиональную подготовку учителя к использованию средств обучения в учебно-воспитательном процессе современной школы можно вести по предложенной схеме не только в рамках специальной дисциплины одним преподавателем. Во главе с координатором группа преподавателей с помощью учебно-вспомогательного персонала (инженеры, лаборанты) может организовывать педагогический процесс, основанный на целенаправленной, поэтапной, совместной деятельности его участников в течение всего периода обучения на всех видах учебных занятий, предусматривающих необходимость и возможность использования различных средств обучения в модельном и реальном педагогическом процессе [2].

На качественном уровне изучение средств обучения и методики их использования в учебно-воспитательном процессе можно вести на первом, втором курсах при обучении общепедагогическим дисциплинам. Студенты, наблюдая за деятельностью преподавателей, будут накапливать отдельные факты, касающиеся средств обучения и их использования на разных видах и этапах занятий. При этом преподавателям необходимо акцентировать внимание на используемых ими средствах обучения (название, основные характеристики, вспомогательные средства и пр.) в виде комментария. Одно из занятий или его часть нужно посвятить классификации собранных студентами фактов использования тех или иных средств обучения в учебно-воспитательном процессе.

Так, например, на занятиях по педагогике студентов знакомят с понятием средств обучения, их видами, функциями в учебно-воспитательном процессе, а также обозначают их роль и место в дидактической системе, знакомят с общими приемами использования разных видов средств обучения в педагогическом процессе. На дисциплине «Информатика» студенты

накапливают предметные знания о программном и аппаратном обеспечении компьютера, а также в ходе лабораторных занятий они формируют практические умения работы с разнообразными программными средствами.

Далее изучение студентами средств обучения и методики их использования в учебно-воспитательном процессе ведется в ходе деятельности преподавателей, направленной на демонстрацию и обсуждение дидактических материалов, изготовленных ими или другими педагогами, с точки зрения количественного анализа. Здесь же организуется обсуждение основных эксплуатационных характеристик, влияющих на восприятие, санитарно-гигиенических требований и требований безопасности при работе со средствами обучения.

Организовать такую деятельность можно также на младших курсах в ходе преподавания любых предметов в виде кратких отступлений, примеров, образцов. Например, в курсе «Психология» студентам разъясняются особенности восприятия информации человеком в процессе его познавательной деятельности. Для иллюстрации своих объяснений преподаватель активно использует разнообразные средства обучения и у него есть полная возможность для проведения обозначенной выше работы. Другой пример. В ходе практических (семинарских) занятий по информатике обсуждаются не только вопросы предметного характера, но и вопросы, связанные с достоинствами и недостатками различных программных средств, а также требованиями к их разработке.

Сущностный аспект изучения студентами средств обучения и их использования в учебно-воспитательном процессе можно реализовывать на третьем, четвертом курсах, например, на дисциплинах, касающихся методики обучения предмету. При рассмотрении методики обучения предмету на общем и частном уровнях, указывается значение каждого элемента дидактической системы, в том числе и средств обучения для изучаемого предмета. Студенты проектируют конкретные уроки по предмету, для этого преподаватели организуют условия, наиболее приближенные к реальному педагогическому процессу, используя для этого разнообразные средства обучения. На педагогических практиках студенты отрабатывают практические умения проводить уроки в соответствии с теми условиями, которые имеются в школе, при этом проявляя свои творческие способности.

Прикладной аспект изучения студентами средств обучения и их использования в учебно-воспитательном процессе может быть реализован в курсе дисциплин на старших курсах, а также во время работы над курсовыми и дипломными проектами при разработке уроков и воспитательных мероприятий по предмету. Немаловажное значение имеет умение работать со средствами обучения и для организации своей научной деятельности, и для создания конкретных образовательных продуктов. При этом студенты должны воспользоваться теми знаниями, умениями и навыками, которые они получили в процессе изучения различных дисциплин.

Получив вышеописанный опыт работы по изучению средства обучения и его использования в учебно-воспитательном процессе, учитель в дальнейшем может таким же образом знакомиться с новым для него средством обучения, обретая разносторонние знания о нем.

Библиографический список

1. Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1999.
2. Шибун, Е.Н. Некоторые аспекты подготовки учителя современной школы к использованию средств обучения // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: РМНКО. – 2010. - №4 (23).
Статья поступила в редакцию 10. 02.11

Bibliography

1. Shapovalov, A.A. Constructive-projective activity in structure of professional training of the teacher of physics. – Barnaul. Publishing house BSPU, 1999.
2. Shibun, E.N. Some aspects of preparation of the teacher of modern school to using of tutorials // The world of science, culture, education. – Gorno-Altaysk: RMNKO. – 2010. - №4 (23).
Article Submitted 10.02.11

УДК 159.922

Е.В. Жихарева, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: psf@bigpi.biysk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ КЛАССАХ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, связанной с изучением психологических особенностей проявления любознательности младших школьников в условиях традиционного и инновационного обучения.

Ключевые слова: любознательность, многомерно-функциональная модель в изучении любознательности, традиционное и инновационное обучение.

В настоящее время объем информации увеличивается в геометрической прогрессии. Все больше возрастают требования к учащимся и в связи с различными развивающими программами и инновационными подходами в обучении. Значительный объем информации требует выраженной познавательной активности школьников для восприятия и переработки объективных знаний. Познавательная активность реализуется посредством ряда личностных свойств. Центральным свойством является любознательность, характеризующая активность в познавательной сфере, обеспечивающая готовность и постоянство стремлений субъекта к освоению новой информации [1-3]. Любознательность входит в число социально-одобряемых качеств личности, обуславливая развитие и других личностных образований, таких как общительность, инициативность, уверенность в себе. Отмечено, что любознательные дети более целеустремленны, трудолюбивы, настойчивы, что способствует довольно успешному овладению учебных предметов и высокой успеваемости. Следовательно, развитие любознательности должно выступать в качестве одной из задач современного образования.

Сегодня в сфере общего среднего образования, в свете объявленных реформ, курс взят на развивающее обучение. Увеличивается количество новых учебных заведений (лицей, гимназий). В общеобразовательных школах появляются классы развивающего обучения. Всё это ведёт к резкому увеличению информационной нагрузки. Далеко не все учащиеся могут справиться с этой нагрузкой, не все добиваются поставленных целей. В настоящее время в специальной литературе представлены различные направления изучения любознательности. Так, А.И. Аржанова; В.В. Давыдов рассматривают любознательность как интеллектуальное чувство, Д.Е. Берлайн, В.Ю. Дорохова как условие мотивации, Н.И. Рейнвальд, Г.И. Щукина как мотив деятельности и свойство личности, В.Л. Поплужный, А.В. Петровский как черту характера или свойство личности, Е.М. Гвоздырева, Н.Ф. Добрынин как познавательную потребность и познавательный интерес. С позиций концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, разработанной А.И. Крупновым [2], любознательность рассматривается как целостное системное свойство личности. Изучена психологическая структура любознательности, ее половозрастные, национально-этнические, индивидуально-стилевые и индивидуально-типологические особенности. Вместе с тем представляется важным изучить условия, в частности тип образовательной программы, дающих наибольшее поле проявления данного базового личностного свойства. С целью определения психологических особенностей проявления и сравнительной характеристики любознательности учащихся традиционных и инновационных классов было организовано экспериментальное исследование, в котором принимали участие учащиеся третьих классов, в количестве пятидесяти человек (25 человек, обучающихся по традиционной программе и 25 человек, обучающихся по программе Л.В. Занкова). Для выявления особенностей любознательности младших школьников был использован тест суждений любознательности «ТСЛ», разработанный А.И. Крупновым.

Тест содержит шесть основных шкал, соответствующих каждому из компонентов любознательности как системному свойству личности, которые включают в себя по две переменные. «ТСЛ» состоит из 140 утверждений, к каждому из которых респондент выбирает свой вариант ответа из 7 предложенных (1 – «вовсе нет»; 2 – «нет»; 3 – «пожалуй, нет»; 4 – «когда как»; 5 – «пожалуй, да»; 6 – «да»; 7 – «несомненно, да»). Каждая переменная характеризуется десятью утверждениями. Также десять утверждений описывают трудности в осуществлении проявлений любознательности и еще десять составляют контрольную шкалу искренности. При обработке полученных данных учитывались индексы, соответствующие положительным ответам («5», «6», «7»), затем вычислялись средние значения по каждому компоненту любознательности учащихся традиционных и инновационных классов. Далее все результаты были подвергнуты обработке с помощью статистической программы Statistika, которая включает в себя процедуру описания и сравнения данных (t-критерий Стьюдента).

Согласно экспериментальным данным особенностью любознательности учащихся инновационных классов является выраженность внутреннего контроля за поведением, полным и четким осмыслением рассматриваемого свойства, что сопровождается положительным эмоциональным фоном, а также разнообразием приемов и способов реализации любознательного поведения. Специфику любознательного поведения учащихся традиционных классов обуславливает внешняя регуляция поведения и общие представления о рассматриваемом свойстве, а так же применение полученных знаний в субъективной и продуктивной сферах.

После описания особенностей любознательного поведения учащихся традиционных и инновационных классов младшего школьного возраста представляется важным осуществить сравнительный анализ с целью выявления значимых отличий в проявлениях рассматриваемого свойства. На рисунке 1 приведены средние данные переменных любознательности респондентов обеих выборок. Как видно, в средних значениях по всем компонентам имеются существенные отличия, зафиксированные на статистически значимом уровне. Средние значения динамических, эмоциональных и регуляторных характеристик у учащихся инновационных классов гораздо выше, по сравнению со школьниками традиционных классов. Таким образом, у них более выражена устойчивость стремлений любознательности, интенсивность в проявлении данного свойства. Они более организованы в поиске интересующей их информации и в достижении намеченной цели, стараются при этом использовать различные приемы и способы. У школьников инновационных классов в большей степени проявляется стремление заранее обдумывать и планировать свою деятельность, тщательно контролировать и проверять себя в ходе работы. Несмотря на это, учащиеся инновационных классов присущи в большей мере, по сравнению с школьниками традиционных классов, и эргические проявления любознательности. Они чаще не видят смысла в предварительном продумывании планировании дел, что свидетельствует о неустойчивости в проявлении любознательного поведения. Следует отметить и то, что средние значения эргичности учащихся инновационных

классов и учащихся традиционных классов значительно превышает показатель азгичности, что говорит о большой выраженности этой характеристики у учащихся обеих

категорий, об их постоянной потребности заранее обдумывать и планировать свою деятельность, о стремлении чётко выделять среди накопившихся дел главное и второстепенное.

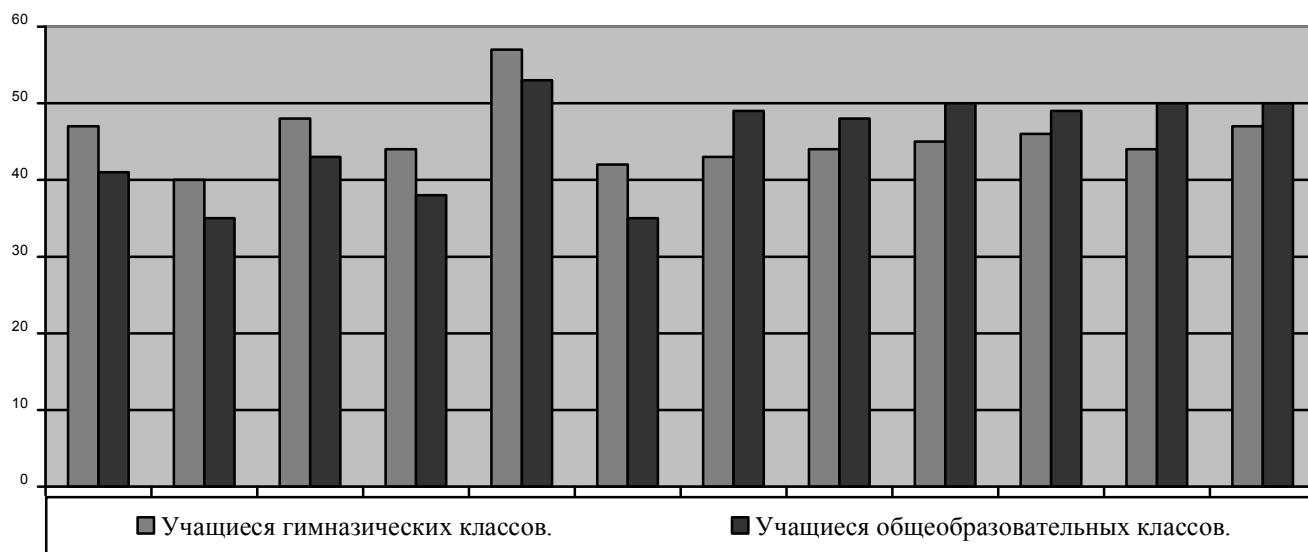


Рис. 3. Графическое изображение выраженности средних показателей любознательности учащихся инновационных и традиционных классов (N=50)

Средние значения стеничности и астеничности эмоционального компонента у школьников инновационных классов выше по сравнению с подобными характеристиками школьников традиционных классов. Они чаще испытывают радость, при проявлении любознательности продвигаясь к поставленной цели, они без страха преодолевают препятствия, а, достигнув определённой цели, переживают прилив новых сил, чувство готовности к новой деятельности. В большей степени они испытывают и отрицательные эмоции в случае, когда из-за собственной познавательной пассивности, когда не удаётся сделать намеченное. На такие ситуации они реагируют гневом, как правило, у ребят происходит снижение настроения, но независимо от этого стараются продолжать работу. То есть, их эмоциональные реакции разнообразнее по сравнению с переживаниями учащихся традиционных классов. Однако, более выраженными в той и другой выборке респондентов являются позитивные эмоции.

Схожая картина наблюдается и в интернальной регуляции поведения, где показатели внутреннего локуса контроля у школьников инновационных и традиционных классов с большим разрывом превосходят подобные значения экстернальной регуляции. Заслуживает внимание и тот факт, что средние значения как по показателю интернальности, так и по показателю экстернальности у учащихся инновационных классов значимо превышает аналогичные характеристики любознательности школьников традиционных классов. Учащиеся инновационных классов считают, что любознательность человека, главным образом, зависит от его воли. Кроме того, для них свойственно считать, что любознательность человека в большей степени, формируется его окружением, чем им самим.

Значительные различия в средних показателях, как было отмечено выше, обнаружены и в характеристиках содержательного аспекта. В данном случае прослеживается ситуация, гармоничные и агармоничные переменные мотивационного, когнитивного и продуктивного компонентов школьников традиционных классов превышают в средних значениях подобные показатели школьников инновационных классов. Любознательное поведение учащихся традиционных классов побуждается в равной степени как социоцентрическими, так и эгоцентрическими мотивами, аналогичная картина наблюдается и у учащихся инновационных классов. Однако мотивационный компонент

наиболее выражен всё-таки у учащихся традиционных классов. Они стремятся сплотить коллектив, в котором обучаются, помочь одноклассникам максимально реализовать свои возможности. Имеет место и факт более частого проявления любознательного поведения у школьников традиционных классов с целью решения личностных проблем. Они чаще стремятся проявить свои возможности, достичь совершенства в чём-либо, при этом внести свой вклад в достижение общей цели.

Статистически значимые различия зафиксированы и по когнитивным характеристикам, где показатели осмысленности и осведомлённости также ярче выражены у учащихся традиционных классов. Они имеют более чёткое, по сравнению с учащимися инновационных классов, представление о данном свойстве личности. Учащиеся традиционных классов в большей степени осознают роль любознательного поведения в успешности любой деятельности.

Показатели продуктивности у учащихся традиционных классов значительно превышает данные переменные ребят из инновационных классов. Здесь статистическая значимость составляет соответственно 0,001% в предметной и 0,05% в субъективно-личностной сфере. Данные показатели указывают на то, что более быстрому достижению коллективных целей у учащихся традиционных классов наиболее продуктивнее реализуются и в личностной, и в продуктивной сферах. У них более конкретная сфера приложения данного свойства, а характер планирования деятельности коллектива гораздо шире. Это объясняется тем, что ребятам традиционных классов приходится больше общаться с окружающим в процессе совместной деятельности и общения. Причём, если учащиеся традиционных классов в равной степени реализуют свою любознательность в продуктивной и в субъективно-личностной сфере, то для учащихся инновационных классов характерна наиболее частая реализация их любознательности в сфере личностной, с целью самореализации. Данный анализ позволяет сделать вывод о существенных различиях в проявлении любознательности учащихся инновационных и традиционных классов, а также отметить наибольшую выраженность инструментально-стилевых характеристик у младших школьников инновационных классов и доминированием содержательно-смысловых характеристик у учащихся традиционных классов.

Результаты, полученные в ходе изучения особенностей проявления любознательности младших школьников, обучающихся по традиционным и инновационным образовательным программам могут быть полезны в деятельности школьной психологической службы, при

составлении программ по гармонизации и развитию личностного свойства, а также в консультационной практике, ориентированной на повышение качества выполняемой учащимися учебной деятельности.

Библиографический список

1. Жихарева, Е.В. Любознательность акцентуированных личностей: монография. – Бийск: ГОУ ВПО БПГУ, 2008.
2. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994.
3. Системное познание личности: теория и практика исследований: монография / Н.В. Дмитриева, О.А. Сычев, Т.А. Гусева, В.А. Сарычев, Е.В. Жихарева и др.; под ред. Т.А. Гусевой. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009.

Bibliography

1. Zhichareva, E. V. Inquisitiveness accentuated persons: the monography. – Biysk, 2008.
2. Krupnov, A. I. The is complete-functional approach to studying of properties of the person // System researches of properties of the person. – Moscow, 1994.
3. System knowledge of the person: the theory and practice of researches: the monography // Edited by T. A. Gusevoy – Biysk, 2009.

Article Submitted 10.02.11

УДК 371:302.2

Е.В. Валеева, канд. филол. наук, доц/ ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: ev.visual@mail.ru

РАЗВИТИЕ АУДИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

Слуховые впечатления играют важную роль в формировании образовательных возможностей ребенка. Это определяющий фактор в восприятии, переработке и запоминании учебной информации. Слуховой сенсор регулирует длительность сохранения и возможность воспроизведения изучаемого материала; снижение или увеличение умственной утомляемости. Развитие аудиальных возможностей способствует формированию слуховой и эмоциональной культуры личности.

Ключевые слова: аудиальные возможности, слуховая культура; звуковой образ, обработка аудиальной информации.

Преподавание гуманитарных дисциплин сегодня невозможно без понимания воздействия звукового и интонационного составляющего педагогического процесса. Данные тенденции в науке и культуре, как в начале XX века, так и в начале XXI века можно назвать тенденциями смещения доминантности от логики и рационализма к целостности, непосредственности и нередуцированности в видении мироустройства. В художественном же мышлении эта доминантность проявляется в активизации невербальных, эмоционально-интуитивных способов познания мира.

У ребенка механизмы формирования звуковых образов последовательно складываются в ходе онтогенеза. Осваиваясь в мире и осваивая его, человек придает нерасчлененному звучанию статус знаковости, что позволяет ему переходить к содержательной интерпретации этого, как ему казалось, хаотически случайного комплекса. Звук становится сигналом-указателем, дешифрующим ситуацию; в определенных случаях его одного достаточно для ориентации в определенном жизненном контексте.

Для процессов восприятия важную роль играют физические особенности воздействующих на рецепторы сенсорных систем (например, зрительной или слуховой) стимулов. Воздействие стимулов несет в себе некоторую информацию, специфичную для данного стимула. Воздействующие на рецепторы в слуховой системе физические параметры стимула преобразуются в определенные состояния центральной нервной системы. Ребенок в процессе обучения получает информацию по трем каналам: зрительному; речеслуховому; речедвигательному. Положительным моментом с позиции физиологии центральной нервной системы является то, что во время устной речи происходит изменение локального кровотока – речь активирует кровообращение как в задней, так и в передней речевых зонах, а это способствует повышению умственной работоспособности ребенка, поэтому нельзя исключать из занятия момент личного говорения ученика. Представляется правомерным включать в урок чтение небольшого произведе-

ния вслух. Это может сделать сначала учитель, а потом ученик или наоборот.

В переводе с латинского слово «audio» обозначает «слушать», а значит, аудиальное развитие представляет собой способность человека принимать и перерабатывать звуковые сигналы из внешней среды, а также адекватно реагировать на них. Как верно замечает В.А. Фортунатова, «слух стал в процессе человеческой эволюции особым кодом мышления, дешифрующим звуки, устанавливающим между ними гармонию и стройность... Слуховая культура – это не только умение петь или играть на инструменте, но слышать других, улавливать диссонанс, ощущать фальшивую ноту, передавать нарастание впечатлений, богатство внутреннего опыта» [1, с. 34].

Получаемые из окружающей среды аудиальные сигналы с помощью процессов ощущения, восприятия и представления превращаются в определенные звуковые образы, отчасти существующие в психической сфере, отчасти объективируемые ребенком в слове или собственных звуковых объектах. Важную роль в возникновении подобных образов играет механизм ассоциации, имеющий условно-рефлекторную природу и устанавливающий связь между смежными психическими процессами, при которой появления одного из них влечет за собой возникновение другого. Обработка аудиальной (слуховой) информации включает в себя: понимание разницы между звуками и голосами; запоминание конкретных слов или цифр; запоминание общей звуковой последовательности; понимание даже в том случае, когда нескольких звуков не хватает; музыкальность.

Дети с общими трудностями в обработке слуховой информации чаще всего испытывают проблемы с чтением (это плохое распознавание новых слов и их понимание); письмом (это трудности с правописанием, со структурой предложения); и языком (это общение, проблемы с выражением мыслей и трансляцией информации вслух). Такие учащиеся с трудом могут выполнять устные указания учителя, тяжело воспринимают обучение лекционным способом и имеют проблемы с

аудированием при изучении иностранного языка; испытывают трудности с пониманием информации на фоне шума. Важным представляется обратить особое внимание на учебные предметы, связанные с воспитанием восприятия, например, музыки, выразительного чтения, рисования, труда.

Звуковой сигнал может быть описан определенным набором физических характеристик: частота, интенсивность, длительность, временная структура, спектр и др. Им соответствуют определенные ощущения, возникающие при восприятии звуков слуховой системой: громкость, высота, тембр, биения, консонансы-диссонансы, маскировка, локализация-стереоэффект и т.п. Слуховые ощущения связаны с физическими характеристиками неоднозначно и нелинейно, например, громкость зависит от интенсивности звука, от его частоты, от спектра и т.п. Важнейшим свойством слуховой системы является возможность определения высоты звука. Это свойство имеет огромное значение для выделения и классификации звуков в окружающем звуковом пространстве. Эта же способность слуховой системы лежит в основе восприятия интонационного аспекта речи. Самым сложным ощущаемым параметром является тембр. Для его описания используются определения: сухой, звонкий, мягкий, резкий, яркий и т. д. Известно, что при изменении громкости меняется восприятие тембра.

В основе классификации всех звуков речи лежат следующие признаки: 1) способы формирования воздушного потока – генерации (инициации); 2) способы участия голосовых связок в образовании звука – фонации; 3) способы формирования структуры вокального тракта – артикуляции. Все звуки речи (это гласные и согласные) существенно отличаются друг от друга по всем вышеперечисленным признакам. При образовании гласных звуков всегда используется модуляция потока воздуха за счет колебаний голосовых связок (фонация). В отличие от гласных звуков согласные отличаются большим разнообразием способов звукообразования, что делает сложным их анализ и распознавание для учащихся, что затрудняет работу учителей русского языка. Однако именно согласные требуют особого внимания при звуковой обработке, поскольку в речи они несут основную смысловую нагрузку. При образовании согласных могут использоваться все источники звука и их сочетания: фонация, турбулентный шум, импульс.

Ученые считают, что различные звучания (наряду со слуховыми) могут порождать кинетические, зрительные, тактильно-осознательные и пространственные ощущения, что важно учитывать в преподавательской деятельности. При этом базой ассоциаций служит жизненный опыт человека, включающий три взаимосвязанных элемента - сенсорный опыт (полученный через органы чувств), кинетический (моторно-динамический) и социальный (почерпнутый в общении).

Педагог должен знать, что любая деятельность, в том числе звуковое восприятие, может быть интеллектуализирована, направлена на вербализацию, то есть на абстрагирование поступающей из внешнего мира информации и отражение ее символами и знаками, что особенно актуально для усвоения предметов гуманитарного профиля, например, для литературы или музыки. С другой стороны, возможна интуитивно-образная обработка информации, в которой отсутствуют абстрактные понятия и категориальные определения. Значения и смыслы, заложенные в самом акте звучания, в интонации, темпе речи, тембре, паузах и т.д. позволяют ее интерпретировать, постигать вербально, на логическом уровне сознания.

Могущество звука, по Г. Орлову, состоит в том, что он вводит слушающего в мир чувственно неисчерпаемой реальности, переживаемой не только интеллектом, но и всем человеком. Так, процесс восприятия звука формируется при участии различных невербальных компонентов – процессуально-динамических, энергетических, эмпатических, созерцательно-релаксационных. Акустический, фонический, пластический, пространственный компоненты звукового восприятия взаимодополняют друг друга и благодаря устранению модально-сенсорных ограничений создают возможность более глубокого постижения художественных образов. Это следует особо

учитывать при знакомстве с произведениями романтизма и символизма, в которых музыкальность является наиболее важной чертой анализа и средством создания двоемирия. Звуки иногда лучше, чем слова, могут создать атмосферу бесконечного одиночества героя, атмосферу жаркого дня, когда человеку душно, неуютно, или атмосферу праздника, суеты и торжественности. Следует помнить, что музыка или полное отсутствие звука, то есть тишина, должна звучать в единой «тональности» со всеми выразительными средствами режиссуры урока.

Звук может сообщать нам о многом, только надо научиться слушать. Речевая интонация - явление комплексное. В ней сочетаются пауза, ударения, мелодия, тембр, сила голоса и т.д. Фраза может иметь одинаковую структуру, но разную интонацию. Интонация – это ритмико-мелодическая сторона речи. Интонация практически позволяет выражать наши мысли, чувства, волевые устремления не только наряду со словом, но и помимо него.

Учитель должен уметь использовать и паузы. Пауза – инвариантный пограничный сигнал слова, который в речевом потоке может быть факультативным, то есть может отсутствовать [2, с. 61]. Пауза, как выразительное средство интонации, группирует слова по логическим требованиям. Длительность пауз не является стандартной, всюду одинаковой, наоборот, продуманно варьируя длительность пауз, мы усиливаем их выразительность и естественность. Паузы, в значительной степени, формирующие эмоциональный и ритмический рисунок речи имеют отношения не только к внятности произнесения, но и к внятности самой порождаемой мысли. Экспрессивность паузы обусловлена синтаксической неожиданностью. Речь становится прерывистой и потому взволнованной. В паузы вкладывается не выраженный в словах смысл [3, с. 30]. В культуре начала XX века возникает новый вид театра – «театр молчания» (по определению М. Метерлинка). Классический театр был традиционно театром звучащего слова, высокой культуры декламации. Начало революции в театре положил Э. Золя, который в инсценировке своей «Терезы Ракен» на сцене театра «Ренессанс» в 1873 году ввел элементы нового диалога, в котором за банальными фразами скрыты настоящие мысли и чувства героев. Метерлинк окончательно разрушил структуру традиционного диалога и создал особый тип «внутреннего диалога» [4, с. 55], внешняя сторона которого построена по принципу «*gui pro quo*» («кто про что») и поражает своей бессмысленностью, а внутренняя поражает своей многозначностью. Создавая свой «театр молчания», Метерлинк исходил из убеждения, что самое главное невозможно выразить словами. Слово, произносимое между людьми, – лишь способ заглушить страх от сознания собственной обреченности и одиночества. По мнению драматурга, настоящее общение, «соприкосновение душ» происходит в молчании.

Скорость произнесения слова, его темп зависят от типа контекста (повествовательного или описательного) от общего смысла конкретного высказывания. Изменение звучания, переход на шепот или крик может иметь значение для опознания кульминационных точек общения. Владение голосом подразумевает, среди прочего, интуитивно верный выбор той громкости, какая нужна для данного помещения, количества слушателей и других обстоятельств общения, что является важной составляющей профессиональной культуры учителя.

Таким образом, слуховой сенсор, слуховые впечатления играют важную роль в формировании образовательных возможностей ребенка. Во-первых, это определяющий фактор в восприятии, переработке учебной информации, который оказывает воздействие на особенности процесса запоминания материала; скорость запоминания и глубину усвоения информации, например, на уроках литературы, русского или иностранного языка. Во-вторых, регулирует длительность сохранения и возможность воспроизведения изучаемого материала; уровень концентрации внимания; снижение или увеличение умственной утомляемости. В-третьих, определяет процесс воспроизведения информации; возможность быстрого извле-

чения части усвоенной информации; активацию слуховой памяти у обучающихся с доминирующей зрительной памя-

тью. В-четвертых, формирует слуховую и эмоциональную культуру личности.

Библиографический список

1. Фортунатова, В.А. Человек в мире культуры. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1999.
2. Черемисина, Н.В. Русская интонация. Поэзия, проза, разговорная речь. – М.: Русский язык, 1982.
3. Тимофеев, Л.И. Очерки теории и истории русского стиха. – М., 1958.
4. Трыков, В.П. Зарубежная литература конца XIX – начала XX веков: практикум. – М.: Флинта: Наука, 2001.

Bibliography

1. Fortunatova, V.A. A Man in the Culture World. – N. Novgorod: Publishing House NGPU, 1999.
2. Cheremicina, N.V. Russian Intonation. Poetry, Prose, Informal Conversation. – M.: Russkiy Yasyk, 1982.
3. Timofeyev, L.I. Sketch of the Theory and Stories of Russian Verse / L.I. Timofeyev. – M., 1958.
4. Trykov, V.P. Foreign Literature of the End of the XIX Century and the Beginning of the XX Century: Practical Work. – M.: Flinta: Nauka, 2001.

Article Submitted 10.02.11

УДК 371.035.2

С.И. Юдакина, соискатель ГОУ ВПО «АГПИ имени А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: syudakina@yandex.ru;

С.П. Акутина, д-р пед. наук, проф. ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: sakutina@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В работе описаны современные подходы понимания термина «толерантность» в сфере общего (среднего) образования, задачи и ориентиры формирования терпимого отношения средствами иностранного языка, критерии и показатели толерантности личности, требующие интенсивного внедрения в урочную и внеурочную деятельность, с опорой на имеющийся опыт использования приемов организации эффективной коммуникации.

Ключевые слова: толерантность, общее (среднее) образование, средства, критерии, урочная деятельность, внеурочная деятельность, коммуникация.

В последние десятилетия в системе российского образования наблюдается процесс актуализации роли иностранных языков, что ведет к утрате многих русских традиций, подмене русских понятий и слов англицизмами, к авторитаризму, нежеланию понять другую точку зрения. Все острее звучит вопрос о необходимости изменения приоритетов в системе школьного образования в пользу воспитания толерантного отношения к культуре, языку, себе, осознания самобытности и богатства в многообразии. В современных условиях одним из важнейших приоритетов обновления содержания образования в российской школе является развитие мультикультурного образования. Современная школа должна научить детей не только отстаивать свои права, но и уважать чужие особенности, дать знания основополагающих норм межкультурной толерантности и межкультурного взаимопонимания. Вот почему идея толерантности, с какой бы убежденностью она ни проповедовалась с высоких трибун, останется бессильной, если ее проводником не станет школа и семья.

Актуальность формирования толерантности обусловлена социальными процессами, происходящими в современном мире: ростом различного рода экстремизма, агрессивностью, расширением зон конфликтов и конфликтных ситуаций, изменением социокультурной жизни подрастающего поколения. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей, свойствен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. Поликультурное, полинациональное государство сегодня имеет собственные и весьма серьезные проблемы. В одном ареале, в одном государстве «соседствуют» различные общности людей не только с разными культурными ценностями и социальным опытом, но и с биологическими различиями (физиологические характеристики, специфика гормональных процессов и питания), с особенностями в психической структуре личности (темперамент, акцентуации характера, особенности становления основных психических процессов и т.д.). В любом из этих аспектов любая нация, народность оригинальна. Подобная оригинальность сохраняется даже в процессе многовековых миграций целых народов [1]. Ассимиляция в полиэтническую и полинациональную

образовательную среду, какой является сейчас образовательная среда города Москвы, требует от молодежи определенных усилий по сохранению как своей специфики и оригинальности, так и принятия культуры других народов. Задача педагогов - создать условия успешного протекания данного процесса. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, интересы, нравственные установки и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Толерантность - это единство в многообразии. Это не только этический, нравственный долг, но и политическая, социальная и правовая потребность. Толерантность - это добродетель... активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. «...Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, - подчеркивается в Декларации принципов толерантности (16 ноября 1995г.), - является воспитание». Толерантность должна способствовать формированию у школьников навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на нравственных ценностях [2]. Однако в образовательных учреждениях еще недостаточно внимания уделяется проблемам толерантного взаимодействия. Как указывает Б.С. Гершунский в своей статье «Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования», «отдельные всплески активности в этом направлении, как правило, сводятся к провозглашению локальных, хотя, несомненно, весьма своевременных и продуктивных образовательных концепций (типа концепции «школы диалога культур», разработанной под руководством В.С. Библера) или всевозможных организационно - управленческих мероприятий, сводящих сложнейшую проблему воспитания толерантности к набору достаточно бессистемных мероприятий» [3]. Поэтому именно школа, сегодня призвана воспитывать молодежь в духе толерантности, как гуманистической, духовно-нравственной ценности. Воспитывая толерантную личность, педагог сам должен овладеть позицией толерантного взаимодействия со школьниками, родителями, педагогами, которая выступает как особая система этических взглядов, духовных ценностей, нравственных мо-

тивов, установок, как результат внутреннего рефлексивного духовно-ценностного осмысления и усвоения идей толерантности, как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, другими людьми, природой, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством диалога и полилога, свободного и ответственного выбора. Поэтому, как указывает в своих исследованиях Е. Ю. Клепцова, обучение педагогике толерантности, формирование личностно-ценностных свойств и конструктивных навыков поведения и взаимодействия у педагога должны идти параллельно с формированием тех же личностных качеств у детей либо опережать их в развитии.

Толерантность (А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, Л.В. Байборода, Б.С. Гершунский, М.И. Рожков, В.А. Тишков) является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, интересы, нравственные установки и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Определение слова «толерантность» на разных языках земного шара звучит по-разному и имеет некоторые отличия. В испанском языке оно означает способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения; во французском – отношение, при котором допускается другое мнение; в английском – готовность быть терпимым, снисходительным; в китайском – позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным; в арабском – прощение, мягкость, милосердие, сострадание, терпение; в русском – способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо или кого-либо.

В рамках современных воззрений толерантность нами определяется как особое духовно-нравственное качество, отражающее активную социально-ценностную позицию и внутреннюю готовность личности к эффективному межличностному взаимодействию с людьми иной национальной, конфессиональной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и способов поведения. Толерантность сегодня – это активное отношение к миру. В то же время активное отношение к Другому не означает активного влияния на Другого с целью его «улучшения», а подразумевает сознательное признание прав и свобод другого, вне зависимости от его этнических, религиозных или гендерных характеристик и безотносительно к его силе или слабости. На межличностном уровне между людьми должна преобладать позиция сотрудничества, основанная на положительной оценке Другого (партнера), на признании его ценностных установок, достоинств и недостатков. Толерантность – это ценностное отношение человека к окружающим, выражающееся в признании, принятии; это сущностное человеческое качество, неразрывно связанное с пониманием представлений иных культур; это внутреннее ощущение свободы, позволяющее самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межкультурных отношений, противостоять экстремистским настроениям толпы, массовой ксенофобии.

В понятии термина «толерантность» мы выделяем следующие аспекты: толерантное отношение к себе; толерантность в отношении с одноклассниками; толерантность по отношению к семье и традициям своего народа; межкультурная толерантность.

Основными целями формирования толерантности являются: содействие формированию ценностного отношения ребенка к своей личности и развитию его творческой индивидуальности через коммуникативную деятельность; формирование готовности строить взаимоотношения с окружающим миром на основе сотрудничества и быть толерантной личностью.

Для достижения целей нами определены следующие основные задачи:

- создавать условия для творческого самовыражения, самореализации личности ребенка в процессе обучения иноязычной культуре;

- способствовать сплочению группы обучающихся, изучающих иностранный язык, в коллектив со своими традициями на основе доверительности, взаимопомощи и уважения друг к другу;

- создавать ситуации, способствующие повышению значимости семьи, проявлению внимания и заботы о семье, родителях с учетом семейных традиций;

- знакомить с общечеловеческими ценностями, культурой, содействовать осмыслению единства человеческого рода и себя как его неповторимой части.

Существенная роль в образовании с позиций толерантного взаимодействия отводится предмету «Иностранный язык», который обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления обучающихся. Согласно концепции коммуникативного обучения иностранной культуре (Е.И. Пассов), воспитание должно пронизывать весь процесс образования. Предмет иностранного языка призван обеспечить формирование мировоззрения личности, общей культуры и культуры речи, развитие мышления, чувств и эмоций, таких черт характера, как воля, целеустремленность, креативность, толерантность. Актуальность формирования толерантности обусловлена социальными процессами, происходящими в современном мире. Толерантность – ценностное отношение к другим людям, выражающееся в признании, принятии и понимании представителей иных культур [4].

На современном этапе наиболее эффективным является культурологический подход, предполагающий осуществление воспитания в пространстве культуры гуманными методами и средствами самой культуры. Культурологический подход (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, О.С. Газман, С.Н. Иконникова, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, Л.И. Новикова, Н.Е. Щуркова) обеспечивает формирование мировоззрения личности, общей культуры и культуры речи; развивает мышление, память, чувства и эмоции, воображение, а также такие черты характера, как воля, целеустремленность, креативность, толерантность, потребность в самообразовании, самосовершенствовании, самовоспитании. Анализируя богатство понимания культурологического феномена, можно выделить три основных философских подхода: аксиологический, деятельностный и личностный (Е.В. Бондаревская). Согласно первому, культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (Г.П. Францев), деятельностный подход к культуре выражается в толковании культуры как специфического способа деятельности, как способа реализации творческих сил и способностей человека в конкретной деятельности, производимой с точки зрения общественной значимости (М.С. Каган, Э.С. Маркарян и др.). Особенность третьего – личностного подхода – выражается в том, что культура представляется как некоторое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств (Б.Т. Лихачев, В.П. Тугаринов и др.). Каждый из представленных направлений культурологического подхода имеет свою методологическую ценность для нашего исследования, т.к. дает возможность наиболее полно раскрыть сущность понятия толерантного взаимодействия субъектов воспитательного процесса в условиях общеобразовательного учреждения. В основе деятельности педагога по воспитанию толерантности лежат следующие принципы: субъектности, адекватности, индивидуализации, рефлексивной позиции, создания толерантной среды [5]. Успешность решения проблемы воспитания толерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется эти принципы. Принцип субъектности требует опоры на активность самого ребенка, стимулирования его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими людьми. Условиями реализации данного принципа являются: добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность; доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в потенциальные возможности каждого ребенка к самовоспитанию толерантности;

оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между детьми, детьми и взрослыми предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия; дети, осознавая свою принадлежность к той или иной группе людей, должны сами стремиться к сосуществованию с иными группами; учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов. В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах: нужно опираться на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу; в общении с ребенком должно доминировать уважительное отношение к нему; педагог должен не только призывать ребенка к толерантности, но и быть толерантным; педагог должен защищать интересы ребенка и помогать ему в решении его актуальных проблем; поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты их решения, которые в большей степени принесут пользу каждому ребенку; защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности; в классе, школе, группе и других объединениях учащихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства детей.

Принцип адекватности требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными группами людей в данном социуме. Условиями реализации данного принципа являются: соответствие воспитательных задач реальным событиям, происходящим в мире, стране, в ближайшем социуме; координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на формирование ценностных ориентации ребенка; обеспечение взаимодействия с семьей, реализация параллельного действия на семью и ребенка; ориентация педагогического процесса на реальные нормы, доминирующие в группах социума; учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения, особенностей учебного заведения и т. д.); коррекция воспринимаемой обучающимися разнообразной информации, в том числе и информации от средств массовых коммуникаций. В практической деятельности педагога этот принцип отражается в следующих правилах: процесс воспитания толерантности строится с учетом реалий социальных отношений, учитывая особенности экономики, политики, духовности общества; школа не должна замыкать воспитание ребенка своими стенами, необходимо широко использовать и учитывать реальные факторы социума; педагог должен корректировать негативное влияние на ребенка окружающей среды; все участники воспитательного процесса должны взаимодействовать.

Принцип индивидуализации предполагает определение индивидуальной траектории воспитания толерантного сознания и поведения, выделение специальных задач, соответствующих индивидуальным особенностям и уровню сформированности толерантности у ребенка; определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому обучающемуся для самореализации и самораскрытия. Условиями реализации принципа индивидуализации являются: мониторинг изменений толерантного сознания в ребенке; определение эффективности влияния средств на толерантность ребенка; выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка; учет индивидуальных качеств ребенка, его ценностных ориентации при выборе воспитательных средств, направленных на развитие его толерантности; предоставление возможности школьникам в самостоятельном выборе средств общения со взрослыми и сверстниками. В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах: работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на нормы, интериоризированные каждым ребенком, и групповые нормы и интересы; успех в воспитании толерантности при работе с одним обучающимся не дол-

жен негативно влиять на воспитание других; осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться объективной информацией об обучающемся; педагог только на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения; постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип рефлексивной позиции предполагает ориентацию на формирование у детей осознанной устойчивой системы отношений школьника к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках. Условиями реализации принципа рефлексии поведения являются: стимулирование проведения детьми самоанализа своего отношения к окружающим, сопоставление своих поступков со своими высказываниями; совместный с педагогом анализ решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы); самооценку своих поступков и прогнозирование своих отношений с окружающими в дальнейшем; стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях; оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях, связанных с отношениями с людьми или группами людей. В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах: проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них; ребенок должен добиваться успеха в своих отношениях с людьми только на основе осознания необходимости установления этих отношений; нельзя предусмотреть все варианты отношений с людьми, но человеку надо быть готовым к их установлению.

Принцип создания толерантной среды требует формирования в учебном заведении гуманистических отношений, в основе которых лежит реализация права каждого на своеобразие отношения к окружающей среде, самореализация в различных формах. Толерантная среда предлагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. В классе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается обучающимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе. Создание толерантной среды возможно лишь при условии принятия общих правил отношений, единых для всех в коллективе; предоставления возможности каждому для самореализации и самовыражения; определения ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива; развития детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых, создания разнообразных детских объединений; формирования позитивного отношения к творчеству (толерантная среда должна быть эвристической); наличия отношений «ответственной зависимости» (А. С. Макаренко) в среде педагогов и обучающихся. Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности: школа для ребенка должна быть родной, он должен ощущать сопричастность педагогов и товарищей к своим успехам и неудачам; педагоги и обучающиеся, члены одного коллектива, помогают друг другу; общая цель школы — цель каждого педагога и ученика; необходимо реально уважать мнение детей, а не играть с детьми в уважение к ним; каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел; толерантный педагог воспитывает толерантных учеников.

В ходе реализации вышеизложенных принципов нами используются ролевые и имитационные игры; упражнения, предполагающие обратную связь, обмен чувствами и эмоциями; организация рефлексии «здесь и сейчас», дискуссий по проблемам, соответствующим интересам и возрастным особенностям ребят; метод проектов, метод обучения в сотрудничестве (учимся вместе); элементы взаимообучения чтению

по методике А.Г. Ривина и др. Ведущим, тем не менее, является коммуникативный метод обучения иностранным языкам - на сегодняшний день самый популярный в мире. И даже те, кто смутно представляет себе, в чем этот метод заключается, твердо уверены, что он-то и есть самый прогрессивный и самый эффективный метод обучения иностранному языку. Воспитывая толерантную личность, педагог сам должен овладеть позицией толерантного взаимодействия со школьниками, родителями, педагогами, которая выступает как особая система этических взглядов, духовных ценностей, нравственных мотивов, установок, как результат внутреннего рефлексивного духовно-ценностного осмысления и усвоения идей толерантности. Основывая свои взгляды на научных позициях А.Г. Асмолова, П.Ф. Комогорова, В.А. Лекторского, А.А. Погодиной, Н.В. Сухониной, Г.Н. Филонова воспитание толерантности нами основывается на следующих функциях: мирообеспечивающей, культуросохраняющей, регулирующей, креативной, психологической, воспитательной [6]. Креативная функция – это обеспечение возможности творческого преобразования окружающей действительности; создание условий безопасного проявления дивергентности, творческой активности и творческого самоутверждения. Регулирующая функция проявляется в сдерживании неприязни в сочетании с отложенной позитивной реакцией, либо заменой ее на позитивную; предоставляет конструктивный выход из конфликтных ситуаций; ориентирует отношения на соблюдение равноправия, уважения, свободы. Воспитательная функция обеспечивает передачу опыта позитивного социального взаимодействия и опыта человечества в целом; является совершенным образцом организации жизнедеятельности в социуме; обеспечивает успешную социализацию; развивает нравственное понимание, сопереживание, умение лояльно оценивать поступки других. Культуросохраняющая функция обеспечивает сохранение и преувеличение культурного опыта группы, этноса, общества. Мирообеспечивающая - определяет многомерность среды и разнообразие взглядов; обеспечивает гармоничное мирное сосуществование представителей, отличающихся друг от друга по различным признакам; служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к различного рода меньшинствам и легализует их положение с помощью закона. Психологическая — служит основой для нормализации психологической атмосферы в группе, обществе (атмосфера доверия, уважения, признания, поддержки); формирует и развивает этническое самосознание; обеспечивает этническую и социальную самоидентификацию; поддерживает и развивает самооценку личности, группы; снижает порог чувствительности к неблагоприятным факторам, фрустрационным ситуациям. Исходя из вышеизложенных функций, мы выделяем следующие критерии и показатели толерантности:

- моральная и нравственная устойчивость личности (эмоциональная стабильность, доброжелательность, социальная релаксация, соблюдение нравственных норм);
- эмпатия (децентрация, способность к рефлексии, высокий уровень сопереживания, сочувствия и содействия);
- дивергентность мышления: (отсутствие шаблонов, клише, гибкость, ассертивность и критичность мышления);
- мобильность поведения: (отсутствие напряженности и тревожности в поведении, коммуникабельность, умение найти выход из сложной ситуации, устойчивость личности к стрессам, динамизм, автономность поведения);
- социальная активность: (познавательно-творческая креативность, инициативность, социальный оптимизм, способность к преобразующей трудовой, общественно-политической и познавательно-творческой деятельности, нравственная воспитанность, ориентации на социальные ценности, социальная культура, осознание себя членом общества).

Эти критерии можно развивать, уточнив, что устойчивость личности - сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических (социальных) общностей; эмпатия - адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире

другого человека; дивергентность поведения - способность необычно решать обычные проблемы, задачи (ориентация на поиск нескольких вариантов решения); мобильность поведения - способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств; социальная активность - готовность к взаимодействию в различных социальных ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе. Основные критерии «толерантности» и их показатели определены нами, исходя из определения самого понятия (толерантность — активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры, нации, религии, социальной среды). Следовательно, признаки, на которые мы опираемся при организации диалогового взаимодействия и сотрудничества с целью формирования толерантных убеждений и поведения, могут рассматриваться и в качестве критериев.

Толерантность - достаточно абстрактное понятие, оно малодоступно для наблюдения и измерения научными методами. Перечисление возможных критериев толерантности или ее социальных показателей хорошо отражает этот момент. Приведенные ниже критерии подходят для самых разных групп, начиная от семьи и школьного класса и кончая обществом в целом. К сожалению, они не всегда видны «невооруженным взглядом». Некоторые из них доступны лишь подготовленным и заинтересованным наблюдателям [7]. Это:

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам, гомосексуалистам и др.);
- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;
- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;
- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;
- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;
- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;
- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;
- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полками.

Все эти критерии соответствуют модели либерального плюрализма, которую рассматривают как воплощение толерантности на уровне общества в целом. Многие люди надеются на утверждение этой модели, следуя которой, современное общество сможет разрешить проблемы, связанные с нетолерантностью. Модель либерального плюрализма предполагает два полюса. На одном - разнообразные убеждения нравственного и религиозного характера, которых придерживаются различные группы внутри общества. На другом - беспристрастное государство, подтверждающее права каждого гражданина на справедливое отношение, включая и право вырабатывать и выражать свои убеждения. Эта модель описывает приращение толерантности сочетание убежденности и согласия.

Особое значение в воспитании толерантности обучающихся имеет выбор формы организации учебной деятельности: обучение в малых группах, групповая, парная и индивидуальная работа, обучение в группах сменного состава. Групповые формы обучения направлены на выработку умений, необходимых для решения сложных ситуаций в области межличностного взаимодействия; приобретение знаний о себе и о других людях; выработку и развитие эмоциональных умений,

личностной и групповой рефлексии; коррекцию и стабилизацию уровня притязаний и самооценки; повышение уровня социально-психологической адаптации – восприимчивости к взаимодействию [8]. Важно, чтобы при любой организации коммуникативной деятельности создавался оптимальный психологический климат для достижения познавательной цели, с одной стороны, а с другой, чтобы в ходе выполнения задания прослеживалась определенная культура общения, способы общения и оказание взаимопомощи. Этим способам совместной деятельности необходимо обучать.

Для решения поставленных целей нами используются различные методы: социально-перцептивные, ситуационные, импровизационные, моделирующие и ролевые игры; социодраматические, бихевиориальные, когнитивные и экспрессивные методы; упражнения, предполагающие обратную связь, обмен чувствами; техники присоединения, которые формируют навыки ведения позитивного диалога, умения выслушивать собеседника, а также техники, фиксирующие состояние "здесь и теперь". В своей работе мы столкнулись с такой ситуацией, когда в группу немецкого языка объединяются ребята из двух классов. Из практики известно, что отношения в параллели не всегда дружные. Встречаясь в кабинете, дело иногда доходило до выяснения взаимоотношений, а иногда ребятам просто нужно поздороваться и обменяться рукопожатием. В начале урока важен настрой на совместную учебную деятельность, на общение, которое предполагает обращение друг к другу. Не всегда у ребят принято называть друг друга по имени, тем более говорить добрые слова и комплименты. На перемене в кабинете звучит классическая музыка. В начале урока уместно провести следующие упражнения (воспитание толерантности, одновременная актуализация иностранного языка) [9; 10; 11]:

1. Упражнение «Здравствуй». Предлагаем поздороваться, обращаясь по имени, и сказать комплимент соседу.

«Ich bin froh, dich zu sehen, Anna. Du bist heute...»

2. Упражнение «Мост симпатий». Предлагаем выстроить мост симпатий. Это сделать не так-то просто. Каждому необходимо установить контакт с любым другим, используя фразы: «Lida, mir gefällt wie du singst» (wie du lächelst) и так далее. Для стимулирования самопознания и развития умения терпимого самопринятия, а также для преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению, проводятся упражнения «Досье» и «Волшебная рука».

3. Упражнение «Досье». Предлагаем расшифровать каждую букву имени соседа через положительные характеристики его личности или его увлечений (составляем картотеку творческих личностей 5 класса).

4. Упражнение «Волшебная рука». Предлагаем обвести свою руку: на каждом пальце написать свои достоинства, а на ладошке – недостатки. Можно обменяться ладошками и отгадывать по характеристикам персону. Часто дети затрудняются назвать свои достоинства, а на ладошке перечисляют много критических оценок. Богатый материал для работы со старшеклассниками представлен на страницах учебников И.Л.Бим «Schritte, 5» и Г. Ворониной «Kontakte». Тема «Die heutigen Jugendlichen. Welche Probleme haben Sie?» предоставляет возможность подробно познакомиться с субкультурами зарубежных сверстников, их увлечениями, модой, отношениями в семье, школе, сопоставить со своими, высказать свое мнение и отношение.

5. Упражнение «Из жизни сверстников». Класс разбивается на группы и дается индивидуальные задания на подготовку видеосюжетов «Из жизни сверстников». Подобная работа вызывает большой интерес у ребят, стимулирует к изучению страноведческих материалов, дополнительной литературы (по волнующей проблеме); укрепляет межличностные отношения, содействует формированию толерантного отношения к людям; показывает уровень значимости своей культуры и жизненные приоритеты. Таким образом, создаются условия для развития речевых умений, так как ребята поставлены в условия, когда они вынуждены пользоваться немецким

языком и как средством извлечения информации, и как средством общения.

6. Упражнение «Самый популярный». Предлагаем провести интервью «Девочки о мальчиках», «Мальчики о девочках», «Самые популярные профессии (группы, ВУЗы, и т.д.) среди старшеклассников», результаты опроса оформляются и размещаются на стенде.

7. Упражнение «Кто похвалит себя лучше всех». Предлагается вспомнить о некоторых своих интересах, увлечениях, умениях, поступках, о которых еще не знают одноклассники. Цель: поиск партнеров по интересам, самоактуализация личности.

8. Упражнение «Волшебная лавка». Предполагается обсуждение какой-либо проблемы одного или нескольких участников группы, совместный поиск путей выхода из ситуации.

9. Упражнение «Паутина предсудков». Предлагается в беседе доказать, что негативные проявления можно исправить, совместный поиск путей преодоления.

10. Упражнение «Чем мы похожи» Процедура проведения: члены группы сидят в кругу, ведущий приглашает в круг одного из участников на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Например: "Света, выйди, пожалуйста, ко мне, потому что у нас с тобой одинаковый цвет волос (или мы похожи тем, что мы жители Земли, или мы одного роста и т. д.)". Света выходит в круг и приглашает выйти кого-нибудь из участников таким же образом. Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу.

11. Упражнение «Комплименты». Процедура проведения: ведущий предлагает участникам придумывать комплименты друг для друга. Он бросает мяч одному из участников и говорит ему комплимент. Например: "Дима, ты очень справедливый человек" или "Катя, у тебя замечательная прическа". Получивший мяч бросает его тому, кому хочет сказать свой комплимент и так далее. Важно проследить, чтобы комплимент был сказан каждому участнику.

Эффективность работы с обучающимися и достигнутые результаты по этому направлению деятельности зависят и от личности педагога, его умения давать четкие инструкции в упражнениях, учитывать личностные и возрастные особенности каждого ученика и группы в целом, от умения подбирать материал, включая всех школьников в работу, создавать комфортные деловые условия для взаимодействия, поддерживать интерес к предмету.

Особую роль в деятельности учителя по воспитанию толерантности играет организация рефлексивного анализа. Под рефлексией понимается формирование осознанной устойчивой системы отношения школьника к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках. Продуктивность данной деятельности определяется следующими критериями: снижением случаев агрессивного отношения к одноклассникам и знакомым, высокой степенью комфортности обучающихся в группе, высоким уровнем формирования активной ценностной позиции и готовности быть толерантной личностью, свободным выбором детьми способов и форм культурной жизнедеятельности [12].

Формируя толерантные установки и поведение необходимо создавать условия для рефлексии воспитанникам произошедших с ним изменений и анализа складывающихся отношений в коллективе, семье, обществе; важно побуждать обучающихся к осмыслению и осознанию собственных действий, приемов, способов деятельности.

Таким образом, учитывая все принципы и правила воспитания толерантности в коллективе, можно организовывать воспитательную среду и добиваться высоких результатов. Важнейшим результатом воспитания толерантности является социальная адаптация школьников, которая осуществляется в процессе социализации. Социализация связана с освоением социокультурного опыта, формированием нравственных установок и убеждений, компетенций, необходимых для личностного и профессионального самоопределения, выбором ценно-

стных ориентаций [13]. Успешная социализация обусловлена такими факторами как желания и намерения изменения поведения, готовность к взаимопониманию, взаимоподдержке,

сотрудничеству, диалогу. Условие успешной социализации является толерантность.

Библиографический список

1. Погодина, А.А. Проблема толерантности в современном мире // Толерантность: термин, позиция, смысл, программа: материалы всероссийской н/п конференции, г. Киров, ВятГГУ, 24-25 ноября 2005. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.
2. Акутина, С.П. Воспитание толерантности как гуманистической ценности в деятельности классного руководителя // Гуманитарные ценности общества: история и современность: Материалы всероссийской научно-практической конференции, г. Киров, ВятГГУ, 24-25 ноября 2005. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.
3. Валкер, Д. Тренинг разрешения конфликтов. - СПб.: Речь, 2001.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1985.
5. Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. - Ярославль: Академия развития, 2003.
6. Кушниренко, О.В. Воспитание толерантности. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/564613/>
7. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова // Тренинг толерантности для подростков. - Р/д: www.tolerance.ru
8. Фадеева, Е.Н. Социология и психология в управлении персоналом: учебно-методическое пособие. - М.: ООО ЦГЛ, 2006.
9. Прутенков, А.С. Тренинг коммуникативных умений. Методические разработки занятий. - М: Новая школа, 2001.
10. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница // Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Комплексная программа. - СПб: Речь, 2001.
11. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. - М: Генезис, 2001. - V. 4.
12. Лизинский, В.М. Принципы, нормы и правила успешного воспитания / В.М. Лизинский // Народное образование. - 2002. - № 4.
13. Перминова, Л.М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок: культурологический подход: учебно-методическое пособие. - М.: МИОО, 2009.

Bibliography

1. Pogodina, A.A. Problems of tolerance in the contemporary world // Tolerance: term, position, meaning, program: reports from the Russian scientific – practice conference. Kirov, VtGGU, 24-th-25-st of November 2005. - Kirov: publishing house Vt GGU, 2005.
2. Akutina, S.P. Tuition tolerance as human value in tutor's activities // Human value of a society: history and contemporary world: reports from the Russian scientific – practice conference. Kirov, VtGGU, 24-th-25-st of November 2005. - Kirov: publishing house Vt GGU, 2005.
3. Valcker, D. Training on problem solving. - St.Pb.: Rech, 2001.
4. Passov, E.I. Communicative methods in teaching foreign language. - M., 1985.
5. Roghkov, M.I. Teaching schoolchildren to be tolerant / M.I. Roghkov, L.V. Baiborodova, M.A. Kovalchuck. Jaroslavl: Academy of Development, 2003.
6. Kushnirenko, O.V. Teaching tolerans. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/564613/>
7. Soldatova, G.U. Living and coping with yourself and the surroundings / G.U. Soldatova L.A. Shaigerova, O.D. Sharova // Training tolerance for teenagers. Available at: www.tolerance.ru
8. Fadeeva, E.N. Sociology and psychology in staff management: educational supplies. - M.: ООО CGL 2006.
9. Prutchencov, A.S. Communicative skills Training. Method approach of lessons. - M.: Novaja shkola, 2001.
10. Lutova, E.K. Training in Effective Conduct with children / E.K. Lutova, G.B. Monina // Training in Effective Conduct with children. Complex program. - St.Pb.: Rech, 2001.
11. Fopel, K. How to teach Children Cooperate? Psychological Games and Exercises. - M: Genesis, 2001. - V. 4.
12. Lisinsky, V.M., Principles, norms and rules for successful upbringing // Narodnoe obrasovanie. - 2002. - № 4.
13. Perminova, L.M. Functional Literacy of Pupils. Current Lesson: cultural approach: educational supplies. - M.: MIOO, 2009.

Article Submitted 10.02.11

УДК 378.017:62:005.321

В. Г. Гамалей, соискатель, ДВГУПС, г. Хабаровск, E-mail: lorinv@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыты теоретический и практический аспекты состояния подготовки будущих специалистов в техническом вузе как субъектов развития профессионализма при изучении основ наук.

Ключевые слова: системный подход, субъект, объект, цель, профессионализм.

Одной из характерных черт современности является глобальный кризис образования. Если несколько лет назад мы могли говорить исключительно о проблемах российского образования, вызванных реформами отечественной экономики, то сегодня отмечается развившийся общемировой кризис образования, который является своего рода ответом на мировые социально-экономические процессы. Ученые и политики в области образования выделяют ряд таких процессов, обуславливающих необходимость глубоких изменений в образовательных системах, и анализируют возможности выхода из образовательного кризиса. Как замечено С.М. Тугарищевой, любым образовательным системам присуща инертность, из-за которой они слишком медленно меняют содержание и свою организацию, поэтому не успевают отвечать на вопросы извне. Подобная инертность характеризует и отдельных граж-

дан, и общество в целом, препятствуя рациональному использованию образовательного потенциала. Данный факт обуславливает потребность в интенсивном опережающем образовании. В частности, цели и задачи профессиональной подготовки должны определяться в соответствии с ближайшими или отдаленными прогнозами развития тех или иных отраслей и видов деятельности [1].

Каждый специалист, отвечающий современным требованиям, должен быть способен своевременно творчески решать общественные, производственные и личные проблемы. Успешность профессиональной подготовки будущих специалистов во многом зависит от целевого, т.е. развивающего характера взаимодействия всех субъектов образовательной системы в вузе.

В связи с этим нормативных документах к профессионалам обосновывается ряд требований, обобщением которых является высокий уровень управленческой грамотности при решении профессиональных задач. Среди важнейших качеств целостной личности специалиста называются: способность к самоорганизации и самостоятельной деятельности, способность к аналитической и проективной деятельности; познавательная репродуктивная и творческая активность, умение приобретать новые знания, психологическая готовность к изменению вида и характера своей деятельности и другие.

Таким образом, современное образование должно быть направлено не на подготовку грамотного специалиста-исполнителя, владеющего определенной суммой знаний, умений и навыков, а на развитие и саморазвитие самостоятельной, творческой, инициативной личности профессионала, способной ориентироваться в стремительно нарастающем потоке информации, готовой к непрерывному самообразованию и саморазвитию, к эффективному выполнению разнообразных профессиональных задач, стремящейся к достижению высот профессионала-управленца [2].

Как замечено Л.А. Ненашевой [3], две стороны профессионального становления специалиста – формирование профессиональной деятельности и профессиональное становление личности – развиваются неравномерно, нелинейно, но претерпевают качественные изменения на каждом этапе профессионального становления. Критерии и динамика их развития на каждом из этапов разработаны недостаточно. Динамика же их соотношения вообще не исследована. Должно ли развитие мотивационного компонента опережать развитие профессиональных действий («подтягивать» практическое выполнение) или, наоборот, развитие профессиональных действий стимулирует формирование мотивационно-смыслового компонента – этот вопрос недостаточно разработан. Представляется, что их соотношение может быть различным на разных этапах профессионального становления и даже в пределах одного и того же этапа.

Следует заметить, что имеет место немало публикаций, в которых как теоретически, так и экспериментально описывается влияние отдельных компонентов мотивационно-смысловой сферы (мотивации, ценностной ориентации, нравственного идеала, представлений о будущей профессии) на качество профессиональной подготовки специалистов. Однако соотношение смысловой, т.е. мотивационно-целевой стороны деятельности с операциональной стороной той же деятельности при профессиональном становлении специалиста мало исследовано.

Анализируя отношение преподавателей и ученых к проблеме развития профессиональных способностей, можно сделать вывод, что к ее решению многие подходят не системно, т.е. без учета имманентности развития их результата, реализации содержательно-образовательных и мировоззренческих целей.

В этой логике, исследуя состояние профессиональной подготовки будущих специалистов в техническом вузе, мы посчитали уместным остановиться на положении, сформулированном В.П. Зинченко: «Долгое время система вузовской подготовки была направлена на выработку конкретных умений и навыков, обучению методике решения задач. Сам же человек как субъект и участник учебной деятельности оставался на втором плане и с общефизиологической, и с философской, и с психологической позиции» [4, с. 21].

В этом высказывании ученого видится проблема нового подхода в подготовке будущего специалиста в техническом высшем образовании в противовес традиционному. В связи с чем и возникла необходимость анализа состояния подготовки будущего специалиста в современном техническом вузе и разработки предложений по его изменению. Обучение в вузе мы предлагаем рассматривать как развивающуюся систему, в которой должны быть созданы педагогические условия развития субъектной позиции будущего специалиста-профессионала. Для создания таких условий, прежде всего требуется изменить позицию педагогов, состоящую в том, что

студентам надо не «передавать знания», а моделировать образовательное пространство, в котором студенты приобретают опыт саморазвития субъектов интеллектуального, духовного и профессионального потенциала и готовы этот опыт экстраполировать в пространство профессиональной деятельности.

Анализ литературных источников (XX в.) показал существование проблемы, состоящей в том, что на смену традиционному подходу к обучению, ориентированному преимущественно на усвоение информации, должна прийти новая модель образования, характеризующаяся телеологическим (целевым) взаимодействием преподавателя и студентов. Эффективность этой модели будет определяться характером такого взаимодействия участников образовательного пространства. Сотрудничество между преподавателем и студентами должно способствовать эффективности развития как образовательной системы, т. е. выход ее на новый качественный уровень: обучение – в самообучение, воспитание – в самовоспитание, развитие – в саморазвитие, так и ее субъектов.

Как было отмечено выше, анализ показал, что в подготовке студентов к предстоящей профессиональной деятельности за цели принимались знания, умения, навыки, а формирование свободной и творчески мыслящей личности, субъекта саморазвития не осмысливались как цели. При таком подходе упускается очень важный аспект – развитие личности студента, средством которого и является система знаний и опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт отношений. Во-вторых, сложившийся подход к обучению студентов не позволяет рассматривать образование как целостность, в которой целенаправленное развитие личности является приоритетным, более того выдвигается требование перевода образовательной системы и ее субъектов на новый уровень.

Материалы педагогических публикаций подтверждают, что при решении проблемы подготовки специалистов обозначено только одно условие – функционирование системы, а такие важные элементы системы как состав и структура, определяющие самоорганизацию и развитие сложной системы и ее субъектов, каковой является образование, выпускаются из поля зрения. Что позволяет разрабатывать условия для развития студентов как субъектов-управленцев своего интеллектуального, духовного, профессионального потенциалов в системе учения. Таким образом, необходимость моделирования системы обучения, включающей преподавание и учение (познание и поведение), воспитание и самовоспитание, и организацию взаимодействия участников образовательного пространства для реализации целей этой системы не уделяется достаточного внимания.

С другой стороны, анализ материалов по профессиональной подготовке студентов в вузе показывает, что некоторые ученые представляют качества будущего специалиста в виде моделей и квалификационных характеристик. Не останавливаясь подробно на описаниях самих моделей, отметим лишь сторонников такого подхода, среди которых Н.Н. Нечаев, Т.Г. Михалёва [5] и другие.

Так, например, Н.Н. Нечаев в основу построения модели специалиста предлагает положить следующие принципы: целостность (необходимость системного отражения деятельности в совокупности главных ее составляющих); динамичность (отражение процесса формирования и развития конкретного специалиста, последовательность повышения его профессионального мастерства); иерархичность (уровневая соподчиненность и взаимообусловленность характеристик) и др. Сформированная на этих принципах модель, на его взгляд, позволяет отразить всю совокупность значимых профессиональных характеристик, необходимых для реализации основных видов деятельности, а также выявить различные «типы» и сферы деятельности специалиста и дифференцировать уровни профессиональной квалификации на разных стадиях его развития.

Признавая ценность и важность предложений ученого, заметим, что в предлагаемой модели обозначены только принципы, которые более согласуются с деятельностным подходом, поэтому требуют дополнительного осмысления с позиции системно-синергетического подхода к подготовке спе-

циалиста, ибо не различаются цели и технологии их достижения, не отмечено самое главное – развитие качеств профессионала как субъекта-творца, управляющего саморазвитием этих качеств.

Т.Г. Михалёва критикует квалификационные характеристики за то, что: 1) формулировки требований в квалификационных характеристиках не позволяют перейти от их слишком обобщенного вида к конкретным целям при изучении различных дисциплин. Поэтому в программах дисциплин для целей практически нет места, а сами программы представляют собой более или менее подробные перечни разделов дисциплин. То есть предметная область учебных дисциплин является самоцелью; 2) оценка деятельности студентов и преподавателей по знаниям учебного материала отдельных дисциплин не адекватна оценке деятельности выпускников на производстве, которая осуществляется по результатам деятельности при решении, как правило, проблемных производственных задач. Попытки ввести в квалификационные характеристики и программы дисциплин уровни знаний и умений (например, уровни узнавания, воспроизведения, применения, творчества) дела не меняют, поскольку уровни эти в силу их неадекватности профессиональной деятельности специалиста нельзя использовать для выработки управляющих воздействий на учебный процесс.

Однако Т.Г. Михалёва также не отказывается от модельного подхода к подготовке специалиста. Её модель описывает совокупность типовых обобщенных профессиональных задач. Каждая типовая задача требует наличие обобщенного алгоритма деятельности. Выполнение этих задач на определенном предметном поле и составляет сущность профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, в которой материализуется его качество подготовки. В соответствии с таким определением для оценки качества подготовки она предлагает использовать показатели успешности деятельности – показатели качества результата решения профессиональной задачи и оптимальности выбранной стратегии.

Определенная логика, с которой нельзя не согласиться, в позиции ученого имеет место. Но в ней видится недостаток, состоящий в том, что, во-первых, перечислить производственные задачи (проблемы) невозможно; во-вторых, запомнить алгоритмы решения таких задач, даже если они носят обобщенный характер, практически невозможно; в-третьих, жизнь вносит изменения как с теоретической, так и с практической точки зрения. Поэтому, отсутствие качеств субъекта, осмысливающего каждую ситуацию как систему, влечет за собой определенные сложности и трудности в решении проблем профессионально грамотно.

Не отрицая положительного влияния квалификационных характеристик и создания моделей специалиста в целом на решение проблемы подготовки настоящего профессионала своего дела, мы разработали и предлагаем свой вариант. Как было отмечено выше, настоящий специалист – субъект-творец, управляющий своим саморазвитием, самовоспитанием, способный творчески подходить к решению различных задач. И его нельзя уместить в рамки каких бы то ни было моделей. Профессионал, с нашей точки зрения, готов самостоятельно принимать правильные решения, находясь в точках бифуркации (перекресток цивилизационных дорог), исходя из системы своих знаний, опыта и руководствуясь принципами морали.

А.Я. Левин говорит, и в этом мы с ним солидарны, что быть профессионалом, значит быть способным самостоятельно формулировать и анализировать проблемы в определенной области деятельности, творчески их решать, выходя за рамки традиционных схем, учитывая профессионально-этический аспект (профессиональная этика важна и должна реализовываться в системах ценностей, в деятельности каждого профессионала) [6]. Он считает, что одним из условий формирования такой личности в вузе является использование в преподавании деятельностных методов, которые позволяют будущим специалистам уже в учебных аудиториях приобретать опыт, навыки подлинно профессионального подхода.

Недостатками в таком подходе к системе образования можно назвать, во-первых, отсутствие учета фундаментальности образования, во-вторых, и это главное, отсутствие целеполагания, «выпячивается» лишь одна сторона системы – функционирование. Это противоречит принятой гуманистической парадигме, где знания и способы деятельности являются средством развития личности студента, а не целью.

Продолжая анализ материалов, обратим внимание на то, как осознаются цели в вузовской практике обучения. Как было отмечено ранее, гуманитарные системы взаимодействуют при наличии структуры. Под структурой гуманитарной системы понимается цель.

Мы выясняли, осознается ли преподавателями вузов необходимость постановки целей в системе обучения и её сущность. Человек не развивается, не воспитывается по частям. Его формирование протекает как целостность. Развитие, становление всех сторон личности находится в органической взаимосвязи. Системный подход к проблемам педагогического целеполагания предполагает рассмотрение его содержательного, организационного и методического аспектов.

Организационный аспект следует понимать как согласованную работу профессорско-преподавательского состава, всех организационных подразделений вуза по формированию всесторонне и гармонически развитой личности студентов. Отсутствие моделирования системы образования в вузе, т.е. прогнозирование целей и адекватных им технологий, приводит к тому, что усилия преподавателей оказываются разрозненными, не согласованными и поэтому недостаточно результативными, на что указывают законы синергетики, нарушение которых не может дать положительного результата.

С целью выяснения сформированности внутренней мотивации молодых людей, выбравших своей профессией экономическую специальность; понимания личностных качеств, необходимых будущему специалисту; создаются ли условия для развития студентов как субъектов становления интеллектуального, духовного и профессионального потенциала в системе вузовского образования нами проведено анкетирование.

В диагностике приняли участие студенты института экономики Дальневосточного государственного университета путей сообщения. Результаты анкетирования позволили констатировать, что из молодежи, поступающей в технический вуз, только у 43 % мотивирован выбор профессии, остальные либо просто не определились с выбором профессии, либо называют несущественные причины выбора специальности («общение», «по совету родителей» и т.д.). Поэтому молодым людям в период студенчества предстоит осознать все требования к своей профессии, наполнить их личностными смыслами. Кроме того, опрошенные студенты единогласно считают, что специалист технического профиля должен быть личностью творчески преобразующей себя в жизненном пространстве, т.е. ему надлежит стать субъектом своего развития и установления гармоничных отношений с окружающим миром.

Анализ ответов свидетельствует, что студенты признают необходимость становления их как субъектов саморазвития, но не владеют информацией, раскрывающей понятие субъекта, а развивать в себе то, о чем не имеешь представления, крайне затруднительно. Также у педагогов высшей школы не произошло осознание необходимости постановки и реализации целей развития студентов в учении как субъектов интеллектуального, профессионального и духовного потенциала, становление профессионализма. Преподаватели не разграничивают содержательно-целевые и процессуально-технологические аспекты, что свидетельствует об отсутствии научно-обоснованного подхода к моделированию гуманитарных систем и анализа результатов взаимодействия их в системе обучения. Кроме того, постановка целей занятий со студентами и отслеживание результатов их достижения фиксируется по достижению уровней ЗУН.

Анализ реальных образования в вузе показывает, что необходимость постановки целей педагогической деятельности в студенческой аудитории осознаются педагогами вузов, однако

лезнь» [1-6], другими авторами понимается как выражение внутренних психологических проблем, связанных с неблагоприятными условиями социализации, но не являющимися проявлениями болезни, отражающими статус личности на оси «социализация – дезадаптация – изоляция» [7-9].

Мы придерживались в своем исследовании позиции, согласно которой отклоняющееся поведение подразделяется на психотическое и непсихотическое и его критерии определяются в зависимости от состояния, функционирования, зрелости и целостности ЦНС и пр. Психотическое отклоняющееся поведение относится к сфере психиатрии и требует специальных медицинских мероприятий, как в плане диагностики, так и в плане коррекции. Непсихотическое отклоняющееся поведение является результатом нарушенного личностного развития в процессе социализации и требует психологической работы, как в плане осмысления его причин, так и в плане коррекционного воздействия.

В нашем исследовании отклоняющееся поведение личности исследуется именно с точки зрения его развития на оси «социализация – дезадаптация – изоляция» и определяется как позиция человека по отношению к себе и окружающему миру, выражающаяся в устойчивых моделях поведения, сформировавшихся в процессе социализации на основе индивидуальных особенностей. Этот вариант поведения представляет собой отклонение от наиболее важных общественных норм, которые наносят реальный ущерб как самой личности, так и окружающим его лицам, вызывая дезадаптацию. В основе девиантного поведения лежит личностное отношение индивида к себе и обществу, выражающееся в деструктивных или аутодеструктивных формах.

Исходя из этого, нами проведено экспериментальное исследование, позволяющее приблизиться к более детальному пониманию феномена отклоняющегося поведения и его индивидуально-психологических составляющих.

В исследовании участвовало 581 человек. Выборка делилась на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную группу ($n_3=298$) составили лица с различными видами отклоняющегося поведения, контрольную ($n_4=283$) – лица без проявлений поведенческих девиаций. Контрольная группа (норма) принимала участие в эксперименте только на диагностическом этапе, участники экспериментальной группы прошли курс психологической коррекции с отслеживанием результатов до и после ее проведения.

В число испытуемых вошли подростки и лица юношеского возраста с выраженными поведенческими проблемами, имеющие опыт антисоциального, асоциального и аутодеструктивного поведения, отбывающие наказание за правонарушения, либо состоящие на учете в специализированных учреждениях, в связи с имеющимися у них проблемами поведения. Выборку, характеризующуюся отклоняющимся поведением, в нашем исследовании составили респонденты, имеющие: антисоциальное (деликventное) поведение - лица, отбывающие наказание за совершенные правонарушения (20,13%) и воспитанники спецшкол (28,19%); асоциальное (аморальное) поведение - лица с зависимостью от психоактивных веществ (ПАВ) (13,76%); лица, занимающиеся проституцией (8,39%); лица, занимающиеся иждивенчеством, бродяжничеством, попрошайничеством (12,75%), лица с субкультурными девиациями (8,05%); аутодеструктивное (саморазрушающее) поведение – лица с суицидальной девиацией (8,72%).

Средний возраст участников экспериментальной группы составил восемнадцать лет. Распределение экспериментальной группы по возрасту аппроксимировало с нормальным распределением ($p<0,01$; $\chi^2=23,74$; $df=3$): 13,76% испытуемых составили люди в возрасте от 22 до 26 лет; 24,5% - от 19 до 21 года; 32,21% - от 16 до 18 лет; 29,53% - от 13 до 15 лет. Распределения экспериментальной группы по полу и составу семьи значимо не отличались от равномерного распределения: 52,01% мужчин, 47,99% женщин ($p>0,05$; $\chi^2=0,48$; $df=1$), 55,03% испытуемых из неполных семей, 44,97% испытуемых из полных семей ($p>0,05$; $\chi^2=3,02$; $df=1$). Таким образом, полученные качественные и количественные показатели подтвердили достаточно высокий уровень репрезентативности выборки лиц с отклоняющимся поведением.

В контрольную группу вошли школьники общеобразовательных школ г. Усть-Каменогорска (56,54%) и студенты Восточного гуманитарного института и Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева (43,46%). Средний возраст участников контрольной группы – восемнадцать лет. Мужской пол представлял 53,36% контрольной группы, женский – 46,64%. Число испытуемых из неполных семей составляло 31,8%, из полных семей – 68,2%. Сравнение приведенных показателей обследованных контрольной и экспериментальной групп выявило их равнозначность по основным показателям и значимость.

Сопоставление групп по «составу семьи»: в контрольной группе достоверно большее преобладание полных семей ($p<0,01$). В данном случае «неполная семья», как показатель семейного неблагополучия, может отражать взаимосвязи объективных и субъективных факторов, детерминирующих поведенческие отклонения.

Сопоставление групп с различными формами отклоняющегося поведения показало неравенство сравниваемых групп по «возрасту»: испытуемые с антисоциальным (деликventным) поведением оказались моложе испытуемых с асоциальным (аморальным) и аутодеструктивным (саморазрушающим) поведением ($p<0,01$); и «полу»: в группе деликventов мужской пол значимо преобладал над женским, в группах суицидентов и лиц, занимающихся проституцией, женский пол значимо преобладал над мужским.

В ходе исследования использовались следующие психодиагностические методики: методика «СОП» (склонность к отклоняющемуся поведению личности) А.Н.Орел; опросник ММРІ (Мини-мульт); методика диагностики адаптации К.Роджерса – Д. Даймонда; метод рисуночной фрустрации С. Розенцвейга; стиль саморегуляции поведения В.И.Моросановой (ССП-98); методика «САТ» (самоактуализационный тест) Э.Шострома; Hand-тест (тест руки) Э. Вагнер.

При обработке эмпирических данных применялись методы математической статистики с помощью пакета прикладных программ «Excel» и SPSS 13. 0.

Тестирование, осуществляемое с помощью выбранного блока диагностических методик, позволило выявить психологические переменные, сопутствующие или каузально связанные с развитием отклоняющегося поведения. С целью изучения структуры психологических переменных, взаимосвязанных с отклоняющимся поведением, проведен факторный анализ, результаты которого в виде факторных нагрузок представлены в таблице 1.

Таблица 1

Факторные нагрузки психологических переменных, сопутствующих или каузально связанных с отклоняющимся поведением

Фактор	Переменные с существенными факторными нагрузками	Факторные нагрузки	
1	Экстрапунитивные реакции "Е" (метод рис. фрустрации)	-0,85	0,454
	Спонтанность (САТ)	-0,71	0,282
	Склонность к преодолению норм и правил (СОП)	-0,71	0,011
	Агрессия и директивность "Agg+Dir" (Hand-тест)	-0,63	0,335
	Агрессивные реакции «Е» (метод рис. фрустрации)	-0,55	0,304
	Реакции с отрицанием вины, ответственности «Е» (метод рис. фрустрации)	-0,52	0,275

	Склонность к агрессии и насилию (СОП)	-0,48	-0,12
	Реакции с требованием от кого-либо разрешения фрустрирующей ситуации «е» (метод рис. фрустрации)	-0,44	0,202
	Склонность к деликвентному поведению (СОП)	-0,41	0,255
	Реакции с подчеркиванием наличия препятствия, отказом от решения проблемы «Е'» (метод рис. фрустрации)	-0,37	0,216
	Гипотония (Мини-Мульти)	-0,32	0,12
	Собственное значение фактора	4,749	
	Вариативность квадратов нагрузок	0,06	
2	Интрапунитивные реакции «I» (метод рис. фрустрации)	0,833	-0,48
	Ипохондрия «Hs» (Мини-Мульти)	0,877	0,051
	Интернальность (СПА)	0,701	-0,4
	Реакции с признанием виновности, но отрицанием ответственности «I» (метод рис. фрустрации)	0,696	-0,38
	Реакции с принятием на себя вины за случившееся «I» (метод рис. фрустрации)	0,644	-0,35
	Сензитивность к себе (САТ)	0,619	0,076
	Склонность к ипохондрии "Cip" (Hand-тест)	0,608	-0,35
	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (СОП)	0,59	-0,16
	Потребность в помощи и поддержке "Dep" (Hand-тест)	0,54	-0,43
	Тенденции, связанные с кооперацией "Aff+Com+Dep" (Hand-тест)	0,467	-0,24
	Психастения «Pt» (Мини-Мульти)	0,46	-0,34
	Паранойяльность «Pa» (Мини-Мульти)	0,46	-0,19
	Собственное значение фактора	7,274	
	Вариативность квадратов нагрузок	0,079	
3	Общий уровень саморегуляции (ССП)	0,556	0,67
	Эмоциональная комфортность (СПА)	0,52	0,09
	Контактность (САТ)	0,52	0,01
	Представления о природе человека (САТ)	0,48	0,02
	Гибкость (ССП)	0,442	0,526
	Самостоятельность (ССП)	0,428	0,507
	Оценка результатов (ССП)	0,397	0,514
	Программирование (ССП)	0,363	0,515
	Поддержка (САТ)	0,359	0,527
	Планирование (ССП)	0,332	0,617
	Моделирование (ССП)	0,317	0,52
	Гибкость поведения (САТ)	0,292	0,398
	Ценностные ориентации (САТ)	0,28	0,01
	Компетентность во времени (САТ)	0,266	0,512
	Самоуважение (САТ)	0,241	0,419
	Синергия (САТ)	0,17	0,08
	Собственное значение фактора	5,62	
	Вариативность квадратов нагрузок	0,045	
4	Приятие других (СПА)	-0,84	-0,12
	Стремление к доминированию (СПА)	-0,63	-0,06
	Адаптация (СПА)	-0,62	-0,03
	Истерия «Hu» (Мини-Мульти)	-0,53	-0,09
	Склонность к аддиктивному поведению (СОП)	-0,49	-0,11
	Экспозиционизм «Ex» (Hand-тест)	-0,28	-0,08
	Самопрятие (СПА)	-0,25	0
	Принятие агрессии (САТ)	-0,21	-0,09
	Собственное значение фактора	2,25	
	Вариативность квадратов нагрузок	0,05	

Факторная диаграмма (рисунок 1) визуализирует корреляционную структуру исходного пространства факторов, представляющих психологические переменные, сопутствующие или каузально связанные с отклоняющимся поведением.

Первый фактор объединяет склонность к преодолению норм и правил, агрессии и деликвентному поведению (показатели методики СОП). Среди переменных, получивших наибольшие нагрузки и служащих основой для интерпретации первого фактора, могут быть названы следующие: экстрапунитивная направленность эгозащитных реакций с проявлением агрессии и отрицанием вины и ответственности на фрустрирующие ситуации (фактор «Е», реакции «Е» и «Е» по методу рисуночной фрустрации); отсутствие страха демонстрировать окружающим свои эмоции (спонтанность по САТ); намерение наказания и установка превосходства над другими («Agg+Dir» по «Hand-тесту»); импульсивность чувств и желаний, заставляющая стремиться, и при этом очень энергично, к немедленному их осуществлению; быстрота освоения новой ситуации, склонность к возбуждению и азарту; недостаточность выдержки и настойчивости; неспособность к сколь угодно серьезному, систематическому труду (гипотония по данным «Мини-Мульт»).

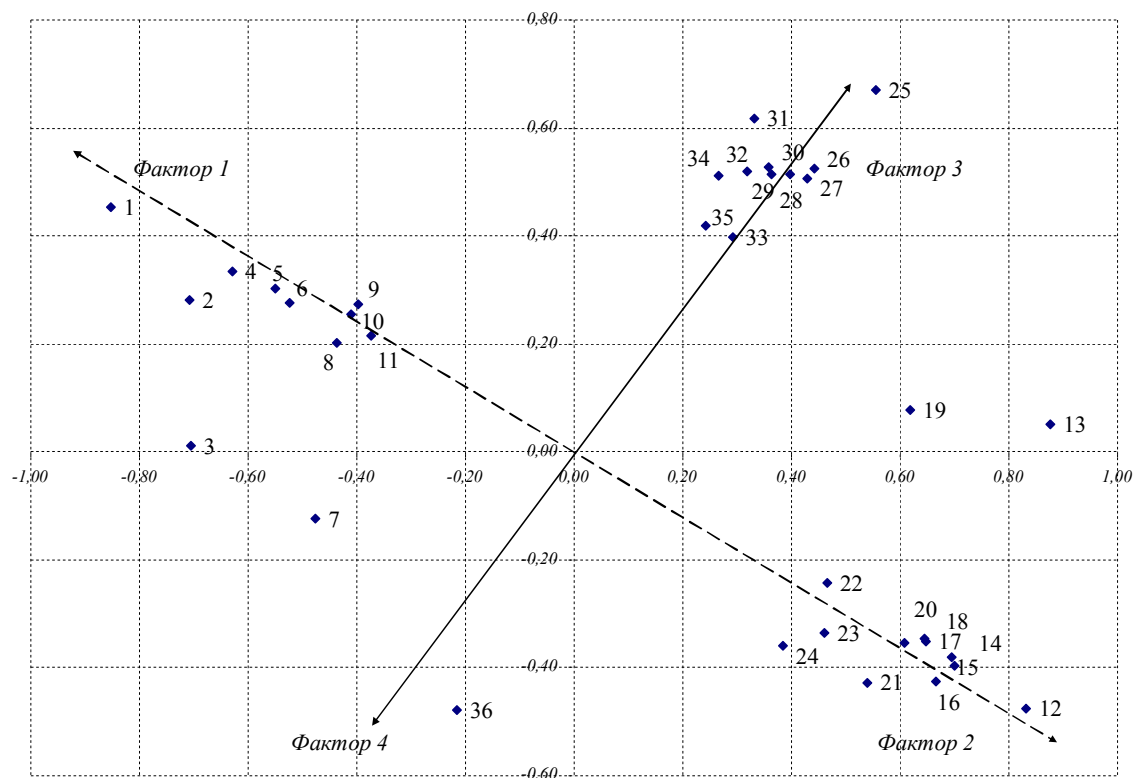


Рис. 1. Факторное отображение структуры личности с отклоняющимся поведением до коррекции (центроидный метод с вращением VARIMAX)

Обозначение переменных: 1 – экстрапунитивные реакции "Е" (метод рис. фрустрации); 2 – спонтанность (САТ); 3 – склонность к преодолению норм и правил (СОП); 4 – агрессия и директивность "Agg+Dir" (Hand-тест); 5 – агрессивные реакции «Е» (метод рис. фрустрации); 6 – реакции с отрицанием вины, ответственности «Е» (метод рис. фрустрации); 7 – склонность к агрессии и насилию (СОП); 8 – реакции с требованием от кого-либо разрешения фрустрирующей ситуации «е» (метод рис. фрустрации); 9 – склонность к деликвентному поведению (СОП); 10 – стремление к доминированию (СПА); 11 – реакции с подчеркиванием наличия препятствия, отказом от решения проблемы «Е» (метод рис. фрустрации); 12 – интрапунитивные реакции «I» (метод рис. фрустрации); 13 – ипохондрия «Hs» (Мини-Мульт); 14 – интернальность (СПА); 15 – реакции с признанием виновности, но отрицанием ответственности «I» (метод рис. фрустрации); 16 – реакции, предполагающие, что субъект берется сам решить фрустрирующую проблему «i» (метод рис. фрустрации); 17 – реакции, в которых фрустрирующая ситуация интерпретируется как своего рода благо «I» (метод рис. фрустрации); 18 – реакции с принятием на себя вины за случившееся «I» (метод рис. фрустрации); 19 – сензитивность к себе (САТ); 20 – склонность к ипохондрии "Crip" (Hand-тест); 21 – потребность в помощи и поддержке "Dep" (Hand-тест); 22 – тенденции, связанные с кооперацией "Aff+Com+Dep" (Hand-тест); 23 – психастения «Pt» (Мини-Мульт); 24 – склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (СОП); 25 – общий уровень саморегуляции (ССП); 26 – гибкость (ССП); 27 – самостоятельность (ССП); 28 – оценка результатов (ССП); 29 – программирование (ССП); 30 – поддержка (САТ); 31 – планирование (ССП); 32 – моделирование (ССП); 33 – гибкость поведения (САТ); 34 – компетентность во времени (САТ); 35 – самоуважение (САТ); 36 – истерия «Ну» (Мини-Мульт)

Первый фактор можно назвать фактором асоциальной агрессии. Он обуславливает разрядку напряжения, реализацию негативных эмоций, возникающих в ситуации конфликта, при блокаде актуальных потребностей непосредственно в поведении. Данный фактор отражает мотивационное содержание отклоняющегося поведения, угрожающего благополучию окружающих людей, связанного с неспособностью конструктивно решать возникающие проблемы, справляться с сильными негативными эмоциями и контролировать поведенческие проявления агрессивных реакций.

Переменными, служащими основой для интерпретации второго фактора, являлись: склонность к самоповреждающему

и саморазрушающему поведению (СОП); склонность к ипохондрии (увечность «Crip», «Hand-тест»); интрапунитивная направленность, реакции с принятием на себя вины за случившееся, реакции с признанием виновности, но отрицанием ответственности (фактор «I», реакции «I» и «I» по методу рисуночной фрустрации). Потребности, связанные с кооперацией («Aff+Com+Dep», «Hand-тест»), потребность в помощи и поддержке, желание быть предметом забот для других (зависимость «Dep», «Hand-тест»). Внутренний локус контроля (интернальность по СПА); обостренное самоощущение, высокая рефлексия своих потребностей и чувств (сензитивность к себе, САТ); сомнения, колебания, пассивность, покорность,

неуравновешенность в конфликтах (ипохондрия «Hs», «Мини-Мульт»); тенденция к свертревожности, синдром навязчивых идей (психастения, «Pt» и паранойальность «Pa», «Мини-Мульт»).

Второй фактор, определяющий самодеструктивный характер агрессии, можно назвать фактором социальной аутоагрессии. Он отражает мотивационное содержание отклоняющегося поведения, угрожающего целостности и развитию самой личности, связанного с неспособностью конструктивно решать возникающие проблемы, контролировать реализацию комплексов вины в поведенческих реакциях.

Первый и второй факторы в генерализованном виде представляют конструкт фрустрационной регрессии и как его полюса отличаются противоположными значениями, отражая влияние индивидуальных особенностей на возникновение деструкции. Отличаясь по знаку, первый фактор определяет асоциальную агрессию, второй – аутоагрессию. Если первый фактор обуславливает наличие таких личностных качеств, как неспособность понимать серьезные запросы жизни, неустойчивость и поверхностность чувствований и интересов, импульсивность чувств и желаний, склонность к активному вмешательству в окружающую жизнь с целью немедленного осуществления своих желаний, способность к быстрому освоению новой ситуации и умение воспользоваться ее преимуществами, а также враждебность, установка превосходства, склонность к столкновениям, бурному проявлению чувств и отсутствию страха демонстрировать окружающим свои эмоции, то второй фактор определяет их отсутствие. И наоборот, если второй фактор обуславливает наличие таких качеств личности, как рефлексия, эмоциональная сдержанность, комплексы вины, толерантность и покорность власти, робость и неуверенность в себе, склонность к постоянным колебаниям, то первый фактор обуславливает их отсутствие. Вероятно, второй фактор отражает результат фрустрации потребности чувствовать себя принятым в обществе, потребностей, связанных с кооперацией (когда окружающие необходимы человеку как жизненная среда, необходимая для спокойного и довольного существования), тогда как первый фактор представляет эффект блокады этих потребностей как нечто, мешающего жизни.

Третий фактор объединил вокруг себя нагрузки шкал ССП: осознанной саморегуляции произвольной активности, регуляторных процессов (планирование, оценка результатов, программирование, моделирование) и регуляторно-личностных свойств (гибкость и самостоятельность). На третий фактор также легли нагрузки показателей самоактуализации (по САТ): компетентности во времени, поддержки, самоуважения, гибкости поведения, контактности, представлений о природе человека, синергии, ценностных ориентаций и эмоциональной комфортности (по СПА).

Переменные, взаимосвязанные с третьим фактором, в обследованных группах независимо от особенностей отклоняющегося поведения получили низкие значения. Объединенные третьим фактором показатели, интерпретируемые как слабое самосознание, неспособность к осознанному планированию, переживание жизни как фатального следствия прошлого, плохая саморегуляция и неспособность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, неспособность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, устанавливать тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми, высокая зависимость ценностей и поведения от воздействия извне, низкий уровень ответственности за собственные действия, не критичность к собственному поведению, низкое чувство собственного достоинства, а также переживание неприятия, антипатии, неудовольствия, восприятие природы человека в целом как отрицательной («люди в массе своей скорее злы»), восприятие мира как в целом угрожающего окружения, – не позволяют личности с отклоняющимся поведением выступить активным субъектом своей жизни и саморазвития. У нее отчетливо проявляется зависимость от «общественного мнения» и она вынуждена подстраиваться под доминирующие позиции, проявляя

неспособность самостоятельно ориентироваться в различных вариантах выбора образцов и идеалов, пересмотреть ценностные суждения.

Третий фактор можно назвать фактором ригидности (негибкости). Его содержание отражает приверженность личности с отклонениями в поведении к определенным формам взаимодействия, благоприятствующим возникновению девиации. Личность сопротивляется перспективе изменить уже устоявшийся взгляд на окружающий мир, на себя, на свое место в этом мире. Она пытается сохранить свои установки и принципы, упорствует в реализации деструктивных форм поведения из-за неспособности к их переструктурированию, проявляя недоброжелательность к смене своей внутренней позиции по отношению к себе и своей жизни, она не хочет иначе идентифицироваться. Негативное отношение к изменениям в жизни приводит к «опрокинутому» переживанию ценностей.

К интерпретации четвертого фактора можно отнести содержание следующих переменных: дезадаптивность и самонеприятие (СПА); отсутствие толерантности к иным взглядам и интересам (неприятие других, СПА); стремление доминировать, командовать, подчинять (стремление к доминированию, СПА); восприятие своей агрессивности как естественного проявления человеческой природы для самооправдания своего антисоциального поведения (принятие агрессии, САТ); истерическая структура характера, использование симптомов соматического заболевания для избегания ответственности, поверхностность чувств и интересов, не проходящая жажда восхищения, стремление казаться больше, значительнее, чем есть на самом деле (истерия «Ну», «Мини-Мульт»); стремление к демонстративности, желание быть в центре событий и «тянуть одеяло на себя» (экзгибиционизм «Ех», «Hand-тест»). Склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентация на чувственную сторону жизни, наличие «сенсорной жажды», гедонистически ориентированные нормы и ценности (склонность к аддиктивному поведению, СОП).

Четвертый фактор интерпретируется как фактор социальной дезадаптивности (девиантной адаптивности). Программа активного самоопределения представляет условия, которые предъявляют требования повышенной ответственности к личности с отклоняющимся поведением, вызывая неадекватную скованность, дефицит вариативности реакций. Определяемые четвертым фактором показатели, такие, как ориентация на внешние символы своего признания, направленность на мир внешних объектов, а не на собственный субъективный мир, тактика силы и стремление к превосходству над другими людьми (желание верховодить), установка на собственничество, проявление агрессии и избегание ответственности, гедонистически ориентированные нормы и ценности, истеричность, обуславливающая предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, демонстративность – представляют стратегию девиантной адаптивности.

Развитию и формированию подобной стратегии способствует, прежде всего, такая обстановка, где все сосредоточено на удовлетворении элементарных, материальных потребностей. Главными правилами жизни и поведения служат заставляющие, раз и навсегда установленные шаблоны, мешающие сколько-нибудь спонтанному проявлению личности. Мотивационной составляющей девиантной адаптивности можно считать желание господствовать. Смысл такого существования сводится, прежде всего, к желанию повысить свой статус и удерживать его [10].

В структуре компонентов, сопутствующих или каузально связанных с развитием отклоняющегося поведения, третий и четвертый факторы представляют ось, ортогональную по отношению к конструкту фрустрационной регрессии. В генерализованном виде третий и четвертый факторы в нашем исследовании определяют конструкт дезадаптивной ригидности с блокирующим воздействием на самоактуализацию и саморегуляцию. Полюса конструкта указывают на результат социа-

лизации – просоциальное и асоциальное становление личности и ее поведения. Третий и четвертый факторы как социальный и антисоциальный векторы являются ориентирами самоопределения в значимых ценностях. Социокультурные нормы, идеалы, смыслы жизни, ценности самоактуализирующейся личности, с одной стороны, а, с другой, – гедонистически ориентированные нормы и условные ценности, деформированные ценностно-нормативные представления, социально дезорганизованные шаблоны поведения, характеризующиеся преобладанием неконструктивных поведенческих стратегий, психологических защит, способствующих временным эффектам ощущения благополучия, связанных со снятием ответственности за свои цели.

Конструкт дезадаптивной ригидности с блокирующим воздействием на самоактуализацию может быть использован для альтернативной классификации направленности поведения личности на «девиантные формы приспособляющегося поведения (немотивированные поиском смысла)» и «социально адаптированные осмысленные формы поведения». Ригидность, обуславливающая неразрешаемые в деструктивных действиях внутриличностные, ценностные конфликты, порождающая «двойные личностные стандарты» (Э. Эриксон), на наш взгляд, в большей степени определяет дезинтеграцию поведения. По мнению Э. Эриксона, «легче быть злым, агрессивным, чем быть настоящим», что формирует негативные черты личности и приводит к девиантному поведению [11].

Заканчивая обсуждение эмпирических результатов, полученных в ходе исследования, отметим, что факторизация массива диагностических данных позволила осуществить более подробную дифференциацию связей между личностными особенностями и поведенческими отклонениями. На рисунке

2 представлена объектная диаграмма, иллюстрирующая расположение обследованных групп с различными формами отклоняющегося поведения в пространстве выделенных факторов. Объектная диаграмма дополнительно визуализирует полученные нами результаты.

Итак, результаты многомерного анализа данных, полученных в объединенной выборке обследованных групп с различными формами отклоняющегося поведения, представлены в виде конструктов фрустрационной регрессии и дезадаптивной ригидности, отражающих взаимосвязи психологических переменных, сопутствующих или провоцирующих отклоняющееся поведение.

Конструкт фрустрационной регрессии определялся факторами асоциальной агрессии-аутоагрессии. Асоциальная агрессия отражает мотивационное содержание отклоняющегося поведения, представляющего угрозу другим людям, связанного с неспособностью конструктивно решать возникающие проблемы и контролировать поведенческие проявления агрессивных реакций.

Аутоагрессия отражает мотивационное содержание отклоняющегося поведения, угрожающего целостности и развитию самой личности, связанного с неспособностью конструктивно решать возникающие проблемы и контролировать реализацию комплексов вины в поведенческих реакциях.

Фрустрационная регрессия связана с рассогласованием системы когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов в структуре личности. Слаборазвитая способность личности с отклоняющимся поведением к осознанному контролю своих потребностей и чувств сужает свободное пространство для варьирования ее действий.

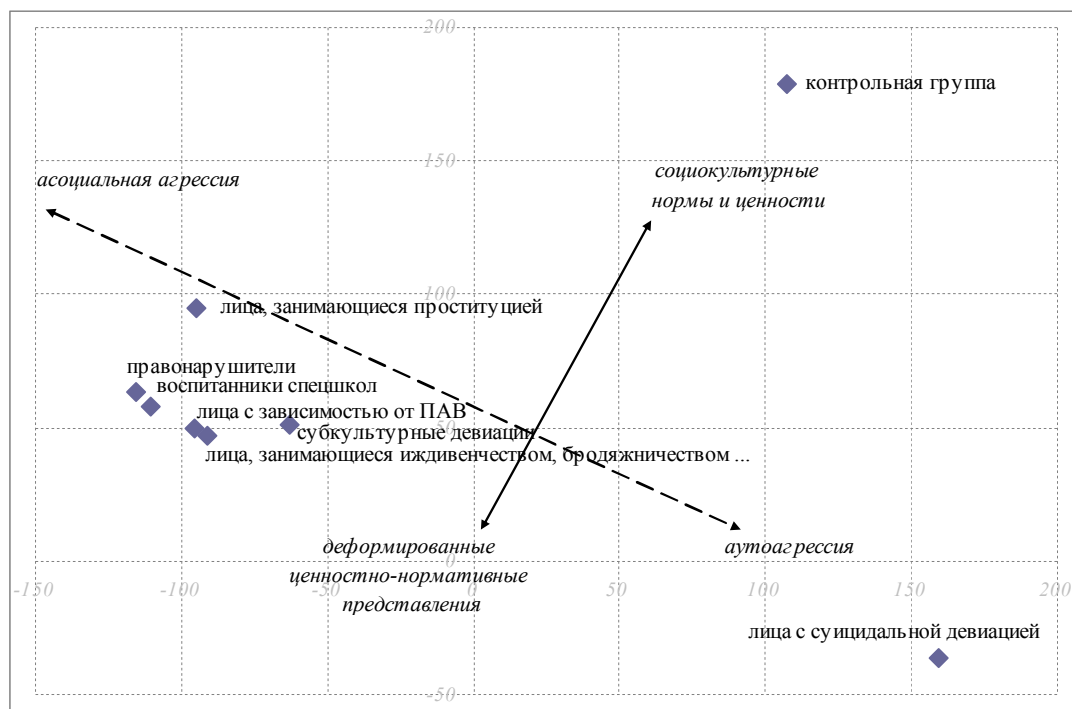


Рис. 2. Факторное отображение психологических особенностей личности с различными видами отклоняющегося поведения
Обозначение факторов:

— — — — фрустрационная регрессия
— — — — дезадаптивная ригидность

Обозначение конструкта фрустрационной регрессии предполагает сопоставление отклоняющегося поведения с нормативно-одобряемыми образцами.

Распределение групп с различными формами девиации по конструкту фрустрационной регрессии на объектной диаграмме (рисунок 2) показывает, что активная деструктивная направленность (фактор асоциальной агрессии) определяет поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм

(асоциальное) и поведение, отклоняющееся от правовых норм и законов (антисоциальное). Противоположная направленность деструкции (фактор аутоагрессии) определяет поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм (аутодеструктивное).

Конструкт ригидности, выполняя дезадаптивную функцию блокировки самоактуализации и системы внутренней регуляции, определяется факторами социальной ригидности

(негибкости) – девиантной адаптивности. Содержание дезадаптивной ригидности отражает тенденцию личности к сохранению своих установок, принципов, способов мышления и неспособности к изменению своей точки зрения, переструктурированию форм поведения, благоприятствующих проявлению отклоняющегося поведения в различных его видах, а это, в свою очередь, обуславливает устойчивость деструктивных качеств отклоняющегося поведения, препятствуя развитию активной, ответственной позиции личности.

Ригидность, определяя трудности социализации, связанной с особенностями социального познания, дефицитом так называемого «аккумулированного опыта» (знаний «о жизни»), свидетельствует о том, что современные институты социализации, например, школа, техникумы и университеты перестают быть значимой средой, где молодые люди наряду с удовлетворением потребности в получении знаний, смогли бы научиться решать свои личные проблемы и более эффективно взаимодействовать с социумом.

Полюса конструкта дезадаптивной ригидности представляют ориентиры самоопределения личности: социокультурные нормы, с одной стороны, и деформированные ценностно-нормативные представления, с другой. Дезадаптивная ригидность связана с недостаточностью внутренних ресурсов для обеспечения гибкости, пластичности поведения, отражает упорство, проявляемое личностью в деструктивных формах поведения, сопротивление перспективе измениться, неспособность по-другому идентифицироваться. Удаленность групп с различными формами отклоняющегося поведения от контрольной группы (нормы) на объектной диаграмме (рисунок 2) показывает, что конструкт дезадаптивной ригидности может быть использован для классификации направленности поведения личности на «девиантные формы приспособляющегося поведения (немотивированные поиском смысла)» и «социально адаптированные осмысленные формы поведения».

Результаты количественного и качественного анализа эмпирических данных позволили выявить некоторые психологические особенности респондентов каждой из исследуемых нами групп.

Особенности личностей с антисоциальным, асоциальным и аутодеструктивным поведением представлены показателями психологических переменных, дифференцированных конструктом фрустрационной регрессии.

Специфические психологические особенности личности суицидентов представлены сочетанием тенденции к сверхтревожности, паранойяльных черт и отсутствием стремления к доминированию.

Специфические психологические особенности лиц, отбывающих наказание за правонарушения, представлены сочетанием гипертимности, акцентуации доминантности, тактики силы, спонтанной агрессии и высокой тревожности. У воспитанников спецшкол - в гипертимности, акцентуации доминантности, склонности перекладывать ответственность и низкой тревожности.

Особенности личности, зависимой от психоактивных веществ (ПАВ), представлены сочетанием паранойяльных и шизоидных черт, склонности к перекладыванию ответственности со способностью к самопринятию себя таким, как есть, низкой тревожностью и отсутствием страха перед ответным ударом.

Специфические психологические особенности лиц, занимающихся проституцией, представлены сочетанием, с одной стороны, способностей к социальной адаптивности, рефлексии и самопринятию себя таким, как есть, с другой стороны, высокой тревожности, гиперчувствительности, акцентуации доминантности с подчеркиванием трудностей, отказом от

решения проблем, требованием от кого-либо участия в разрешении проблем.

Сочетание шизоидных черт с высокой напряженностью, отсутствием стремления доминировать, перекладыванием ответственности, перепоручением решать свои проблемы другим – отражает специфические психологические особенности лиц, занимающихся иждивенчеством, бродяжничеством, попрошайничеством.

Паранойяльные и шизоидные черты характера, перекладывание ответственности, акцентуация доминантности, низкая тревожность в сочетании со способностью к рефлексии, самопринятию себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих недостатков – характеризуют специфические психологические особенности лиц с субкультурными девиациями.

Полученные результаты в целом позволили подтвердить ряд эмпирических гипотез о специфике индивидуально-психологических свойств личности с отклоняющимся поведением, проявляющемся в нарушениях на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Анализ и интерпретация экспериментальных данных позволили сделать ряд следующих выводов:

1. Используемые в нашем исследовании методики могут применяться с целью диагностики различных видов отклоняющегося поведения. Они дают возможность получить широкий массив данных как о личности, так и об особенностях отклонений в ее поведении.

2. Специфика индивидуально-психологических особенностей лиц с различными видами отклоняющегося поведения проявляется на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях.

3. Анализ значимых корреляционных связей позволил выделить в структуре личности с отклоняющимся поведением два конструкта: конструкт фрустрационной регрессии и конструкт дезадаптивной ригидности, отражающие систему факторов психологического неблагополучия и определяющие тип структуры личности с отклоняющимся поведением как ригидный (негибкий), панцирный.

4. Конструкт дезадаптивной ригидности разграничил признаки девиантно-приспосабливающихся форм поведения (немотивированных поиском смысла) и социально-адаптирующих осмысленных форм поведения. Дезадаптивная ригидность, связанная с нарушениями социализации и особенностями социального познания, отражает недостаточность внутренних ресурсов для обеспечения гибкости, пластичности поведения, упорство, проявляемое личностью в реализации деструктивных форм поведения, сопротивление перспективе измениться, неспособность по-другому идентифицироваться. Дезадаптивная ригидность взаимосвязана с неразрешаемыми внутриличностными ценностными конфликтами.

5. Конструкт фрустрационной регрессии определяет индивидуальные способы направленности поведенческих девиаций, реализуемых в гетероагрессивных (асоциальных формах отклоняющегося поведения) и аутоагрессивных (суицидальных) формах. Фрустрационная регрессия связана со слабо развитой способностью личности с отклоняющимся поведением к осознанию своих потребностей и чувств, неспособностью активно влиять на них. Фрустрационная регрессия способствует автоматическому развитию образцов поведения, превращая их в неизменные правила, она тесно взаимосвязана с установками, отношениями, ролевыми структурами личности, через которые проходит реализация потребностей.

6. Полученные данные могут использоваться для разработки системы реконструктивной психологической коррекции, направленной на формирование осознанного отношения к жизни и к своему поведению, развивать навыки саморегуляции и контроля за поведением и эмоциями.

Библиографический список

1. Гиндикин, В.Я. Личностная патология / В.Я. Гиндикин, В.А. Гурьева. – М.: Триада-Х, 1999.
2. Дмитриева, Н.В. Психодиагностика и психотерапия: монография / Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
3. Карвасарский, Б.Д. Медицинская психология. – Л.: Медицина, 1982.

4. Короленко, Ц.П. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: монография / Ц.П. Короленко, Н.В.Дмитриева. - Новосибирск: изд. НГПУ, 2006.
5. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. - М.: МЕДпресс, 2001.
6. Frick, P.J. Conduct disorders and severe antisocial behavior. - N.Y.: Plenum Press, 1999.
7. Завалихина, Р.С. Коммуникативные средства коррекции девиантного поведения личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. - Новосибирск, 2004.
8. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. Пособие для вузов. - М.: Сфера, 2001.
10. Лоуэн А. Анализ характера // Психологическая типология: Хрестоматия / сост. К.В.Сельченко. - М.: Харвест, М.: АСТ, 2000.
11. Erikson, E.H. Identity Youth and Crisis. - New York Norton, 1968.

Bibliography

1. Gindikin, V.J. Personal pathology / V.J. Gindikin, V.A. Gurieva. - Moscow: Triada-X, 1999.
 2. Dmitrieva, N.V Psychoanalysis and Psychotherapy: monograph / N.V Dmitrieva, TS.P Korolenko. - Novosibirsk: NGPU, 2006.
 3. Karvasarsky, B.D Medical Psychology. - L: Medicine, 1982.
 4. Korolenko, TS.P. Personality and dissociative disorders: expanding frontiers of diagnosis and therapy: Monograph / TS.P. Korolenko, NV Dmitrieva. - Novosibirsk: Publishing House. NGPU, 2006.
 5. Mendelevich, V.D, Psychology of deviant behavior: A Textbook. allowance. - M: MEDpress, 2001.
 6. Frick, P.J. Conduct disorders and severe antisocial behavior. - N.Y.: Plenum Press, 1999.
 7. Zavalihina, R.S Communicative means of correction of deviant personality behavior: Author. diss ... Candidate. Sci. Science. - Novosibirsk, 2004.
 8. Zmanovskaya, E.V Deviantology (psychology of deviant behavior) studies. allowance for students. Higher. Textbook. Institutions. - Moscow: Publishing House Academia, 2003.
 9. Clayburgh, Y.A Psychology of deviant behavior: studies. Allowance for higher education. - Moscow: Sfera, 2001.
 10. Lowen, A. The analysis of the nature // Psychological typology: Hrestomatiya / Sost. KV Selchenok. - M.: Harvest, Moscow: ACT, 2000.
 11. Erikson, E.H. Identity Youth and Crisis. - New York Norton, 1968.
- Article Submitted 10.02.11

УДК 372.851

А.В. Перегудов, соискатель КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: peregudov@kspu.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ»

Для улучшения математической подготовки школьников необходимо введение в учебный процесс обучения алгоритмам решения задач. В данной работе представлен курс «Введение в математическое моделирование» для учащихся химического профиля, раскрывающий основы построения математических моделей профильных задач.

Ключевые слова: **математическая модель, химический процесс, химико-биологический профиль.**

В последнее время происходит активное внедрение математических методов во многие сферы науки. Математика все глубже проникает и в естествознание, в частности – в химию, и даже в гуманитарные области. Поэтому математическое образование в современном мире представляет собой важнейшую составляющую фундаментальной подготовки. Обусловлено это, прежде всего, тем, что математика является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но и элементом общей культуры.

Однако, не смотря на указанные особенности, уровень математической подготовки, как в среднем звене, так и в старшей школе, на сегодняшний день оставляет желать лучшего.

Как отмечают многие специалисты, в сложившейся методической системе школьного математического образования функция «собственно математического образования» является доминирующей, что приводит к такому негативному результату, как сомнение в необходимости изучения математики, например, на старшей ступени школы в классах нематематического профиля.

В итоге, существенным моментом при обучении математике школьников нематематического профиля является не только обоснованное содержание – «чему учить», но и целесообразный выбор методов – «как учить».

Очевидно, что обучение учащихся математике в химико-биологических классах должно строиться на основе другого целеполагания и других педагогических технологий. Таким образом, требуется создание специальных условий для обеспечения качественной математической подготовки учащихся, будущая деятельность которых связана лишь с прикладными аспектами математики.

Одним из важнейших таких условий мы видим в использовании контекстного подхода к обучению математике путем внедрения специальных элективных курсов. Реализация этого подхода осуществляется нами на основе вертикальной модели непрерывной химической деятельности, структура которой представлена на рисунке 1.

На первом этапе для создания ориентационной и мотивационной основы для осознанного выбора естественнонаучного профиля обучения и для демонстрации связи математики с химией в 9 классе вводится элективный предпрофильный курс «Введение в математическую химию» [1], где каждой теме химии сопоставляются разделы из арифметики и алгебры.

В 10-м классе – второй этап – вводится элективный курс «Введение в математическое моделирование химических процессов», который ориентируется уже на учащихся, выбравших естественнонаучный профиль.

Математическое моделирование в школе обычно представлено так называемыми сюжетными задачами («на работу», «на движение» и т.п.). На их основе уже в школе можно формировать у учащихся общенаучные методы: анализ, синтез, моделирование. Решение этих задач сопряжено со значительными трудностями по анализу условий, составлению и изучению их математического описания, что подтверждается многочисленными исследованиями [2, с. 58].

На сегодня в традиционной практике обучения деятельность учащихся по решению сюжетных задач оказывается сформированной неполноценно. Не происходит выделения предмета математической задачи (как системы взаимосвязанных величин) в абстрактной форме, отсутствует обобщенная схема анализа условий задачи, неполон состав деятельности учащихся по решению задачи и не сформирована система исходных математических понятий. В целом традиционное

обучение не обеспечивает формирование у учащихся деятельности анализа, синтеза, математического моделирования. Более того, выявлены значительные пробелы и в математических знаниях и умениях. При выполнении обычных арифме-

тических операций, при преобразовании выражений, при решении уравнений и неравенств и их систем, учащиеся допускают множество принципиальных ошибок.

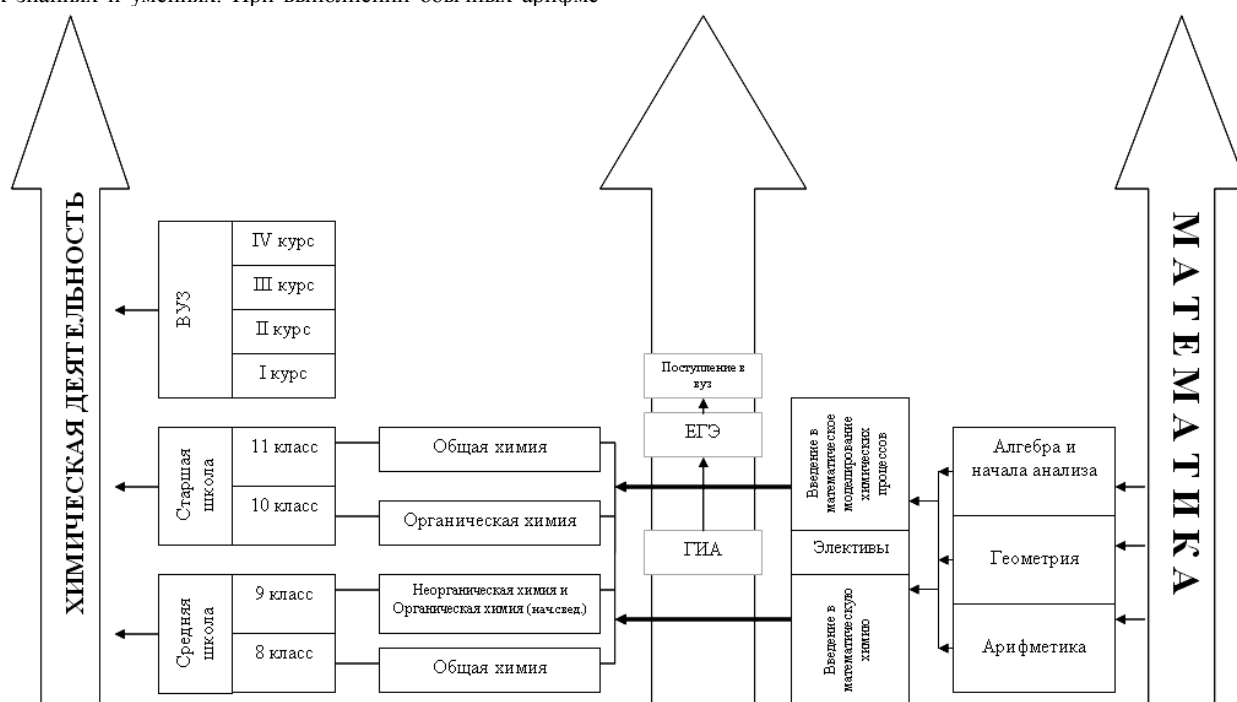


Рис. 1. Структура непрерывной химической деятельности

Для повышения уровня качества математического образования учащихся, выбравших химико-биологический профиль, в настоящее время особо активно используется профессиональная направленность обучения математике. Разрабатываются и внедряются в учебный процесс математические задачи с профильным содержанием, а так же специальные методики обучения математике, основанные на использовании этих задач.

Однако обычно смысл этих задач состоит в том, что учащемуся дается условие, представляющее собой некую достаточно упрощенную и примитивную модель реальной ситуации, заданную в вербальной форме, которую требуется сначала перевести на математический язык, то есть ввести неизвестные и составить систему ограничений (уравнений и неравенств), а затем решить эту систему. Процесс решения в данном случае представляет собой применение цепочки готовых формул, смысл которых учащиеся довольно часто не понимают, а значит, и объяснить решение не могут. Причина заключается в том, что важнейший этап – составление моделей – в этих задачах отсутствует. И здесь следует пополнить традиционный список текстовых (сюжетных) задач задачами, в которых акцент делается на составление математической модели.

Математические модели позволяют решать многие практические задачи, в том числе и химические. Курс «Введение в математическое моделирование химических процессов» призван сформировать у учащихся определенные умения, которые в дальнейшем помогут самостоятельно строить модели и работать с ними.

Хорошая модель, кроме объяснения известных свойств и параметров объекта или явления, должна давать возможность предсказывать новые свойства. Так учащиеся при составлении математической модели какой-либо химической задачи вполне могут сделать прогноз об изменении характеристик химического процесса при изменении входных данных.

В итоге представленный курс для учащихся старших классов химико-биологического профиля, во-первых, придает общему курсу математики в естественнонаучном профиле

соответствующую профессиональную направленность; во-вторых, формирует представление о математическом аппарате современной химии и, в-третьих, позволяет привить учащимся первичные навыки построения математических моделей простейших химических процессов.

Для обеспечения указанного курса изданы методические рекомендации, в первом разделе которых выявлена роль математики в химии, даются теоретические основы математического моделирования, перечислены основные этапы математического моделирования и представлена классификация моделей по различным критериям.

Во втором разделе на конкретных примерах рассматриваются различные математические модели реальных химических процессов. Представлены модели, описываемые линейными уравнениями и неравенствами, системами уравнений, графические математические модели. После этого представлено большое количество примеров построения математических моделей на основе расчетных задач школьной химии. После каждого примера имеются задачи на самостоятельное составление математических моделей.

Данное практическое руководство основной целью имеет обучение составлению математических моделей химических задач. Так как курс «Введение в математическое моделирование химических процессов» является логическим продолжением курса «Введение в математическую химию» [3], то решение построенных моделей не вызовет трудности у обучающихся, поскольку большинство задач для построения математических моделей взято из изученного уже курса.

Построение модели позволяет получить общую схему решения, при этом учащимся становится более понятно, что, во-первых, не важно, какие вещества и в каких количествах заданы, а во-вторых, происходит логический вывод решения, а не применение готовых, непонятных формул.

Покажем на примере решение химической задачи с применением метода математического моделирования.

Пример. К 120 г 15%-ного раствора соли добавили 80 г воды. Вычислить массовую долю соли во вновь полученном растворе.

Здесь необходимо вычислить сначала массу соли в растворе, а затем ее массовую долю в новом растворе (масса одна и та же в обоих растворах). Говоря математическим языком, в данной задаче две неизвестных величины x и y . Введем обозначения:

M — масса раствора;

p — процентное содержание (массовая доля) соли в исходном растворе;

x — это масса соли в растворе;

y — массовая доля соли в новом растворе.

Запишем уравнение для нахождения массы соли в растворе с помощью составления пропорции:

$$\left. \begin{array}{l} M \text{ г} - 100\% \\ x \text{ г} - p\% \end{array} \right\} \Leftrightarrow \frac{M}{x} = \frac{100}{p} \Leftrightarrow 100 \cdot x = M \cdot p \quad (1)$$

По условию задачи в раствор добавили 80 г воды, т.е. масса раствора стала равной $M+80$.

Теперь, зная массу нового раствора ($M+80$) и количество соли (x), составляем уравнение для нахождения массовой доли соли:

$$\left. \begin{array}{l} M+80 \text{ г} - 100\% \\ x \text{ г} - y\% \end{array} \right\} \Leftrightarrow \frac{M+80}{x} = \frac{100}{y} \Leftrightarrow (M+80) \cdot y = x \cdot 100 \quad (2)$$

Объединяя уравнения (1) и (2) в систему, получаем математическую модель задачи:

$$\begin{cases} 100 \cdot x = M \cdot p, \\ (M+80) \cdot y = x \cdot 100. \end{cases}$$

Подставляя числовые данные задачи, и решая систему из двух линейных уравнений с двумя неизвестными, получим:

$$\begin{cases} x = \frac{p}{100} \cdot M, \\ y = \frac{x \cdot 100}{(M+80)}; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \frac{15}{100} \cdot 120, \\ y = \frac{x \cdot 100}{200}; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 0,15 \cdot 120, \\ y = \frac{x}{2}; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 18, \\ y = 9. \end{cases}$$

Ответ: массовая доля соли в растворе, полученном добавлением 80 г воды к 120 г 15%-ного раствора соли, равна 9 %.

Решая задачи с химическим содержанием, учащиеся, согласно принципам математического моделирования, разбивают решение задачи на этапы.

На первом этапе, вводятся необходимые переменные x и y , что в дальнейшем позволяет перевести текст задачи на математический язык, т.е. построить математическую модель, в данном случае — систему линейных уравнений.

На втором этапе решается эта система с применением известных методов. На этом этапе внимание концентрируется не на соли и воде, а на «чистой» математике, т.е. математической модели.

На третьем этапе используется полученное решение, чтобы ответить на вопрос задачи. На этом этапе снова вернулись к химическим величинам — воде и соли.

Необходимо отметить, что известные величины в задаче были заменены абстрактными переменными M и p , что дает учащимся понимание того, что неважно, какие вещества и в каком количестве смешиваются.

Библиографический список

1. Перегудов, А.В. Структурирование математического содержания для учащихся химико-биологических классов // Мир науки, культуры, образования. — 2010 — № 2921.
2. Малыгина, О.А. Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода: учебное пособие. — М.: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Введение в математическую химию: практикум / сост. А.В. Перегудов; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2009.

Bibliography

1. Peregudov, A.V. Structurization of the mathematical maintenance for pupils of chemical and biological classes. / A.V. Peregudov // The World of a science, culture, education. — 2010 — № 2921.
2. Malygina, O.A. Training to higher mathematics on a basis system-activity approach: Study letter. — M: Publishing house LKI, 2008.
3. Introduction to mathematical chemistry: a practical work. / A.V. Peregudov; Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafeva. — Krasnoyarsk, 2009.

Article Submitted 10.02.11

УДК 372.851

О.С. Титова, ст. преп. каф. математики и экономики, г. Тара, E-mail: OlgaS832007@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности учащихся старшего школьного возраста, варианты организации профильного обучения на селе с использованием дистанционных технологий и прикладные математические задачи как содержательный компонент профильной подготовки.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профильное обучение, сельская малокомплектная школа.

Одним из направлений модернизации российского образования является профилизация его старшей ступени. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Согласно возрастной периодизации, учащиеся старших классов (15-17 лет) вступают в новый период жизни – юность. По мнению большинства психологов, для ранней юности характерно устремление в будущее. Основным новообразованием периода юности является профессиональное самоопределение. Большинство старших школьников к окончанию школы самоопределяются в будущей профессии, у них складываются профессиональные предпочтения.

Наряду с выбором будущей профессии происходит изменение учебной мотивации. Если в средних классах ведущим мотивом, по мнению исследователей [1], является стремление занять в классе лидирующую позицию, добиться признания одноклассников, то старшеклассники рассматривают учёбу как необходимую основу для будущей профессиональной деятельности, они больше внимания уделяют предметам, которые им будут нужны в дальнейшем, следствием чего является недостаточное внимание к «ненужным» предметам. Интерес к тем или иным предметам может быть продиктован и истинным интересом, и необходимостью поступления в вуз. Интерес к будущей профессии во многом обусловлен введением профильного обучения в старшем звене средней школы.

Несмотря на то, что на сегодняшний день профильное обучение прошло стадию разработки и становления, существует ещё много нерешённых проблем с его организацией. Серьёзные трудности возникают с внедрением профильного обучения в сельских малокомплектных школах. Это связано в первую очередь с недостаточностью комплектации классов и параллелей сельских школ. Малочисленность контингента затрудняет создание профильных классов на селе и практически лишает учащихся выбора профиля обучения.

Ряд исследователей [2; 3; 4] предлагают различные варианты реализации концепции профильного обучения в сельских малокомплектных школах. На основе анализа литературы по данной проблеме мы условно разделили предлагаемые модели на две группы.

В первой группе представлены модели организации профильного обучения в рамках одного образовательного учреждения («Однопрофильная школа», «Многопрофильная школа», «Внутришкольное профильное обучение» и др.). Но, по мнению А.А. Филимонова [5], ограниченные образовательные ресурсы отдельной школы не позволяют организовать обучение старшеклассников в режиме индивидуальных программ и, соответственно, обеспечить максимальную свободу выбора образовательной траектории.

Во вторую группу объединяются разновидности сетевой модели («Школа – ресурсный центр», «Межшкольное объединение», «Ресурсный центр муниципального округа», «Областной ресурсный центр» и др.). Привлечение ресурсов других образовательных учреждений для организации профильного обучения на селе имеет ряд преимуществ:

- появляется возможность значительно расширить количество профилей обучения и тем самым максимально удовлетворить интересы и потребности учащихся;
- более эффективно используется кадровый потенциал педагогических коллективов школ;
- возникает возможность продуктивнее использовать учебно-материальную базу.

Однако, большинство школ не имеют возможности отправлять учащихся на учёбу в соседний населённый пункт в связи с финансовыми трудностями, отсутствием транспорта и плохим качеством дорог. Одним из путей решения данной проблемы, по нашему мнению, является внедрение дистанционного обучения как средства профильной подготовки учащихся старших классов сельских малокомплектных школ.

Несмотря на то, что в настоящее время дистанционные технологии применяются преимущественно для получения высшего образования, система дистанционного обучения, используя принципиально новые средства (сетевые технологии, Интернет и т.д.), открывает возможности и для школьного образования (в частности, для организации профильной подготовки учащихся, проживающих в отдалённых регионах).

По мнению Ю.Г. Коротенкова [6], дистанционное обучение может быть применено в средней школе, лишь в случае выполнения ряда условий. Во-первых, применение дистанционных технологий в средней школе должно быть дифференцировано. Во-вторых, целесообразно использовать дистанционные технологии только в качестве надстройки над базовой системой с учётом специфики и профильной направленности обучения.

Дистанционное обучение как одно из направлений профильной подготовки учащихся сельских школ рассматривается в работах К.Е. Грибановой, М.Б. Зыкова, Д.Г. Козлова, А.И. Крылова, М.В. Миновой, В.М. Петруленкова, Т.М. Третьяк и др.

Т.М. Третьяк [7] и А.И. Крылов [8] предлагают варианты организации профильного обучения посредством проведения дистанционных обучающих сетевых олимпиад.

К.Е. Грибанова [9] рассматривает возможности применения виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся.

М.Б. Зыков [10] предлагает четыре варианта реализации принципов дистанционного обучения в процессе профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ:

1. Традиционный тип урока с использованием информационно-коммуникационных технологий.
2. Комбинированный урок с участием учителя-тьютора.
3. Самостоятельная работа учащихся с электронными и информационными ресурсами.
4. Организация учебного процесса с использованием информационных ресурсов удалённого учебного центра.

В основу образовательного процесса при дистанционном обучении В.М. Петруленковым и Д.Г. Козловым [11] положена интенсивная самостоятельная работа ученика, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и возможность консультироваться с преподавателем – лично, по телефону или электронной почте. Образовательный процесс осуществляется через интерактивный портал системы дистанционного обучения.

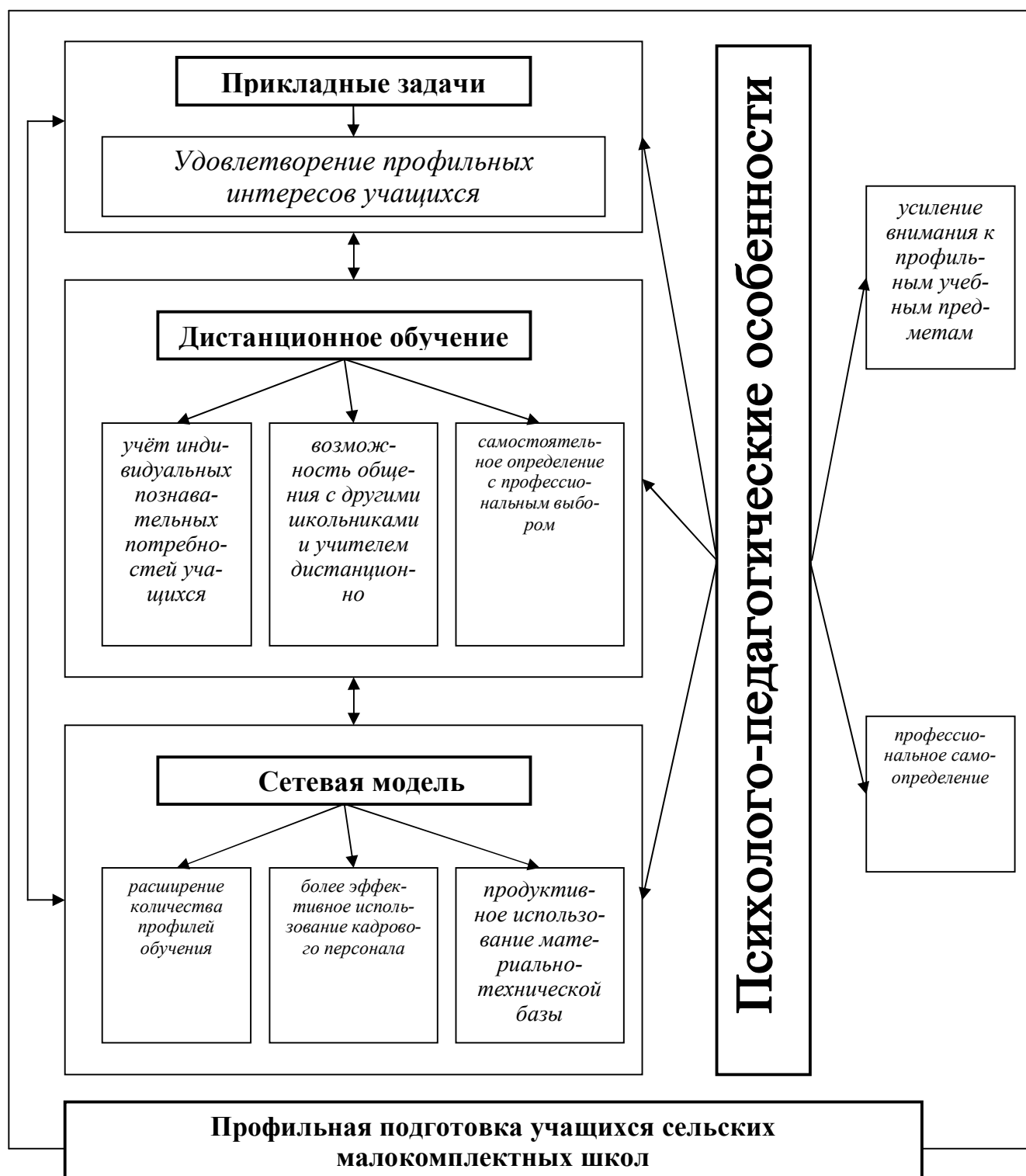


Рис. 1. Структурная модель профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ

Организация учебного процесса, осуществляемого через интерактивный портал, имеет ряд преимуществ.

Во-первых, такая организация учебного процесса позволяет максимально учесть индивидуальные познавательные потребности учащихся, их профильные интересы и обеспечивает поддержку не одному, а нескольким профильным курсам, что при традиционном построении учебного процесса вызывает большие затруднения.

Во-вторых, у учащихся появляется возможность общаться не только друг с другом (в одном классе), но и с другими

школьниками и преподавателями дистанционно (например, участвовать в виртуальных конференциях).

В-третьих, учащиеся имеют возможность самостоятельно определиться с профессиональным выбором и подготовиться к поступлению в вуз.

Согласно стандартам нового поколения [12], требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ представляют собой описание совокупности компетентностей выпускника образовательного учреждения, определяемых личностными, семейными, общественными, госу-

дарственными потребностями к результатам освоения основных общеобразовательных программ. Среди этой совокупности компетентностей немаловажное значение имеет метапредметная компетентность, определяющая универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного пространства, так и в реальных жизненных ситуациях. Тем не менее у современных школьников слабо развита способность применять полученные в школе знания для решения реальных проблем, возникающих в повседневной жизни. Для развития этой способности необходимо, помимо собственно математических задач, добавить в учебный процесс прикладные задачи.

Прикладная математическая задача – это абстрактная модель реальной проблемной ситуации практического характера, сформулированная в вербальной, знаковой или образно-графической форме и решаемая математическими средствами.

Решение любой прикладной задачи, по мнению С.Д. Козлова [13], состоит из следующих этапов:

I. Анализ условия задачи. Задача формулируется на описательном языке (вербальная модель задачи). От правильной постановки задачи, указания ресурсов зависит успешность её решения.

II. Построение математической модели задачи. Перевод исходной задачи на математический язык: вводятся переменные, ищутся связи между ними и устанавливаются ограничения на них, которые записываются в виде уравнений, неравенств или их систем.

III. Внутримодельное решение. Изучается полученная модель. Если задача известная, то она решается по соответствующему ей алгоритму. Если задача никогда не решалась, то ищется необходимый алгоритм.

IV. Интерпретация решения. Это перевод полученного ответа на исходный язык.

Большинство педагогов сходятся во мнении, что на сегодняшний день в школьной практике наблюдается тенденция решать лишь такие задачи, которые не предполагают выхода за пределы математической модели. Это приводит к тому, что учащиеся, усвоив решение довольно сложных математических задач, затрудняются в решении простой задачи, возникающей вне математики, так как не могут перевести её на математический язык.

В то же время решение прикладных математических задач должно являться неотъемлемой частью профильной подготовки в процессе изучения алгебры и начал анализа, так как это способствует развитию навыков применения знаний по математике для решения проблем, возникающих в повседневной жизни, удовлетворяет профильные интересы учащихся и подготавливает их к будущей профессиональной деятельности.

На основе проведённого теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами разработана структурная модель профильной подготовки старшеклассников сельских малокомплектных школ в процессе изучения алгебры и начал анализа в условиях дистанционного обучения (рис.1).

Согласно разработанной нами модели, профильную подготовку учащихся старших классов сельских малокомплектных школ в процессе изучения алгебры и начал анализа целесообразно осуществлять с учётом психолого-педагогических особенностей школьников на основе сетевой модели. При этом учебный процесс ведётся дистанционно, содержательным компонентом профильной подготовки являются прикладные задачи.

Библиографический список

1. Будулатьева, О.Н. Формирование профессиональных интересов сельских школьников. – Кишинёв: «Штиинца», 1987.
2. Байбородова, Л.В. Концепция профильного обучения сельских школьников / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников // Школьные технологии. – 2003. – № 5.
3. Остапенко, А.А. Модели профильного обучения в сельской школе / А.А. Остапенко, А.Ю. Скопин // Профильная школа. – 2004. – № 4.
4. Смолянинов, А.А. Выбрать свой вариант, создать свою модель. Рекомендации по организации профильного обучения в сельской школе / А.А. Смолянинов, Н.Б. Здобина // Первое сентября. – 2007. – № 2.
5. Филимонов, А.А. Сетевое профильное обучение в условиях сельской местности // Профильная школа. – 2008. – № 1.
6. Коротенков, Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования // Школьные технологии. – 2005. – № 3.
7. Третьяк, Т.М. Профильное обучение в форме обучающих сетевых олимпиад // Педагогическая техника. – 2007. – № 2.
8. Крылов, А.И. Дистанционные обучающие олимпиады для школьников: мультипредметные технологии // Народное образование. – 2008. – № 5.
9. Грибанова, К.Е. Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся // Профильная школа. – 2009. – № 3.
10. Зыков, М.Б. Дистанционное образование для малокомплектной сельской школы [Э/р] – URL: <http://www.mbzykov.ru> (дата обращения: 11.11.2006).
11. Петруленков, В.М. Дистанционное обучение сельских школьников / В.М. Петруленков, Д.Г. Козлов // Народное образование. – 2007. – № 2.
12. Мисаренко, Г.Г. На пути к образовательным стандартам нового поколения // Народное образование. – 2009. – № 1.
13. Козлов, С.Д. Тема: «Прикладные задачи» // Математика (Приложение к газете «Первое сентября»). – 2006. – № 21.

Bibliography

1. Budulatieva, O.N. Formation of professional interests of rural pupils. – Kishinev: "Shtiinca", 1987.
2. Baiborodova, L.V., Serebrennikov, L.N. Core learning conception of rural pupils // School technologies. – 2003. – № 5.
3. Ostapenko, A.A., Skopin, A. Y. Models of core learning in a country school // Core school. – 2004. – № 4.
4. Smolyaninov, A.A., Zdobina, N.B. To choose your variant, to create your model. Recommendations on organization of core learning in a country school // The first of September. – 2007. – № 2.
5. Filimonov, A.A. Network core learning in the countryside // Core school. – 2008. – № 1.
6. Korotnikov, Y.G. Distance learning in system of education // School technologies. – 2005. – № 3.
7. Tretiak, T.M. Core learning in the form of educational network Olympiads // Teaching technique. – 2007. – № 2.
8. Krylov, A.I. Distance educational Olympiads for schoolchildren: multi-subject technologies // Public education. – 2008. – № 5.
9. Gribanova, K.E. Usage possibilities of virtual excursions in pupils' core orientation // Core school. – 2009. – № 3.
10. Zykov, M.B. Distance education for a small country school. [E- resource] - URL: <http://www.mbzykov.ru> (date of access: 11.11.2006).
11. Petrukenov, V.M., Kozlov, D.G. Distance learning of rural schoolchildren // Public education. – 2007. – № 2.
12. Misarenko, G.G. On the way to education standards of new generation // Public education. – 2009. – № 1.
13. Kozlov, S.D. Topic: "Applied problems" // Mathematics (Application to the newspaper "The first of September"). – 2006. – № 21.

Article Submitted 10.02.11

УДК 377.5

Ю.В. Белоброва, соискатель каф. профессионального обучения, истории и философии УГАВМ, г. Сатка,
E-mail: ksa0308@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООЦЕНКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена научному обоснованию процессуально-технологического блока педагогических условий, обеспечивающих успешность становления готовности к самооценке студентов медицинского колледжа в процессе изучения социально-экономических дисциплин.

Ключевые слова: подход, готовность к самооценке, проектирование, дифференцированная учебно-познавательная задача, самостоятельная практическая деятельность.

Процесс становления готовности к самооценке студентов медицинского колледжа представляет собой педагогическую систему, которая, в свою очередь, может успешно функционировать и развиваться лишь при наличии определенных условий. Анализ научной литературы показал, что, несмотря на многообразие имеющихся дефиниций «условие», все их можно сгруппировать в две семантические группы, одна из которых трактуется «условие» как «все то, от чего зависит другое», а другая – как среда, обстановка, обстоятельства, в которых происходит что-либо и без которых не могут существовать предметы и явления (Р.А. Низамов, М.А. Ушакова, Ж.Г. Шопина и др.). Как видим, семантика первой группы помещена на уровень абстракции, являясь плодом идеальных построений, а семантика второй, что заставляет отдать ей предпочтение, ориентирована непосредственно на реальность (Н.Л. Коршунова и др.). Мы полагаем, что названная дефиниция, применительно к педагогической деятельности, должна определяться через дидактические категории, отражающие основные элементы учебного процесса (учебная деятельность, обучающая деятельность, содержание образования). В этой связи нам представляется возможным понимать под дефиницией «педагогические условия» взаимосвязанную совокупность мер в процессе обучения, воспитания и развития студентов, обеспечивающую достижение обучаемым более высокого уровня готовности к самооценке. Принципиальное значение при этом имеет точка зрения В.И. Андреева, который полагает, что педагогические условия представляют собой результат «... целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [1].

При выявлении педагогических условий, способствующих успешному становлению готовности к самооценке студентов медицинского колледжа в процессе изучения социально-экономических дисциплин, нами был учтен социальный заказ общества среднему профессиональному образованию, выявлена специфика изучения социально-экономических дисциплин, рассмотрена сущность понятий «готовность» и «самооценка» в аспекте исследуемой проблемы, их специфика и особенности, определена системно-функциональная характеристика становления готовности к самооценке студентов медицинского колледжа в процессе изучения социально-экономических дисциплин. При этом считаем важным заметить, что совокупность педагогических условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления и в то же время учитывал изменяющийся характер учебно-профессиональной деятельности студентов медицинского колледжа.

Вышеизложенное привело к необходимости выделения динамичного комплекса педагогических условий успешного становления готовности к самооценке студентов, одним из центральных блоков которых является процессуально-технологический блок: 1) применение системы дифференцированных учебно-познавательных задач и заданий; 2) осуществление педагогического проектирования совместной деятельности преподавателя и студента в рамках изучения социально-экономических дисциплин; 3) включение студентов в самостоятельную практическую деятельность. Рассмотрим

обозначенные нами педагогические условия, их актуальность и сущность.

Анализируя специфику становления готовности к самооценке студентов, основанную на концепции деятельностной теории, мы выявили, что целостное содержание учебно-познавательной деятельности, выражается в системе учебно-познавательных задач и заданий. Исходя из понимания сущности учебно-профессиональной деятельности студентов как непрерывной цепи решения взаимосвязанных учебно-познавательных задач и заданий, направленных на становление личности студентов медицинского колледжа, мы считаем наиболее продуктивной систему дифференцированных задач и заданий. Задачу мы понимаем как сформулированную в определенных условиях цель на усвоение студентами какого-либо фрагмента учебного материала, ориентированного на становление у него готовности к самооценке.

Главным при разработке учебно-познавательных задач и заданий является, на наш взгляд, их индивидуализация, позволяющая осуществлять на практике личностно-ориентированное обучение и тем самым рационализировать самостоятельную работу на учебном занятии. Индивидуальный, подход в обучении приводит к необходимости совершенствовать и организационные формы деятельности студентов внутри урока, искать пути оптимального сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы студентов. В решении этого вопроса также существуют разные позиции. И.М. Чередов предлагает, например, объединять студентов на учебном занятии в два вида групп, по четыре человека в группе: организационные (взаимо симпатизирующих друг другу) и типологические (по обучаемости) [2]. И.Э. Унт выделяет следующие три пути индивидуализации студентов в учении: образование гомогенных групп на основании одного какого-либо признака; внутригрупповую индивидуализацию в гетерогенной группе, которая образована стихийно и, как правило, состоит из очень разных студентов; прохождение курса в ускоренном или замедленном темпе [3]. При этом внутригрупповую индивидуализацию автор понимает как варьирование заданий с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Групповая работа на учебном занятии сочетается с общеклассной в следующих двух вариантах: каждая группа выполняет одно и то же по содержанию задание, но разными методами; каждая группа выполняет разные по содержанию, но взаимодополняющие задания. Проще всего организовать работу группами на этапе применения знаний – на занятии, при проведении экскурсий, в процессе общественно полезного и производительного труда. Однако в педагогическом опыте можно встретить групповую работу и на других этапах. Особое место занимает групповая работа при дифференциации одновременно по содержанию, степени сложности учебного материала, методам и средствами работы, размере помощи.

Вторым условием, обеспечивающим успешное становление готовности к самооценке студентов медицинского колледжа является педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студентов в рамках изучения социально-экономических дисциплин. Проблеме педагогического проектирования посвящено в настоящее время значительное количество исследований (В.С. Безрукова, В.С. Заир-Бек, В.В. Краевский, Н.А. Петрова, В.А. Сластенин, Э.И. Сун-

дукова, Н.Н. Суртаева, Г.П. Щедровицкий, Н.О. Яковлева и др.). При этом под педагогическим проектированием понимается направление в деятельности преподавателя, связанное с научно обоснованным созданием замысла воплощения (реализации) педагогических целей и задач. А под педагогическим проектированием совместной деятельности преподавателя и студентов понимается разработка организованной системы актов руководства действиями, операциями, связанными как с содержанием самой деятельности, так и процедурами взаимодействия между участниками обучения. Согласно предмету нашего исследования - дифференциации обучения. В то же время приходится констатировать факт, что совместная продуктивная деятельность преподавателя и студентов, являясь сегодня одним из самых важных факторов повышения эффективности образования, далеко не всегда находит свое место в образовательном процессе.

Анализ анкетирования, проведенного среди студентов ГОУ СПО «Саткинское медицинское училище», выявил, что большей части из них импонирует демократический стиль обучения с педагогом: 23,4% обучаемых практически не общаются с преподавателем, 41,3% - нуждаются в дополнительном сотрудничестве и лишь 9,7% учащихся удовлетворены степенью совместной деятельности с педагогом. Мы полагаем, что причина изложенного кроется, по-видимому, в традиционных ролевых позициях преподавателя и студентов: преподаватель-информатор, студент - объект обучения. Смена стиля и формы деятельности, ориентировка на сотрудничество преподавателя и студентов позволит решить все составляющие этой проблемы: от мотивации деятельности до оценки результатов осуществления дифференциации обучения. Выдвигая данное положение, мы руководствовались идеями Л.С. Выготского о том, что развитие интеллекта обучаемого осуществляется через зону его ближайшего развития в том случае, когда обучающийся умеет что-то делать лишь в сотрудничестве с наставниками и только затем переходит на уровень актуального развития, при условии когда это действие он может выполнить самостоятельно [4].

Сегодня в педагогической науке значимой является точка зрения о том, что учебная деятельность как основа обучения может осуществляться в двух аспектах: от частного к общему или от общего к частному. При этом часть исследователей полагают, что учебная деятельность, осуществляющаяся от частного к общему, отражает тенденцию к индивидуальным формам работы студентов, а от общего к частному - к продуктивному сотрудничеству между преподавателем и студентами. В плане последнего положения В.Я. Ляудис отмечает, что такого рода сотрудничество означает «...новый тип познавательного развития студентов, который характеризуется помимо успешного овладения системой познавательных действий, адекватных структуре усваиваемого предметного содержания, появлением более глубоких психических новообразований личности, в частности, изменением структуры процессов памяти» [5].

Моделируя дифференцированный учебный процесс с целью становления у студентов готовности к самооценке в процессе изучения социально-экономических дисциплин, у нас возникла проблема выбора основополагающего типа взаимодействия, обеспечивающего развитие личности студента. Собственные опытно-поисковые данные позволили считать приоритетной особенностью такой тип взаимодействия, который обеспечивал бы совместную продуктивную деятельность преподавателя и студентов. В этой связи небезынтересными стали для нас идеи В.Я. Ляудис [5], которая, проведя аналитический обзор психолого-педагогической литературы в данном направлении, выделила несколько форм (этапов) совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов при решении творческих задач. В целях нашего исследования перечислим их:

а) введение в деятельность (обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей деятельности);

б) действия, разделенные между преподавателем и студентами (вовлечение студента в посильное осуществление операционно-исполнительной стороны решения и выполнение некоторых, необходимых для достижения результатов действий);

в) имитируемые действия (продвигает студента к совместному поиску решения задачи, к большей инициативе);

г) поддержанные действия (расширяет инициативу студентов, включая сферу контроля, и ставит перед выбором выдвигаемых преподавателем целей и определением смыслов продуктивных задач);

д) саморегулируемые действия (направляет на достижение студентами взаимной и самооценки по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задачи, включая целеполагание);

е) самопобуждаемые действия (связанные с выдвижением, обсуждением и принятием студентами новых целей и осознанным целеполаганием, с редукцией внешних и процессуальных форм контроля за достижением результатов);

ж) самоорганизуемые действия (связанные с выдвижением и апробированием способов конструктивного сотрудничества и общения между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, с активным изменением позиции участников во взаимодействиях);

з) партнерство (определяет переход к качественно новым отношениям с преподавателем и сверстниками на основе саморегуляции всех компонентов в структурно-творческой деятельности).

Очевидно, что объем помощи преподавателя при различных формах совместной деятельности будет неодинаков. Он зависит от принципа распределения усилий между преподавателем и студентами. Резюмируя изложенное, следует сказать о том, что совместная продуктивная деятельность преподавателя и студентов в целях становления у студентов медицинского колледжа готовности к самооценке создает предпосылки для изучения и формирования у личности новых ценностей, основанных на общегуманистических принципах: осознание личностью своей самооценки, самоутверждение, способность полностью реализовывать свои внутренние ресурсы, с одной стороны, и взаимопомощь, сотрудничество, совместное творчество, с другой.

В качестве третьего условия мы рассматриваем включение студентов в самостоятельную практическую деятельность. Ученые предлагают различные варианты определения самостоятельной работы. Одни из них рассматривают самостоятельную работу как форму организации обучения (Б.П. Есипов, Н.Ю. Лейкина и др.), другие - как средство или метод вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (Л.В. Григоренко, Л.В. Жарова, П.И. Пидкасистый и др.), третьи определяют ее как особый вид деятельности (Л.С. Деркач, Т.А. Ильина, Р.Б. Срода и др.). Большинство ученых в своих исследованиях рассматривают самостоятельную работу как педагогическое явление, показывают ее место и роль в педагогическом процессе (А.С. Границкая, Н.М. Егорова, Г.А. Казакова, Н.П. Крамская, Р.К. Машанова, И.Л. Намученко, Н.В. Терехова и др.).

Анализ продуктов учебной деятельности студентов, интервьюирование и анкетирование показали, что обучаемые недостаточно владеют навыками самостоятельной деятельности, у большинства из них отсутствует стремление постоянно пополнять и укреплять свои знания, умения и навыки; содержание знаний у многих носит узко практический характер; обучаемые зачастую неспособны проанализировать и оценить собственную самостоятельную работу. Изучив и проанализировав практику использования заданий для самостоятельной работы студентов в системе открытых занятий по отдельным дисциплинам, работы педагогического совета, конференций, методических комиссий в данном направлении, мы пришли к выводу о том, что становление у студентов готовности к самооценке в процессе изучения социально-экономических дисциплин требует повышенного включения их в самостоятельную практическую деятельность, ибо стимулирует, по нашим

данным, саморазвитие личности обучаемого, обеспечивает максимально полную самореализацию студентами своего творческого потенциала. Использование отдельных средств, изолированных от целостной ситуации выбора, как показателя проявления самостоятельности студента, не может решить такую сложную задачу. Обращение к ситуации выбора, как части процесса становления у студентов готовности к самооценке, дает нам возможность осуществить многовариантный анализ сущностных связей процесса, обеспечивающего проявления личностной самостоятельности студента. В разных типах ситуаций средства обладают разными возможностями и тем самым формируют разные личностные новообразования самостоятельности.

Рассматривая самостоятельность студента как системное свойство личности, мы выделили следующие ее компоненты:

- систему ценностных ориентации как преобразовательное отношение к объекту или субъекту выбора;
- систему потребностно-мотивационных состояний личности студента как ее стремление к самореализации через выбор к самосовершенствованию, если это потребуется для достижения выбранной программы действий;
- систему способностей в самоорганизации и саморегуляции прицеленнаправленном достижении выбранной программы.

Анализ научной литературы (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, Т.Ю. Марьенко, В.С. Мерлин, И.Л. Науменко, Ю.А. Самарин, Н.О. Яковлева и др.), собственные результаты профессионально-педагогической деятельности позволили нам

ввести в учебно-профессиональный процесс с целью становления у студентов готовности к самооценке следующие основополагающие условия: включение цели и потребности в овладение рациональными принципами и методами самоконтроля и самооценки учащихся в структуре их мотивационной сферы; равномерное планирование самостоятельной работы студентов в рамках изучения социально-экономических дисциплин; использование комплекса многообразных видов самостоятельной деятельности; контроль за качеством выполнения самостоятельной работы, как со стороны преподавателя, так и одноклассников. Включение студентов в самостоятельную практическую деятельность с целью становления у студентов готовности к самооценке обеспечивает глубокое усвоение теоретических знаний; с его помощью формируются потребности в постоянном их пополнении и обновлении; происходит овладение рациональными приемами и методами осуществления самооценки; развивается мыслительная деятельность.

Подводя итоги, отметим, что новизна выделенных педагогических условий заключается в следующем: названные условия не использовались для определенного нами предмета исследования; выявленные условия не были ранее рассмотрены в динамичном комплексе; отличительные особенности каждого представленного нами педагогического условия представлены в их характеристике. Представленный динамичный комплекс педагогических условий обеспечит становление у студентов готовности к самооценке в процессе изучения социально-экономических дисциплин.

Библиографический список

1. Рубцов, В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения [Текст] / В. В. Рубцов. // Вопросы психологии. – 2008. – № 5.
2. Колпакова, Н.Н. Формирование готовности студентов младших курсов к учебно-профессиональной деятельности в вузе. – М., 2008.
3. Курносова, С.А. Об уровнях сформированности у учащихся умений самоконтроля и самооценки в условиях дифференциации обучения // Развитие профессионального образования на пороге XXI тысячелетия: Материалы межвуз. обл. науч. - практ. конф. 27 апреля 2000. – Челябинск: Изд-во ЧППУ, 2000.
4. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1984.
5. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.

Bibliography

1. Zagvyazinskij, V.I., Methodology and technique of pedagogical research. – M.: Pedagogics, 1992.
2. Kolpakova, N.N. Formation of readiness of students of the first years to to professional work in high school. – M., 2008.
3. Kurnosova, S.A. About levels of readiness at pupils of abilities of self-checking and self-appraisal in the conditions of differentiation of training // Vocational training development on threshold XXI of a millenium: Materials of interuniversity regional academic and research conference, on April, 27th 2000. – Chelyabinsk: publisher CHPPU, 2000.
4. Lyaudis, V.J., Formation of educational activity. – M.: publisher The Moscow university, 1999.
5. Platonov, K.K., The short dictionary of system of psychological concepts: The manual. – The second edition, add. [Text] / Platonov K.K. – M.: Hight school, 1984.
6. Rybzo, V.V., Joint educational activity in a context of a problem of a parity of social interactions and training // Psychology questions. – 2008. – № 5.

Article Submitted 10.02.11

УДК 159.923

Т. А. Филь, асп. НГПУ, преп. НГИ, г. Новосибирск, E-mail: T.A. Fil@mail.ru;

Н. В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф., зав.каф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru

СТРУКТУРА ИДЕНТИЧНОСТИ ХАРИЗМАТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены содержательные характеристики идентичности харизматической личности, а также материалы эмпирического исследования, направленного на изучение структуры идентичности личности и специфики ее компонентов в зависимости от статуса идентичности и степени выраженности харизматичности личности.

Ключевые слова: харизма, харизматические качества, харизматическая личность, идентичность харизматической личности.

Вопрос идентичности харизматической личности в отечественной психологии остается открытым. Это обусловлено малой разработанностью проблемы. Несмотря на то, что за-

прос практики относительно изучения феномена харизмы высок, появляющиеся в отечественной литературе публикации не дают четкого представления о феномене харизмы, ка-

чества харизматической личности, условиях, способствующих ее становлению. Наиболее разработанным подходом к изучению харизматичности личности является подход современных западных психологов Дж. Конгера и Р. Канунго [1]. Благодаря операционализации «харизмы» ученые предлагают выделять определенный набор харизматических качеств, от которых зависит степень выраженности харизматичности личности. Опираясь на проведенный нами анализ исследований зарубежных и отечественных работ [1-11], посвященных изучению различных аспектов харизмы, под харизматической личностью мы понимаем личность, обладающую определенным набором личностных характеристик, в силу которых она признается окружающими как необыкновенная и исключительная. К харизматическим качествам, выделенным Дж. Конгером, Р. Канунго, относятся такие, как - чувствительность к потребностям окружающих людей; способность предвидеть дальнейшее развитие событий, будущее; чувствительность к изменениям, происходящим в окружающем мире; способность к личным рискам ради достижения цели; способность к нестандартному поведению, идущему в разрез с традициями [1; 2; 11]. Харизматичность, в свою очередь, является интегральным свойством личности, отражающим вышеперечисленные характеристики, обеспечивающие достижение личностью успеха.

Отдельные аспекты изучения идентичности харизматической личности отражены лишь в единичных исследованиях С.Н. Зинева [4], проведенных в рамках философского анализа. Также вопрос взаимосвязи идентичности и харизматичности встречается в работе Л. Б. Шнейдер [12], посвященной рассмотрению профессионально важных качеств психолога-практика. Согласно мнению Л.Б. Шнейдер, харизматичность является искусственно созданной и выстраивается относительно успеха, а идентичность подлинное качество личности, выстраиваемое относительно «Я-иное». Тем не менее, противопоставляя данные понятия, Л.Б. Шнейдер предполагает, что харизматическая личность может быть идентичной, а человек, достигший идентичности, может обладать харизмой.

По нашему мнению, «харизматичность» и «идентичность» это понятия дополняющие друг друга. Обладать харизматическими качествами может только та личность, которая четко осознает собственную уникальность, неповторимость, целостность, жизненные цели, ценности, т.е. личность со сформированной идентичностью. Чем в большей степени достигнута идентичность, тем выше уровень харизматичности личности. Понятие «харизмы» действительно неотделимо от успеха, как указывает Л. Б. Шнейдер, но, стоит отметить, что успех не является целью для харизматической личности, а есть следствие реализации собственного потенциала.

Таким образом, рассмотрение вопроса идентичности харизматической личности является весьма актуальным, т.к. такое изучение позволит понять природу харизматической

личности, углубить знания относительно харизматических качеств, а также условий, необходимых для достижения личностью успеха.

Целью нашей работы стало выявление структурных компонентов идентичности харизматической личности.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что идентичность харизматической личности является сложным психическим образованием, имеющим структуру, специфика которой зависит от статуса идентичности и степени выраженности харизматичности личности.

Методики и организация исследования. Для проверки гипотезы и достижения цели было проведено эмпирическое исследование. На первом этапе осуществлена модификация и апробация методики «Шкала харизматичности» («ШХ»), направленная на измерение управленческой и педагогической харизмы, позволяющая измерять степень выраженности харизматичности личности. На втором этапе проводился отбор личностей с различной степенью выраженности харизматичности. Базами исследования выступали: НОУ ВПО Новосибирский гуманитарный институт (всего 412 человек, из них 369 студентов и 46 человек профессорско-преподавательского и руководящего состава института) и ОГУЗ Государственная Новосибирская областная клиническая больница, отделение консультативно-диагностической поликлиники (всего 170 человек врачебного и сестринского персонала). Из общего количества выборки (582 человека) было отобрано 120 человек с различной степенью выраженности харизматичности (низкая, средняя и высокая степень). На третьем этапе проходило исследование структуры идентичности харизматической личности.

Для определения статуса личностной идентичности использовалась методика Л. Б. Шнейдер (МИЛИ); для определения наиболее важных сфер достижения идентичности личности методика «Личностная и социальная идентичность» А. Урбанович; калифорнийский психологический опросник (CPI), направленный на определение индивидуальных особенностей личностных характеристик; типологический опросник Майерс-Бриггс (МВТИ) для выявления базисных предпочтений личности; диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Результаты. С целью проверки гипотетической модели идентичности харизматической личности, построенной на основе теоретического анализа литературы по изучению структуры идентичности личности [12; 13; 14], состоящей из аффективного, когнитивного, поведенческого, мотивационного компонентов, нами был проведен факторный анализ. По результатам факторного анализа было установлено, что идентичность харизматической личности включает в себя 5 компонентов, каждый из которых имеет определенное содержание (таблица 1).

Таблица 1

Структура идентичности харизматической личности

Название фактора	Содержание фактора
F1 (44,45%) «Аффективный компонент»	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «Общий уровень харизматичности» (0,64), «ЧПД – чувствительность к потребностям членов организации» (0,61), «ЧОС – чувствительность к окружающей среде» (0,71) Шкалы опросника МВТИ: «Экстраверт» (0,51), «Интуитивный» (0,74), «Чувствующий» (0,73) Шкала методики «ЛиСи»: «Отношения с окружающими» (0,69) Шкалы методики В. В. Бойко: «Рациональный канал эмпатии» (0,58), «Эмоциональный канал эмпатии» (0,86), «Интуитивный канал эмпатии» (0,74), «Установки эмпатии» (0,83), «Проникающая способность эмпатии» (0,67), «Идентичность в эмпатии» (0,64), «Общий уровень эмпатии» (0,91) Методика МИЛИ: «Коэффициент идентичности» (0,58) Шкалы методики CPI: «Самопринятие» (0,66), «Эмпатия» (0,59), «Самоконтроль» (0,90), «Чувство благополучия» (0,68)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы методики МВТИ: «Интроверт» (-0,53), «Сенсорный» (-0,58), «Мыслительный» (-0,73)</p>

F2 (8,62%) «Мотивационный компонент»	<p>Положительный полюс: Шкалы методики CPI: «Способность к статусу» (0,65), «Социальное присутствие» (0,74) «Независимость» (0,79), «Ответственность» (0,82), «Социализация» (0,67), «Хорошее впечатление» (0,82), «Толерантность» (0,66), «Психологический склад ума» (0,62), «Гибкость» (0,50), «Управленческий потенциал» (0,8), «Трудолюбие» (0,72), «Лидерство» (0,6), «Дружелюбие» (0,75), «Рациональность» (0,89), «Маскулинность» (0,7), «Мотивация лидерства и достижения» (0,58)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала опросника CPI: «Тенденция согласия» (-0,57)</p>
F3 (5,69%) «Поведенческий компонент»	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «ЛР – личный риск» (0,59), «ПВТ - поведение, идущее в разрез с традицией» (0,57) Шкалы методики CPI: «Доминирование» (0,51), «Достижение через независимость» (0,5), «Качество полицейского» (0,64), «Нарциссизм» (0,52)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы опросника CPI: «Обычность» (-0,79), «Социальная желательность» (-0,52), «Тревожность» (-0,5)</p>
F4 (5,34) «Когнитивный компонент»	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «ВБ – видение будущего и его формулировка» (0,56) Шкала методики MBTI: «Решающий» (0,58) Шкалы опросника CPI m: «Нормативность/Делинквентность» (0,56), «Интеллектуальная эффективность» (0,66), «Творческая натура, креативность» (0,55)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Воспринимающий» (-0,6) Шкала опросника CPI: «Женственность/Мужественность» (-0,51)</p>
F5 (4,9%) «Компонент самореализации»	<p>Положительный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Моя работа» (0,63), «Мое материальное положение» (0,78), «Мой внутренний мир» (0,82), «Моя семья» (0,64), «Мое будущее» (0,64), «Я и общество, в котором живу» (0,51) Шкалы опросника CPI: «Общительность» (0,52) и «Самореализация» (0,60)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала методики «ЛиСи»: «Мое здоровье» (-0,78),</p>

Аффективный компонент объясняет 44,45 % от общей изменчивости, что может быть связано со значительным влиянием эмпатических способностей на процесс достижения идентичности. Аффективный компонент представляет собой длительные ориентации личности, связанные с отношением к жизни вообще, делу, к себе и окружению в частности. Он включает в себя следующие содержательные элементы: положительное восприятие себя и выполняемой жизненной задачи; ориентация на окружающий мир и чувствительность к окружающей среде; эмпатические способности личности, позволяющие чувствовать потребности окружающих людей.

Мотивационный компонент (объясняет 8,62 % дисперсии) представлен обоснованием выбора того или иного действия, выделением факторов, обуславливающих этот выбор, умением выстраивать четкие цели перед собой и другими и добиваться их. Содержательными элементами данного компонента являются: независимость; ответственность; важность социального присутствия; способность к статусу; доминирование; способность к лидерству; маскулинность; рациональность; интеллектуальная эффективность; гибкость; толерантность; способность производить хорошее впечатление; трудолюбие; дружелюбие.

Поведенческий компонент (объясняет 5,69 % общей изменчивости) включает в себя конкретные действия, осознание, контроль и саморегуляцию собственных действий. Данный компонент представлен такими качествами личности, как: способность и готовность к высоким личным рискам ради блага общества (организации); поведение, идущее в разрез с социальными стереотипами, т.е. совершение поступков, воспринимаемых как героические или экстраординарные; умение принимать независимые решения, контролировать их выполнение; нарциссические проявления.

Когнитивный компонент (объясняет 5,34 % дисперсии) представлен знаниями, умениями личности. Включает в себя такие качества, как: умение сосредотачивать внимание на самом главном; создавать проект будущего (образ будущего); способность нестандартно мыслить; умение находить способ решения проблемы в условиях ограниченности информации.

Компонент самореализации (объясняет 4,9 % общей изменчивости) рассматривается как составляющая структуры идентичности харизматической личности в связи с важностью выделения сфер достижения идентичности. Значимыми сферами достижения идентичности являются: внутренний мир; материальное благополучие; семья и семейные ценности; профессиональная деятельность; уверенность в будущем; значимость взаимоотношений с окружающим миром, с кругом людей, с которыми личность себя идентифицирует. При этом стоит отметить, что, чем выше статус идентичности, тем меньше внимания харизматическая личность уделяет собственному здоровью.

Полученные результаты изучения структуры идентичности харизматической личности сопоставимы с выделенными Дж. Конгером и Р. Канунго качествами харизматической личности. Исследуемые параметры образуют факторную модель идентичности харизматической личности, включающую в себя аффективный, мотивационный, поведенческий, когнитивный компоненты и, дополнительно выделенный в ходе эмпирической проверки, самореализационный компонент.

Выделенные структурные компоненты идентичности тесно взаимосвязаны и представляют собой единое целое. В тоже время статус идентичности и степень выраженности харизматичности личности определяются специфическим набором переменных.

С целью проверки значимости связей между степенью выраженности харизматичности и статусом идентичности, был использован критерий χ^2 – Пирсона, по результатам которого было определено наличие связей между данными явлениями: высокохаризматическая личность характеризуется достигнутой идентичностью, статусом идентичности среднехаризматической личности является мораторий, низкохаризматическая личность имеет статус мораторий или диффузной идентичности.

Выявление специфики содержательных компонентов структурной модели личности с разной степенью выраженности харизматичности и разными статусами идентичности проводилось с помощью корреляционного анализа по критерию Тау Кендалла (таблицы 2-6). Анализ специфики содержатель-

ных характеристик аффективного компонента идентичности позволяет выявить следующие особенности (таблица 2):

1) Низкохаризматичная личность с диффузной идентичностью - аффективный компонент идентичности представлен одной прямой и тремя обратными связями, указывающими на слабое развитие эмпатических способностей личности.

2) Низкохаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - компонент представлен пятью положительными и двумя отрицательными связями, указывающими на стремление к развитию эмпатических способностей с целью разрешения кризиса и установления на этой основе прочных связей с окружающими людьми.

Таблица 2

Содержательные характеристики аффективного компонента идентичности личности с разной степенью выраженности харизматичности

	Низкохаризматичная личности – диффузная идентичность	Низкохаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Среднехаризматичная личности – статус идентичности мораторий	Высокохаризматичная личность – достигнутая идентичность
Аффективный компонент	<p>Положительный полюс: Шкала методики «ЛиСи»: «Отношения с окружающими» (0,79)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала методики «ШХ»: «ЧПД – чувствительность к потребностям членов организации» (-0,85) Шкала методики В. В. Бойко: «Идентичность в эмпатии» (-0,78) Шкала методики СРІ: «Самопринятие» (-0,85)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника MBTI: «Экстраверт» (0,56), «Интуитивный» (0,54) Шкала методики «Ли-Си»: «Отношения с окружающими» (0,74) Шкалы методики В. В. Бойко: «Рациональный канал эмпатии» (0,70), «Общий уровень эмпатии» (0,51)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала опросника «ШХ»: «ЧПД – чувствительность к потребностям членов организации» (-0,75) Шкала методики MBTI: «Интроверт» (-0,54)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «Общий уровень харизматичности» (0,49), «ЧПД – чувствительность к потребностям членов организации» (0,69) Шкалы опросника MBTI: «Интуитивный» (0,32) Шкала методики «Ли-Си»: «Отношения с окружающими» (0,48) Шкалы методики В. В. Бойко: «Установки эмпатии» (0,69), «Общий уровень эмпатии» (0,31) Шкалы методики СРІ: «Эмпатия» (0,20)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы методики MBTI: «Сенсорный» (-0,97), «Мыслительный» (-0,84)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «Общий уровень харизматичности» (0,74), «ЧПД – чувствительность к потребностям членов организации» (0,82), «ЧОС – чувствительность к окружающей среде» (0,70) Шкалы опросника MBTI: «Экстраверт» (0,65), «Интуитивный» (0,62), «Чувствующий» (0,64) Шкала методики «ЛиСи»: «Отношения с окружающими» (0,66) Шкалы методики В. В. Бойко: «Эмоциональный канал эмпатии» (0,69), «Интуитивный канал эмпатии» (0,76), «Проникающая способность эмпатии» (0,65), «Идентичность в эмпатии» (0,73), «Общий уровень эмпатии» (0,96) Шкалы методики СРІ: «Самопринятие» (0,75), «Эмпатия» (0,67), «Самоконтроль» (0,79), «Чувство благополучия» (0,86)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Интроверт» (-0,59)</p>

3) Среднехаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - компонент имеет 7 положительных и 2 отрицательных связи, отражающих направленность личности на установление отношений с окружающими на основе эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

4) Высокохаризматичная личность с достигнутой идентичностью - аффективный компонент представлен 16 положи-

тельными связями и одной отрицательной, отражающими такие качества, как: ярко выраженные эмпатические способности личности, позволяющие чувствовать потребности окружающих людей; положительное восприятие себя и выполняемой жизненной задачи, чувство благополучия; развитые интуитивные способности.

Таблица 3

Содержательные характеристики мотивационного компонента идентичности личности с разной степенью выраженности харизматичности

	Низкохаризматичная личности – диффузная идентичность	Низкохаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Среднехаризматичная личности – статус идентичности мораторий	Высокохаризматичная личность – достигнутая идентичность
Мотивационный компонент	<p>Положительный полюс: Шкалы методики СРІ: «Социальное присутствие» (0,77) «Социализация» (0,83)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкала опросника СРІ: «Ответственность» (-0,93), «Толерантность» (-0,85) «Гибкость» (-0,77), «Дружелюбие» (-0,72)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики СРІ: «Мотивация лидерства и достижения» (0,65), «Тенденция согласия» (0,69)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы опросника СРІ: «Хорошее впечатление» (-0,56), «Гибкость» (-0,64), «Управленческий потенциал» (-0,65), «Трудолюбие» (-0,64)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики СРІ: «Независимость» (0,84), «Социализация» (0,60), «Рациональность» (0,77), «Мотивация лидерства и достижения» (0,53)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики СРІ: «Способность к статусу» (0,74), «Социальное присутствие» (0,98), «Ответственность» (0,77), «Хорошее впечатление» (0,75), «Толерантность» (0,98), «Психологический склад ума» (0,84), «Управленческий потенциал» (0,85), «Лидерство» (0,85), «Дружелюбие» (0,67), «Маскулинность» (0,94), «Мотивация лидерства и достижения» (0,62)</p>

Специфика мотивационного компонента идентичности (таблица 3):

1) Низкохаризматичная личность с диффузной идентичностью - компонент представлен двумя прямыми и четырьмя обратными связями, указывающими на неспособность брать на себя ответственность, высокую ригидность, неумение ставить перед собой и другими четкие цели.

2) Низкохаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - компонент имеет две положительные и четыре отрицательные связи, указывающие, с одной стороны, на желание управлять окружающими, мотивировать их на определенные действия. С другой, неумение ясно видеть и формулировать цели, особенно в условиях ограниченной информации.

3) Среднехаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - четыре положительные связи, указываю-

щие на склонность личности следовать установленным правилам, но при необходимости отстаивать собственную точку зрения и добиваться только тех целей, которые имеют высокую степень реализации.

4) Высокохаризматичная личность с достигнутой идентичностью - компонент представлен 11 положительными связями, отражающими высокие управленческие и лидерские способности личности, готовность и способность занимать руководящие должности.

Специфика поведенческого компонента идентичности (таблица 4):

1) Низкохаризматичная личность с диффузной идентичностью - одна прямая связь. Отсутствие сформированных ценностей, убеждений, неумение выстраивать длительные социальные контакты приводит к чувству психологического дискомфорта, нерешительному поведению.

Таблица 4

Содержательные характеристики поведенческого компонента идентичности личности с разной степенью выраженности харизматичности

	Низкохаризматичная личности – диффузная идентичность	Низкохаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Среднехаризматичная личности – статус идентичности мораторий	Высокохаризматичная личность – достигнутая идентичность
Поведенческий компонент	Положительный полюс: Шкалы методики CPI: «Тревожность» (0,75)	Отрицательный полюс: Шкала опросника CPI: «Достижение через независимость» (-0,51)	Положительный полюс: Шкала опросника «ШХ»: «ЛР – личный риск» (0,65), «ЛР – личный риск» (0,68) Шкалы методики CPI: «Нарциссизм» (0,56), «Социальная желательность» (0,51)	Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «ЛР – личный риск» (0,65), «ЛР – поведение, идущее в разрез с традицией» (0,70) Шкалы методики CPI: «Доминирование» (0,98), «Достижение через независимость» (0,98), «Качество полицейского» (0,93) Отрицательный полюс: Шкала опросника CPI: «Обычность» (-0,95)

2) Низкохаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - компонент представлен одной отрицательной связью, указывающей на неспособность рисковать ради достижения цели и эффективно работать в условиях недостаточной четких требований.

3) Среднехаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - три положительные связи, отражающие направленность личности на социально одобряемое поведение, при этом, чтобы получить признание окружающих, такая личность готова к личным рискам при условии достижения цели организации.

4) Высокохаризматичная личность с достигнутой идентичностью - 5 положительных связей и одна отрицательная.

Данные связи указывают на способность личности к независимому, властному поведению, как правило, направленному на достижение общественно значимых результатов, ради которых они склонны к личным рискам и нестандартному поведению.

Специфика содержательных характеристик когнитивного компонента (таблица 5):

1) Низкохаризматичная личность с диффузной идентичностью - содержательные характеристики когнитивного компонента (одна прямая и две обратные связи) указывают на желание следовать заданным шаблонам при принятии решения, неспособность привносить в жизнь новые, нестандартные решения.

Таблица 5

Содержательные характеристики когнитивного компонента идентичности личности с разной степенью выраженности харизматичности

	Низкохаризматичная личности – диффузная идентичность	Низкохаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Среднехаризматичная личности – статус идентичности мораторий	Высокохаризматичная личность – достигнутая идентичность
Когнитивный компонент	Положительный полюс: Шкалы опросника CPI: «Нормативность/Делинквентность» (0,75) Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Решающий» (-0,78) Шкала опросника CPI: «Творческая натура, креативность» (-0,75)	Отрицательный полюс: Шкала опросника CPI: «Творческая натура, креативность» (-0,55)	Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Воспринимающий» (-0,35) Шкала опросника CPI: «Женственность/Мужественность» (-0,41)	Положительный полюс: Шкалы опросника «ШХ»: «ВБ – видение будущего и его формулировка» (0,61) Шкала методики MBTI: «Решающий» (0,82) Шкалы опросника CPI: «Интеллектуальная эффективность» (0,68), «Творческая натура, креативность» (0,75)

2) Низкохаризматичная личность со статусом идентичности мораторий – когнитивный компонент, характеризующийся одной отрицательной связью, определяется отсутствием способности личности нестандартно мыслить и принимать решения в условиях ограниченности информации.

3) Среднехаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - компонент имеет две отрицательные связи, характеризующие личность следующим образом: принимая решения, строго следуют им, стремятся оценивать и критиковать окружающих, не склонны воспринимать информацию, противоречащую их решениям.

4) Высокохаризматичная личность с достигнутой идентичностью - компонент представлен четырьмя положительными связями, которые отражают высокую интеллектуальную эффективность личности, умение предвидеть дальнейшее

развитие событий и принимать нестандартные решения в сложных, кризисных ситуациях.

Специфика содержательных характеристик компонента самореализации (таблица 6):

1) Низкохаризматичная личность с диффузной идентичностью - одна положительная и три отрицательных связи, отражающие стремление личности определить дальнейшее направление своей жизни, при этом профессиональная сфера и внутренний мир не воспринимаются как значимые сферы самореализации.

2) Низкохаризматичная личность со статусом идентичности мораторий - одна положительная и три отрицательных связи, указывающие на стремление личности к налаживанию отношений с окружающими людьми и трудностями самореализации в сфере здоровья и работы.

Таблица 6

Содержательные характеристики самореализационного компонента идентичности личности с разной степенью выраженности харизматичности

	Низкохаризматичная личность – диффузная идентичность	Низкохаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Среднехаризматичная личность – статус идентичности мораторий	Высокохаризматичная личность – достигнутая идентичность
Самореализационный компонент	<p>Положительный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Мое будущее» (0,83)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Моя работа» (-0,78), «Мой внутренний мир» (-0,92) Шкала опросника CPI: «Общительность» (-0,78)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Я и общество, в котором живу» (0,71)</p> <p>Отрицательный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Моя работа» (-0,74), «Мое здоровье» (-0,53), Шкала опросника CPI: «Самореализация» (-0,78)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Моя работа» (0,43), «Мое материальное положение» (0,55), «Мое будущее» (0,52) Шкалы опросника CPI: «Общительность» (0,22), «Самореализация» (0,65)</p>	<p>Положительный полюс: Шкалы методики «ЛиСи»: «Моя работа» (0,79), «Мой внутренний мир» (0,59), «Моя семья» (0,72), «Я и общество, в котором живу» (0,67) Шкала опросника CPI: «Самореализация» (0,85)</p> <p>Отрицательный полюс: «Мое здоровье» (-0,67)</p>

3) Среднехаризматичная личность со статусом идентичности мораторий – представлен пятью положительными связями, отражающими стремление личности к достижению идентичности в сфере работы, материального благосостояния, что способствует росту уверенности личности в будущем.

4) Высокохаризматичная личность с достигнутой идентичностью - компонент, представленный пятью положительными и одной отрицательной связью, отражает такие важные сферы самореализации личности, как: профессиональная деятельность, семья, внутренний мир, общественная деятельность. При этом высокая общественная направленность сочетается со снижением внимания к собственному здоровью.

Таким образом, полученные результаты показывают, что компоненты идентичности харизматической личности характеризуются различным содержанием и силой корреляционных связей, что указывает на специфические особенности структуры в зависимости от статуса идентичности и степени выраженности харизматичности.

Итак, в результате теоретического и эмпирического исследования проблемы сделаны следующие выводы:

1. Идентичность харизматической личности является сложным психическим динамическим образованием, включающим определенный набор харизматических качеств, с которыми личность себя отождествляет.

2. Структура идентичности харизматической представлена аффективным, мотивационным, поведенческим, когнитивным и самореализационным компонентами. Аффективный компонент является системообразующим в структуре идентичности, что обусловлено влиянием эмпатических способностей харизматической личности на процесс достижения идентичности.

3. Существует взаимосвязь между статусом идентичности и степенью выраженности харизматичности личности. Высокохаризматическая личность характеризуется достигну-

той идентичностью, среднехаризматическая личность - статусом идентичности мораторий, низкохаризматическая личность имеет статус диффузной идентичности и мораторий.

4. В зависимости от степени выраженности харизматичности и статуса идентичности структурные компоненты имеют свой специфический набор индивидуально-психологических качеств личности:

- Низкохаризматичная личность (диффузная идентичность) характеризуется низким уровнем развития эмпатических способностей, неумением ставить четкие цели, ригидностью мышления, отсутствием четкого представления о направлении самореализации.

- Низкохаризматичная личность (мораторий) характеризуется стремлением к развитию эмпатических способностей с целью утверждения себя в социуме, неспособностью принимать самостоятельные решения в условиях ограниченности информации и брать на себя ответственность. Сферой разрешения кризиса идентичности считают окружающее их общество.

- Среднехаризматичная личность (мораторий) обладает высоким уровнем развития эмпатических способностей, направленностью на социально одобряемое поведение, ригидностью мышления при принятии решения. Значимыми сферами самореализации определяют профессиональную сферу, сферу материального благосостояния, что способствует повышению уверенности личности в будущем.

- Высокохаризматичная личность (достигнутая идентичность) характеризуется ярко выраженными эмпатическими способностями, положительным восприятием себя и мира, высоким развитием лидерских способностей, способностью к нестандартному поведению и личным рискам, высокой интеллектуальной эффективностью и способностью предвидеть будущее развитие событий. Сферами, в которых личность

успешно реализует себя и испытывает чувство достигнутой идентичности, являются: профессиональная деятельность, семья, внутренний мир, общественная деятельность. Но при

этом, чем выше направленность личности на общественную и профессиональную деятельность, семью, тем меньше такая личность уделяет внимания собственному здоровью.

Библиографический список

1. Conger, J. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership / J.A. Conger, R.N. Kanungo, S. Menon, P. Mathur // Canadian journal of administrative sciences. - 1997. - Vol. 14. - № 3.
2. Bass, B.M. Current developments in transformational leadership: Research and application. The Psychologist-Manager Journal. - 1999. - № 3.1.
3. Shils, E. Charisma, order, status // American sociological review. - 1965. - Vol. XXX.
4. Зинев, С.Н. Харизматическая личность: идентификация и манифестация в трансформирующемся мире: дис. ... канд. философ. наук. - Ставрополь, 2005.
5. Кравченко, В.П. Харизматическая личность: многообразие понимания: монография. - СПб., 2005.
6. Сосланд, А. Харизматичная личность в психотерапии [Э/п]. - URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/sosla01/index.htm>
7. Филь, Т.А. Структура харизматической личности педагога // Тенденции развития Российской системы профессионального образования в условиях глобализации: Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции 9 – 10 декабря 2009 г. / под науч.ред. М.А. Петровой, Н.Н. Савиной. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2009. - Ч. 1.
8. Филь, Т.А. Теоретическое исследование структурных компонентов харизматической личности // Вестник ТГПУ. - Томск. - 2009. - Вып. 5 (83).
9. Фрейк, Н.В. Политическая харизма: обзор зарубежных концепций создать [Э/п]. - URL: <http://www.sociologi.ru>
10. Швецова, Н.А. Феномен харизмы в современном религиозном сознании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2006. - Т. 12. - № 7.
11. Энкельманн, Н. Харизма. Личностные качества достижения успеха в профессиональной и личной жизни / пер. с нем. - М.: ЗАО «Интерэксперт», 2005.
12. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. - М.: МОРУ, 2001.
13. Антонова, Н.А. О профессиональной идентичности и ее диагностике [Э/п]. - URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_3_SV/40.pdf
14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. - М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006.

Bibliography

1. Conger, J. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership / J.A. Conger, R. N. Kanungo, S. Menon, P. Mathur // Canadian journal of administrative sciences/ - 1997. - Vol. 14. - № 3.
2. Bass, B.M. Current developments in transformational leadership: Research and application. The Psychologist-Manager Journal. 1999. - № 3.1.
3. Shils, E. Charisma, order, status // American sociological review. 1965. Vol. XXX.
4. Zinev, S.N. Charismatic person: identification and demonstration in the transformed world: PhD diss. - Stavropol., 2005.
5. Kravchenko, V.P. The charismatic person: variety of understanding. - SPb., 2005.
6. Sosland, A. Charismatic person in psychotherapy. URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/sosla01/index.htm>
7. Fil, T.A. Structure of a charismatic person of the teacher // Tendencies of progress of the Russian system of vocational training in conditions of globalization: the Collection of proceedings on materials of the International s/p conference, 2009. - Part 1,
8. Fil, T.A. Theoretic research into the structural constituents of a charismatic personality // Vestnik TGPU. - Tomsk. - 2009. - Vol. 5 (83).
9. Freik, N.V. Political charisma: the review of foreign concepts to create URL: <http://www.sociologi.ru>
10. Shvetsova, N.A. Fenomen of charisma in modern religious consciousness // The Bulletin of the Kostroma state university it. N.A. Nekrasov. A set: Philosophy. Political science. Cultural science. - 2006. - Vol. 12 - 7.
11. Enkelmann, Nicolaus B. Charisma. Features of Personality as a Means for Gaining Success in Professional and Personal Life/Translated from German - M.: "Interexpert" Joint Stock Society, 2005.
12. Shneyder, L. B. Professional identity: the Monography. - M., 2001.
13. Antonova, N.A. About professional identity and its diagnostics URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_3_SV/40.pdf
14. Ericson, E.H. Identity: youth and crisis. - M., 2006.

Article Submitted 10.02.11

УДК 37.062.2

А.В. Тимакин, соискатель МПГУ, г. Москва, E-mail: alextimakin@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ НОВОГО ШКОЛЬНОГО СТАНДАРТА В ВОСПИТАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В работе показаны особенности изменения содержания понятия "здоровый образ жизни" старшеклассника в рамках последних планируемых изменений в стандартах среднего образования. Обозначаются роли педагога и психолога в воспитании здорового образа жизни старшеклассника. Соотносятся предлагаемая образовательная инициатива и психологическая теория потребностей А. Маслоу.

Ключевые слова: воспитание здорового образа жизни; потребность; социализация; потребительская позиция; знания.

Великие педагоги прошлого включали нормы здорового образа жизни в правила нравственного поведения детей и рассматривали их как важную характеристику индивидуального стиля жизни, поддерживающего здоровье (Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци).

В русской педагогике В.Г. Белинский и А.И. Герцен создали революционно-демократическое направление. Все стороны воспитания они связывали с одной целью — подготовка бесстрашных борцов за лучший общественный строй. В.Г. Белинский задачами физического воспитания определял охрану здоровья детей, развитие их физических сил путем уста-

новления правильного образа жизни, организацию игр, гимнастических упражнений, соблюдение правил личной и общественной гигиены и условие естественнонаучных знаний о человеке. По его мнению, физическое воспитание должно осуществляться в тесной связи с нравственным.

В 60-е годы XIX столетия в период большого общественного движения разрабатывали вопросы воспитания подрастающего поколения Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов. Н.Г. Чернышевский указывал на важность и необходимость физического и духовного развития человека. Задачей физического воспитания он определял всемерное развитие физиче-

ских сил и укрепление здоровья воспитанников. Видное место отводил ежедневным физическим упражнениям, закаливанию организма, которые рассматривал положительно и с точки зрения воспитания воли.

А.Н. Добролюбов оценивал физическое воспитание с точки зрения развития и укрепления физических сил и здоровья человека, а также как одно из условий успешного развития сил духовных: "...только при наличии здорового организма, здоровых органов чувств, нервной системы и мозга, являющегося носителем психических функций, может вполне нормально протекать духовное развитие детей...".

Но в результате важнейших медико-биологических открытий, развития философских и психологических наук произошло значительное переосмысление категории "здоровья". Оно трансформировалось в более широкое представление о человеке, как о существе социальном, нежели биологическом.

Исследования ученых в области педагогики и психологии свидетельствуют о том, что наиболее благоприятные возможности для развития личности имеются в детском и подростковом возрасте (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин).

Подростковый возраст, согласно классификации Всемирной организации здравоохранения, — это период жизни от десяти до восемнадцати лет, когда завершается созревание организма. Изменения, которые происходят в этот период в организме детей и подростков, становятся основой для формирования центрального новообразования в личности ребенка, которое выражает их объективную и субъективную готовность к полноценной жизни в обществе. Именно в это время закладываются основы будущей жизненной позиции человека, поэтому основная роль в формировании ценностных ориентиров возложена на систему школьного образования.

Наиболее универсальной характеристикой школьного возраста является переход от инфантильной формы бытия человека к взрослой. Жизнь взрослого человека принципиально отличается от жизни детей и подростков способностью самостоятельно принимать решения и нести за них личную ответственность. Именно фактом перехода от одной универсальной формы бытия к другой можно объяснить популярность идеи конфликтно-кризисного характера подросткового возраста, нашедшей свое особое распространение в европейской психологии в начале XX-го столетия.

Правда, уже в тот период стали появляться исследования, которые указывали, что острые кризисные явления отрочества во многом определяются культурным контекстом, традициями воспитания и характером отношения взрослых к подрастающему поколению. Тем не менее, для европейской культуры первой половины XX века характерно отчетливое доминирование идеи абсолютизации конфликтно-кризисного характера подросткового возраста.

Старшеклассники, по сравнению с младшими подростками и детьми, более целеустремленны, настойчивы. Однако проявления этих качеств часто бывают односторонними. Для них характерно попеременное проявление полярных свойств психики: целеустремленность и настойчивость могут сочетаться с импульсивностью и неустойчивостью; повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях — сменяться легкой ранимостью и неуверенностью в себе; возвышенность чувств может уживаться с сухим рационализмом, циничностью, враждебностью и даже жестокостью. Становление характера, переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности — все это обнажает и заостряет слабые стороны личности старшеклассника, делает ее особенно уязвимой и чувствительной к неблагоприятным влияниям среды.

В начале 80-х годов XX века все чаще высказывались мнения о многовариантности процесса психического развития в периоде отрочества. При этом подчеркивалось, что открыто конфликтный характер поведения в подростковый период может рассматриваться лишь как не самый распространенный и далеко необязательный вариант развития психики.

Результаты многочисленных исследований последнего времени свидетельствуют о том, что уже для учеников старших классов нетипичны такие явления, как личностные кризисы, разрушение прежней Я-концепции, склонность к отказу от сформированной ранее системы ценностей и установок. Для многих старшеклассников характерна устойчивая привязанность к родителям, отсутствие стремления к излишней самостоятельности в ментальном и поведенческом планах. Разумеется, разговоры о гармоничном характере возраста не исключают наличия известных трудностей данного периода, способных приводить к определенной эмоциональной нестабильности личности. Тем не менее, указанная эмоциональная неустойчивость не может рассматриваться в качестве причины различных форм социальной дезадаптации.

К сказанному можно добавить, что для отечественной культуры в целом и для науки в частности, характерно доминирование представления о конфликтно-кризисном характере протекания подросткового возраста [1].

Исследуя вопрос воспитания здорового образа жизни старшеклассников, следует обозначить суть психологического и педагогического воздействия педагога и психолога в школе, в учебном процессе.

И психолог, и педагог преследуют одну и ту же цель — помочь ребенку не потеряться в жизни и стать личностью, но при этом каждый из них имеет дело со своим кругом задач. Проблема личности — пожалуй, самая важная проблема психологии, так как меняются времена и моды, формы и методы обучения, содержание учебных предметов и их количество, но всегда стоит задача вхождения ребенка в общество.

Известный психолог-гуманист прошлого века Э. Фромм писал о том, что человек не способен выбирать между тем, чтобы иметь или не иметь идеалы; но он свободен выбирать между различными идеалами, между служением власти, разрушению или же разуму и любви. От родителей, педагогов, психологов, в значительной степени зависит, окажутся ли наши дети в состоянии выбрать второе и стать Личностями.

Чтобы психологическая помощь оказалась эффективной, с одной стороны, очевидно, что она должна быть профессиональной, а с другой — совершенно необходимо, чтобы она была принята тем, кому адресована. Соответственно, от психолога требуется умение оказать психологическую помощь, а от ребенка, его родителя или учителя — способность ею воспользоваться. И профессиональное бессилие психолога, и психологическая безграмотность общества в равной степени обуславливают неуспешность мероприятия [2].

Л.С. Выготский видел принципиальную разницу между педагогическим, то есть методическим, подходом к учебному процессу и собственно психологическим. По этому поводу он писал: "задачей педологического анализа педагогического процесса является не освещение шаг за шагом акта обучения, а анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процессов школьного обучения. Задача педологического анализа и состоит в том, чтобы показать для каждого предмета и для каждого отрезка обучения, что делается в голове ребенка в процессе обучения" [3].

Но не следует думать, что роль педагога сводится к грамотному преподаванию предмета в рамках преподнесения знаний научного характера, а психолог помогает школьнику принять и предмет и учителя его ведущего.

Школа сегодня является важнейшим звеном социализации молодого поколения. Однако качество и эффективность такого процесса снижены из-за дисбаланса целей и задач деятельности педагогов, психологов, родителей, самих учеников. Через школу проходит подавляющее большинство людей, и на этом этапе социализации личности формируется как индивидуальное здоровье, так и здоровье всего общества. А последнее, складывается как из базового биологического адекватного состояния активности, так и из социального понимания и принятия смысла всех процессов развития общества, в том числе и образовательного процесса. Осмысление и приня-

тие логически больше развито у старшеклассников. Однако нестабильность правовой и административной системы, ставшая в школе педагогов и психологов по сути ниже уровня школьников, даёт последним проявлять гедонистические действия в самых негативных смыслах.

Типичное явление в старших выпускных классах, когда ученики, зная, что учитель им не поставит "двойку", потому что этот плохой показатель отразится как на учителе так и на школе, но не на ученике, просто не прикладывает сколь-нибудь значимых усилий для обучения, предпочитая сиюминутные развлечения, мол, "тройку и так поставят, а мне и хватит этого". Отсюда логично следует снижение психологического восприятия инстинкта выживания, для которого требуется созидательная деятельность, а не чистой воды потребительская позиция.

Современная школа смещает акценты в сторону упрощения образования, тем самым создавая условия, не только разрушающие, но и формирующие пороки. В результате общество имеет большое поколение как на физическом, так и на духовном уровне.

Чтобы быть здоровым, нужны здоровые жизненные навыки во всех смыслах, и современному молодому человеку приходится учиться всестороннему здоровью!

При этом необходимо учесть, что образ жизни человека не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а приобретает свои черты в течение жизни целенаправленно и постоянно.

Здоровым быть никого насильно не заставишь. Л. Н. Толстой писал, что смешны требования людей курящих, пьющих, объедающихся, не работающих, превращающих ночь в день, о том, чтобы доктор сделал их здоровыми, несмотря на их нездоровый образ жизни.

Главное препятствие распространению здорового образа жизни - это психика людей, которая сопротивляется ограничениям и нагрузкам, пока нет реальной необходимости.

Можно выделить четыре группы условий негативного отношения людей к призывам вести здоровый образ жизни.

Первая группа характеризуется индивидуальными особенностями конкретного человека (системой его жизненных ценностей, совокупностью привычек, уровнем образования, характером информированности, особенностями воспитания, степенью личной заинтересованности, состоянием здоровья).

Вторая группа условий связана с особенностями общества, в котором живет человек (политический и экономический уклад, характер исторических привычек и культурных традиций, особенности быта, уровень общественного сознания и благосостояния).

Третья группа условий определяется особенностями местного окружения - социального, этнического, демографического, экологического, географического и т.д. Сюда же можно отнести правила, стереотипы, традиции, образ жизни и стиль поведения отдельных групп общества, к которым принадлежит человек (прежде всего семья).

Четвертая группа условий, определяющих отношение человека к агитации за ЗОЖ, связана с самой агитацией. Желание или нежелание людей следовать определенному совету зависит не только от этих людей, но и от характера совета, от его формы и содержания.

От педагога требуется солидная эрудиция, поскольку воспитание здорового образа жизни человека - это область знаний со своими законами, принципами и, к сожалению, своими ошибками, формирующаяся на стыке многих наук: биологии, экологии, психологии, этики, социологии, философии, медицинских и др. наук. Это понятно, ибо здоровье - многофакторная функция. По этому и развитие института здорового образа жизни явление многоплановое и комплексное.

В силу ряда причин эффективность учителя выше эффективности врача при воспитании здорового образа жизни школьника, особенно при развитии его духовного, физического, социального, психического и нравственного слагаемых здоровья. Важно, чтобы каждый педагог и школьник знал

концепцию здоровья общества, знал и претворял в жизнь концепцию здоровья индивида.

Выше мы уже упоминали о нестабильности правовой и административной системы, ухудшающей условия воспитания здорового образа жизни школьника вплоть до инстинктивного уровня. Яркий пример последних больше административных нежели психолого-педагогических попыток приобщения к здоровому образу жизни старшеклассников.

Речь в данном случае идет о стандарте общего школьного образования, который в обязательном порядке вводится с 2020 года (в порядке эксперимента его внедряют в некоторые школы уже с 2013 года), и у подавляющего большинства педагогов других ассоциаций, кроме как с вредительством он не вызывает. Проект стандарта разработал Институт стратегических исследований в образовании (подразделение Российской академии образования). Согласно стандарту, учащиеся 10-х и 11-х классов будут сами выбирать, какие предметы и в каком объеме им изучать, обязательными же станут четыре дисциплины: курс "Россия в мире", основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), физкультура и подготовка некоего индивидуального проекта.

По мнению Министра образования РФ А.А. Фурсенко выбор четырех обязательных предметов не выглядит странным. "Это не главные предметы, а базовые, - сказал он. - Они связаны со здоровьем и безопасностью, которые важны при изучении любого предмета" [4].

Здесь следует сделать маленькое отступление и вспомнить, что одной из проблем, активно исследуемых современной психологией, является проблема мотивации человеческого поведения и деятельности. Сущность проблемы заключается в том, чтобы изучить побудительные силы, благодаря которым включается психическая активность человека и направляет его деятельность на какой-либо объект; силы, которые движут человеком при выборе той или иной модели поведения, того или иного способа действия.

Потребности - субъективные явления, возникающие, когда индивид испытывает нужду в каком-либо объекте, необходимом для его жизнедеятельности и развития. Они выступают источником активности человека и побуждают его к деятельности в отношении объекта нужды.

Абрахам Маслоу высказал мнение, что все потребности являются врожденными и делятся на витальные и духовные. Согласно выстроенной им иерархии, в основании пирамиды человеческих потребностей лежат потребности физиологические, а венчают ее потребности, связанные с самореализацией человека - наивысшим уровнем психологического проявления.

Соотнеся "базовые" школьные предметы по А.А. Фурсенко с базовыми потребностями по А. Маслоу, можно увидеть предел психологического развития здорового образа жизни, здорового пути человека:

<i>Потребности</i>	<i>Новая школьная база</i>
Потребность в самоактуализации (развитие собственной личности)	???
Эстетические потребности (гармония, порядок, красота)	???
Познавательные потребности (знать, уметь, понимать)	???
Потребность в уважении (почитание)	подготовка некоего индивидуального проекта. (компетентность, признание)
Потребность в потребности и любви (принадлежность к общности)	курс "Россия в мире"

Потребность в безопасности (чувствовать себя защищенным)	основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)
Физиологические потребности (голод, жажда, половое влечение)	Физкультура

Как видно из этого небольшого сравнения, психологические потребности в развитии собственной личности, в гармонии, красоте и познании остаются за бортом педагогического процесса.

В Стандарте указано: "Реализация задач обязательной части учебного плана обеспечивается выбором одного (двух) учебных предметов, курсов из каждой предметной области (но не более 7 учебных предметов). При этом три (четыре) учебных предмета из всех предметных областей изучаются на профильном уровне и три (четыре) на базовом или интегрированном (общеобразовательном) уровне. Содержание предметной области «Курсы по выбору» должно определяться образовательным учреждением, исходя из особенностей региона и потребностей обучающихся." [5].

Принципы построения системы выводят государственный язык РФ за рамки обязательных предметов, то есть ученики по желанию смогут закончить школу со знаниями на уровне до 10 класса. А те, кто не захочет оказаться в таком положении, встанут перед дилеммой: совмещать русский и литературу – значит, лишиться себя возможности изучать также алгебру или геометрию, придется пожертвовать чем-то одним. И наоборот, алгебра и геометрия, вместе взятые, ставят крест на одновременном изучении русского языка и литературы.

Исходя из вышеозначенного, старшеклассник при всем своем желании не сможет изучать более семи дисциплин. И тем не менее, в Стандарте прописано, что "содержание учебных предметов, курсов в части, формируемой участниками образовательного процесса, *должно способствовать развитию личности* (курсив мой – А.Т.) обучающихся, их познавательных интересов, интеллектуальных способностей, включая способность к самостоятельной познавательной деятельности; углублению, расширению, специализации систематических знаний в выбранной области научного знания или вида деятельности; совершенствованию имеющегося или приобретение нового опыта познавательной, продуктивной деятельности; профессиональной ориентации обучающихся."

Однако, в описанных образовательных условиях происходит резкое снижение уровня осознания старшеклассниками своего образа жизни адекватно устоявшимся сейчас оценкам образа жизни как "здорового". Происходит подмена содержания этого понятия в ущерб качеству природной и социальной структуры индивида. Если еще по сию пору понятие "здоровый образ жизни" подразумевает солидную созидательно-творческую компоненту с уверенной и динамично развиваю-

щей жизненной позицией, то с внедрением новой системы образования понятие "здоровый образ жизни" будет подразумевать уже внушительную потребительскую компоненту с регрессией жизненных ценностей.

Психолого-педагогическая цепочка взаимодействия знаний и поведения прослеживается следующим образом. Знания подразумевают их применение; применение означает их понимание; понимание означает размышление; размышление значит разумные сомнения и поиск; поиск означает желание творчества; творчество влечет за собой созидание; созидание поднимает человека на новый уровень самореализации.

Теперь достаточно сократить исходную точку "знания" как вслед за этим по принципу домино начнут уменьшаться в количестве и качестве следующие звенья цепи. Сейчас же основной путь устранения будущих дефектов в этой цепочке заключен в многообразии форм интеграции основных социальных институтов, направленных на координацию всех усилий и создание специальных социально-педагогических условий с целью более успешного воспитания социальных навыков, здорового образа жизни в качественном и насыщенном содержании у подрастающего поколения.

Наиболее серьезным фактором и сложным препятствием на этом пути является у значительной части молодежи психологический феномен, который в американской литературе обозначается как кризис идентичности: это понятие обозначает потерю чувства самого себя, невозможность (или затрудненность) приспособиться к собственной роли в изменяющемся обществе. Кризис идентичности в наших сегодняшних социальных условиях определяется разрывом между требованиями имеющихся общественных и экономических отношений [6].

Не существует социального механизма воспитания нездорового образа жизни. Это часть процессов социализации, передачи от поколения к поколению морально-этических и культурных ценностей. Образ жизни в значительной мере зависит от отношения индивида к конкретным лицам – носителям определенных ценностных ориентаций. Так, например, в пьющих семьях ребенок усваивает положительное отношение к алкоголю, если родитель – потребитель алкоголя является для ребенка объектом любви и уважения.

Вспомним упомянутое нами давление, оказываемое несовершенной административно-правовой системой в области образования, изменение созидательной позиции индивида на потребительское, и можем сделать вывод о том, что задачей современных психологов и педагогов в школе станет не решение психологических и учебных проблем старшеклассника, а противостояние по сути принудительному формированию ограниченной личности. Педагогам и психологам придется либо активней и жестче вливаться в семейный процесс социализации подростка и личностного его роста, либо расписаться в собственном бессилии и отступить. К сожалению, в этом случае принцип домино неотвратим.

Библиографический список

1. Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Л.С. Шпилени. – СПб., 2003.
2. Степанова, М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. – 2002. - № 1,6. - <http://www.voppsy.ru/tr.htm> (17.01.2011)
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Антонова, И. Фурсенко вдруг услышал учителей. Газета "Сегодня.ру" 02.02.11 г. [Э/п]: <http://www.segodnia.ru/index.php?pgid=2&partid=1&newsid=13384>
5. Проект Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Министерство Образования и науки РФ. [Э/п]: http://mon.gov.ru/pro/fgos/oob2/pr_ooo.pdf
6. Лекомцев, В.Т. Медико-социальные аспекты наркологической ситуации / В.Т. Лекомцев, В.А. Щеклеин, В.Н. Савельев, И.А. Уваров, А.С. Иванов // Клинические и социальные аспекты наркологии: Материалы межрег. науч.-практ. конф., посв. 25-летию нарк. службы Удмуртской Республики и Международному Году психического здоровья, 2002.

Bibliography

1. Management on abusing preventive maintenance by psychoactive substances by minors and youth / Under scientific edition L.M. Shipitsinoy и L.S. Shpileni. – SPb., 2003.

2. Stepanova, M.A. Psychology in formation: psihologo-pedagogical interaction // Psychology Questions. – 2002. - № 1,6. – Electronic resource <http://www.voppsy.ru/tr.htm> (17.01.2011)
3. Vygotsky, L.S. Pedagogical psychology. M.: Pedagogics, 1991.
4. Antonova, I. Fursenko has suddenly heard teachers. The newspaper "Segodnya.ru" 02.02.11. Electronic resource <http://www.segodnia.ru/index.php?pgid=2&partid=1&newsid=13384>
5. The project of the Federal state educational standard of the average (full) general education. The Ministry of Education and Science of Russian Federation. Electronic resource: http://mon.gov.ru/pro/fgos/oob2/pr_ooo.pdf
6. Lekomtsev, V.T. Mediko-social aspects of a narcological situation / V.T. Lekomtsev, V.A. Scheklein, V.N. Savel'ev, I.A. Uvarov, A.S. Ivanov // Clinical and social aspects of narcology: Materials of the inter-regional scientifically-practical conference devoted to the 25 anniversary of narcological service of the Udmurt Republic and the International Year of mental health, 2002.

Article Submitted 14.02.11

УДК 373.1.02: 372.8

Т.В. Маколкина, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tan_grom@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В данной статье рассматривается формирование логических умений при обучении математике в 5-6 классах с позиций компетентностного подхода, а также раскрывается содержание понятия логической компетенции.

Ключевые слова: логические умения, логическая компетенция, логическая грамотность.

Интеллектуальное развитие учащихся, привитие им культуры мышления становится одной из важнейших задач обучения математике в 5-6 классах. Актуальность проблемы развития мышления школьников обусловлена сегодняшними потребностями трех основных сфер общественной жизни: науки, производства, образования. На сегодняшний день обществу требуется всесторонне, в том числе, интеллектуально развитый выпускник школы. Это связано с такими современными тенденциями и общественными явлениями, как математизация наук, информатизация общества, увеличение объема информации и связанное с этим обострение необходимости логической обработки информации. Эти цели не могут быть достигнуты без решения более узкой, но не менее важной задачи логического развития, в частности, формирования логических умений учащихся.

В связи с изменившимся заказом общества, от выпускника сегодня требуется не только усвоение определенной суммы знаний, но и развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. В новых образовательных стандартах определены также важнейшие задачи воспитания: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Налицо социально значимая проблема построения такой системы обучения, которая обеспечивала бы выпускника этими качествами. Осмысление такого заказа в рамках педагогической науки привело к разработке компетентностной парадигмы образования. По мнению многих ведущих исследователей компетентностного подхода (В.А. Болотов [1], И.А. Зимняя [2], О.Е. Лебедев [3], А.В. Хуторской [4]), основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций у обучаемых, в процессе формирования которых происходит интеллектуальное развитие личности. В связи с этим формирование логических умений мы рассматриваем с позиций компетентностного подхода.

По мнению большинства указанных авторов, компетентностный подход проектирует на основе ключевых компетенций целостную компетентностную систему образования.

Современное обучение, в частности математике, реализует модель компетентностного образования, в основу которого

положено формирование ключевых образовательных компетенций. В условиях при обучении математике логические умения должны быть направлены не только на овладение учебным предметом. Ученик также должен приобрести опыт применения этих умений в собственной деятельности: учебной, коммуникативной, социальной.

С этих позиций в качестве одной из образовательных компетенций мы считаем целесообразным выделить логическую компетенцию, на основе которой необходимо рассматривать формирование логических умений в 5-6 классах при обучении математике. Под логической компетенцией будем понимать заданное требование к образовательной подготовке ученика, интегрирующее логические умения, опыт деятельности по отношению к ним, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Мы установили, что логическая компетенция является результатом интеграции ключевых, общепредметных и предметных компетенций.

Так как, во-первых, логическая компетенция включает в себя компоненты каждой из ключевых компетенций. Во-вторых, логическая компетенция имеет черты общепредметной компетенции, так как культура мышления формируется в различных учебных предметах. Формирование логического мышления учащихся проходит сквозной линией через все предметы. В-третьих, формирование логических умений, входящих в состав этой компетенции, происходит с помощью учебного предмета «математика» и способствует его лучшему усвоению. Поэтому логическую компетенцию можно отнести к предметной компетенции.

Основу логической компетенции составляют логические умения, которые необходимо формировать на уроках математики начиная с 5 класса.

С одной стороны, обучение математике с опорой на специально сформированные логические умения способствует более глубокому и прочному усвоению предметного материала. С другой стороны, формирование логических умений с помощью учебного предмета «математика» способствует общелогическому развитию учащихся, которое необходимо для дальнейшего обучения, межличностных отношений в социуме и разрешения проблем, возникающих в жизни.

Целесообразность формирования логических умений, определяющих логическую компетенцию, в курсе математики начиная с 5 класса вызвана потребностями как самого курса математики, так и других дисциплин. Курс математики 5-6 классов по сравнению с начальными классами требует более

развитых логических умений, в частности, правильного формулирования определений, умения классифицировать различные объекты, проводить доказательства утверждений. Как показали исследования психологов, (В.В. Давыдов [5], В.А. Крутецкий [6]) подобные умения доступны учащимся данной возрастной группы. Учебная деятельность подростка в связи с переходом его в 5 класс подвергается значительным изменениям – новая система обучения требует и более организованной умственной деятельности. Поэтому 11-12 лет – наиболее благоприятный возраст для начала изучения элементов логики, для лучшего развития мышления. Задача при обучении математике в 5-6 классах состоит в том, чтобы подкрепить все достоинства подросткового возраста и учитывать особенности школьников этого возраста для формирования логических умений как основных компонентов логической компетенции.

Формирование логических умений в курсе математики 5-6 классов мы рассматриваем как пропедевтическую работу перед дальнейшим изучением математики в средней школе, которое требует наличия у учащихся достаточно сформированных логических умений. Целесообразно продолжить такую работу в 7 классе, опираясь на логические умения, выработанные в 5-6 классах.

С одной стороны, обучение математике с опорой на логические умения способствует более глубокому и прочному усвоению предметного материала. Учащиеся могут правильно формулировать аргументированные рассуждения, отличать доказанные утверждения от недоказанных, приобретают умения проводить обобщения и выявлять закономерности. Формирование логических умений дает возможность учащимся лучше понять и использовать элементы логико-символического языка в школьном курсе математики. С другой стороны, формирование логических умений с помощью учебного предмета «математика» способствует общему логическому развитию учащихся, которое необходимо для дальнейшего обучения, межличностных отношений в социуме и разрешения проблем, возникающих в жизни.

В курсе математики 5 класса появляется много материала логического характера. В данном возрасте у учащихся возникает способность обобщать, сравнивать, анализировать, классифицировать.

Мы выделили следующие задачи формирования логических умений при обучении математике в 5-6 классах как пропедевтических перед дальнейшим изучением математики в средней школе:

Понимание структуры определения. А именно: уметь составлять для данного понятия родовое или видовое понятие,

уметь устанавливать принадлежность объекта объему данного понятия, формулировать определения знакомого понятия.

Умение классифицировать понятия. Ученик должен уметь: отнести объекты к той или иной из указанных групп, разбить данные объекты на группы по указанному признаку.

Умение проводить несложные доказательства. От ученика требуется уметь сделать вывод из данных посылок, провести несложное рассуждение, проверить правильность рассуждения, владеть простейшими приемами опровержения предложенных обоснований.

Умение применять логические связки («и», «или», «не», «если... то») в предложениях сложной логической структуры.

Структура формирования логических умений, на наш взгляд, должна определяться следующим: логические умения необходимо формировать в курсе математики в течение всего обучения в 5-6 классах там, где это требует учебный материал. Логические умения должны формироваться не только на математическом материале, но и из других учебных предметов, а также жизненных ситуациях. Логические умения целесообразно, на наш взгляд, формировать на опорных уроках, а также с помощью серии упражнений. Данная позиция согласуется с основными положениями компетентностного подхода в образовании.

Построенная таким образом система формирования логических умений дает возможность сэкономить учебное время за счет исключения ненужного дублирования, избежать разноречия в логической терминологии, используемой в разных дисциплинах, поможет учащимся преодолеть психологический барьер привязки логики к конкретному содержанию, почувствовать общезначимость логики, универсальность ее методов, научит применению логических знаний, сделает их действенным орудием мышления. С помощью логических умений при обучении математике в условиях компетентностного подхода происходит не только формирование логически развитой личности. Ученик также должен иметь опыт применения полученных в процессе обучения знаний, умений в собственной деятельности: учебной, коммуникативной, социальной.

В связи с этим, в создании методической системы формирования логических умений в 5-6 классах перспективным представляется следующий путь: логические знания, приобретаемые школьниками на уроках математики, активно использовать при обучении всем предметам.

Для успешной реализации предложенной схемы необходима детальная разработка методики изучения логических умений на уроках математики с позиций компетентностного подхода.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Э/р] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – [Р/д]: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
6. Крутецкий, В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М.: Просвещение, 1965.

Bibliography

1. Bolotov, V.A. Competence model: from the idea to the educational program / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogy. – 2003. – № 10.
 2. Zimnya, I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of modern education [E/r] // Internet-journal "Eidos". – 2006. – May 5. – Mode of access: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
 3. Lebedev, O.E. Competence approach in education // School technology. – 2004. – № 5.
 4. Hutorskoy, A.V. Core competencies as a component of student-centered learning // National education. – 2003. – № 2.
 5. Davydov, V.V. Problems of developing teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. – M.: Pedagogy. – 1986.
 6. Krutetsky, V.A. Psychology of a teenager / V.A. Krutetsky, N.S. Lukin. – M.: Education, 1965.
- Article Submitted 14.02.11

УДК: 378

Е.В. Алексеева, соискатель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: eva44@bk.ru

ЭКСПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНЫЙ МЕТОД И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

В данной статье ставится задача обоснования экспозиционно-образного метода в формировании проектного и креативного мышления будущего дизайнера с позиций экзистенциальной философии и культурной антропологии. Актуальность педагогических подходов в профессиональном образовании проектировщика автор связывает со стратегической переориентацией университетов по линии «проектность - инноватика – креативность», рассматривая креативность как условие гуманитарного проектирования в образовательной среде.

Ключевые слова: проектное мышление будущего дизайнера, культурно-антропологические компетенции, экспозиционно-образный метод формирования культурной среды, ключевые и надпрофессиональные компетенции проектировщика.

Формирование культурной среды, как социальной и преобразованной формы, определяет тот факт, что среда, опережая темп развития человеческой жизни, ставит индивида перед необходимостью творческого самоопределения. Поэтому, в эпоху постмодерна, сосредоточенность на новизне актуализирует вопрос онтологического смысла творчества, где идея жизни как творчества переносит акцент в проблематике человека с вопросов о наличном бытии на динамический континуум жизнедеятельности, как последовательности событий или произведений. «Именно Мир как Произведение теперь есть главное обстоятельство современности» [1]. Сам вопрос онтологического смысла творчества человека постмодерна развивается в контексте экзист-персоналистической антропологии, где человеческое бытие описывается посредством экзистенциалов, которые фундированы его врожденной способностью к проектному и креативному мышлению. Экзистенциально-персоналистическая антропология как новое направление философии, возникшее в эпоху постмодерна, сосредотачивает свое внимание на сознательно - смысловой, духовной жизни человека, раскрывая условия возможности или невозможности целостного человеческого бытия на данной основе [2]. Объективность знаний социальных явлений, их критика и поиск новизны состоит в том, чтобы максимально выявить дорефлексивные предпосылки познания как горизонт собственного жизненного мира человека. Только тогда появляется возможность заключить свою социальную позицию в скобки и дать объективно-релевантную картину социального мира [3].

Поскольку рамки статьи недостаточны для описания методологии и методов в дизайн-проектировании культурной среды, необходимо дать категориальное определение феномену творчества, как отправной точки для решения проблемы метода в дизайн-образовании. Согласно И. Канту – возможности любого вопрошания напрямую зависят от возможности самого вопрошающего. Следуя данной логике рассуждения, можно предположить, что критика тривиальности, нормы и поиск оригинальных проектных решений должны определять выбор методологических подходов в дизайн-проектировании культурной среды, их своеобразие и уникальность. Сам поиск нестандартных решений, как считают М.М. Калинин и Е.В. Жердяев, относит данный вид творчества к типу «деятельностных» онтологий и характеризуется тем, «что в нее включен субъект деятельности, который преобразует некий исходный материал в продукт с помощью определенных средств» согласно своей субъектности или проектного мышления [4]. Философия проектного мышления отражает проектно-гуманистический взгляд проектировщика на окружающий мир как на многоаспектную систему жизни, позволяющий найти свой способ взаимодействия с миром предметных форм, смысловых отношений человека, природы и вещей. Т.е. в дизайн-проектировании проектное мышление есть индивидуально-личностная способность дизайнера к решению проектных задач, как в профессиональной, так и в социальной деятельности, которая формируется на основании дорефлексивного познания, его культурно-антропологических компетенций [5]. Для формирования культурной среды с позиций проектного

мышления, на наш взгляд, наиболее продуктивной является техника восприятия среды как экспозиции образов, которая фундирует экспозиционно-образный метод в дизайне. Педагогической целью данного метода в образовании является формирование культурно-антропологических компетенций, которые выражаются в способности проектировщика дифференцировать свои индивидуальные особенности от культурно-обусловленных способов и образцов в проектировании культурной среды. Экспозиция образов выстраивается согласно онтологической последовательности формообразования человека, его Бытия-в-мире на экзистенциальном, антропологическом, культурном и социальном уровнях творчества (в первую очередь) самого проектировщика, как субъекта социального взаимодействия. В целом, описываемый метод отражает логическую структуру и сущность природы человеческого мышления как паритета эмоционального и логического. Поскольку принцип мышления дизайнера всегда находится в предметах своего мышления, можно сказать, что задачей проектного мышления является обеспечение центрального положения человека, его восприятия в культурной среде, где сама среда позиционируется как его неорганическое тело. В данном случае восприятие есть «визуальное суждение» человека об окружающей среде, которое поддерживается миром образов, как его перцептивных понятий и сложившихся визуальных суждений. Например, «потерянность» среди предметов есть результат нарушения перцептивного чувственного восприятия и художественной интуиции человека [6]. Поэтому, проектное мышление дизайнера в целом направлено на обеспечение комфортного восприятия человеком своей среды за счет формирования ее идеальной «формы», где «идеальная» среда является условием совпадения перцептивных понятий человека со средой [7]. Достигается это за счет интеграции образного и логического мышления, что, собственно, и является проблемой в профессиональном образовании будущего дизайнера, поскольку само проектное мышление есть интегративная характеристика личности, ее способности к рефлексивной творческой самореализации. Поэтому, рассматривая экспозиционно-образный метод в профессиональном образовании будущего дизайнера, мы связываем его с педагогическим целеполаганием, поскольку сам метод, в первую очередь направлен на формирование субъектности студента, как проявления его собственной экзистенции в процессе проектирования культурной среды. Реализуя данный метод, педагог, помогает формированию самостоятельного творческого мышления студента, позволяющего последнему найти свой собственный путь к проектному результату при решении поставленных задач. В данном контексте происходит формирование адекватного способа личного существования через «раскрытие» студента по отношению к собственному бытию и реализации своих потенциальных возможностей. Роль преподавателя в данном процессе направлена на актуализацию экзистенциального, антропологического, культурного и социального уровней творчества, которая протекает на основе фундамен-

тального партнерства. Преподаватель создает образовательную среду для развития субъектности и формирования ключевых надпрофессиональных компетенций студента.[8]. В данном контексте фундаментальное партнерство заключается в предоставлении преподавателем не только проектных средств, но и возможности выбора студентом обоснованных представлений о собственном бытии и проектируемом объекте. Здесь функциональная деятельность человека рассматривается как его образ действия, который в среде представлен в виде экспозиции образных систем. Проектирование с помощью экспозиционно-образного метода позволяет дизайнеру формировать собственное восприятие, которое постоянно корректируется в соответствии с поставленной им же задачей [9]. Например, педагог, используя метод, учитывает, что собственное восприятие проектировщика есть возможность проектной трансформации самого себя по четырем экспозициям. Во-первых, на экзистенциальном уровне – это есть способность студента к непосредственному переживанию жизни в рамках проектного анализа и формированию навигационных стили-образующих средств. Во-вторых, на антропологическом уровне восприятие или проектное мышление проявляется как реагирование на непосредственное переживание жизни, где про-

ектная задача обретает проблематизацию в рамках конфликта средовых функций человека. В-третьих, на культурном уровне – это есть анализ реагирования на непосредственное переживание жизни в ее концептуальном звучании. И, в-четвертых, на социальном уровне происходит реализация студента как рефлексивной творческой личности в завершенном проекте, в его индивидуальном стиле.

Экспозиционно-образный метод использует формы обучения согласно педагогическим целеполаганиям. К ним относятся перформанс, инсталляция и другие формы, соответствующие жанрам актуального искусства постмодерна. В частности, форма рефлексивного театра позволяет будущему дизайнеру окунуться в атмосферу адекватную социально-культурным запросам общества. Таким образом, к ожидаемым результатам педагогического обеспечения работы с помощью экспозиционно-образного метода относится формирование субъектности будущего проектировщика, его культурно-антропологических, надпрофессиональных или ключевых компетенций в форме проектного мышления и способности выстраивать гибкие траектории само-творения в контексте запросов современного общества в заданном профессиональном пространстве.

Библиографический список

1. Ячин, С.Е. Человек в последовательности событий жертвы, дара и обмена. – Владивосток: Дальнаука, 2001.
2. Хайдеггер, М. Бытие и время. – Санкт-Петербург: Наука, 2002.
3. Ячин, С.Е. Философские основания современного научного познания. – Владивосток: Дальнаука, ДВГТУ, 2001.
4. Калинин, М.М. Научная школа эргодизайна ВНИИТЭ. Предпосылки, истоки, тенденции становления / М.М. Калинин, Е.В. Жердьяев, А.И. Новиков. – М.: ВНИИТЭ, 2009.
5. Кравцова, Т.А. Гуманитарно-художественная компетентность дизайнера костюма / Т.А. Кравцова, В.С. Чернявская – Владивосток: Изд-во Владивостокского государственного университета экономики, моды и дизайна, 2009.
6. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / пер. с англ. В.Н. Самохина. – М.: Прогресс, 1974.
7. Калинин, М.М. Научная школа эргодизайна ВНИИТЭ. Предпосылки, истоки, тенденции становления / М.М. Калинин, Е.В. Жердьяев, А.И. Новиков. – М.: ВНИИТЭ, 2009.
8. Денисова, С.А. Развитие субъектов образовательной деятельности посредством формирования ключевых компетенций [Э/р]: Школа: день за днем. Педагогический альманах. – 2008. – Р/д: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=153>
9. Розин, В.М. Образование в конце XX века // Вопросы философии. – 1992. - № 9.

Bibliography

1. Jachin, S.E. The person in sequence of events of a victim, gift and S.E. Jachin's exchange. – Vladivostok: Dal'nauka, 2001.
2. Heidegger, M. Bytie and time. – St.-Petersburg: the Science, 2002.
3. Jachin, S.E. Philosophical of the basis of modern scientific knowledge. – Vladivostok: Dal'nauka, DVG TU, 2001.
4. Kalinicheva, M.M. School of ergodesign VNEETA. Preconditions, sources, tendencies of stanovlenija / M.M. Kalinicheva, E.V. Zherdjaev, A.I. Novikov. – M: VNEETA, 2009.
5. Kravtsova, T.A. Gumanitarno-hudozhestvennaja competence of the designer of a suit / T.A. Kravtsov, V.S. Chernjanskaja. – Vladivostok: Publishing house of the Vladivostok state university of economy, a fashion and design, 2009.
6. Arnheim, R. Iskusstvo and visual perception / lane from English V.N. Samokhin. – M: progress, 1974.
7. Kalinicheva, M.M. School of ergodesign VNEETA. Preconditions, sources, tendencies of stanovlenija / M.M. Kalinicheva, E.V. Zherdjaev, A.I. Novikov. – M.: VNEETA, 2009.
8. Denisov, S.A. Development of subjects of educational activity by means of formation key kompetentsij [E/r]//School: day after day. The pedagogical almanac. – 2008. – an access mode: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=153>
9. Rozin, V.M. Obrazovanie in the end of the XX-th century // Philosophy Questions. – 1992. - № 9.

Article Submitted 16.02.11

УДК 37.015.31: 316.647.5

Б.Б. Даумова, соискатель ученой степени канд. пед. наук, Казахстан, г. Костанай,
E-mail: baibulganova_ali@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье автором рассматриваются компоненты комплекса педагогических условий, направленного на повышение этнотолерантной компетентности учащихся, дается краткая характеристика разработанного автором прикладного курса, предлагается критериальная модель сформированности и общая характеристика уровней этнотолерантной компетентности старшего школьника, также предлагаются виды заданий, направленных на формирование трех основных типов умений в области этнотолерантности.

Ключевые слова: этническая толерантность, этнотолерантная компетентность, этнос, педагогические условия, поликультурная образовательная среда, толерантное и этнотолерантное сознание.

Современный мир стал миром коммуникаций, что означает в конечном смысле – диалог, успех которого во многом будет определен этнотолерантностью подрастающего поколения [1-5].

Повышению системы формирования этнотолерантной компетентности старших школьников, на наш взгляд, способствует внедрение комплекса педагогических условий, компонентами которого являются:

- приоритетная направленность учебно-воспитательного процесса школы на формирование этнической толерантности в условиях поликультурной образовательной среды;

- разработка учебно- методического обеспечения собственно процесса формирования этнотолерантной компетентности старших школьников программами, дидактическим сопровождением через составление пособий (так в рамках нашего эксперимента был внедрен прикладной курс для учащихся 10 классов «Казахстан – Родина всех своих граждан») и создание электронного учебно-методического комплекса по названному выше курсу;

- разработка программы спецкурса для учителей «Педагогика этнотолерантности» с научно-методическим сопровождением в реализации программы на занятиях постоянно действующего семинара, составление и внедрение в практику семинара электронного учебно-методического пособия к нему.

Формирование этнотолерантной компетентности старшего школьника будет результативным, если осуществляется на основе:

- системы, компонентами которой являются комплекс методологических принципов и подходов, функциональное содержание, разнообразие методов и форм;

- соблюдение комплекса педагогических условий эффективного функционирования системы, принципами которого являются целенаправленность, целостность, непрерывность, полифункциональность учебно-воспитательного процесса.

Изучение курса направлено, во-первых, на формирование убеждения каждого педагога, он является образцом этнотолерантной компетентности, основой которой является педагогическая позиция учителя. При изучении курса они расширили знания по этнополитике, этнологии, этнопсихологии, педагогической этики, обратили особое внимание на морально-психологическую культуру педагога и предотвращение «барьеров» его общения с учащимися, а также этику гражданственности и политическую культуру педагога, которые выступают нравственным основанием и важнейшей идеологической компонентой в деятельности, направленной на формирование этнотолерантной компетентности старших школьников.

При подготовке данного курса следует исходить из того, что гражданско-патриотическое образование, которое включает в себя обучение и воспитание в их неразрывном единстве, способствует развитию демократического, независимого государства на основе традиций отечественной духовности, нравственности, государственности, приобщению к содружеству цивилизованных государств. Результатом может стать: ученик должен стать носителем научного мировоззрения, современной культуры, знатоком традиций человеческого опыта, человеческой мудрости, быть «человеком культуры», уметь осваивать, возрождать, реализовывать и приумножать ценности этнокультурных традиций.

Курс призван сформировать в сознании учащихся ясное и глубокое представление о различных сторонах жизни и жизненных явлениях, дать понимание смысла жизни, открыть перед учащимися путь к жизненным целям; формировать профессиональные умения и навыки для классификации различного профиля.

При разработке программы курса основывались на: концепции системного изучения истоков межнациональных, религиозных конфликтов, геноцидов, имеющих место в истории, подвести их к психологическому и этическому пониманию уроков нетерпимости, формировании основ национальной и религиозной терпимости, ответственности и милосердия. Акцентировать особое внимание на стремлении Президента страны Н.А. Назарбаева к миру и согласию.

Этнотолерантность подразумевает диалог культур, а не замкнутость на одной, преемственность и взаимодействие с другими, такими, какие они есть. Уважение к живущим ря-

дом, понимание их жизни и быта - надежный путь к национальному согласию. Поэтому на уроках гуманитарного цикла учителя экспериментальных школ практикуют изучение культурного наследия посредством фольклорных и литературных источников, к примеру пословиц и поговорок, разных народов. Такой подход способствует приобщению учащихся к мировой культуре и, тем самым, к лучшему осознанию своей собственной. В пословицах зафиксирован народный опыт, классическая литература разных народов учит терпимости и лояльности ко всем и всему окружающему на нашей общей планете. Нравственный кодекс человека, будь он представителем русского или казахского, американского, французского или любого другого народа должен быть одинаковым, так все люди в мире проповедуют одинаковые ценности.

В процессе изучения эффективных условий реализации системы формирования этнотолерантности у старшеклассников нами разработана критериальная модель сформированности этнотолерантной компетентности старшего школьника, где выделены следующие критерии и соответствующие им показатели, представленная на рисунке 1.

Исходя из данной критериальной модели сформированности этнотолерантной компетентности старшеклассников, мы определили следующие критериальные показатели:

Социально-правовой критерий - знание конституционно-правовых гарантий, этнополитики страны; позитивные социальные установки.

Социально-перцептивный критерий - уважение к уникальности культуры каждого этноса; человеколюбие; умение прощать.

Когнитивный критерий - знание культуры своего этноса и культур этносов социума; знание норм и правил поведения в полиэтнической среде.

Поведенческий критерий - использование техники толерантного взаимодействия; соблюдение этикета в речевой деятельности.

А также выявили 3 уровня этнотолерантной компетентности старших школьников. Дадим их общую характеристику:

Высокий уровень этнотолерантной компетентности старших школьников характеризуется: а) наличием глубоких теоретических знаний Конституции нашего государства, этнополитики, прав человека, норм и правил поведения в полиэтнической среде; б) практических умений контактировать с представителями других этносов, умений преодолевать конфликтные ситуации в межэтническом общении; в) способностью к сопереживанию людям, независимо от их национальности, способностью к эмпатии, умению прощать. Данный уровень выражается в глубоком интересе к культуре своего этноса, к национальной культуре этносов социума, в устойчивом ценностном отношении к представителям других этнических групп, уважении к ним, желании развивать с ними отношения.

Средний уровень исследуемой компетентности характеризуется:

а) избирательным характером познавательного интереса к культуре своего этноса, к национальной культуре этносов социума; б) недостаточной осознанностью личной ответственности в понимании и принятии другой культуры; в) недостаточной ориентированностью на дружеские отношения к представителям других этнических групп, уважении к ним; г) владением необходимыми теоретическими знаниями Конституции нашего государства, этнополитики, прав человека, норм и правил поведения в полиэтнической среде.

Низкий уровень этнотолерантной компетентности свидетельствует о том, что: а) познавательный интерес и ценностное отношение к культуре своего этноса, к национальной культуре этносов социума сформированы недостаточно; б) слабо развиты такие общечеловеческие ценности как доброта, человеколюбие, способность к сопереживанию к людям, умение прощать; в) испытывает затруднения в преодолении конфликтных ситуаций в межэтническом общении; г) имеется общее представление о нормах и правилах поведения в поли-

этническом социуме, д) имеет слабые знания в области этно-политики, конституционно-правовых гарантий.



Рис. 1. Критериальная модель сформированности этнотолерантной компетентности старшего школьника

Все три уровня взаимосвязаны между собой, каждый из них взаимодействует, как с предшествующими, так и последующими. При этом каждый предшествующий уровень выступает либо условием, либо предпосылкой последующего уровня.

Данные характеристики уровней использовались нами в практической работе и позволили качественно оценить ее результаты.

Анализируя характеристики показателей, мы пришли к выводу, что уровень сформированности этнотолерантной компетентности определяется, прежде всего, вторым показателем - социально-перцептивной компетентностью, так как данная компетенция проявляется в сопереживании, сочувствии, уважительном отношении к уникальности культуры каждого этноса. Школьник, обладающий социально-перцептивной компетенцией, по нашему мнению, имеет готовность к поиску формулы мирного сосуществования этносов, допускает возможность субъективной ошибки и стремится к достижению разумной социальной гармонии.

Отметим, что этнотолерантная компетентность носит характер социально-личностного, обеспечивающие поли- и этнокультурно-ценностные ориентации личности, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им. В группу социально-личностных компетенций входят следующие показатели:

- обладание качествами гражданственности;
- способность к социальному взаимодействию;
- способностью к межличностным коммуникациям;
- владение навыками здоровьесбережения;
- способность к критике и самокритике (критическое мышление);
- умение жить и быть в команде.

Конструирование содержания обобщенных задач по курсу «Казахстан – Родина всех своих граждан» осуществлялось на основе уровневого подхода. Обобщенные задачи с точки зрения их влияния на развитие у старших школьников этнотолерантной компетентности можно классифицировать по трем уровням: базовому, личностному и социальному. Основанием для выявления названных уровней является степень овладения знаниями этнокультуры, этнополитики Казахстана, сформированности у них соответствующих обобщенных умений и навыков применения знаний этнополитики для опыта решения

социальных и этнокультурных задач. Для выявления базового уровня овладения школьниками социально-правовой компетенцией, показателями которого являются: знания школьниками конституционно-правовых гарантий, этнополитики государства. Вовлеченность учащихся в решение обобщенных задач личностного и социального уровня способствует развитию у них на основе ранее сформированных базовых знаний следующих умений:

- определять и учитывать при решении жизненных проблем основы толерантного поведения в поликультурном социуме, учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы развития гражданского общества
- осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования, самовоспитания;
- обеспечивать полноценное развитие личностных коммуникативных качеств и учитывать объективные закономерности взаимосвязи народов и поколений.

К первому типу относятся задания, способствующие усвоению информации на уровне знакомства, в т. ч. на узнавание (опознание, различие), воспроизведение отдельных фактов, данных, понятий, определений, норм, нормативов, правил.

Ко второму уровню относятся задания, предполагающие усвоение и воспроизведение обучаемым информации на уровне простых мыслительных операций. Выполнение подобных заданий формирует у обучаемого навыки деятельности по образцу в стандартных, известных условиях. Содержание заданий различно, в т.ч. определение, перечисление, описание фактов, процессов и приемов деятельности, анализ и синтез, предполагающие действия сравнения и различия, упорядочения.

По содержанию задания третьего уровня являются, в основном, проблемными и предполагают мыслительные действия на интерпретацию (объяснение смысла, значения), аргументацию, оценку. Например, *чем объяснить, чем вызвано, почему происходит* (задание 1. К какому из перечисленных типов политической культуры, на ваш взгляд, относится политическая культура граждан Казахстана?).

В результативность сформированности этнотолерантной компетентности мы включили:

- уважение к национальному наследию, традициям, обычаям, культуре своего народа, знание выдающихся страниц его истории;

- знание современных событий своей страны;

- готовность к выполнению роли настоящего гражданина своей страны;

- готовность к выполнению конституционного долга по защите своей страны;

- знание символов своего государства и проявление уважительного к ним отношения;

- добровольное и активное участие в общественно-полезном труде, бережное отношение к природе как общественному достоянию, активное участие в защите окружающей среды.

Процесс формирования этнотолерантной компетентности старших школьников связан с личностью, поведением и деятельностью педагогов, их гуманистической позицией, демократическим стилем общения, эмоциональностью педагога, учета педагогом ценностных ориентаций учащихся и актуализация их в качестве мотивов учебно-познавательной деятельности.

Данный процесс связан также и с содержанием и организацией образовательного процесса: личностная ориентированность и индивидуализация образовательного процесса, творческий характер (инновационность) образовательного процесса, предполагающий проблемность, вариативность и создание ситуаций выбора, диалогичность образовательного процесса, сотрудничество и сотворчество педагога и школьников, приоритет самостоятельной деятельности старших школьников.

Нами сформулированы некоторые рекомендации по формированию этнической толерантности старшеклассников в поликультурной образовательной среде:

- в рамках реализации курса воспитания этнотолерантности в планы работы организаций образования внесены вопро-

сы формирования толерантности и этнотолерантности, они находят отражение и в уроках и внеклассных мероприятиях, педагогами разрабатываются программы интегрированных курсов, что будет способствовать как увеличению этнотолерантной компетентности школьников, так и повышению позитивности их собственной этнической идентичности;

- разрабатываются целевые программы воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях по развитию этнического самосознания учащихся, воспитанию гражданских качеств, самостоятельности и социальной ответственности;

- работы исследовательского характера, на которых уделяется внимание вопросам совместных разработок научных проектов по толерантности и этнотолерантности;

- для снижения влияния культурных различий на уровень этнической интолерантности реализуются социально-психологические тренинги межкультурного взаимодействия, направленные на выработку навыков межкультурного диалога и этнотолерантного общения.

В идеале мы видим создание единого образовательного и воспитательного пространства, в котором эти актуальные направления займут ведущее место, то есть, можно смело говорить об этнотолерантной образовательной среде, которая будет способствовать и уже способствует формированию толерантного и этнотолерантного сознания у учащихся, что, в свою очередь, будет являться залогом межнациональной стабильности в Казахстане, а это будет способствовать устойчивому развитию нашей страны.

Таким образом, вопрос о формировании культуры этнотолерантного общения, личностного качества, являющегося залогом успешной социализации, выступает и как условие успешного развития общества, и как социальный заказ в сфере образования.

Библиографический список

1. Назарбаев, Н.А. Через кризис к обновлению и развитию // Казахстанская правда. - 2009. - 6 марта.
2. Казахстан – Родина всех своих граждан: сб. мат. по проблеме воспитания этнотолерантности у молодого поколения. – Костанай, 2009.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
4. Закон Республики Казахстан «Об Ассамблее народа Казахстана». - Астана, Акorda. - 20 октября 2008 г.
5. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан от 15 июля 1996 г.

Bibliography

1. Nazarbayev, N.A. Through the crisis to updating and development//Kazakhstanskaya pravda. 2009. - March, 6th.
2. Kazakhstan – the Motherland of all it's citizens. The collection of materials on a problem of at young generation's ethnotolerance education. – Kstanay, 2009.
3. The declaration of principles of tolerance. Confirmed by the resolution 5.61 general conference of UNESCO - November, 16th, 1995.
4. The Law of the Republic Kazakhstan «About Assembly of the people of Kazakhstan». Astana, Akorda. - October, 20th, 2008.
5. The concept of ethnocultural education in the Republic Kazakhstan - July, 15th, 1996.

Article Submitted 16.02.11

УДК 371:351.851

В.М. Иус, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: position@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Рассматривается деятельностный подход к подготовке специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования: основные понятия, цель применения, педагогическая технология профессиональной подготовки.

Ключевые слова: деятельностный подход, имитационное моделирование, профессиональная подготовка специалистов социально-экономического профиля.

Реформирование российского образования призвано сблизить его с европейским сообществом с целью интеграции в общеевропейскую систему образования, поскольку в сентябре 2003 г. Российская Федерация официально присоеди-

лась к Болонскому процессу. В соответствии с этим профессиональная подготовка будущих специалистов должна соответствовать европейским стандартам, т.е. – главная задача любого образовательного учреждения профессионального

образования – обеспечение качественного образования, которое сделает будущего специалиста конкурентоспособным на рынке труда.

Профессиональная подготовка современных специалистов социально-экономического профиля требует новых подходов к организации образовательного процесса, которые позволят достичь желаемых результатов, соответствующих современным требованиям Государства, выраженным требованиями Федерального государственного стандарта (ФГОС) и работодателя.

Профессиональная подготовка для будущего специалиста социально-экономического профиля является:

- средством самоорганизации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь – в профессиональном труде;

- средством устойчивости, социальной самозащиты и адаптации в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда [1, с. 48].

В соответствии с этим, главная задача профессионального образования - создание оптимальных условий для формирования личности будущего специалиста, обладающего набором компетенций соответствующего качества, отвечающих одновременно требованиям личности, государства и работодателя.

Реализация стандартов второго поколения (ГОС-2), на основании которых осуществляется подготовка специалистов социально-экономического профиля начиная с 2002 года, ведется традиционным способом, требования к результатам подготовки в них весьма размыты и неконкретны. О качестве подготовки можно судить только по количеству оценок «3», «4», «5», полученных выпускниками при прохождении итоговой государственной аттестации. Анализ результатов трудоустройства и адаптации выпускников социально-экономического профиля в СПО, проведенный нами в течении пяти лет, позволил сделать вывод, что традиционная форма подготовки не дает желаемых результатов как для самих выпускников, так и для работодателей. Главная проблема, порождающая такое состояние дел – это противоречие между теоретическим и предметным характером обучения, который определяется перечнем дисциплин рабочего учебного плана, и практическим межпредметным характером реальной профессиональной деятельности. Оценивая качество подготовки выпускников, работодатели нередко говорят: «Все по частям знают, а работать не могут».

Все изложенное выше свидетельствует о том, что между социальным заказом общества на профессиональную подготовку специалиста социально-экономического профиля и качеством такой подготовки, которое мы будем рассматривать через призму конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда, имеются серьезные расхождения.

Мы согласны с А. М. Князевым, который подчеркивает особо в своих исследованиях мысль о том, что содержание обучения, заданное учебными планами и программами изучаемых дисциплин имеет, по крайней мере, два существенных недостатка:

- во-первых, в большинстве планов и программ недостаточно обоснован отбор дисциплин; не в полной мере учитываются перспективы применения предлагаемых знаний в будущей практической деятельности обучающихся, недостаточно учтены перспективы самой преподаваемой науки;

- во-вторых, есть недостаток, который менее осознан преподавателями образовательных учреждений профессионального образования, хотя именно в нем заключается слабость нынешней системы подготовки кадров. Программы дисциплин не содержат конкретных операциональных конечных целей обучения, не дают представления о том, как связаны предлагаемые обучающимся знания с их будущей профессиональной деятельностью. Такая неопределенность исключает возможность установки критериев оценки уровня подготовленности специалиста конкретной квалификации [2].

Зачастую молодой специалист, обладая актуальными профессиональными знаниями, не может применить их на деле. Низкий уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, а в некоторых случаях и полное их отсутствие делает выпускника неконкурентоспособным на рынке труда. Такому специалисту нужна серьезная «доводка» на конкретном рабочем месте, которой сегодня никто из работодателей заниматься не будет. Вывод один, традиционная профессиональная подготовка будущего специалиста малоэффективна, поэтому надо изменять подходы к ней, разрабатывать новые педагогические технологии.

В педагогической среде постоянно идет поиск новых технологий, методик, позволяющих решить эту серьезную проблему, привел к необходимости внедрения в образовательный процесс проблемно-деятельностных технологий, среди которых особое внимание необходимо уделить технологиям активного обучения (ТАО). Они существенно меняют роль педагога (вместо роли информатора – роль фасилитатора, управляющего учебно-познавательной деятельностью обучающихся), и роль обучающегося, который занимает активную позицию, информация для него является не целью, а средством для освоения действий и операций будущей профессиональной деятельности. Среди них можно особо выделить:

- имитационные (игровые и неигровые) технологии;
- неимитационные технологии (включающие проблемное обучение).

Педагогическая технология, основанная на имитационном моделировании – уникальное средство, которое позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля. Имитационное моделирование предполагает наличие двух форм реализации: игровые (стажировка с разыгрыванием ролей, разыгрывание ролей, игровое проектирование, игровой тренинг, деловые и ролевые игры) формы и неигровые формы (метод конкретных ситуаций). О.С. Анисимов подчеркивает значимость игры для саморазвития личности, что особенно актуально в современных условиях перехода профессиональных образовательных учреждений на ФГОС: "В условиях игрового моделирования постановки и решения проблем, при реализации ценности развития людей в ходе проблематизации и депроблематизации, ведущим процессом становится рефлексия действий и способов существования, чувствования, самоопределения, мышления, коммуникации, общения и т.п. ...Игрой моделируется набор условий для развития человека, а рефлексия процессов развития, становится предпосылкой перехода к саморазвитию" [3].

Среди множества психологических и педагогических исследований особое внимание необходимо уделить вопросу об использовании имитационных игр в учебных целях. Эта проблема нашла отражение в работах О.С. Анисимова, Н.В. Борисовой, А.А. Вербицкого, В.П. Давыдова, Д.Н. Кавтарадзе, А.М. Князева, И.А. Липского, А.К. Марковой, Панфиловой, П.И. Пидкасистого, А.М. Смолкина, Н.Ф. Талызиной и др.

Использование игровых технологий, в основе которых лежит имитационное моделирование реальных процессов для подготовки специалистов социально-экономического профиля дает возможность поднять образовательный процесс на более высокий уровень, а значит повысить качество подготовки будущих специалистов, используя при этом не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий ее основные черты, т.е. модель. Построение моделей и организация работы обучающихся с ними дают возможность отразить в образовательном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Будем рассматривать **деятельность**, как форму психической активности личности, направленную на познание и преобразование мира и самого человека; высшую форму активности личности, основанную на сознании. [4, с. 162]. Основываясь на учении А.А. Вербицкого о контексте профессиональной деятельности специалиста, можно эффективно реализовать в

образовательном учреждении подготовку специалиста социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования.

Знаково-контекстным будем называть такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание реальной профессиональной деятельности, а усвоение абстрактных знаний, как знаковых систем, положено на канву этой деятельности [5, с. 27-30]. Обучение здесь выступает той формой личностной активности обучающегося, которая обеспечивает формирование необходимых специалисту профессиональных и социальных качеств. В разнообразных формах учебной деятельности, постепенно, как бы вырисовывается содержание профессиональной деятельности, осуществляется общее и профессиональное развитие личности специалиста.

Следуя целям контекстного моделирования деятельности, мы должны вычленив из неё структурные компоненты, которыми оперирует образовательное учреждение, осуществляя подготовку специалистов:

- профессиональные проблемы (задачи), которые должны решаться выпускником в профессиональной деятельности;
- профессиональные знания, которые он применяет при этом;
- личностные качества, которые он реализует в профессиональной деятельности;
- виды профессиональной деятельности, которые он в будущем может реализовать;
- умения и навыки, необходимые специалисту для профессиональной деятельности;
- психологические функции, которые осуществляет специалист в профессиональной деятельности.

Деятельностный подход как никакой другой, позволяет получить ответы на многие вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования, поскольку только в деятельности может сформироваться конкурентоспособный специалист. Он определяет особенности профессиональной подготовки, конкретизируя чему и как учить будущих специалистов.

Труды ученых А. Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, В.А. Беликова, А.В., Белкина А.С., Брушлинского, Л.С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н.В. Кузьминой, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова и др. посвящены раскрытию сущности деятельности и становлению деятельностного подхода. Он является теоретико-методологической основой для проектирования и реализации педагогической технологии подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования. Сущность и содержание профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования определяется имитационной моделью будущей профессиональной деятельности и осуществляется в рамках специальной обучающей среды. Деятельность обучающихся внутри нее соответствует будущей профессиональной деятельности и реализуется с помощью соответствующей педагогической технологии.

Выделим особенности технологии профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля основанной на имитационном моделировании:

- 1) ориентация на основные виды будущей профессиональной деятельности при моделировании содержания учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- 2) использование в подготовке будущих специалистов социально-экономического профиля готовых моделей и моделей создаваемых в процессе обучения.
- 3) организация учебно-профессиональной деятельности обучающихся должна обеспечивать им активную позицию в имитированной среде.
- 4) обеспечение возможности обучающимся оценивать и анализировать уровень своей подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Основными элементами структуры педагогической технологии являются (по Г.К. Селевко):

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть (цели и содержание образования);
- в) процессуальная часть – технологический процесс (организация образовательного процесса, методы и формы обучения, деятельность преподавателя, диагностика образовательного процесса).

Кроме того, каждая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (критериям технологичности) таким как:

- концептуальность (научная концепция должна включать философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей);
- системность (должна включать логику процесса, взаимосвязь всех составных частей, целостность);
- управляемость (предполагает диагностичность целеполагания, планирование, проектирование образовательного процесса, поэтапную диагностику и коррекцию результатов);
- эффективность (должна достигаться по результатам и оптимальным затратам, гарантировать достижения определенного стандарта образования);
- воспроизводимость (подразумевает возможность применения другими однотипными образовательными учреждениями).

Рассмотрим алгоритм проектирования и описания рассматриваемой технологии. Описание предполагает раскрытие всех ее характеристик на теоретическом уровне, представим его в следующей структуре:

1. *Название технологии* **Технология профессиональной подготовки специалистов социально-экономического профиля (основанная на имитационном моделировании).**

2. *Концептуальная часть*

Педагогическая технология ориентирована:

- на гуманизацию и демократизацию педагогических отношений, признающих приоритет личностных отношений, индивидуальный подход к каждому обучающемуся, не жесткое демократическое управление. Личность обучающегося – главная ценность;
- на профессиональную и социальную компетентность будущих специалистов социально-экономического профиля;
- на профессиональное и личностное самоопределение и самореализацию.

Технология имитационного моделирования разрабатывается и внедряется в образовательный процесс с целью:

- его оптимизации (достижение результата с минимальными ресурсами и затраченным временем);
- повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля.

Педагогическая технология спроектирована с учетом позиций управленческого, деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, каждый из которых выполняет свои задачи:

- управленческий, – как обеспечивающий организацию профессиональной деятельности педагогов и позволяющий управлять качеством учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля;
- деятельностный, – как подход, на базе которого реализуется технология имитационного моделирования профессиональной подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля;
- компетентностный, – как подход, который позволит оценить сформированность компетенций, а значит определить качество подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля, и как следствие - их конкурентоспособность на рынке труда;
- личностно – ориентированный, – как обеспечивающий самоопределение и самореализацию личности в процессе профессиональной подготовки.

Указанные подходы обеспечивают содержание, построение и организацию образовательного процесса, включающего технологию имитационного моделирования.

4. Особенности содержания образования

Содержание технологии определяется, в первую очередь, требованиями предъявляемыми образовательными стандартами(ГОС-2 или ФГОС) и требованиями работодателей к подготовке будущих специалистов социально-экономического профиля, учтенными при формировании основной профессиональной образовательной программы специальности(ОПОП). Заключается в насыщении образовательного процесса имитационными ситуациями, творческими заданиями, исследова-

тельскими проектами, готовыми имитационными моделями. Содержание направленно на формирование профессионально-значимых качеств и профессиональных знаний, умений(общих и профессиональных компетенций) будущего специалиста социально-экономического профиля.

Каждый преподаватель, применяющий технологию имитационного моделирования, должен составить аналитическую таблицу частно-методического анализа содержания учебной дисциплины или профессионального модуля, соответствующего одному из указанных направлений будущей профессиональной деятельности (таб. 6)

Таблица 6

Анализ содержания задач, возникающих в будущей профессиональной деятельности бухгалтера, решаемых средствами технологии имитационного моделирования в рамках учебной дисциплины или профессионального модуля
(наименование учебной дисциплины или профессионального модуля)

Наименование направления профессиональной деятельности	Выполнение профессиональной операции или операции общения	Задачи, решаемые средствами имитационного моделирования на основе теоретических знаний

Такая таблица поможет поставить преподавателю диагностические цели обучения и воспитания, чтобы «можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время» [6, с. 30].

5. Процессуальная характеристика

Выделим несколько направлений включения технологии имитационного моделирования в профессиональную подготовку будущих специалистов социально-экономического профиля, осуществляемую в рамках образовательного процесса:

1. Использование готовых имитационных моделей профессиональных задач. На их примере изучаются особенности основных направлений будущей профессиональной деятельности. В процессе работы с ними у обучающихся формируются новые профессиональные знания, умения, навыки(в рамках ФГОС – профессиональные компетенции). Имитационные модели разрабатываются с учетом специфики направления будущей профессиональной деятельности, реализуемой в рамках каждой учебной дисциплины и каждого профессионального модуля(в рамках ФГОС). В отличие от набора традиционных задач обучающимся требуется не просто опереться на знания полученные в процессе теоретического обучения и воспроизвести их в ходе решения профессиональной проблемы(задачи), а чаще всего проявить творческий подход к решению как настоящий специалист в реальной профессиональной деятельности.

2. Использование не готовых моделей, а самого процесса имитационного моделирования. В этом случае обучающиеся самостоятельно включаются в процесс имитационного моделирования, создавая модели профессиональных задач и работывая их правомерность. Чаще всего это творческие работы, которые базируются на знаниях и умениях сразу по нескольким дисциплинам или в рамках профессионального модуля.

Рассмотренные направления будут использоваться:

а) в рамках традиционной подготовки(аудиторной и внеаудиторной):

- для проведения учебной практики по получению первичных профессиональных навыков;
- для проведения теоретических и практических занятий в рамках учебных дисциплин и профессиональных модулей с использованием различных форм и методов;

- для самостоятельной работы;
- для выполнения творческих заданий;
- для выполнения курсовой работы;
- для организации индивидуальной работы;

б) в рамках углубленной подготовки(дополнительной образовательной услуги).

Задача каждого преподавателя, использующего технологию имитационного моделирования, заключается в разумном планировании касающемся содержания, выбора методов и форм обучения, соблюдении регламента применения технологии имитационного моделирования, проведении контрольных мероприятий с целью диагностики результатов и их дальнейшей коррекции.

Применение деятельностного подхода к подготовке будущих специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования заключается:

1) в формировании макро- и микроструктуры учебно-познавательной деятельности в специальной среде имитирующей будущую профессиональную деятельность. Будем называть ее - *имитируемая учебно-профессиональная среда*, под которой будем понимать *специально - организованную учебную среду, имитирующую профессиональную деятельность предприятия(организации) или одного из его подразделений, направленную на приобретение обучающимися профессиональных знаний, умений и навыков(компетенций), в рамках профессиональной подготовки специалиста, реализуемой в образовательном учреждении;*

2) в организации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов социально – экономического профиля в процессе подготовки будущего специалиста, социальную-экономического профиля, используя технологию, основанную на имитационном моделировании.

Таким образом, деятельностный подход выступает:

- как методологический инструмент, обеспечивающий переход будущих специалистов социально-экономического профиля в позицию субъекта познания;
- как методологическое условие позволяющее реализовать процесс подготовки специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования.

Библиографический список

1. Новиков, А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития. - М., 1997.
2. Князев, А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход). – М., 2005.
3. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
4. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд – во УрГПУ, 2005.

5. Вербицкий, А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы. - 1985. - № 8.
6. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.

Bibliography

1. Novikov, A.M. Vocational training of Russia: development Prospects. - M., 1997.
2. Knyasev, A.M. Teaching and developing of a person in the organization (technological approach). - M., 2005.
3. Anisimov, O.S. Methodological culture of pedagogical activities and thinking. - M.: Economy, 1991.
4. Belkin, A.S., Tkachenko, A.V. Dissertation Concilium on Pedagogics (Experience, Problems, Prospects) / A.S. Belkin, A.V. Tkachenko. - Yekaterinburg: USPU; RSPPU, 2005.
5. Verbitskij, A.A. About context teaching // Higher School Bulletin. - 1985. - № 8.
6. Беспалько, В.П. - Components of pedagogical technology. - M.: Pedagogics, 1989.
7. Selevko, G.K. Modern educational technologies: the Manual. - M.: National education, 1998.

Article Submitted 16.02.11

УДК 378.147

*Е.В. Полицейская, ст. преп. каф. ЭиАСУ ЮТИ НИ ТПУ, г. Юрга;**Е.В. Полицейский, зав. каф. ЕНО ЮТИ НИ ТПУ, канд. пед. наук, доц., г. Юрга, E-mail: ewpeno@mail.ru*

К ОРГАНИЗАЦИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИОННЫМ ЗАНЯТИЯМ

В статье описан опыт организации опережающей самостоятельной работы студентов по самостоятельному написанию конспектов при подготовке к лекциям, приведены результаты экспериментальной работы проведённой со студентами-экономистами (экономическая теория) и студентами технических специальностей (физика).

Ключевые слова: лекции, конспекты, самостоятельная работа, опережающее обучение.

Современное состояние подготовки специалистов в высших учебных заведениях диктует необходимость поиска новых путей повышения качества их теоретической подготовки, готовности к самостоятельному творческому труду, а главное – средств и методов подготовки выпускника вуза к практической и профессиональной деятельности. Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решить эту задачу только путем передачи студентам знаний в готовом виде нельзя. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего формулировать проблему, проанализировать пути её решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая сегодня реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Немецкий педагог Адольф Дистервег писал: «Развитие и самообразование не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним прибегнуть, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» [1]. Писатель Н.А. Рубакин заметил: «Всякое настоящее образование добывается путем самообразования. ... Все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию, – это залезет в голову всего крепче...» [2].

Подготовка специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, требует от современного студента умения учиться всю жизнь. Это умение традиционно рассматривается как существенное условие повышения эффективности обучения и важный компонент воспитания. Однако наблюдения за практикой обучения показывают, что большинство современных студентов не имеют достаточных для успешного обучения в вузе навыков и умений самостоятельной работы. Среди факторов, отрицательно влияющих на эффективность и производительность самостоятельной работы можно выделить отсутствие, либо недостаточную сформированность у значительной части обучающихся информационных (умение работать с

различными источниками информации, находить и перерабатывать необходимую информацию и т.д.), организационных и рефлексивных навыков и умений.

Отсутствие сформированных организационных умений проявляется, прежде всего, в неумении оптимально организовать свою самостоятельную работу. Это неизбежно приводит к неравномерности нагрузок и отсутствию систематичности занятий. Как следует из проведённого нами анонимного анкетирования – 45 – 50 % студентов первокурсников либо совсем не готовятся к занятиям, либо уделяют самостоятельной подготовке в течение семестра менее одного часа в день. Что касается студентов старших (четвёртого и пятого) курсов то таковых уже – 70 – 80%. Существенным оказывается, и факт неспособности многих студентов критически оценивать свои учебные успехи и неудачи, находить причины неудач и пути их устранения, то есть осуществлять рефлексию собственной учебной деятельности.

В настоящее время лекция является одной из основных форм обучения в вузе. В самом общем виде цель лекции состоит в формировании у студентов ориентировочной основы для последующего усвоения учебного материала на практических, семинарских и лабораторных занятиях, в процессе выполнения индивидуальных домашних заданий, при подготовке к коллоквиумам, зачёту и экзамену. Лекции являются основным источником информации при отсутствии или недостаточном количестве учебников, а также в случае если:

- новая информация ещё не нашла отражения в учебниках или некоторые разделы уже устарели;
- отдельные темы учебника трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки преподавателем;
- по основным проблемам курса есть противоречивые концепции, что требует объективного освещения, эмоционального воздействия лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов.

Кроме того, лекция – это экономный способ получения в общем виде основ знаний, способствующий активизации мыслительной деятельности, в случае если материал лекции хорошо понятен, внимательно прослушан и законспектирован. Всё это бесспорные достоинства лекционных занятий. Однако можно выделить и ряд недостатков, среди которых – приоб-

щение к пассивному восприятию чужих мыслей, торможение самостоятельного мышления (причем, чем лучше и ярче лекции, тем выше эта вероятность) и вообще потребности к самостоятельной работе. На лекционных занятиях одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора, есть, и студенты которые просто эмитируют работу, не прилагая каких-либо усилий.

Изучение практического опыта проведения лекционных занятий позволяет выделить следующие, типичные их варианты:

- 1). Классическая лекция без презентации.
- 2). Классическая лекция с презентацией.
- 3). Лекция с элементами дискуссии, включением студентов в решение проблемных ситуаций.

Из проведенного опроса студентов следует, что интерес к лекции, степень её доступности, понимания рассматриваемых на ней вопросов непосредственно зависят от лектора, его личных, профессиональных качеств и методической подготовки. Имеет значение и сам предмет, степень сложности материала, наличие или отсутствие мотивации у студентов к изучению той или иной дисциплины. Не всегда презентация как одно из современных требований предъявляемых к лекции возбуждает интерес аудитории. Студенты отмечают, что часто наличие презентации вызывает обратный эффект. Так, например вывод формул большинство студентов предпочитают рассматривать при использовании традиционного приёма – постепенного, последовательного вывода с комментариями на доске. Не всегда положительно воспринимаются слайды, содержащие лишь текстовые определения терминов, понятий, законов. В тоже время пояснительные рисунки, схемы, таблицы по рассматриваемому материалу в PowerPoint более доступны и удобны для восприятия, чем нарисованные вручную на доске. Включение в презентации видеороликов, анимаций позволяет продемонстрировать сложные явления и процессы (особенно это актуально для обучения физике, поскольку не всегда есть возможность поставить и продемонстрировать «живой» эксперимент, наглядно представить сложные физические явления и процессы).

Интерес и эффективность восприятия студентами материалов лекции зависит от:

- 1) научности и информативности;
- 2) доказательности и аргументированности;
- 3) наличия достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, доказательств и т.д.;
- 4) эмоциональности изложения (запоминается то, что эмоционально окрашено);
- 5) использования приёмов по активизации мышления слушателей, вовлечения студентов в дискуссию с постановкой вопросов для размышления;
- 6) четкой структуры и логики раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- 7) грамотной методической обработки материала включающей выделение главных мыслей и положений, выводов, использования структурно-логических схем, обобщающих таблиц, наглядных иллюстраций и т.д.;
- 8) степени доступности излагаемого материала (изложение доступным и ясным языком, разъяснения вновь вводимых названий, терминов, понятий, связей между понятиями).

Понимание учебного материала обучающимся – первоочередная и наиболее значимая задача, стоящая перед преподавателем. М. Е. Бершадский определяет понимание как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса:

- ассимиляции (усвоении) информации с помощью наличных когнитивных схем;
- аккомодации (изменения, настройки) познавательного опыта путём трансформации уже известных или формирования новых интеллектуальных действий и когнитивных схем.

При этом особенно важным является разложение новой осваиваемой процедуры на ряд элементарных операций или известных действий, имеющих место в когнитивном опыте учащегося [3]. Таким образом, в ходе усвоения новой информации ученик способен перейти к пониманию, в случае если исполь-

зуются известные ему понятия, связи между ними и применяемые при этом интеллектуальные операции. Данный вывод, на наш взгляд может служить методическим руководством к проектированию и изложению материала лекции.

Однако, сегодня очевидна непригодность обучения, основанного на сообщении обучающимся готовых знаний. Деятельность преподавателя должна состоять в проектировании, организации и управлении учебной деятельностью, а не в передаче знаний. В новых условиях на первый план выходит личность ученика, способность его к самореализации, к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

Оснастить человека знаниями, достаточными для успешной самореализации, на сколько-нибудь длительное время становится всё труднее, сроки обучения увеличиваются, а его эффективность падает. Необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, где и как их применять. Но ещё важнее – знание о том, как информацию добывать, интегрировать или создавать [4, с. 66]. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а учебная деятельность реализуется преимущественно при решении учебных задач, включая самостоятельную переработку и конспектирование учебного материала. Мы убеждены в том, что самым эффективным способом проработки учебного материала является самостоятельное написание конспекта.

Одно из приоритетных направлений в системе высшего профессионального образования – опережающая подготовка специалистов, способных эффективно решать задачи завтрашнего дня. Ещё в 70-е годы прошлого века философы говорили об опережающем обучении как о ключевой задаче профессионального образования. К сожалению, часто складывается ситуация, что к концу обучения студенты владеют уже устаревшими знаниями, приобретенными на младших курсах, широко обсуждается проблема неспособности выпускников вузов быстро включиться в профессиональную деятельность. Не успевает ни система образования, ни производство. Данная проблема потребовала кардинального пересмотра не только требований к усвоению образовательных программ, но и в целом к подходам к обучению: традиционные ЗУНы (знания, умения, навыки) уступили место ЗУВам (знать – уметь – владеть). Компетентностный подход сегодня – основа всей системы профессиональной подготовки. Будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования данный подход, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). Именно в процессе деятельности ученик совершенствуется, приобретает опыт, новые знания и умения, сам изменяется в процессе деятельности. Даже проведение лекций по третьему варианту при активном вовлечении студентов в дискуссию, в решение проблемных ситуаций не даёт желаемых, высоких результатов обучения, уровень активности большинства студентов остаётся невысоким. Что же понимается в психолого-педагогической литературе под опережающим обучением?

В открытой электронной энциклопедии «Википедия» приводится следующее определение. «Опережающее обучение – вид обучения, при котором краткие основы темы даются преподавателем до того, как начнётся изучение её по программе. Краткие основы могут даваться как тезисы при рассмотрении смежной тематики, так и представлять собой ненавязчивые упоминания, примеры, ассоциации» [5]. Чёткого определения не приводится и в трудах педагогов и учёных. Тем не менее, в работах Л.В. Занкова и С.Н. Лысенковой даются неполные определения и описываются частные случаи применения опережающего обучения на практике.

Согласно теории Л.В. Занкова [6], организация обучения будет эффективной если она направлена на активизацию, раз-

витие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими учениками, то есть саморазвиваться. Однако четкого определения «опережающего обучения» Л.В. Занков не даёт.

Другая попытка сформулировать определение принадлежит С.Н. Лысенковой [7], которая одной из первых выдвинула необходимость опережения при обучении школьников. Основными опережающего обучения согласно теории С.Н. Лысенковой [6; 7] являются:

1. Комментируемое управление, как возможность налаживания обратной связи учитель – ученик, экономии времени на уроке, воспитание самостоятельности, внимания, умения сосредотачиваться.

2. Опоры: большие опоры – схемы, малые опоры – карточки. Опорные схемы – это оформленные в виде чертежа, рисунка, выводы, которые рождаются в момент объяснения. Они позволяют включить каждого ученика в активную деятельность на всех уроках, сформировать понятия, раскрыть связи между понятиями.

3. Положения о ведущей роли обучения по отношению к развитию сформулированные Л.С. Выготским: развитие происходит на основе овладения знаниями, способами деятельности, вхождения личности в контекст культуры. Обучение, опираясь на достигнутый уровень развития, должно опережать его, стимулировать, вести за собой, поэтому процесс овладения знаниями необходимо организовывать так, чтобы вносить новые элементы, формировать новые отношения, обеспечивая тем самым развитие.

Обучение, идущее впереди развития, ориентировано на развитие ученика как основную цель. Такое обучение называется развивающим (В.В. Давыдов). Становление всей совокупности качеств личности: знаний, умений и навыков; способностей умственных действий; эстетических и нравственных качеств; самоуправляющего механизма и действенно-практической сферы личности – зависит от обучения. А фундаментом, на котором базируется развивающее обучение, является опережающее обучение. Это показал в своих работах Л.С. Выготский. Исследуя взаимосвязь между развитием и обучением, ученый сформулировал очень важное положение о двух уровнях умственного развития ученика: это уровень актуального развития (существующий в данный момент уровень подготовленности, характеризующийся состоянием интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий «зону ближайшего развития» (такой уровень психического развития, который достигается в сотрудничестве с преподавателем, не путём прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей).

На наш взгляд доказанное Л.С. Выготским положение о том, что интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в учебной деятельности, а также его учение о двух уровнях интеллектуального развития является той теоретической базой, на которой основывается идея опережающего обучения. Подтверждение этому находим в трудах И.А. Зимней [8], считающей, что именно на основе теории Л.С. Выготского «был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с преподавателем», то есть саморазвиваться. При этом, как отмечает Т. В. Матекина «Опережающее обучение должно строиться как процесс прогностического конструирования собственных возможностей и освоения самого способа построения идеального пространства собственной деятельности в контексте наращивания её сложности» [9].

В связи с выше изложенным, опираясь на личный педагогический опыт и результаты экспериментальной работы, мож-

но рекомендовать для использования на практике обучение, включающее опережающую самостоятельную работу студентов при подготовке к лекциям. Студенты, имея печатные и электронные экземпляры авторских учебно-методических материалов (лекции, пособия, методические указания и рекомендации, что очень важно), а также другую учебную литературу и ресурсы ИНТЕРНЕТ по изучаемой дисциплине, самостоятельно пишут конспекты. Непосредственно на лекционном занятии идёт обсуждение материала лекции, с использованием заранее подготовленных студентами конспектов с одной стороны и презентацией лекции с другой. В процессе такой работы у студентов наиболее эффективно формируется комплекс практических навыков и умений включающий: информационные умения (работа с разными источниками и видами информации, справочными данными), умение выделять главное, логически связно, кратко и в тоже время полно отразить учебный материал, рефлексивные навыки и умения. Кроме того, развиваются способности к самоорганизации и самоуправлению, критическому анализу собственной деятельности. Конечно, на начальном этапе данной работы большинство студенческих конспектов далеки от идеала, что в дальнейшем исправляется в ходе совместной работы. Ниже (таблица 1, таблица 2) приведены результаты экспериментальной работы, проведённой в течение двух семестров в 2010 году со студентами-экономистами (экономическая теория; 2 группы (48 человек)) и студентами технических специальностей (физика; 2 группы (46 человек)), подтверждающие целесообразность и эффективность организации опережающей самостоятельной работы по написанию конспектов при подготовке к лекциям. Были выделены 4 категории (группы) студентов на начальном и завершающем этапе экспериментальной работы:

- 1 группа: конспект отсутствует;
- 2 группа: имеется часть конспекта (материал отражён частично);
- 3 группа: конспект имеет недостатки (не использованы приёмы переработки материала – дословная копия лекции, отсутствует выделение главного, нарушена логическая связь между взаимосвязанными вопросами и т.д.);
- 4 группа: конспект в основном не имеет недостатков.

Таблица 1

Результаты экспериментальной работы
(на примере дисциплины «экономическая теория»)

На начальном этапе		На завершающем этапе	
№ группы	Количество студентов	№ группы	Количество студентов
1	11 (22,9%)	1	3 (6,25%)
2	10 (20,8%)	2	5 (10,4%)
3	21 (43,8%)	3	15 (31,25%)
4	6 (12,5%)	4	25 (52,1%)

Таблица 2

Результаты экспериментальной работы
(на примере дисциплины «общая физика»)

На начальном этапе		На завершающем этапе	
№ группы	Количество студентов	№ группы	Количество студентов
1	10 (21,8%)	1	4 (8,7%)
2	12 (26%)	2	4 (8,7%)
3	20 (43,5%)	3	12 (26%)
4	4 (8,7%)	4	26 (56,6%)

Обязательным элементом данной работы является формулировка вопросов, студенты отмечают, что им было не понятно. Непосредственно на лекции, данные проблемные ситуации находят разрешение в ходе совместного их обсуждения с преподавателем, в процессе групповой работы. Достаточно активно и интересно проходят Брейн-ринги (короткие

вопросы – ответы между группами студентов). Перспективным представляется подготовка студентами презентаций по отдельным вопросам лекции с последующими докладами и их обсуждением. Немаловажное значение имеет требование наличия в конспектах собственных примеров по рассматриваемому материалу, привлечение дополнительных сведений связанных со специальностью. Отдельные студенты, весьма успешно могут самостоятельно конструировать задания и задачи связанные со своей специальностью по изучаемому материалу.

Для того чтобы ускорить процесс успешной проработки учебного материала через самостоятельное написание конспектов, сделать его более эффективным необходимо вооружить студентов ориентировочными основами действий, которые могут (в зависимости от начального уровня подготовки) быть сформулированы (получены) в ходе совместной работы или переданы студентам в готовом виде. Этому можно посвящать отдельные занятия. Использование рейтинговой системы

оценки учебных достижений является хорошим стимулом для студентов в процессе данной работы.

Используя презентации, преподаватель демонстрирует своего рода близкий к идеальному конспект, что позволяет студентам увидеть недостатки своих конспектов, прослушать с использованием пояснений, заранее проработанный через самостоятельное написание конспекта материал. Использование в презентациях видеороликов, анимаций сложных явлений и процессов (физика), способствует полноценному восприятию и пониманию учебного материала. Один из существенных плюсов организации таких лекционных занятий – существенная экономия аудиторного времени, что очень актуально в условиях сокращения учебных часов и увеличения объёмов учебной информации подлежащей усвоению. У лектора освобождается время для пояснения, комментирования наиболее сложных вопросов.

Библиографический список

1. Дистервег, А. Изб. пед. соч. – М., 1956.
2. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием. – М., 1962.
3. Бершадский, М.Е. «Понимание как педагогическая категория». – М.: «Педагогический поиск», 2004.
4. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2003.
5. Википедия: свободная энциклопедия – <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. Лысенкова, С.Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество. – М.: Изд-во «Новая школа», 1995.
7. Лысенкова, С.Н. Я читаю, я считаю, я пишу. – М.: Школа-Пресс, 1997.
8. Зимняя, И.А. Основные линии психического развития ребенка – <http://in-exp.ru/component/content>
9. Маткина Т.В. Проектирование технологии опережающего обучения – ftp://lib.herzen.spb.ru/text/matekina_112_164_171

Bibliography

1. Disterveg, A. The selected pedagogical compositions. – M. 1956.
 2. Rubakin, N.A. How can you educate yourself. – M., 1962.
 3. Bershadskij, M.I. Understanding as a pedagogical category. – M.: Pedagogical search, 2004.
 4. Bershadskij, M.I. The didactic and psychological bases of educational technology / M.I. Bershadskij, V.V. Guzeev. – M.: Pedagogical search, 2003.
 5. Wikipedia: the free encyclopedia – <http://ru.wikipedia.org/wiki>
 6. Lisenkova, S.N. My life – school, or the right to creativity. – M.: Publishing house “New school”, 1995.
 7. Lisenkova, S.N. I read, I count, I write. – M.: School-Press, 1997.
 8. Zimnaya, I.A. The basic lines of mental development of the child - <http://in-exp.ru/component/content> (in Russian)
 9. Matekina, T.V. Designing of technology of advancing training - ftp://lib.herzen.spb.ru/text/matekina_112_164_171 (in Russian)
- Article Submitted 16.02.11

УДК 377

Н. В. Силкина, д-р пед. наук, проф. ГОУ ВПО СибГУПС, г. Новосибирск E-mail: silkina@stu.ru;

А.А. Касаткина, доц. каф. «Физическая культура» ГОУ ВПО СибГУТИ, г. Новосибирск E-mail: kasatkina23@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Новый тип организации профессионального образования в области развития гуманитарной культуры у студентов инженерного профиля определяется идеей использования компетентностно-ориентированных моделей. Условием функционирования данных моделей является создание образовательного пространства для успешной реализации воспитательных и образовательных целей. В нашем исследовании мы раскрываем возможности физического воспитания в инженерном образовании для развития гуманитарной культуры у студентов.

Ключевые слова: гуманитарная культура, инженерное образование, компетентностно-ориентированная модель.

ВВЕДЕНИЕ

Наши исследования в области теории и практики современного профессионального образования показали, что даже при относительно высоком уровне специальной профессиональной подготовки у выпускников инженерного вуза остро стоит проблема: репродуктивного, не творческого, строго алгоритмизированного мышления; недостаточной развитой функциональной возможности применения профессиональных знаний и умений; низкого уровня общей культуры и нравственной надежности личности; пассивной стратегии поведения; низкой социальной адаптации личности [1]. По этому современные учёные обращают все большее внимание на роль гуманитарно-культурного развития будущего инжене-

ра, решают задачи формирования социально-личностных, общекультурных, общепрофессиональных компетенций в инженерном образовании [2; 3]. В результате литературного анализа нами было отмечено, что дисциплина физическое воспитание в вузе является научно-педагогической средой способной формировать у студентов инженерного профиля компетенции, включающие знания, умения, опыт, личностные качества, необходимые для достижения успеха в широком контексте общекультурных, общепрофессиональных, социальных отношений [4]. Однако в теории и практике профессионального образования остаются нерешёнными задачи разработки детальной структуры компетентностно-ориентированной модели развития гуманитарной культуры студентов

инженерного профиля средствами физического воспитания, а так же недостаточно проработаны педагогические условия её реализации.

Так для формирования целевого и содержательного блока модели в первую очередь необходимо провести анализ в области уточнения понятия «гуманитарная культура инженера» для конкретизации содержания его аксиологического, когнитивного, деятельно-практического компонентов с точки зрения компетентностного подхода. Оценочный блок требует разработки эффективного мониторинга социально-личностных, общепрофессиональных компетенций, основанных на специфике физического воспитания и современных информационных технологиях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ретроспективный анализ понятий «инженер», «культура», «гуманитарная культура» и анализ сопряженных с ними терминов позволил нам получить уточнённое понятие «гуманитарная культура инженера» - это духовный и социальный аспект общей культуры личности специалиста инженерного профиля, обуславливаемый субъективностью и двойственностью самой природы техники, через которую осуществляется единство жизни современного человека с объектами технических достижений [1; 2; 5]. На основе исследований в области компетентностного подхода в профессиональном образовании, изучения ГОС ВПО инженерных специальностей, нами была актуализирована структура компетенций раскрывающих аксиологическое, когнитивное, деятельно-практическое содержание гуманитарной культуры.

Таким образом, гуманитарная культура студента инженерного профиля состоит из: - социопсихологического аспекта (социо-психологическая подготовка инженера включает в себя понимание, учет закономерностей и особенностей функционирования человека в социо-психологической системе, а так же нравственность, этику, ценностные приоритеты - аксиологический компонент);

- собственно-мировоззренческого аспекта (освоение студентами суммы знаний, отражающей как общую современную картину мира, так и социальную действительность (вместе с суммой знаний студент должен освоить и основные законы научного мышления, его творческий характер, его культурное наследие, экологию - когнитивный компонент);

- информационно-коммуникативного аспекта (способность быстро извлекать полезную информацию, ее логически осмысливать и интерпретировать, грамотно и аргументированно излагать, легко строить коммуникации в производственных и научных областях инженерной деятельности);

- деятельно - практического аспекта (мотивация к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, способность повышения адаптационных резервов организма, стремление к укреплению здоровья для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности).

Из общей базисной универсальной категории компетенций, общекультурного, гуманитарно-культурного, социально-личностного характера нами в ходе исследования были выделены следующие критериальные показатели гуманитарной культуры студента инженерного профиля (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели развития гуманитарной культуры студентов инженерного вуза
в рамках компетентностного подхода

Критерии	Показатели
1. Аксиологический	<ul style="list-style-type: none"> - способность действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма; - способность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе морально-нравственных и правовых норм; - соблюдать принципы профессиональной этики; - обладать мотивацией к защите интересов личности;
2. Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - способность анализировать социально значимые явления и процессы, в том числе политического и экономического характера, мировоззренческие и философские проблемы; - способность применять основные положения и методы гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; - способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, роль личности в истории, политической организации общества; - способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям; - толерантно воспринимать социальные и культурные различия; - способен понимать социальную значимость своей будущей профессии, цели и смысл государственной службы; - обладать мотивацией к защите интересов общества и государства; - готовность и способность к активной состязательной, конкурентной деятельности;
3. Информационно-коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> - способность к работе в многонациональном коллективе, к кооперации с коллегами, в том числе и над междисциплинарными, инновационными проектами; - способность в качестве руководителя подразделения, лидера группы сотрудников формировать цели команды; - способность принимать организационно-управленческие решения в ситуациях риска и нести за них ответственность; - способность применять методы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций; - способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на русском языке; - способность создавать и редактировать тексты профессионального назначения; - способность публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии; - способность к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков; - способность к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию; - способность к постановке исследовательских задач и выбору путей их достижения;
4. Деятельно-практический	<ul style="list-style-type: none"> - обладать высокой мотивацией к выполнению поставленных задач (обучения, профессиональной деятельности);

	<ul style="list-style-type: none"> - способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций; - способность самостоятельно применять методы изменения вида и характера своей профессиональной деятельности; - способность к осуществлению воспитательной и образовательной деятельности в сферах публичной и частной жизни; - способность самостоятельно применять методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.
--	--

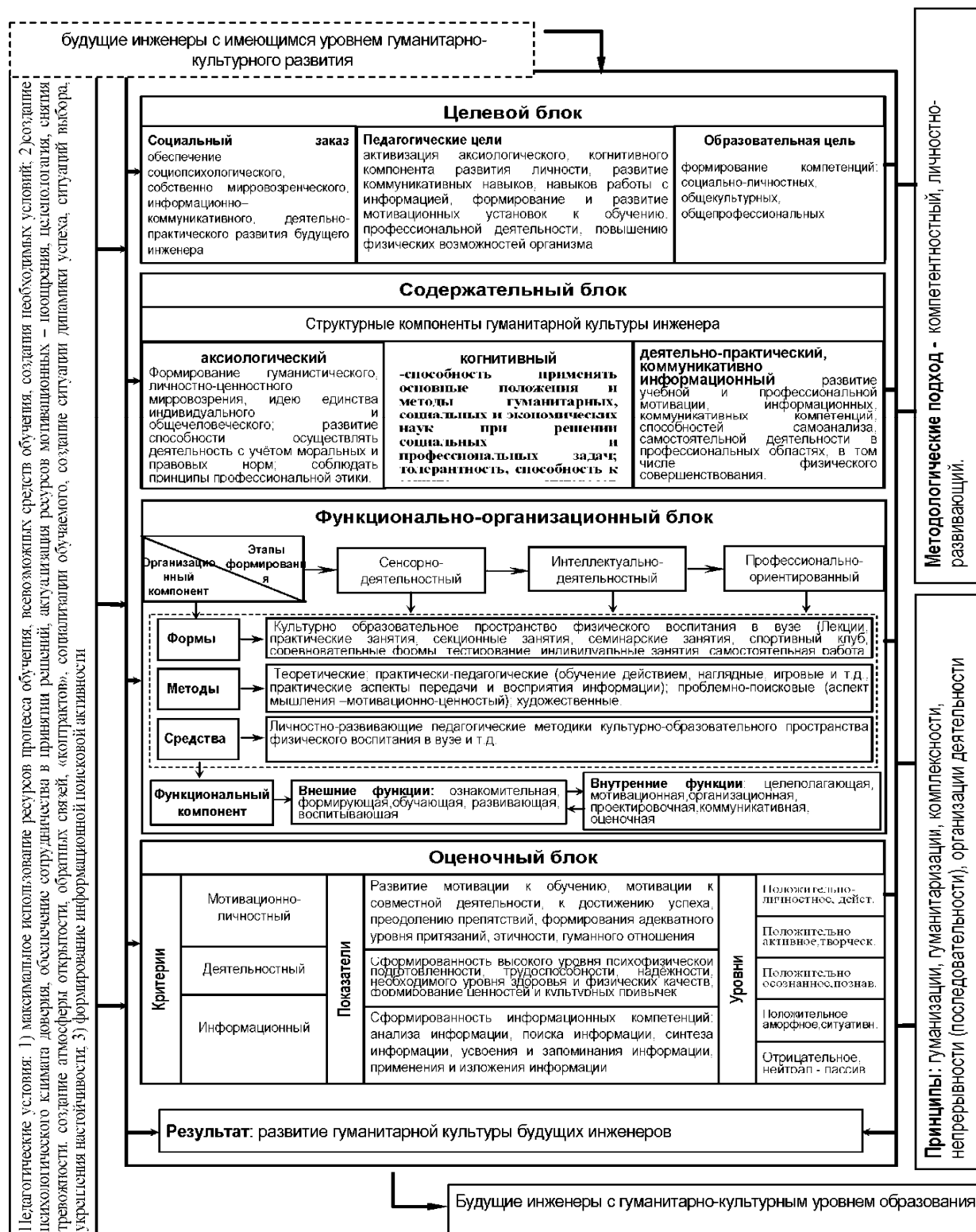


Рис. 1. Модель развития гуманитарной культуры студента инженерного профиля

Переходя к практическим исследованиям в области развития гуманитарной культуры у студентов инженерного профиля средствами физического воспитания в вузе нами была разработана компетентностно-ориентированной модель, в которой отражены педагогические условия её реализации в рамках физического воспитания в вузе. Эффективность применения компетентностно-ориентированной модели была проверена в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, которые, в свою очередь были разбиты на 5 этапов: подготовительная работа, констатирующий срез, проведение собственно обучающего эксперимента, итоговый срез, анализ результатов и выводы. Констатирующий эксперимент, согласно структурной схеме, содержал блок диагностики начального и конечного уровня объектов педагогического диагностирования, блок подготовки организационной и исследовательской деятельности. Формирующий эксперимент должен был подтвердить эффективность предложенной нами компетентностно-ориентированной модели в области развития у студентов инженерного профиля актуализированных гуманитарно-культурных компетенций (мотивации к совместной деятельности, способности к социально-психологической адаптации, мотивации к обучению у студентов, мотивации к физическому совершенствованию и повышению адаптационных возможностей организма) в рамках предметного обучения по физическому воспитанию, воспитательной и образовательной среды студенческих спортивных клубов, секционных занятий.

Непосредственно для проведения формирующего эксперимента была выделена экспериментальная группа – 50 человек, контрольная группа 50 человек. По состоянию здоровья обе группы относились к основному учебному потоку. Для контрольной группы учебный процесс осуществлялся по общепринятому, нормативному подходу, а для экспериментальной учебный процесс проводился на базе факультативных занятий по волейболу в рамках работы спортивного клуба и имел личностную, мотивационно развивающую направленность.

В ходе эксперимента использовались методы:

- методы изучения и формирования мотивации учения; - методы изучения и формирования мотивации совместной учебной деятельности; - педагогическое наблюдение; - специфические (методы подачи физических упражнений); - общепедагогические (методы коммуникативные, диалоговые, имитационно-игровые; имитационно-исследовательские); - статистическая обработка полученных данных *методом быстрой оценки коэффицента корреляции и погрешности исходных данных*; - процентный сравнительный анализ.

Нами были разработаны педагогические условия реализации компетентностно-ориентированной модели в рамках формирования социально-личностной, общепрофессиональной компетентности у студентов. Основная педагогическая идея этого процесса заключается в следующем: обучаемый становится субъектом учебного процесса; в ходе занятия, в уместное время, обучаемый имеет возможность общения, обращения за полезной информацией к преподавателю физической культуры; студент имеет право на выбор тех отправных критериев в выполнении задания, которые соответствуют его индивидуальным физическим способностям, то есть - соотносит цели, творчески переосмысливает изучаемый материал; студент анализирует методику, рекомендуемую педагогом для выполнения задания, анализирует достижимость цели, старается самостоятельно найти пути реализации конкретного метода, исходя из собственной индивидуальности; студент под наблюдением преподавателя корректирует свои действия, оценивает достижения в выполнении заданий, сравнивает свои успехи или промахи с собственными показателями, информацию о которых получает из учебных журналов и протоколов; студент рассчитывает на поддержку группы, в разум-

ных пределах имеет право на коммуникативное общение для получения полезной информации по реализации цели урока.

Таким образом, перестройка практики обучения и воспитания проводится по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между преподавателем и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; социализация обучаемого, как процесс и результат активного воспроизведения студентом личного опыта в рамках деятельности и познания; создание личностно-ориентированных ситуаций; создание атмосферы «поиска»; развитие у преподавателя особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению.

Положения, необходимые для работы преподавателя, стремящегося реализовать принципы развития гуманитарной культуры у студентов средствами физического воспитания можно представить, как рекомендации: отход от идеологии «нормативного подхода»; уважение личность каждого студента; постоянный творческий и научный поиск; развитие необходимых личных качеств, способных мотивировать студентов к позитивно-деятельному восприятию процесса обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Внутренними критериями «успешности» эксперимента являются результаты педагогического диагностирования социально-психологических характеристик: так итоговый показатель мотивация учения у студентов ЭГ на 30% больше, чем у студентов КГ; уровень социально-психологического климата на 26% выше в ЭГ, уровень межличностных взаимоотношений выше в ЭГ на 28% при относительной погрешности $\gamma < 0.5$, достоверности $P < 0.05$. По итогам результатов тестирования физической подготовленности, можно сделать вывод, по сравнению с КГ и девушки и юноши ЭГ добились более высоких результатов, как в скорости, так и в выносливости и силе. Особенно возрос показатель силового норматива у девушек. Также, при экспериментальном определении уровня сформированности социально-личностных качеств у студентов технического профиля в соответствии со структурными компонентами гуманитарной культуры инженера, выявлено, что при выраженном повышении мотивационного, социально-психологического компонента не наблюдается принципиального роста показателей физического развития студентов экспериментальной группы. Можно сказать, что данный показатель в большей мере зависит от индивидуальной физиологии организма человека [6]. Мониторинг морфофункционального, физического развития студентов с использованием авторской программы «Морфофункциональное обследование v.1.0», адаптированной программы Microsoft Excel [7], позволил сделать выводы, что на фоне общей тенденции незавершенности процессов формирования и роста организма студентов, удлинённости типа телосложения отмечается общее снижение крепости тела у студентов инженерного вуза. Данные показатели говорят о том, что особое внимание должно быть уделено общепрофессиональной, физической подготовке будущих инженеров. Иначе недостаточный уровень состояния здоровья и физической подготовленности будущего специалиста не будет соответствовать социальному заказу инженерной отрасли и общества в целом.

Внешними критериями эффективности проведённого педагогического эксперимента стали следующие показатели: по сравнению с поведением на традиционных уроках, обучаемые меньше время затрачивают на организационные действия, что связано с включённостью в процесс обучения; чаще улыбаются; студенты ЭГ не пропускают занятия без уважительной причины; обнаруживают более высокую самооценку, заинтересованность в повышении результатов физической подготовленности, даже если она изначально была очень низкой; обнаруживают интерес к избранному виду спорта, посещают со-

ревнования, вливаются в новые спортивные коллективы, интересуются новостями спорта, спортивной экипировкой; расширяют круг общения за счёт спортивных коллективов; меняют форму поведения, переводя признаки внешней деструктивной агрессии на активизацию деятельности для повышения результативности команды в целом; привлекают к занятиям в факультативных группах знакомых и друзей; участвуют в организации спортивных праздников в вузе, в судействе, в проведении соревнований; с удовольствием принимают участие с в товарищеских играх с профессорско-преподавательским составом; проявляют командную организованность, распределяют обязанности; занимаются самоконтролем физической подготовленности и физического развития, самостоятельно подбирают себе общефизические или специальные нагрузочные программы на развитие их индивидуальных качеств; отмечается повышение интереса к музыке, поэзии, который они показывают при общении друг с другом и преподавателем; оказывают разнообразную помощь друг другу в бытовых и общественных делах. Так же повышают активность в общественной и культурной работе вуза, легко адаптируются в студенческих клубах, студ.советах, студенческом профкоме. Все эти внешние показатели свидетельствуют о повышении уровня общекультурного, гуманитарно-культурного, социально-личностного развития студентов инженерного профиля.

ВЫВОДЫ

Формирование у студентов инженерного профиля системы компетенций соответствующих гуманитарно-культурному развитию можно решить средствами физического воспитания путём мотивационно-личностного и физического совершенствования (формирование мотивации к совместной деятельности,

способности к социально-психологической адаптации, мотивации к обучению, мотивации к получению высокого физического адаптационного потенциала). Но для этого необходимы создать педагогические условия реализации компетентностно-ориентированной модели развития гуманитарной культуры используя ресурсы гуманизации процесса обучения в вузе.

Разработанный и внедрённый в практику мониторинг, включающий оценку личностной мотивации к обучению, социальных мотивов у студентов, и комплексную оценку физического развития студентов с применением современных информационных технологий является отражением компетентностного подхода, основанного на принципе контроля эффективности качества профессионального образования в вузе. В соответствии с инновационными подходами в профессиональном образовании, разработанный мониторинг характеризуется целенаправленностью в решении диагностических задач. Процесс применения научных методов основан на интеграции смежных, научных знаний в область контроля за формированием способностей будущего специалиста к самореализации.

Разработанные в ходе исследования условия реализации компетентностно-ориентированной модели способствуют: гуманизации педагогического и воспитательного процесса по физическому воспитанию; обеспечению его целостности осуществляемой в единстве культуротворческого потенциала физического воспитания с задачами компетентностного подхода; социализации студентов, формированию у них положительных мотивов учения; приобретению опыта рефлексии и сотрудничества; актуализации мотивации самосовершенствования и самореализации.

Библиографический список

1. Шубин, В.И. Культурное пространство инженера – альтернатива противостоянию гуманистических ценностей и технического прогресса. Культура. Техника. Образование: учебное пособие для технических университетов / В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков // Днепр.: Образование, 1999.
2. Ветров, Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высшее образование в России. - 2006. - № 1.
3. Мартынюк, О.И. О модели специалиста в области образования. Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов / О. И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Панькова, И.О. Соловьёва // Материалы XV Всеросс. научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». - М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - Кн. 2.
4. Виленский, М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе / М.Я. Виленский, В.В. Черняев [Э/р]: <http://lib.sportedu.ru/2.11.2009>.
5. Гуманитарная культура личности — основа и цель современного образования: Монография / под ред. Н.П. Дралова. - СПб.: Изд-во «Союз», 2008.
6. Касаткина, А.А. Интеграция гуманизации и компьютерного мониторинга физического развития студентов в образовательный процесс физической культуры вуза // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. изд. ВАК. - 2 008. - №2.
7. Касаткина, А.А. Применение компьютерных технологий для оценки физического развития студентов // Сибирский педагогический журнал: науч.-теор. изд. ВАК. - Новосибирск. - 2007. - № 7.

Bibliography

1. Shubin, V.I. Cultural space engineer - an alternative to confrontation of humanistic values and technological progress. Culture. Technique. Education: a manual for technical universities / V.I. Shubin, F.E. Pashkov // Dnepr.: Obrazovanie, 1999.
2. Vetrov, J. Humanization humanitarization and engineering education / J. Vetrov, A. Ivashkin // Higher education in Russia. - 2006. - № 1.
3. Martyniuk, O.I. On the model of a specialist in the field of education. Problems of education quality. Competence approach in vocational education and designing educational standards / O.I. Martyniuk, I.N. Medvedev, S.V. Pankov, I.O. Solovyova // Proceedings of XV All-Russia. scientific method. Conf. "Actual problems of education quality and solutions in the context of European and world trends." - Moscow, Ufa: Research Center for Problems of quality training, 2005. - Book 2.
4. Vilensky, M.Y. Evaluation of the humanitarian values of content of education in physical education in high school / M.Y. Vilensky, V.V. Chernyaev // Website: <http://lib.sportedu.ru/2.11.2009>.
5. Humanitarian culture of personality - the basis and purpose of modern education: monograph / ed. N.P. Dralova. - St.: Publishing house "Union", 2008.
6. Kasatkina, A.A. Liberalization and integration of computer monitor physical development of students in the educational process of high school physical education // Memoirs University P.F. Lesgaft. ed. HAC. - 2008. - № 2.
7. Kasatkina, A.A. Application of computer technology to assess the physical development of students // Sib pedagogical journal: Scientific-Theory. ed. HAC. - Novosibirsk. - 2007. - № 7.

Article Submitted 16.02.11

УДК: 811.161.1-054.6

Чан Тху Нань, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт Петербург, E-mail: tttau@ru

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «БЕРЁЗА» КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены структура и содержание номинативного поля концепта «берёза», составленного по данным различных словарей русского языка, с целью его использования в методике обучения РКИ.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, номинативное поле концепта, учебная модель номинативного поля концепта, методика обучения лексике.

Идея номинативного поля особенно часто связывается с изучением концептов, поэтому его чаще всего называют номинативным полем концепта (далее НПК). Под номинативным полем концепта понимается «совокупность языковых средств, объективирующих, вербализующих, репрезентирующих, овнешняющих концепт в определенный период развития общества» [1, с. 66]. По мнению исследователей, в номинативное поле концепта могут быть включены различные полевые структуры, например, лексико-семантическое поле имени концепта, ассоциативное поле и другие полевые структуры. В максимально широкой трактовке НПК содержит все, что может не только называть, описать, но и любым другим способом представить концепт даже в мельчайших его проявлениях и связях [2].

Для выявления и описания семантических полей нередко используются методы компонентного анализа и ассоциативного эксперимента. Исходя из этой концепции, в данной работе мы попытаемся описать важнейшие фрагменты номинативного поля концепта «берёза»: лексико-семантическое поле имени концепта и его ассоциативное поле.

Номинативное поле концепта является языковым материалом, выступающим объектом лингвокогнитивного исследования, а предметом выступает семантика единиц номинативного поля концепта, которая отражает исследуемый концепт в языковом сознании носителя языка [3, с. 77]. Концепт «берёза» имеет как универсальный характер, так и национально-культурную специфику, ввиду чего номинативное поле концепта «берёза» включает в себя фрагменты, связанные с бытовыми, природными, символическими и другими аспектами национальной культуры.

Национально-культурная специфика концепта фиксируется в различных словарях (этимологических, толковых, тематических, частотных, ассоциативных словарях, а также в словарях сочетаемости, в словаре поэтических образов, словаре языка поэзии, словаре эпитетов, словаре символов). С целью последовательной реконструкции содержания имени концепта, а также его синтагматических и парадигматических связей были проанализированы перечисленные выше словари. Так, например, на основе материалов толковых словарей были описаны особенности основных репрезентантов концепта «берёза» и его дериваты (березка, березонька, и т.д.); сгруппированы соответствующие им поля по различным принципам: по тематике, лексико-грамматическим и другим характеристикам.

На основании толковых словарей, словообразовательных словарей, словарей сочетаемости, словарей эпитетов, а также словарей фразеологизмов, пословиц и поговорок с учётом семантических, синтаксических и парадигматических связей лексемы «берёза» было выделено более 150 лексических единиц, объективирующих концепт «берёза» и образующих одноименное лексико-семантическое поле (далее ЛСП). В этом список были включены следующие группы лексики:

1) лексема «берёза» и его дериваты (*березка, березонька, берёзынька и др.*);

2) существительные - наименования природных явлений, связанных с берёзой (*березняк, березник, березничек, березничок, березовк, подберезовик, березовка, березина, березовица, березуха, и др.*);

3) существительные - наименования части берёзы (*ствол, листья, берёста, сережки, деготь, и др.*);

4) различные словосочетания:

а) словосочетания, образованные по типу: прилагательное, образованное от слова «берёза» + существительное (*березовый сок, березовый лес, березовый веник, березовая роца, березовые листья, березовая двора, березовая кора, и др.*); б) словосочетания, образованные по типу: существительное + прилагательное, характеризующие виды берёзы (*берёза кудрявая, берёза карельская, берёза белоствольная, и др.*); в) словосочетания, образованные по типу: существительное + глагол (*берёза клонится, берёза растёт, берёза шумит и др.*);

5) устойчивые сочетания и идиоматические единицы (*стройная как берёза, берёзовая каша, дать (давать берёзовой каше), какова берёза, такова отростки, берёза ума даёт, и др.*).

Ядром исследуемого ЛСП является лексема «берёза», а основное содержание поля формируется четырьмя основными сферами: *природно-биологической, бытовой, психологической и художественно-образной*, каждая из которых содержит соответствующие микрополя (Рис. 1). Периферию ЛСП «берёза» составляют малочастотные ассоциации, идиомы и индивидуально-авторские образы.

В настоящее время многие методисты подчеркивают, что наиболее продуктивным и прагматически оправданным способом описания и презентации лексики в теории и практике РКИ является её группировка в лексико-семантические группы (см. работы Н.Н. Вечер, Е. И. Зиновьевой, Э.М. Медниковой, И.П. Слесаревой, В.В. Степановой и др.), поскольку специфика обучения лексике как управляемого процесса должна отвечать конкретному характеру взаимозависимостей между лексическими единицами в словаре, т.е. отражать систему, объективно образуемую этими единицами [4, с. 13]. Ввиду этого в учебных целях содержание ЛСП «берёза» было конкретизировано за счёт выделения следующих лексико-семантических групп:

1. Лексико-семантическая группа *наименований видов берёзы*. Следует отметить, что виды берёзы в русском языке представлены в форме атрибутивных словосочетаний, где существительное обозначает род, а прилагательное - вид. Например, *берёза бородавчатая, приземистая, плакучая (трад.-поэт.), берёза пушистая, берёза кудрявая, кустарниковая, круглолистная, каменная, железная, белая, черная, карликовая*.

2. Лексико-семантическая группа *наименований размера и высоты дерева (высокая, стройная, тонкая, малорослая, тощая)*.

3. Лексико-семантическая группа *наименований возраста дерева (молодая, ветхая, многолетняя, молодая, старая, столетняя, юная)*.

4. Лексико-семантическая группа *наименований цвета дерева (белая, зеленая, белоствольная, белая, белобокая, белоногая, белотелая, зеленая, светло-зеленая, ясная, светлая)*.

5. Лексико-семантическая группа *наименований процессов, свойственных берёзе (стоит, качается, склоняется, растёт)*.

6. Лексико-семантическая группа *наименований частей дерева (почки, кора, сережки, ствол, листочки, берёста)*.

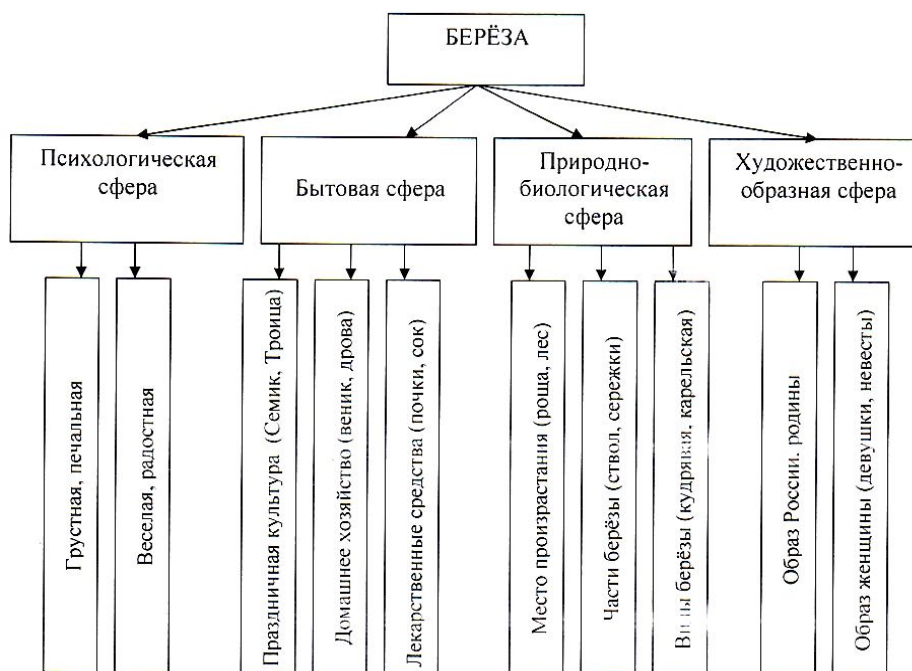


Рис. 1. Схема лексико-семантического поля концепта «берёза».

8. Лексико-семантическая группа наименований *формы кроны* (густая, пышная, кудрявая, широкая, ветвистая, раскидистая, развесистая, жидкая).

9. Лексико-семантическая группа наименований *природных явлений* (предметов), связанных с берёзой (берёзняк (березовая роща), берёзовый сок, подберёзовик и др.).

10. Лексико-семантическая группа наименований *бытовых реалий, сделанных из берёзы* (березовый веник, берёзовка (водка, настоянная на берёзовых почках)).

11. Лексико-семантическая группа наименований *мест произрастания берёзы* (роща, поле, лес, аллея).

12. Лексико-семантическая группа наименований берёзы, включающих *эмоциональные оценки и традиционно-поэтические характеристики* (берёзка, берёзонька (уменьш. ласк.) и др.).

13. Лексико-семантическая группа наименований *особенностей психологического восприятия дерева* (веселая, грустная, дремлющая, задумчивая, милая, наивная, печальная, понурая, робкая, светлая, унылая, хмурая, целомудренная).

Таким образом, в русском языке можно выделить несколько ЛСГ, характеризующих берёзу, описание которых в лингвометодических целях является важным потенциалом обучения лексике иностранных студентов.

Помимо ЛСП «берёза» важным составляющей НПК является его ассоциативно-вербальное поле. Опираясь на результаты материалов ассоциативного словаря под ред. Ю.Н. Караулова [5; 6], отметим, что самые частотные реакции на стимул «берёза» в методических целях можно разделить на следующие группы:

- 1) собственно наименования дерева: *дерево, береза*;
- 2) реакции, связанные с образом девушки: *стройная, красивая*;
- 3) реакции, связанные с образом родины: *Россия, Русь, родина*;
- 4) реакции, связанные с различными видами берёзы: *кудрявая, плакучая*;
- 5) реакции, связанные с природными свойствами берёзы: *белая, высокая; зеленая, белоствольная, тонкая*;
- 6) реакции-наименования частей берёзы: *ствол, белый сок, веник*;
- 7) свойства берёзы, имеющие процессуальный характер: *растет, стоит, горит, стала счастье, и т.д.*;
- 8) реакции, связанные с миром, окружающим берёзу: *роща, дуб, клен, лес, сосна, тополь, поле, парк, овраг, и др.*;

9) реакции, обусловленные особенностями быта, связанными с применением берёзы: *баня, веник, лучина и др.*;

10) реакции, обусловленные впечатлением, которое производит берёза на человека: *одинокая, страдать (страдание), хорошенькая, любимый и др.*

Важно отметить, что понятие «берёза» связано в сознании носителей русского языка, прежде всего, с природой, с родиной (Россией), а также с женским образом. В сознании русского народа берёза – это, прежде всего, прекрасный женский образ (образ красоты, стройности, нежности). Следует отметить, что ассоциативное поле «берёза», представленные в РАС, тематически значительно шире, чем лексико-семантическое поле, выявленное по данным тематических и толковых словарей.

Для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе, на материале НПК «берёза» особенно важными представляется несколько шагов. Во-первых, это создание учебной модели номинативного поля концепта «берёза» с учётом основных методических принципов отбора учебного материала. Учебная модель должна включать различные аспекты номинативного поля концепта: лексико-семантическое поле, вербализирующее концепт; словообразовательные варианты; устойчивые и идиоматические словосочетания; образные сравнения и эпитеты, употребляемые в художественной литературе; ассоциативно-вербальную составляющую. Во-вторых, это создание материалов для учебного лингвокультурологического словаря, отражающего содержание и структуру номинативного поля концепта «берёза». Лингвокультурологический словарь должен включать фоновую лексику (слова, имеющие национально-культурный лексический фон), коннотативную лексику (слова с добавочным, обычно эмоционально-экспрессивным или символическим значением). В учебном лингвокультурологическом словаре должен быть учтена ассоциативная составляющая концепта, а также приведены лингвокультурологические комментарии на родном языке учащихся. В-третьих, учебная модель организации номинативного поля концепта и соответствующий ей лингвокультурологический словарь, являющиеся базой для создания комплекса упражнений, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции вьетнамских студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе.

Библиографический список

1. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. «Восток – Запад», 2007.
2. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: «Восток – Запад», 2007.
3. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика: учебное издание / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: «Восток – Запад», 2007.
4. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1990.
5. Русский ассоциативный словарь: От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов и соавт. – М.: Астрель; Аст, 2002. – Т. 1.
6. Русский ассоциативный словарь: От реакции к стимулу / Ю.Н. Караулов и соавт. – М.: Астрель; Аст, 2002. – Т. 2.

Bibliography

1. Popova, Z.D. Cognitive linguistics. Tutorial / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – M. "East-West", 2007.
2. Popova, Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. Tutorial / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – M. "East-West", 2007.
3. Popova, Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. Tutorial / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – M. "East-West", 2007.
4. Slesareva, I.P. Problems of the description and teaching of the Russian lexis. – M., 1990.
5. The Russian dictionary of associations. From stimulus to reaction. Y.N. Karaulov and coauthors. – M.: Astrel; AST, 2002. – Vol. 1.
6. The Russian dictionary of associations. From reaction to stimulus. Y.N. Karaulov and coauthors. – M.: Astrel; AST, 2002. – Vol. 2.

Article Submitted 16.02.11

УДК 378.147.88

В.М. Лопаткин, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rector@uni-altai.ru;
Г.А. Калачев, д-р. мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gak@uni-altai.ru;
Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru;
О.А. Бокова, канд. психол. наук, БГПК, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru

КООРДИНАЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА*

В статье раскрыты особенности координационного управления научно-исследовательской деятельностью студентов педагогического вуза на основе антропологического подхода, проведен теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта данного процесса.

Ключевые слова: антропологизация, координационное управление, научно-исследовательская деятельность, учебно-методический комплекс.

В условиях антропологизации всех сторон вузовской жизни диалектика управления научно-исследовательской деятельностью студентов заключается в следующем: чем больше самостоятельности имеет каждое звено организационной структуры, тем важнее его координационная деятельность с другими элементами педагогической системы. Это противоречие можно преодолеть путём установления оптимального соотношения между централизацией и децентрализацией как противоположных частей единого целого. Поиск рациональных пропорций между этими частями является важной задачей управления подготовкой будущего педагога на основе антропологического подхода. Централизация педагогической системы обеспечивает выбор единой антропологической цели для всех её структурных подразделений (особенно это актуально для управления НИРС). В то же время каждое структурное подразделение педвуза имеет определённую цель, и в этой связи происходит децентрализация основной цели по элементам структуры управления.

Анализ наметившихся тенденций, практических результатов и накопленного опыта показывает, что указанное противоречие можно успешно разрешить через повышение роли координационного управления НИРС, которое предполагает, наряду с изучением целей и задач каждой иерархической подсистемы вуза, определение оптимального соотношения функций управления.

Существует мнение, что координации должны быть подвержены лишь однопорядковые системы. Целесообразность координации необходима во взаимодействии структур одного уровня. Мы считаем, что координация необходима как по горизонтали, так и по вертикали управления любой социальной системы [1, с. 150]. Основными «звеньями включения» в координационную деятельность, направленную на улучшение взаимосвязи всех сторон педагогического процесса, в том числе НИРС, являются ректорат, деканат, кафедра, студенческая группа и личность студента. Координация деятельности в педагогической системе осуществляется как по вертикали: ректорат ↔ деканат ↔ кафедра ↔ курс ↔ группа ↔ студент;

так и по горизонтали: /деканат ↔ деканаты/, /кафедра ↔ кафедры/, /преподаватель/научный руководитель ↔ преподаватели/научные руководители, /курс ↔ курсы/, группа ↔ группы/, /студент ↔ студенты/.

В координационном управлении изменяется подход к принятию решения. Оно играет ведущую роль как инструмент, который приводит в движение весь механизм целенаправленного воздействия на управляемый объект. Координационное решение отличается тем, что в нём необходимо найти альтернативные варианты и выбрать нужные пути согласования со всеми участниками педагогического процесса. В ходе принятия такого решения субъект координации ищет способы согласованных действий с другими субъектами, и каждое решение рассматривается в рамках взаимосвязей и взаимоподчинений всех субъектов управления в пределах действующих норм, регулирующих принятие решения. Процесс координационного решения следует рассматривать в контексте с информационным аспектом, так как любое согласование является информацией о взаимодействии различных подсистем объекта. Знание специфических особенностей объектов координации повышает конструктивность и рациональность в принятии решения. Процесс выработки координационного решения отличается ещё и тем, что в его рамках не просто обобщается различная информация, но и прогнозируются предполагаемые изменения в состоянии субъекта после реализации принятого решения.

Координация НИРС как составляющей педагогического процесса расчленяется на ряд связанных между собой этапов переработки управленческой информации. На первом этапе изучаются общие или пересекающиеся интересы субъектов. Во втором – происходит анализ их взаимосвязи. На третьем – формируются каналы взаимодействия. На четвёртом – осуществляется выбор альтернатив, удовлетворяющих согласованным требованиям всех субъектов. Отсюда велика роль анализа и синтеза педагогического процесса в вузе, при помощи которого можно не только выявить специфические черты и взаимосвязь его различных сторон, но и обнаружить скрытые их

единство, чтобы объединить в целостную систему. Роль анализа и синтеза заключается в исследовании всей совокупности связей, получении обобщённой характеристики педагогического процесса.

Заметим, что специфические свойства и структура каждого элемента педагогического процесса возникает лишь в связи с его организацией как целостного явления. Поэтому мы стремились исследовать его путём раскрытия отдельных сторон и свойств как организацию целого в близком к эмпирическим формам проявления виде. В данном случае «осуществление анализа и синтеза действительно выступает как способ установления (или объяснения) действующих на поверхности связей путём раскрытия внутренних связей предмета, его внутренней структуры» [2, с. 230].

Анализ и синтез педагогического процесса позволяют сконцентрировать знания о всех его элементах в единую картину и раскрыть связи взаимодействия между ними. Это даёт возможность субъекту управления эффективно координировать деятельность всех участников педагогического процесса по достижению поставленной цели. В практической деятельности координация представляет собой результат действий субъекта управления по согласованному функционированию всех элементов педагогического процесса.

В последние годы в высшей педагогической школе остро ставится вопрос о необходимости разработки курсов, способствующих формированию у студентов целостной картины мира и эффективно организующих их научно-исследовательское мышление. Таким курсом, включающим в себя данные психолого-педагогических и медико-биологических дисциплин, является «Педагогическая антропология» разработанный А.Н. Орловым и соавторами [1]. В его основе интегративное знание о Человеке как био-психо-социо-культурной системе, различные подходы к пониманию его целостной природы, процессов развития и воспитания [3; 4].

Исходя из необходимости антропологической подготовки педагога, цель спецкурса рассматривается нами как изучение человека в процессе его образования, позволяющее педагогу осмыслить особенности развития педагогической антропологии в контексте становления антропологических наук, обобщить и систематизировать знания о развивающемся Человеке, понять основные подходы к целостному постижению Человека, развивать практические антропоориентированные умения и навыки.

Формирование антропологической готовности студентов осуществляется через лекционные, семинарские и практические занятия, а также самостоятельную учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность. Указанные виды работы взаимопересекаются между собой, что обеспечивает целостность спецкурса и преемственность его содержания.

В структуру курса «Педагогическая антропология» органично входят материалы таких дисциплин, как «Философия», «Физиология», «Психология», «Педагогика». Анализ результатов преподавания курса показал, что он создаёт возможности для углубленного изучения целостной личности ребёнка на основе интеграции данных вышеуказанных дисциплин.

Вместе с тем такое построение курса может вызвать снижение интереса студентов в процессе изучения материала, отчасти уже пройденного в рамках других дисциплин. В свою очередь вынесение изученного материала за рамки программы нарушает логику целостного познавательного процесса.

Для того, чтобы избежать дублирования учебного материала в процессе антропологической подготовки студентов, с нашей точки зрения, необходимо создать учебно-методический комплекс, гармонично объединяющий в пространстве и времени все блоки учебного плана, педагогическую практику и обуславливающий организацию как учебной, так и внеучебной деятельности студентов.

Нами предложена модель учебно-методического комплекса факультета, логика построения которого требует изменений в структуре учебного плана по каждой специальности и увеличения объема научно-исследовательской работы. Педа-

гогу необходимо обладать совокупностью общекультурных, специальных и психолого-педагогических знаний о человеке как целостной системе. Отсюда, учебные планы должны формироваться не в порядке простого перечня дисциплин, а в соответствии с логикой познания систем. Каждый блок дисциплин должен быть спроецирован на изучение Человека, с одной стороны, и педагогическую практику студентов с первого по выпускной курсы, с другой стороны.

Такое построение учебного плана обеспечивает анализ не только внутрипредметных, но и межпредметных (внутрицикловых) и межцикловых логических связей, способствует устранению дублирования и восполнения пробелов в изучаемом материале. Это ведёт к развитию целостного знания на основе интегративных процессов по двум линиям: усиления комплексного характера внутри блоков и гармонизации соотношения между блоками дисциплин. При взаимодействии специальных, психолого-педагогических и общекультурных дисциплин синтез ведёт к образованию нового теоретического знания (горизонтальный синтез). Синтез, отражающий взаимодействие дисциплин внутри блоков, является вертикальным. Достижение такой интеграции посредством синтеза даёт возможность поднять управление педагогическим процессом на более высокую ступень теоретико-методологического и организационно-методического единства и улучшить качество подготовки педагога.

В управлении социальными процессами координация, как правило, рассматривается в двух аспектах. Первый заключается в формировании нового административного органа, координирующего деятельность субъектов и объектов управления. Второй – состоит в создании организационной системы и программы, не требующих дополнительного привлечения людских и материальных ресурсов [5]. В этом случае механизм координации направлен на интеграцию социальной системы через уже существующие органы управления.

Предложенный нами учебно-методический комплекс факультета не требует изменений в структуре или штатном расписании вуза. Однако для его успешного функционирования нужны преподаватели-координаторы психолого-педагогического и общекультурного циклов, преподаватели-координаторы и методисты-координаторы курсов.

Со студентами одного курса работают преподаватели разных кафедр и нужна координация их деятельности. Усилия преподавателей-координаторов курсов направлены на установление тесного контакта между преподавателями в целях практической реализации последовательного, системного преподавания различных дисциплин. Как отмечает Т.А. Ильина, «методическая сущность проблемы межпредметных связей заключается в такой организации учебного процесса, при которой имеет место использование знаний, умений и навыков, полученных при изучении одних предметов для изучения других» [6, с. 14]. Конкретный путь реализации этой проблемы заключается в создании междисциплинарных программ, исходя из чёткого определения межпредметных связей. Принцип междисциплинарности открывает новый подход к управлению педагогическим процессом в педвузе на основе антропологического подхода.

Принципиально важным в деятельности преподавателя-координатора курса является определение рационального соотношения между объёмом психолого-педагогических, специальных и общекультурных дисциплин, тщательный анализ их содержания и характера взаимосвязей, а также гармоничное сочетание изучения материала с научно-исследовательской деятельностью. В ходе рассмотрения взаимосвязей между дисциплинами учебного плана для наглядности можно использовать матрицу, в которой размещены специальный (А) в том числе НИРС, психолого-педагогический (Б) и общекультурный (В) блоки (Рисунок 1).

Цифрами 1, 2, 3 зафиксированы соответственно модели научно-методического обеспечения дисциплин всех циклов. Преподаватель-координатор курса анализирует взаимосвязь всех учебных дисциплин и устанавливает наиболее рациональное соотношение не только между циклами учебного

плана, но и их научно-методическим обеспечением. Интегративная клетка «А-1» содержит модель специальных дисциплин, научно-исследовательской работы и их научно-методическое обеспечение, «Б-2» и «В-3» соответственно двух других блоков. Анализ остальных интегративных клеток позволяет установить взаимосвязь содержания всех циклов учебного плана и их научно-методического обеспечения. Таким образом, преподаватели-координаторы курсов осуществляют горизонтальную координацию между психолого-педагогическими, специальными и общекультурными блоками.



Рис. 1. Матрица 1 взаимосвязей между блоками учебного плана

Преподаватели-координаторы циклов осуществляют также координацию внутри блоков специальных, психолого-педагогических и общекультурных дисциплин, используя для анализа взаимосвязей между дисциплинами внутри блоков соответствующую матрицу.

Преподаватели-координаторы циклов совместно с преподавателями различных дисциплин анализируют программы с первого по выпускной курсы, устраняют дублирующий материал и излишнюю детализацию, корректируют время, отводимое на изучение той или иной дисциплины, разрабатывают сквозные тематические планы и виды научно-исследовательской деятельности, в которых содержание тем по дисциплинам органически связано с деятельностью студентов на педагогической практике.

Преподаватель-координатор каждого цикла планирует такую последовательность педагогического процесса, при которой его системное развитие на каждом этапе (курсе) обучения реализуется в диалектической связи с достигнутыми целями и задачами и в то же время предполагает постановку очередных приоритетных целей и задач и сопровождается научно-исследовательской работой. Другими словами, преподаватель-координатор цикла рассматривает систему связей в вертикальной динамике на основе преемственности знаний, полученных студентами на каждом курсе педвуза. Преподаватели кафедры в свою очередь осуществляют координацию не только между лекциями, семинарами и практическими занятиями, видами научно-исследовательских работ, но и устанавливают связи с другими дисциплинами кафедры. Покажем это на примере кафедры психологии (Рисунок 2).

	А	Б	В	Г	
1	А-1	Б-1	В-1	Г-1	
2	А-2	Б-2	В-2	Г-2	
3	А-3	Б-3	В-3	Г-3	
4	А-4	Б-4	В-4	Г-4	

Рис. 2. Матрица 2 взаимосвязей дисциплин кафедры психологии

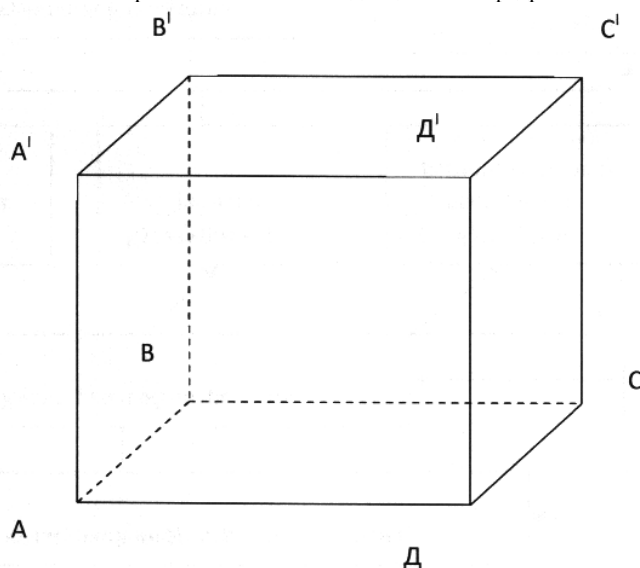


Рис. 3. Модель координации деятельности студентов

Буквами А, Б, В, Г на матрице 2 обозначены дисциплины кафедры психологии (общая психология, возрастная психология, психология личности, социальная психология), а цифрами 1, 2, 3, 4 их научно-методическое обеспечение. Изучение дисциплин кафедры в такой последовательности даёт полное представление об их взаимосвязях, предотвращает дублирование материала и позволяет организовывать научно-исследовательскую работу студентов на междисциплинарной основе.

Методисты-координаторы курсов изучают связь между теоретической подготовкой студентов, теоретическими научно-исследовательскими разработками и их применением на педагогической практике. В учебно-познавательной деятельности возможны два основных способа её соединения со сферой труда: 1 – содержание обучения функционально зависит от содержания трудовой деятельности и подчинено текущим потребностям производства; 2 – учебная, трудовая и общественная деятельность взаимодействуют на основе устойчивой «обратной связи», стимулируют и обогащают друг друга, интегрируются в единый целостный процесс. Важнейшим элементом в целостном педагогическом процессе является педагогическая практика, так как она наиболее адекватно отражает профессиональную деятельность педагога и даёт возможность для реализации научно-исследовательских разработок (опытно-экспериментальная часть исследования). Педпрактика стала не только основным средством практической подготовки студентов, но и критерием в проверке антропологического содержания обучения и воспитания в вузе. В ходе прохождения практики выявляется уровень теоретических знаний студентов, раскрывается их научное содержание и значимость для практической деятельности, в том числе их научно-исследовательских потенциал. На педагогической практике студенты учатся осмысливать свойства педагогических явлений и связи между ними, которые в наиболее общем виде выражаются в понятиях.

Проведённый нами анализ показывает, что педагогическая практика выявляет пробелы в знаниях студентов, усиливает значимость теоретических знаний, особенно по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам; даёт возможность студентам применить полученные знания, учит самостоятельно добывать знания, проверять достоверность, нацеливает на дальнейшее приобретение теоретических знаний, позволяет выполнять научно-исследовательский эксперимент с возможностью его продолжения в магистратуре.

Задачи педагогической практики обуславливают взаимодействие преподавателей-координаторов по двум направлениям. Во-первых, в процессе совместной деятельности они вырабатывают межпредметные и межцикловые понятия, которые проверяются и уточняются на педагогической практике. Во-вторых, методисты-координаторы курсов корректируют содержание обучения и научно-исследовательской работы, исходя из их эффективности в процессе прохождения студентами педпрактики. В результате такой работы выявляется материал, богатый объективными данными, из содержания теоретической подготовки исключаются случайные сведения, не работающие на педпрактику, вносятся результаты научных исследований.

Важность выполняемых преподавателями-координаторами функций предполагает их высокую научно-методическую подготовку, знание специфических особенностей педагогического процесса как в педвузе, так и в образовательных учреждениях, знание особенностей руководства научно-исследовательской работой студентов. Опыт работы факультетских учебно-методических комиссий даёт основание утверждать, что функции преподавателей-координаторов будут успешно осуществлены только при активной поддержке деканата и общественных организаций, полном понимании преподавателями необходимости усиления взаимосвязи между дисциплинами учебного плана, теоретической, научно-исследовательской и практической подготовки студентов.

Эффективное управление деятельностью студентов вуза невозможно без чёткой взаимосвязи между аудиторными,

внеаудиторными формами занятий и свободным временем. Между тем, деятельность студентов в учебное и внеучебное время носит рассогласованный характер и нуждается в координации, всех сторон педагогического процесса, имеющей методологическое значение.

Затраты времени в сферах учебно-познавательного процесса, научно-исследовательской работы, студенческом самоуправлении являются показателем эффективности педагогического процесса. Учитывая существование взаимосвязи и взаимозависимости этих сфер деятельности, нужно определить пути усиления их интеграции, превращения в единый учебно-воспитательный комплекс. Методологически важными являются следующие положения: соотношение между учебной, научно-исследовательской и общественной деятельностью студентов рассматривается комплексно в рамках решения одной общей задачи; чёткая организация учебного процесса влияет на плодотворное использование студентами свободного времени; содержательное проведение свободного времени повышает активность студентов в учебном процессе, научно-исследовательской и общественной работе; знание, умения и навыки, сформированные у студентов в одной из сфер деятельности, используются в других её сферах.

Для исследования проблемы координации всех сторон деятельности студентов мы использовали модель кубического изображения (рисунок 3), где сторона АВСД – это модель субъекта управления, АВСД – модель объекта управления, ААВВ – модель учебно-познавательного процесса, ААДД – модель научно-исследовательской работы, ВВСС – модель рационального отдыха, ДДСС – модель общественной деятельности. Модель даёт представление о связях между субъектом и объектом управления и всеми сторонами педагогического процесса. Эти связи отражают дифференцированную и иерархическую структуру управления. Поэтому формирование механизма координации обусловлено многократными переплетениями, наложениями и пересечениями общественных отношений по уровням и этапам модели, по которым «растекается» управленческая и педагогическая деятельность.

Такой подход помогает получить сопоставимую целостную картину деятельности студентов в учебное и свободное время и разработать обоснованные мероприятия по её оптимизации.

В заключение следует отметить, что важным условием повышения эффективности управления НИРС в педагогическом вузе на основе антропологического подхода является обеспечение самостоятельности каждого элемента управления адекватной уровню сложности выполняемых им функций в педагогической системе. Предоставление самостоятельности элементам педагогической системы позволяет более гибко реагировать на разнообразные ситуации учебно-воспитательного процесса, создаёт условия для совершенствования форм и методов организации управления в вузе.

Одним из важнейших элементов в системе управления педпроцессом является координационное управление. Его выделение и исследование в структуре управления педагогическим процессом даёт возможность более глубоко раскрыть специфические особенности механизма согласования действий субъектов управления, значительно расширить способы взаимодействия между ними для реализации антропологических целей. Координационное управление интенсифицирует процесс интеграции общественно-политической, психолого-педагогической, специальной, общекультурной и практической подготовки студентов.

Принципиально важным подходом к решению проблемы координации в управлении педпроцессом является разработка учебно-методического комплекса факультета. УМК факультета нацелен на усиление взаимосвязи всех дисциплин учебного плана, обеспечение преемственности содержания, средств, форм и методов обучения на протяжении всего периода подготовки будущего педагога, раскрытие механизма управления деятельностью студентов как в учебное, так и во внеучебное время.

Изучение глубинных механизмов взаимосвязи всех сторон педагогического процесса говорит о том, что они нуждаются в согласовании воздействий, направленных на его рациональное функционирование и развитие. Поэтому значимость координационного управления заключается ещё и в том, что оно на качественно новом уровне рассматривает учебную, трудовую, научно-исследовательскую и общественную деятельность студентов во взаимосвязи и взаимозависимости. Библиографический список

1. Орлов, А.Н. Подготовка учителя на основе антропологического подхода: монография / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова. – Барнаул : БГПУ, 2009.
2. Мамардашвили, М.К. Процессы анализа и синтеза // Как я понимаю философию. – М., 1990.
3. Орлов, А.Н. Развитие антропологических идей в системе профессиональной подготовки учителя / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13.
4. Орлов, А.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3 (15).
5. Рудашевский, В.Ю. Координационное управление – резерв перестройки / В.Ю. Рудашевский. – М., 1990.
6. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977.

Bibliography

1. Orlov, A.N. Preparing teachers on the basis of an anthropological approach: monograph / A.N. Orlov, G.A. Kalachev, L.G. Kulikova. – Barnaul : State Pedagogical University, 2009.
2. Mamardashvili, M.K. Processes of analysis and synthesis / M.K. Mamardashvili // As I understand the philosophy. – M., 1990.
3. Orlov, A.N. Development of anthropological ideas in the professional under-cooking teacher / A.N. Orlov, G.A. Kalachev, L.G. Kulikova // Siberian pedagogical journal. – 2007. – № 13.
4. Orlov, A.N. Organization of research activities of students and al-pirantov in higher pedagogical educational institutions / A.N. Orlov, G.A. Kalachev, L.G. Kulikova // The world of science, culture and education. – 2009. – № 3 (15).
5. Rudashevsky, V.Y. Coordination office – a reserve adjustment / V.Y. Rudashevsky. – M., 1990.
6. Ilyina, T.A. Structural and systematic approach to the study of teacher-NE representations / The results of new research in pedagogy. – M., 1977.

Article Submitted 15.02.11

УДК 371

Э.К. Брейтугам, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bekle@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРОЦЕДУРЫ ПОНИМАНИЯ В ДИДАКТИКЕ

В статье рассматриваются характеристики феномена «понимание», позволяющие рассматривать его как дидактическую категорию; формы понимания. Описаны процедуры понимания: актуализация личностного опыта, объяснение, интерпретация, экстраполяция, диалог.

Ключевые слова: понимание, формы понимания, смысловая сфера личности, интерпретация, экстраполяция, диалог.

В качестве психологической основы феномена «понимание» будем опираться на следующее определение: «Понимание представляет собой осмысление отраженного в знании объекта познания, формирование смысла знания в процессе действия с ним» [1, с. 26], позволяющее раскрыть соотношение понимания и знания. Раскрывая содержание процесса понимания как феномена психологии, познания и общения, В.В. Знаков выделяет следующие два аспекта. Первый – «понимая факты, события, ситуации, мы всегда **выходим за непосредственные границы понимаемого** (выделено автором) и включаем его в какой-нибудь более широкий контекст» [1, с. 35], то есть речь идёт о выходе за пределы непосредственно данной информации, о собственных выводах, предположениях, отношении к полученной информации. Второй – для понимания чего-либо «нам всегда нужно соотнести понимаемое с нашим **представлением о должном**» (выделено автором) [1, с. 35], то есть соотнести с предыдущим опытом, с идеалом, с нормами поведения и т.д.

В психологии понимания доказано, что в ситуациях, направленных на понимание какого-то явления, могут возникнуть три различающиеся по психологическим механизмам **формы понимания**. [1, с. 33]

Понимание-узнавание объекта, события, ситуации возникает при решении задачи на распознавание – ответ на вопрос: «Что это?» Понимание-гипотеза возникает при выдвижении понимающим субъектом предположения о том, к какой области относится объект, при решении задачи на доказательство правильности выдвинутого предположения. Понимание-объединение возникает при объединении элементов понимае-

мости, ведёт к их слиянию в целостный процесс поступательного развития личности будущего педагога.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2010–2011 гг.)» проект №2.2.2.4./1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

мого в целом, то есть решается задача на конструирование целого из элементов [1, с. 33].

Обратимся к описанию понимания известным философом А.Л. Никифоровым: «Основой понимания, т. е. тем источником, который снабжает нас интерпретациями и смыслами, является индивидуальный смысловой контекст, представляющий собой систему взаимосвязанных смысловых единиц. Индивидуальный контекст формируется в результате усвоения индивидом культуры общества и личного жизненного опыта. Поэтому смысловые единицы складываются из характеристик языковых выражений, актов поведения, вещей мы ассоциируем с ними некоторую смысловую единицу из индивидуально-го контекста» [2, с. 204]. Из приведённого описания категории понимания для нас важным представляется взгляд автора на взаимосвязь между *смыслом, пониманием, усвоением, интерпретацией и жизненным опытом*.

Психологи и педагоги, исследуя процессы понимания и его роль в обучении, отмечают, что понимание обычно проявляется как воспроизведение и интерпретация уже познанного, с одной стороны, поэтому можно утверждать, что «понимание есть познание познанного», с другой стороны, можно рассматривать понимание как высший уровень познавательного процесса.

Новым результатом изучения феномена понимания нам представляется трактовка понимания с педагогической точки зрения как процесса, сопровождающего усвоение учебного материала обучающимися, но не совпадающего с ним. Такая позиция опирается на трактовку понимания как процесса и

результата раскрытия, постижения основной идеи, сущности явления, события, установления взаимосвязей с уже имеющимися знаниями, включения нового содержания в смысловую сферу личности. Более того, В.П. Зинченко считает: «Понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Знание, в свою очередь, не только цель обучения, но и материал, средство, с помощью которого развивается и расширяется понимание. Последнее распространяется не только на знания, но и на жизнь, на других людей, на самого себя» [3, с. 275].

Сопоставляя трактовку феномена понимания в философии (теории познания) и психологии, мы наблюдаем некоторое пересечение, связанное с выявлением и постижением смысла объектов и отношений окружающего мира, смысловой сферой личности. Отметим, что в последнее время в философской и психолого-педагогической литературе всё активнее обсуждается понятие «*смысловая сфера личности*», оно наполняется новым содержанием и становится всё более значимым для образования. В частности, психологи доказывают, что в сознании современных детей преобладает смысловая сфера (Б.С. Братусь, Н.А. Горлова и др.). Развитие и совершенствование ценностно-смысловой сферы как центрального звена в структуре внутреннего мира личности многие психологи считают главной задачей воспитания (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая и др.).

В смысловой сфере личности психологи выделяют три зоны – личностный смысл («я в этом мире»), жизненный смысл («мир вокруг меня»), смысловые структуры личности (ведущие и значимые для каждого возраста виды деятельности, в процессе которых происходит развитие деятельной натуры ребенка). Только при комплексном развитии этих зон будет происходить формирование смысловой сферы личности ребенка.

Д.А. Леонтьев рассматривает смысловую сферу как «особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» [4, с. 154]. Исследуя личностно-смысловую сферу, Б.С. Братусь выделяет в ней четыре уровня (от нулевого до третьего), являющиеся, по сути, своеобразными характеристиками развития личности.

В данной ситуации мы сталкиваемся со сложностью и противоречивостью отношений между познанием и мышлением. В процессе взаимодействия человека с миром происходит переход познания в мышление и снова в познание (Я. А. Пономарев, В.В. Знаков и др.). Понимание от знания отличается тем, что «представляет собой осмысление знания, действия с ним» [1, с. 22].

Всё это свидетельствует об актуальности рассмотрения феномена «понимание», его взаимосвязи с категориями «смысл» и «смысловая сфера личности» для построения современной модели личностно ориентированной развивающей организационно-методической системы обучения. Обращаем внимание на развивающий характер понимания, так как понимание связано с развитием мышления, более того, именно теоретического мышления, позволяющего человеку устанавливать существенные связи между изучаемыми фактами, и создавать целостное представление об изучаемом явлении.

Рассмотрим те процедуры понимания, которые позволяют нам рассмотреть данный феномен как методологическую категорию дидактики естественно-математических дисциплин.

Прежде всего, отметим, что понимание является необходимым условием формирования теоретического мышления: «Механизмы понимания и входящие в их состав механизмы синтеза широко и активно используют «допонятийные» формы мышления, являющиеся носителями эвристического потенциала. А значит – возможности проявления креативного начала. Без этого невозможно формирование теоретического уровня мышления» – пишет С.Р. Коголовский [5, с. 40-41].

Анализ процесса понимания и форм понимания показывает, что особое место в понимании предмета или явления занимает его целостное восприятие, процесс постижения

внутренних связей изучаемого предмета (явления); связей, как с предыдущим опытом субъекта, его эвристического потенциала, так и внутри предмета (явления), позволяющих выявить его идею, предназначение, происхождение и возможности последующего применения.

Исследуя условия и механизмы понимания, мы в качестве базовой позиции будем опираться на слова А.А. Брудного: «Культура, смысл, общение образуют триединство, в основе которого лежит понимание» [6, с. 235].

Абсолютное большинство исследователей (М.Е. Бершадский, А.А. Брудный, А.Ф. Закирова, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, Е.И. Ляшенко и др.) отмечают, что на процесс понимания влияют: устойчивый познавательный интерес и положительная мотивация; самостоятельное продвижение обучающегося по пути познания под руководством преподавателя; рефлексия как средство самоанализа и самоконтроля за совершаемыми логическими операциями; положительный эмоциональный контакт участников образовательного процесса.

Понимание осуществляется на базе прошлого опыта, знаний, правил и других сведений (о своих возможностях, факторах понимания и т.п.). Значительное большинство исследователей рассматривает личностный опыт как *основу (базу)* понимания. С личностным (субъектным) опытом обучающегося теснейшим образом связана *осмысленность деятельности и ее содержания*. В частности, Е. Ю. Артемьева рассматривает субъективный опыт как структурированные смыслы и подчеркивает, что так понимаемый субъективный опыт является регулятором деятельности и ее результата, а, следовательно, и представления мира. При этом она отмечает, что «личностный опыт – это всегда смысл чего-то, образование, не имеющее внепредметного существования» [7, с. 173], а В.В. Сериков подчеркивает: «Личностный опыт – это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета, деятельности (с ее целями, процессом, ожидаемыми результатами и др.) в контекст жизнедеятельности личности, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого» [8, с. 80].

В связи с многообразием подходов к изучению проблемы понимания, ряд педагогов (С.В. Некрасова, Е. Г. Белякова и др.) предлагает использовать в дидактике интегративное опеределение понимания, и, опираясь на коммуникативную, диалоговую природу смыслообразования, рассматривать понимание как процесс постижения учебного материала с позиций соотношения и согласования эмоционально-ценностных, личностных смыслов, интересов, представлений и отношений субъектов образовательного процесса к изучаемому материалу и друг к другу.

А.М. Сохор [9, с. 13], связывая *понимание и объяснение*, считает, что тот, «кто понимает объяснение, постоянно и легко переходит от реального объекта к его «идеальной» модели (именно «идеальная» модель объекта создается абстракциями) и обратно», может повторить все познавательные операции объясняющего и осознать, почему произведены именно эти операции и в такой последовательности. В тоже время В.П. Зинченко считает: «Способность объяснить нечто – это лишь один из критериев понимания, к тому же не самый главный» [3, с. 275].

М. Вебер ввёл термин «объясняющее понимание», в котором воплощается как рациональное, так и иррациональное начало. Предметом объясняющего понимания является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, т.е. образа, обогащённого мыслью [10, с. 39].

Таким образом, базой понимания является предыдущий личностный опыт обучающегося; к характеристикам и процедурам понимания относятся постижение обучающимися смысла деятельности (учебной, познавательной) и объяснение изученного.

Отметим, что многие исследователи выделяют процессы *интерпретации и экстраполяции* как такие, через которые проявляется понимание. Однако единого подхода к трактовке

этих процессов в психологической и педагогической литературе не существует.

Сравнивая так называемый вычислительный подход к природе мышления (к описанию интеллекта) – у нас он чаще называется алгоритмическим – с культурно-историческим подходом, и их влиянием на образование, Дж. Брунер пишет: «Процедуры интерпретации тоже имеют свои правила, хотя и лишённые силы абсолютного предписания. Возьмём, к примеру, процесс интерпретации текста. Известно, что понимание каждого фрагмента сильно зависит от смысла целого, но представление о целом возникает в результате смысловой интерпретации отдельных его элементов. Подобная процедура, на первый взгляд парадоксальная, носит название «герменевтический круг». С точки зрения формальной логики она вообще неправомерна. Но реальный процесс интерпретации строится именно по такой схеме» [11, с. 20]. Далее, обобщая высказанную мысль, он указывает, что «вся человеческая культура базируется на подобных умственных операциях» [11, с. 20].

Несколько с другой позиции рассматривает содержание процедуры интерпретации В.В. Знаков: «Интерпретация – это такая работа мышления, которая состоит в расшифровке слов, скрытых в культуре. Расшифровать смысл – значит за буквальным значением слов уловить всё богатство возможных смыслов, Интерпретировать – значит идти от явного смысла к смыслу скрытому. Работа по интерпретации обнаруживает глубокий замысел. Он состоит в том, чтобы преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста. Читатель должен как бы поставить текст на один уровень с собой, включить смысл этого текста в своё понимание» [1, с. 46].

Наконец, приведём описание процедуры интерпретации применительно к процессу понимания, данное Г.И. Рузавиным. Он пишет: «Интерпретация (от латинского *interpretatio* – истолкование, разъяснение) – раскрытие смысла явления, текста или знаковой структуры, способствующее их пониманию. В герменевтике различают грамматическую, историческую и психологическую интерпретацию. В логике интерпретация сводится к приписыванию определённого смысла символам, формулам и выражениям формальной системы» [12, с. 308]. Последнее описание интерпретации особенно важно с позиции дидактики естественно-математических дисциплин: при изучении этих дисциплин особая роль принадлежит постижению обучающимися смысла символов и знаков – языка соответствующих наук, развитию знаково-символической деятельности, включая оперирование символами и истолкования результатов, полученных в символической форме.

Экстраполяция чаще всего описывается как распространение выводов, тенденций, полученных при изучении некоторой части явления (отдельных элементов некоторой совокупности) на другую часть явления (всю совокупность элементов). В основе экстраполяции лежит такая мыслительная операция как аналогия. Вместе с тем при экстраполяции важно учитывать границы распространения выводов и необходимость последующего доказательства (обоснования) правомерности переноса умозаключений на более широкий класс явлений.

Практически все исследователи феномена «понимание» выделяют *диалоговую основу* понимания. Диалог в науке и культуре рассматривается как непереносимое условие и метод познания, *диалог* является процедурой постижения (или порождения) смысла. Ещё М.Хайдеггер доказал, что освоение

человеком действительности происходит в форме диалога. Диалог рассматривается как универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре (М.С. Каган), всеобщее определение неделимых начал мышления (В.С. Библер). «Именно диалог как педагогический метод позволяет взаимодействовать с уникальным внутренним миром личности, учитывать всё единичное, случайное, непредсказуемое, индивидуально-бессознательное в образовательном процессе» [13, с. 21-22].

В этой же статье с точки зрения создания условий для понимания обучающимися учебного материала представляет интерес «инвариантный алгоритм формирования диалогического отношения», который включает три этапа: презентационно-ориентировочный, коллективно-творческий и рефлексивно-проектировочный. Охарактеризуем кратко содержание этих этапов. Первый презентационно-ориентировочный этап – это этап смыслопоиска, на котором обучающиеся ищут смыслы изучения предмета, межличностного общения, саморазвития. Учебный процесс на этом этапе связан с деятельностью по «материализации» внутренних образов и рефлексией. Педагогу важно создать условия, стимулирующие доверие обучающегося, комфортные условия общения и учения. На втором этапе – коллективно-творческом – речь идёт о понимании разных культурных смыслов, субъективных языков самовыражения. Учебный предмет на этом этапе рассматривается с позиции разнообразных трактовок и одновременно объективной значимости. Третий – рефлексивно-проектировочный – это этап трансформации личностью смыслов своего образования и выход на уровень создания новых форм культуры, проектирование собственного образования.

Содержание перечисленных этапов формирования «диалогического отношения» созвучно уровням, фазам, этапам процесса понимания.

В частности, М.Е. Бершадский выделяет следующие *фазы или этапы понимания*:

- предпонимание;
- генетическое понимание;
- структурное понимание;
- системное понимание [14, с. 7].

Фаза предпонимания новой информации и способов деятельности связана с созданием базы для понимания, опирающейся на прошлый когнитивный и эмоционально-ценностный опыт (система житейских и научных понятий, связи между ними, интеллектуальные операции, способы деятельности и др.). Фаза генетического понимания представляет собой развитие знания, выяснение причин и закономерностей его происхождения, создание основы для формирования новых когнитивных схем в сознании обучающегося. Фаза структурного понимания связана с установлением связей между новым и известным ранее знанием, выяснением структуры нового знания, постижения его смысла. Наконец, фаза системного понимания означает включение объекта понимания в смысловую сферу личности, то есть во всевозможные внутренние связи сложившейся системы внутренних схем и моделей, смысловых контекстов.

Именно это соответствие и позволяет нам рассматривать использование *диалога как образовательной технологии*, направленной на раскрытие идеи и сущности изучаемого материала от его «житейского» представления до заданного уровня глубины понимания и качества обучения.

Только «понимающий» человек является субъектом «лично развивающего образования» [15].

Библиографический список

1. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
2. Никифоров, А.Л. Философия науки: История и методология: учеб. пособие. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1998.
3. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко, С.Ф. Горбов, Н.Д. Гордеева. – М.: Гардарики, 2002.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003.
5. Когаловский, С.Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика – 2006. – № 1.
6. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998.
7. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука, Смысл, 1999.

8. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
9. Сохор, А.М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции. – (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988.
10. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. – 2004. – № 1.
11. Брунер, Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2006.
12. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 1999.
13. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – № 6.
14. Бершадский, М.Е. Понимание как педагогическая категория. Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
15. Сериков, В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. – 2007. – № 10.

Bibliography

1. Marks, V. Understanding of psychology: Problems and Prospects, V. Signs. – M.: Institute of Psychology RAS, 2005.
 2. Nikiforov, A. L. Philosophy of Science: History and Methodology: A Textbook. Benefit. – M.: Intellectual House Books, 1998.
 3. Zinchenko, V.P. Psychological foundations of pedagogy (Psycho-pedagogical foundations of building a system of developmental education DBElkonina - Davydov): Textbook. Benefit / VP Zinchenko, SF Humps, ND Gordeeva. – M.: Gardariki, 2002.
 4. Leontiev, DA Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic re-alnosti. – M.: Meaning, 2003.
 5. Kogalovskii, SR On top plans of teaching mathematics / Pedagogy - 2006. - № 1.
 6. Brudnyi, A.A. Psychological Hermeneutics: Studies. allowance. - Moscow: Publishing House of the Labyrinth, 1998.
 7. Artemyeva, E.J. Basic Psychology subjective semantics, Ed. I.B. Hanina. - M.: Science, Meaning, 1999.
 8. Serikov, V.V. Education and identity. Theory and practice of designing educational systems. - Moscow: Publishing Corporation "Logos", 1999.
 9. Sochor, A.M. Explanation of the learning process: Elements of a didactic concept. - (Teaching science - reform school). - Moscow: Pedagogy, 1988.
 10. Zakirova, A.F. Hermeneutic interpretation of the pedagogical knowledge / Pedagogy. - 2004. - № 1.
 11. Bruner, J. Culture of Education, Ed. L.V. Trubitsyna, AV Solovyova. - M.: Education, 2006.
 12. Ruzavin, G.I. The methodology of scientific research: studies. manual for high schools. - Moscow: UNITY - DANA, 1999.
 13. Belova, S.V. Humane education: textually-dialogical model / Pedagogy. - 2007. - № 6.
 14. Bershadsky, M.E. Understanding as a pedagogical category. Monitoring cognitive: the student understands what studies?.. - Moscow: Centre of Education Search, 2004.
 15. Serikov, V.V. Learner to develop education: myths and reality / Pedagogy. - 2007. - № 10.
- Article Submitted 15.02.11

УДК 378.147

И. Н. Егоров, асп. АлтГПА, преп. КГОУ СПО «Славгородский педагогический колледж», г. Славгород,
E-mail: egoroff_in@mail.ru

КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К САМООРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется оздоровительная деятельность студентов педагогического колледжа. Описаны критерии готовности к такой деятельности. Дается характеристика компонентов готовности к самоорганизации оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, оздоровительная деятельность, критерии готовности, самоорганизация.

Вопросы здоровья и здорового образа жизни учащейся молодежи, подготовки её к самоорганизации оздоровительной деятельности в последнее время приобрели особую актуальность. Решению вопросов сохранения и укрепления здоровья, увеличения двигательной активности и формирования здорового образа жизни студентов могут способствовать инновационные формы и методы обучения и воспитания, а также мониторинг состояния их здоровья, физической активности и образа жизни [1]. Мы полагаем, что при проведении педагогических исследований по вопросам сохранения и укрепления здоровья важна разработка адекватных целям и задачам критериев оценки соответствующей готовности, в нашем случае – уровня готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности.

Критерий (от греческого criterion – средство для суждения) – «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-нибудь» [2]. Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении.

Л. А. Беляева (1994), отмечает, что критерии должны отвечать следующим требованиям: 1) являться объективными; 2) включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления; 3) охватывать типичные стороны явления; 4) формулироваться ясно, коротко, четко; 5) измерять именно то, что хочет проверить исследователь [3].

Исследование проводилось на базе КГОУ СПО «Славгородский педагогический колледж». В исследовании приняли участие студенты школьного, дошкольного отделений и отделения информатики, всего 92 человека, из которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы, по 46 в каждой. Изучалась динамика уровня готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности до и после внедрения в учебно-воспитательный процесс колледжа модели и программы подготовки студентов к такой деятельности.

Для определения уровня готовности студентов к оздоровительной деятельности и ее самоорганизации мы выделили следующие критерии её сформированности по каждому из компонентов.

Потребностно-мотивационный компонент предполагает наличие определенного уровня мотивации к ведению здорового образа жизни и потребности в рациональной организации жизнедеятельности.

Содержательный компонент – наличие знаний о здоровье и здоровом образе жизни, самоорганизации оздоровительной деятельности, способах оздоровления организма средствами физических упражнений.

Операционный компонент – способность планировать и организовывать самостоятельные занятия, направленные на укрепление здоровья.

Рефлексивно-оценочный компонент – наличие рефлексивной позиции, способность давать оценку своей деятельности.

Выделено три уровня готовности студентов педагогического колледжа к самоорганизации оздоровительной деятельности (низкий, средний и высокий), которые имеют по каждому компоненту следующие характеристики.

Низкий уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – отсутствие значимых личностных мотивов ведения здорового образа жизни, занятий физическими упражнениями; *содержательный компонент* – явные пробелы в научных знаниях о человеке, здоровье, зависимости его от различных факторов, здоровом образе жизни, самоорганизации оздоровительной деятельности; *операционный компонент* – неумение планировать и организовывать режим дня, питания, учебной деятельности, самостоятельные занятия физическими упражнениями, вести здоровый образ жизни; *рефлексивно-оценочный компонент* – отсутствие активной деятельности по поддержанию здорового образа жизни, наличие вредных привычек, неумение оценивать состояние собственного здоровья и развития.

Средний уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – устойчивая мотивация к здоровому образу жизни, осознание потребности в рациональной организации жизнедеятельности, занятиях физической культурой и спортом; *содержательный* – достаточный уровень знаний о здоровье и здоровом образе жизни, основах теории физической культуры, знание особенностей физического развития, способов оздоровления организма посредством физических упражнений, наличие базовых знаний о самоорганизации оздоровительной деятельности; *операционный* – умение планировать и организовывать самостоятельные занятия, направленные на укрепление здоровья; *рефлексивно-оценочный* – ситуативно-активная позиция в организации самостоятельных занятий оздоровительного характера, стремление к отказу от собственных вредных привычек.

Высокий уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – сильная мотивация к сохранению и укреплению здоровья и самоорганизации оздоровительной деятельности, активно-лидирующая позиция в организации физкультурно-спортивной деятельности в колледже; *содержательный* – системное представление всех факторов, определяющих здо-

ровый образ жизни; знание основ теории самовоспитания, методологических основ оздоровительной тренировки, средств и методов укрепления здоровья; *операционный* – наличие навыков организации рациональной деятельности по оздоровлению собственного организма, умение организовывать занятия оздоровительного характера в учебных группах; *рефлексивно-оценочный* – активная позиция в самоорганизации оздоровительной деятельности, соблюдение здорового образа жизни, оптимальный режим труда и отдыха, отсутствие вредных привычек.

Коррекционная работа со студентами разного уровня готовности осуществлялась следующим образом:

– работа со студентами с высоким уровнем развития готовности к самоорганизации оздоровительной деятельности предполагала широкий выбор самостоятельных действий, имеющих цель совершенствовать знания и умения в сфере здорового образа жизни, способствующих развитию всех компонентов искомой готовности;

– студенты со средним уровнем готовности вовлекались в работу по изменению отношения к своему индивидуальному здоровью, как высшей ценности человека, формированию у них устойчивой мотивации к оздоровительной деятельности;

– студентам, имеющим низкий уровень готовности, предлагалось совместно с преподавателем выяснить причины низкой мотивации к оздоровительной деятельности, слабого знания теоретических основ и неумения проводить занятия оздоровительной направленности; на основе причинности найти пути повышения заинтересованности студентов в самооздоровлении, научиться делать собственные выводы и заключения, анализировать результаты своей деятельности.

Методика определения уровня готовности к самоорганизации оздоровительной деятельности студентов состояла в следующем: по каждому из компонентов готовности были выработаны суждения, которые студенты оценивали, исходя из количества баллов (0 баллов – утверждение полностью не соответствует действительности; 1 – скорее не соответствует, чем соответствует; 2 – скорее соответствует, чем не соответствует; 3 – утверждение полностью соответствует действительности).

Каждый компонент готовности оценивался количественно: ≤ 10 баллов – низкий уровень, 11-20 баллов – средний уровень, $21 \geq$ баллов – высокий уровень готовности.

Таблица 1

Оценка потребностно-мотивационного компонента

№	Суждение	Баллы
1.	Я хочу знать основы здорового образа жизни	0 1 2 3
2.	Я хочу узнать значение оздоровительной деятельности для укрепления и сохранения здоровья	0 1 2 3
3.	Я придерживаюсь здорового образа жизни	0 1 2 3
4.	У меня сильная мотивация к сохранению и укреплению здоровья и самоорганизации оздоровительной деятельности	0 1 2 3
5.	У меня высокая потребность в рациональной организации жизнедеятельности	0 1 2 3
6.	У меня сильная мотивация к сохранению и укреплению здоровья и самоорганизации оздоровительной деятельности	0 1 2 3
7.	Я убежден, что положительная мотивация на ЗОЖ повысит уровень моего здоровья	0 1 2 3
8.	Я всегда интересуюсь новыми методиками самооздоровления	0 1 2 3
9.	Я убежден в необходимости самообразования в области оздоровительной деятельности	0 1 2 3
10.	В моей будущей профессиональной деятельности необходимо крепкое здоровье	0 1 2 3

В качестве примера приводим контрольно-измерительный материал для оценки потребностно-мотивационного компонента готовности (таблица 1).

Общий уровень готовности студентов определялся по сумме баллов всех компонентов готовности и оценивался по следующей шкале: ≤ 40 баллов – низкий уровень, 41-80 бал-

лов – средний уровень, $81 \geq$ баллов – высокий уровень общей готовности.

Разработанные нами критерии позволили определить уровень готовности студентов педагогического колледжа к самоорганизации оздоровительной деятельности до и после эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах (таблица 2).

Таблица 2

Распределение студентов педагогического колледжа по уровням развития компонентов готовности к самоорганизации оздоровительной деятельности

Компоненты	Группы	Уровни развития компонентов готовности до и после эксперимента (чел. – %)					
		Низкий		Средний		Высокий	
		До	После	До	После	До	После
Потребностно-мотивационный	ЭГ	28–60,9%	3–6,5%	17–36,9%	29–63%	1–2,2%	14–0,4%
	КГ	26–56,5%	12–26,1%	18–39,1%	28–60,9%	2–4,4%	6–13%
Содержательный	ЭГ	23–50%	2–4,4%	21–45,6%	14–30,4%	2–4,4%	30–65,2%
	КГ	25–54,3%	10–21,7%	20–43,5%	25–54,3%	1–2,2%	11–23,9%
Операционный	ЭГ	32–69,6%	1–2,2%	12–26,1%	25–54,3%	2–4,4%	20–43,5%
	КГ	32–69,6%	9–19,6%	13–28,3%	27–58,7%	1–2,2%	10–21,7%
Рефлексивно-оценочный	ЭГ	32–69,6%	1–2,2%	13–28,3%	21–45,6%	1–2,2%	24–52,2%
	КГ	33–1,7%	13–28,3%	12–26,1%	21–45,6%	1–2,2%	12–26,1%

Математико-статистическая обработка результатов по критерию χ^2 («хи-квадрат») Пирсона в каждом уровне (низкий, средний, высокий) выявила высокую степень достоверности различий у студентов контрольной и экспериментальной групп для потребностно-мотивационного ($\chi^2_{\text{экс}}=8,62$; $p<0,05$); содержательного ($\chi^2_{\text{экс}}=10,96$; $p<0,01$); операционного ($\chi^2_{\text{экс}}=9,81$; $p<0,01$) и рефлексивно-оценочного ($\chi^2_{\text{экс}}=14,29$; $p<0,001$) компонентов готовности.

Экспериментальное значение критерия хи-квадрат по общему уровню исследуемой готовности студентов составило $\chi^2_{\text{экс}}=12,35$, а критическое $\chi^2_{\text{кр}}=9,21$, при уровне значимости $P=0,01$. Так как экспериментальное значение хи-квадрат больше критического, можно утверждать, что в экспериментальной группе уровень готовности различается с высокой

степенью достоверности ($p < 0,01$), по сравнению с контрольной.

1. По результатам проделанной работы можно сделать следующие выводы:

2. Разработанные критерии готовности и корректное применение методов математической статистики свидетельствуют о достоверности результатов работы и могут быть использованы в других педагогических исследованиях.

3. Внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогического колледжа модели и программы подготовки студентов педагогического колледжа существенно повышает уровень всех компонентов готовности их к самоорганизации оздоровительной деятельности.

Библиографический список

1. Кокшаров, А. А. Социально-педагогический мониторинг состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов / А. А. Кокшаров, А. Н. Орлов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16).
2. Лопатин, В. В. Иллюстрированный толковый словарь современного русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М.: Эксмо, 2007.
3. Беляева, Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Екатеринбург, 1994.

Bibliography

1. Koksharov, A.A. Socio-pedagogical monitoring of health status, physical activity and lifestyle of students / A.A. Koksharov, A.N. Orlov / The world of science, culture and education. – 2009. – № 4 (16).
2. Lopatin, V.V. Illustrated Dictionary of Modern Russian / V.V. Lopatin, L.E. Lopatin. – M.: Penguin Books, 2007.
3. Belyaeva, L.A. Sociocultural base teaching activities: self-reflexive. dis. ... doctor. philosopher. science. – Ekaterinburg, 1994.

Article Submitted 15.02.11

УДК 159.9:37.015.3

М.П. Тырина, канд. пед. наук., доц., с.н.с. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bspu@hotmail.ru

КУЛЬТУРА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье анализируется культура обучения как предмет психолого-педагогических исследований. Автором сопоставлены основные подходы к определению содержания понятия «культура обучения», выявлены семантически связанные с ним термины, вскрыта их эвристическая роль, соотнесены мнения в отношении функций культуры обучения и ее структурно-функциональных связей. Статья содержит описание уровней анализа данного феномена, анализ направлений, условий и путей его развития.

Ключевые слова: культура обучения, дидактическая культура.

Анализ культуры обучения как предмета психолого-педагогических исследований требовал выявления места данной дефиниции в понятийно-категориальном аппарате соответствующих научных дисциплин.

Термин «культура обучения» встречается в документах международного и государственного значения. Так, этот термин был использован еще в 1997 г. в Гамбургской декларации об обучении взрослых. Участники V Международной конференции по образованию взрослых заявили: «Мы преисполне-

ны решимости обеспечить, чтобы обучение на протяжении всей жизни стало более значимой реальностью в начале XXI века. С этой целью мы обязуемся оказывать содействие культуре обучения путем движения «Ежедневно один час для обучения» и проведения Недели Организации Объединенных Наций, посвященной обучению взрослых» [1].

В Российской Федерации понятие «культура обучения» было использовано в 2009 г. Министром здравоохранения и социального развития РФ Т. Голиковой в выступлении на

Всероссийском совещании по вопросам организации работы Центров здоровья. Министр выделила «культуру обучения гигиеническим навыкам» среди факторов, определяющих здоровый образ жизни [2]. Международный и государственный уровень хождения термина «культура обучения» определил необходимость дальнейшего исследования места данной дефиниции в психолого-педагогических исследованиях.

Глубоких исследований культуры обучения не обнаружено. Однако ей посвящены некоторые крупные педагогические работы. Так, Н.Б. Крылова, кандидат философских наук, научный сотрудник Института педагогических инноваций РАО, редактор журнала «Новые ценности образования», в 2002 г. противопоставила термин «культура обучения» термину «технология обучения». Наряду с термином «культура обучения», этот исследователь использует понятия «культура образования» и «культура преподавания». Н.Б. Крылова считает, что именно термин «культура обучения» даёт основу для нового, более широкого взгляда на образование. Культуру преподавания автор трактует как «культуру организации учебной деятельности». Проблемы культуры обучения и культуры учебной деятельности приобретают, по мнению Н.Б. Крыловой, значение ключевых для развития школы, становясь принципиально иными и меняя сущность современного образования. «... Ориентация на культуры преподавания и учебной деятельности учащегося ... углубляют содержание образовательных процессов, в которых в полной мере начинают действовать культурные нормы самообразования школьника, сотрудничества взрослого и детей, управления и самоуправления. Учебные процессы ... всегда могут быть представлены как выражение разнообразных культурных моделей взаимодействия ... детей и педагога» [3, с. 224].

И.Е. Видт, доктор педагогических наук, заведующая сектором социальной культурологии Института гуманитарных исследований Тюменского государственного университета, в 1999 г. в статье «Педагогическая культура: становление, содержание, смыслы» писала, что некоторые ученые предлагают вычленять в педагогической культуре некие частные виды культур: обучения, воспитания, общения, «культуру родителей и воспитателей», но конкретных фамилий исследователей культуры обучения не привела [4].

К проблеме культуры обучения в контексте анализа путей гуманизации образования в 2000 г. обратился доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, действительный член Международной академии гуманитарного образования Ю.В. Сенько: «... любое учебное занятие со студентами отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – дидактическую культуру» [5, с. 145]. Автор, насколько мы понимаем, пишет не об индивидуальной (субъективной) дидактической культуре преподавателя, а об объективной (некоей процессуальной) культуре обучения, совместно творимой педагогом и аудиторией и развивающей своих творцов. «Именно в педагогической культуре лекционного, семинарского занятия наиболее рельефно и естественно выражается сотворчество преподавателя и студента, их готовность к взаимопомогающему поведению, взаимопонимание, доминантность и иные проявления нового педагогического мышления» [5, с. 145]. Выделяя данную функцию культуры обучения, Ю.В. Сенько считает ее формой, средой, условием сотворчества субъектов образовательного процесса. Особый интерес позиция Ю.В. Сенько представляет для нас еще и потому, что она созвучна с идеями контекстного обучения, имитационного моделирования содержания и динамики формируемой дидактической деятельности. Студенты «погружаются в педагогическую культуру с первого аудиторного занятия, задолго до того, когда выйдут на педагогическую практику в соответствии с учебным планом» [5 с. 145]. Действительно, педагогическая деятельность располагает значительными преимуществами перед многими другими видами профессиональной деятельности для своего моделирования в вузовской аудитории. Указание на необходимость использования этих очевидных преимуществ и сближает нашу позицию с позицией Ю.В. Сенько.

Термин «культура обучения» широко используется в сравнительно-педагогических публикациях. Так, по результатам исследований Х.М. Дауровой, немецкие ученые Э. Бульман, Г. Рольф, М. Штанге полагают, что новая культура обучения, ориентированная на ученика и сознательное развитие самостоятельного критического мышления, выступает одним из стратегических направлений развития системы школьного образования Германии [6].

Ф. Зиятдинова, доктор социологических наук, профессор КГФЭИ, депутат Госсовета Республики Татарстан, термин «культура обучения» употребила в 2005 г. в контексте обсуждения проблем вхождения России в Болонский процесс: «Страны, которые достигли более высоких стандартов в образовании (Германия, Франция, Япония, Сингапур), как раз стремятся дать качественное образование молодежи из любой социальной прослойки. Там поощряется «культура обучения», когда и дети, и их родители заинтересованы в образовании, а рынок труда и общество вознаграждают тех, кто в этом преуспел» [7].

Системы образования в Англии, Великобритании и Ирландии описываются с привлечением термина «культура обучения»: «Методы и культура обучения в Англии впечатляют – например, каждый действительно готов поделиться собственными знаниями, научная информация максимально возможно доступна, собственные мнения, дискуссии приветствуются и поощряются». Про культуру обучения в Великобритании написано также, что она «подвержена влиянию традиционных методов его осуществления, бытующих в течение многих десятилетий, а на самом деле – многих поколений» [8].

Е.Г. Муромова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 160, аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, анализирует культуру обучения иностранным языкам в контексте сопоставления российского и британского опыта лингвистического образования. Она делает вывод, что «феномен урока английского языка претерпевает качественные изменения и является своеобразным лидером нового содержания образования. Однако авторитарные позиции российского учителя еще очень сильны, и потребуется время для перехода к новой форме урока – урока диалога, где личность ученика не менее важна, чем личность учителя» [9, с. 438].

«Культура обучения и благосостояния» стала в 2005 г. предметом анализа семинара «Финляндия в исследовании PISA: факторы, обусловившие результат».

О различии культуры обучения пишут, сравнивая обучение в разных религиозных конфессиях.

Авторы психолого-педагогических работ наметили некоторые основные функции культуры обучения. Так, понятие «культура обучения» нередко связывается с анализом условий эффективности педагогического процесса. По мнению С.В. Филатова, директора СОШ № 88 г. Северска Томской области, «позитивная культура обучения позволяет переходить от школы функционирующей к школе развивающейся» [10]. Х.И. Бугтенхаген, директор Института инноваций в профессиональном образовании, доктор наук, профессор (г. Шверин, Германия) в 2005 г. на Международном форуме «Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания» трактовал новую культуру обучения как предпосылку устойчивого развития общества [11].

Исследователи обозначают связи культуры обучения с другими видами педагогической культуры. С.В. Филатов справедливо связывает на ее связь с культурой управления в школе [10]. Культуру обучения в 2003 г. исследовал и В.Е. Машенко, анализируя системное корпоративное управление [12].

Нередко выделяется связь изучаемого феномена с коммуникативной культурой. Так, анализ речевого пространства в контексте культуры обучения выступил одним из основных направлений VI городской научно-практической культурологической краеведческой конференции учащихся «Сибирские Афины: вчера, сегодня, завтра», проводившейся в 2003 г. в Томске.

Культура обучения нередко трактуется, как и дидактика, в частнодидактическом смысле. Так, разрабатываются проблемы культуры обучения иностранным языкам. [13]. Е.Г. Муромова анализирует культуру обучения иностранным языкам в контексте рассмотрения государственного образовательного стандарта [9].

Достаточно часто термин «культура обучения» используется в контексте рассмотрения проблем информатизации образования. Согласно прогнозам Фонда им. Бартельсмана (Германия), «уже в 2005 году система образования подвергнется коренным изменениям благодаря Всемирной сети. Появится целая палитра новых предложений в области образования, возникнет даже «новая культура» обучения» [14].

Культура обучения связывается с использованием активных его методов. Так, А.В. Могилев, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета, анализируя в 2005 г. проблему активизации обсуждений и дискуссий в деятельности тьютеров, писал: «Культура обучения на основе интенсивных тренингов, дискуссий, обсуждений еще только начинает складываться». Автор рекомендовал для притязания подобной культуры обучения программу Intel «Обучение для будущего» [15]. В 2002 г. Омский государственный педагогический университет рекламировал свои семинары-тренинги в театре, отмечая, что в Омске культура обучения с помощью семинаров появилась сравнительно недавно.

Ориентация на высокую культуру обучения свойственна всем звеньям отечественной системы непрерывного профессионального образования. В.М. Вильчинский, заместитель начальника Главного управления общего и профессионального образования Иркутской области, в 2005 г. на Круглом столе «Я б в рабочие пошел!» отметил: «... сегодня мы должны доказать, что современное училище – это современные технологии, хорошая материальная база и высокая культура обучения...» [16].

Термин «культура обучения» наряду с понятием «качество образования» нередко используется в целях позиционирования учебных заведений на рынке образовательных услуг в России и за рубежом. Часто термин «культура обучения» встречается в отзывах и характеристиках отдельных образовательных учреждений. Это понятие встречается и в некоторых характеристиках вакансий на рынке труда. Особо важно, что отдельными учителями ставится в конспектах уроков цель развития культуры обучения.

Некоторыми авторами намечаются пути развития культуры обучения. Так, Л.Ю. Трушкина, преподаватель Ростовского базового медицинского колледжа, в 2005 г. пришла к выводу, что «основными особенностями развития каждого учебного заведения должны стать новые методы, технологии и новая культура обучения, радикально новый подход к подготовке творческого специалиста» [17]. Путями решения этих задач автор справедливо считала совершенствование научно-методической и исследовательской деятельности преподавателей, но при этом рядоположенность методов, технологий и культуры обучения в трактовке автора вызывает сомнение.

Отдельные исследователи заняты выявлением условий формирования новой, позитивной культуры обучения. А.А. Пинский в 2000 г. привел в своей статье некоторые выводы директора Института педагогики Лондонского университета П. Мортимера, который в 1997 г. отнес позитивную культуру обучения к признакам эффективной школы. Другими признаками названы «позитивное школьное управление с соразмерными целями и установками; высокие образовательные ожидания (притязания); общее, у педагогов и родителей, видение состояния и перспектив школы и наличие вытекающих отсюда совместных целей; консистентные (взаимосогласованные) методы обучения; ясно определенные права и обязанности учеников; кооперация между семьей и школой; целенаправленный и гибкий отбор и применение учителями различных методик, их сочетаний и т. п.» [18, с. 136]. Позитивная культура обучения, по мнению П. Мортимера, – «это отнюдь не само собой разумеющийся признак школы. Для того чтобы

ученики осознали, чего они ждут от обучения в школе, требуются высококвалифицированные учителя. И если этого удастся достигнуть, гораздо проще наметить общие цели. Необходимо также налаженная коллективная работа» [18, с. 136].

Авторами ставится не только проблема выявления путей и условий развития культуры обучения, но и намечаются критерии эффективности этого процесса. Так, Е.Е. Малявкина, учитель истории школы № 579 г. Москвы, рассматривая проблемы культурологизации образования в средней общеобразовательной школе, критериями позитивной культуры обучения считает высокие требования к ученикам и учителям, концентрацию на постоянном улучшении качества преподавания предметов, применение современных методик преподавания, постоянное отслеживание индивидуальных достижений учащихся, ясно определенные права и обязанности учеников, позитивное отношение к личности ребенка, учет его возможностей роста и интересов, сотрудничество (совместная деятельность) с семьей. Культурологизация образования признается педагогом одним из наиболее важных направлений становления позитивной культуры обучения [19].

К проблеме культуры обучения обращаются самые разные категории специалистов. На наш взгляд, показателен интерес к этой проблеме менеджеров по персоналу деловых структур. Е. Туйкина и Е. Хохлова, ведущие специалисты по обучению Билайн Университета, заявляют, что в их компании «культура обучения существует, она ярко выражена и реально работает» [20]. Обращаясь к проблеме формирования культуры бизнес-организации некоторые авторы пытаются дать определение соответствующего понятия: «Культура обучения – это степень, в которой организационная культура поддерживает изменения и использование новых навыков, оказывает значительное воздействие на внедрение обучения в рабочее окружение» [21]. Культура обучения связывается с производственной культурой и культурой безопасности. В целях развития культуры обучения компаний разрабатываются специальные программы типа «Обучение действием» (А. Сорокумов). В целом, интерес к культуре обучения со стороны деловых структур и коммерческих организаций, вероятно, актуализирует ее значение, доказывает ее влияние на успех деятельности и результаты деловой активности, доход фирм и организаций. Обучение и культура обучения трактуется как полезное капиталовложение.

Таким образом, в результате анализа литературных и электронных источников установлено, что термин «культура обучения» используется в отдельных документах международного и государственного значения. Однако глубоких исследований феномена культуры обучения не проведено. В отдельных относительно крупных педагогических работах по культуре обучения этот термин поставлен в один семантический ряд с понятиями «культура образования», «культура учебной деятельности», «культура преподавания» (Н.Б. Крылова). Наиболее близким по значению термином для понятия «культура обучения» является дефиниция «дидактическая культура» (Ю.В. Сенько). При этом культура обучения предстает в психолого-педагогических исследованиях скорее как совокупная объективная культура, в то время как термин «дидактическая культура» чаще характеризует культуру индивидуальную, субъективную. Культура обучения трактуется как частный вид педагогической культуры (И.Е. Видт). Культура обучения иногда противопоставляется технологии обучения (Н.Б. Крылова). Понятие «культура обучения» пока не получило конкретного определения своего содержания, но было задействовано авторами при решении многих задач. В качестве субъекта культуры обучения в педагогической литературе чаще всего обозначено образовательное учреждение. Термин широко используется в сравнительно-педагогических публикациях. К проблеме культуры обучения обращаются самые разные категории специалистов. Активен интерес к этой проблеме со стороны деловых структур. Исследователями признается актуальность задачи формирования новой культуры обучения и ее развития. Этот термин нередко связывается с

анализом условий эффективности педагогического процесса (С.В. Филатов). Культура обучения связывается авторами с культурой управления (С.В. Филатов). Выделяется связь изучаемого феномена с коммуникативной культурой. Культура обучения нередко трактуется в частнодидактическом смысле (Е.Г. Муромова). Достаточно часто термин «культура обучения» используется в контексте рассмотрения проблем информатизации образования (П. Верма). Культура обучения связывается с использованием активных его методов (А.В. Могилев). По отношению к ней широко используется определение

«позитивная». Актуальной исследовательской задачей является выявление критериев позитивной культуры обучения, поскольку ориентация на высокую культуру обучения свойственна всем звеньям отечественной системы образования. Термин «культура обучения» используется в целях позиционирования учебных заведений на рынке образовательных услуг. Функции культуры обучения являются малоизученным аспектом проблемы. Изучения ждут направления, пути и условия развития культуры обучения. С решением этих и других задач связаны наши дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых [Э/р] // Общество «Знание России», 2002. Режим доступа: <http://www.znanie.org/dokumets/Hdecl.html>
2. Голикова, Т. Выступление на Всероссийском совещании по вопросам организации работы Центров здоровья [Э/р] // Сайт Министерства здравоохранения и социального развития РФ. Режим доступа: <http://www.minzdravsoc.ru/special/healthcenters/materials/0/?print=1>
3. Крылова, Н.Б. Культура учебной деятельности // Школьные технологии. – 2002. – № 1.
4. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. – 2002. – № 3.
5. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000.
6. Даурова, Х.М. Исследования «Писа» в Германии – мониторинг качества образования [Э/р] // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. – 2004. Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/rpg/Publication.aspx?pubId=3298&rlid=9>
7. Зиятдинова, Ф.В. Болонский процесс – с ворохом проблем? [Э/р] // Время и Деньги. – 2005. – 29 сентября. Режим доступа: http://www.tatar.ru/index.php?&page=1&node_id=1185&full=1574
8. Чапаев, Р. Терпим Лондон в обмен на знания [Э/р] // Режим доступа: http://www.parta.org/wa/news_ea/spool/news/632.htm
9. Муромова, Е.Г. Государственный образовательный стандарт и культура обучения иностранным языкам // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире. – М.: СПбГУП, 2007.
10. Филатов, С.В. Комплект формализованных документов, обеспечивающих участие педагогического коллектива в управлении школой [Э/р] // Управление школой. Р/д: <http://festival.1september.ru/articles/213546/>
11. Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания [Э/р] // Р/д: <http://www.forum-2005.bsu.by/program/program2.asp>.
12. Машенко, В.Е. Системное корпоративное управление. – М.: Сири. – 2003.
13. Максакова, С.П. Культура обучения иностранным языкам и обучение иноязычной культуре // Культура и язык : материалы международного н/п конф. – Самара, 2003.
14. Агзамов, Ф. Образование в сети Интернет: развитие в мире и в Узбекистане [Э/р] // Информационно-коммуникационные технологии Узбекистана. Р/д: <http://ru.infocom.uz/2003/11/21/obrazovanie-v-seti-internetrazvitiye-v-mire-i-v-uzbekistane>
15. Могилев, А. В. Анализ чата для тьюторов программы «Обучение для будущего» [Э/р] // Р/д: http://www.iteach.ru/chats/chat_09_06_05.html
16. Я б в рабочие пошел: Материалы круглого стола [Э/р] // Приемная комиссия. Р/д: <http://pressa.irk.ru/index.php?id=53&n=475&p=12468>
17. Трушкина, Л.Ю. Научно-исследовательская деятельность как основа опережающего характера профессионального образования и подготовки творческого специалиста [Э/р] // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2005. – Вып. 5. – Р/д: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_2
18. Пинский, А.А. Эффективная школа // Завуч. – 2000. – № 1.
19. Маливкина, Е.Е. Культурологизация образования в средней общеобразовательной школе [Э/р] // Культурология: науки о культуре – шаг в XXI век. Р/д: <http://www.earthburg.ru/earthadm/php/process.php?lang=r&c1=10&id=1&file=maliavkina.htm>
20. Туйкина, Е. Мы создаем среду, которая позволяет человеку размышлять [Э/р] // Е. Туйкина, Е. Хохлова // Человек публичный. Р/д: http://www.ruimage.ru/partners/rubric_59/
21. Модель внедрения обучения: Подход повышения эффективности обучения, основанный на эмпирических исследованиях [Э/р] // Р/д: <http://www.wlr.ru/ru/stati/info/239>

Bibliography

1. Hamburg Declaration on Adult Learning [E/r] / Pan-proof "Knowledge of Russia, 2002. Mode of access: <http://www.znanie.org/dokumets/Hdecl.html>
2. Golikov, T. Speech at the All-Russia meeting on the organization of work for health centers [E/r] // Web site of the Ministry of Health and Social Development. Mode of access: <http://www.minzdravsoc.ru/special/healthcenters/>
3. Krylova, N.B. Culture of learning activities // School Technology. – 2002. – № 1.
4. Vidt, I.E. Teaching culture: formation, content and meaning // Pedagogy. – 2002. – № 3.
5. Senko, V. humanitarian basis of teacher education. – M.: Academia, 2000.
6. Daurova, X.M. Studies «write» in Germany – monitoring the quality of education [E/r] // Ethnopedagogy and comparative-valued pedagogy. Multicultural education. – 2004. Mode of access: <http://www.ido.rudn.ru/rpg/>
7. Ziyatdinova, F. In the Bologna process – with a heap of problems? [E/r] / Time & Money. – 2005. – 29 September. Mode of access: http://www.tatar.ru/index.php?&page=1&node_id=1185&full=1574
8. Chapaev, R. Tolerant London in exchange for knowledge [E/r]. – Mode of access: http://www.parta.org/wa/news_ea/spool/news/632.htm
9. Muromova, E.G. State educational standards and culture of learning of foreign languages / Dialogue of Cultures and Civilizations-governmental organizations in a global world. – M.: SPbGUP, 2007.
10. Filatov, S.V. Set of formalized instruments for the participation of the latter of the teaching staff in school management [E/r] / School management. – Mode of access: <http://festival.1september.ru/articles/213546/>
11. Education for Sustainable Development: Towards Knowledge Society [E/r] Mode of access: <http://www.forum-2005.bsu.by/program/program2.asp>.
12. Mashchenko, V.E. System Corporate Governance. – M.: Syria. – 2003.
13. Maksakova, S.P. Culture of foreign language teaching and learning inoyazych-term culture / Culture and Language: Proceedings of the International. on-uch.-pract. conf. – Samara, 2003.
14. Agzamov, F. Education on the Internet: the development of the world and in Uzbekistan [E/r] / Information and communication technologies of Uzbekistan. Mode of access: <http://ru.infocom.uz/2003/11/21/obrazovanie-v-seti-internetrazvitiye-v-mire-iv-uzbekistane>
15. Mogilev, A.V. Analysis chat tutoring program «Education for the Future» [E/r]. – Mode of access: www.iteach.ru/chats/chat_09_06_05.html
16. I'd go to work: Materials Kruglov table [E/r] / selection committee. Mode of access: <http://pressa.irk.ru/index.php?id=53&n=475&p=12468>
17. Trushkin, L.Y. Research activities as a basis of opera-mental nature of vocational education and training creative professionals [E/r] // Teaching science and education in Russia and abroad: regional, global and information nye aspects. – 2005. – Vol. 5. Mode of access: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_2/
18. Pinsky, A.A. Efficient School // head teacher. – 2000. – № 1.

19. Malyavkin, E.E. Kulturologizatsiya education in secondary general education-term school [E/r] / Cultural Studies: the science of culture - a step in the XXI century. Mode of access: <http://www.earthburg.ru/earthadm/php/process.php?lang=r&c1=10&id=1&file=maliavkina.htm>

20. Tuykina, E. We create an environment that allows a person to time-Myshlyayev [E/r] / E. Tuykina, E.V. Khokhlova // Person public. Mode of access http://www.ruimage.ru/partners/rubric_59/

21. Model for implementation of learning: An approach more effective learning, wasps nova on empirical research [E/r]. – Mode of access: <http://www.wlr.ru/ru/stati/info/239>

Article Submitted 15.02.11

УДК 373.1.013

Ю.В. Киселева, канд. пед. наук, доц., с.н.с., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kirnat67@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматриваются дидактические условия становления учебной деятельности младших школьников. Анализируются различные подходы к формулировке педагогических условий, направленных на совершенствование процесса обучения. Раскрываются и обосновываются этапы формирования учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: дидактические условия, учебная деятельность младших школьников, этапы формирования учебной деятельности младших школьников.

Говоря о формировании учебной деятельности во всех звеньях системы непрерывного образования необходимо заметить, что овладение ею дает возможность продуктивно заниматься самообразованием, т. к. сформированное умение учиться позволяет приобретать в дальнейшем информацию с меньшими усилиями и за более короткий срок. Готовность человека к самообразованию является важным результатом процесса формирования учебной деятельности, что подчеркивает А.К. Громцева, характеризуя самообразование как «...управляемую личностью целенаправленную систематическую познавательную деятельность, имеющую целью совершенствование образования». «Как правило – отмечает далее автор, личность сама выбирает цель такой деятельности, определяет содержание, объем, пути реализации цели, ее организацию» [1, с. 69].

К формированию учебной деятельности предъявляются разные требования в условиях базового и последующего образования. В процессе базового образования, начиная с дошкольного возраста и кончая вузовским, идет постепенный процесс формирования учебной деятельности, в ходе которого обучаемые превращаются в ее субъектов. Поскольку формирование субъекта данной деятельности является сложным и длительным процессом, охватывающим все ступени непрерывного образования, необходимо внимание к учебной деятельности как особому виду деятельности. В контексте настоящей работы особое внимание отводится проблемам формирования учебной деятельности в начальных классах общеобразовательной школы.

В организации учебной деятельности нельзя не учитывать, что она чрезвычайно многогранна. Это обусловлено, с одной стороны, многочисленностью предметов, изучаемых в школе, с другой, учебная деятельность связана с разнообразием педагогических целей, которые должны быть достигнуты в процессе ее формирования.

Успешное формирование учебной деятельности младших школьников может быть обеспечено при соблюдении ряда дидактических условий. Дидактическое условие нами определяется как обстоятельство процесса обучения, которое является результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей. Очевидно, что в зависимости от поставленных целей могут быть выделены различные условия и их соотношение.

В исследованиях В. В. Краевского [2], И.Я. Лернера [3], Г.И. Щукиной [4] и др. определяются условия совершенствования и оптимизации учебного процесса в целом. Дидакты выделяют условия, обеспечивающие эффективность учебного процесса применительно как к деятельности учителя, так и к

деятельности учащихся, подчеркивая, что «синхронность их направленности определяет результат» [5, с. 90–91].

Ученые В.В. Давыдов [5], Д.Б. Эльконин [6], в качестве главного условия развития младших школьников выделяют повышение теоретического уровня содержания образования.

И.Я. Лернер [3], А.М. Матюшкин [7], М.И. Махмутов [8], М.Н. Скаткин [2] и др. предлагают использовать проблемное обучение в целях успешного развития школьников.

Особый интерес представляют работы А.К. Марковой [9], Г.И. Щукиной [4] и др., в которых большое внимание уделяется отношению учащихся к учебной деятельности, определяются дидактические условия формирования у школьников учебно-познавательных мотивов.

В.Л. Крайник [10] делает акцент на организационно-педагогические условия, предусматривающие формирование культуры учебной деятельности учащихся как процесса освоения ими социального культуротворческого опыта.

Анализ психолого-педагогических работ, в которых рассматриваются условия совершенствования процесса обучения, показал, что успешность выделения дидактических условий зависит: от определения целей и результата, которые должны быть достигнуты в процессе обучения; от определения комплекса взаимосвязанных условий; от ориентации на то, что на определенных этапах обучения дидактические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации.

При выделении дидактических условий, которые позволили бы успешно формировать у младших школьников учебную деятельность, необходимо определить, какие качества деятельности должны быть сформированы в ходе реализации данных условий. В процессе определения качеств учебной деятельности младших школьников и дидактических условий ее успешного формирования, мы ориентировались на результаты исследования Г.И. Вергелес [11]. Учебная деятельность как модель будущей трудовой деятельности должна быть целенаправленной, отличаться обобщенностью, осознанностью, плановостью, самостоятельностью и возможностью достижения положительного результата. «... особенностью учебной деятельности, с одной стороны, должны быть большая устойчивость, возможность ее осуществления в разнообразных условиях, с другой стороны, учебная деятельность должна отличаться высокой степенью вариативности, т. е. в ней должны учитываться специфические условия выполнения деятельности» [11].

В качестве дидактических условий формирования учебной деятельности младших школьников могут выступать:

- системное построение каждого учебного предмета;

- единство специфических и инвариантных возможностей различных учебных предметов в формировании учебной деятельности;

- осознание учащимися всех формируемых компонентов учебной деятельности;

- повышение степени активности и самостоятельности в процессе формирования учебной деятельности;

- единство репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности в процессе ее формирования;

- рефлексия процесса и результата учебной деятельности учащимися.

Кратко охарактеризуем каждое условие. Системное построение каждого учебного предмета. Эффективность учебной деятельности определяется не только суммой знаний, но и их взаимосвязью. Деятельность, осуществляемая на основе несистематизированных, изолированных друг от друга знаний, является малоэффективной. Несистематизированные знания сложно применять в новых ситуациях, поэтому в процессе обучения стоит важная задача – обеспечить включение новых знаний в их ранее образовавшуюся систему. Возможность формирования у учащихся такой учебной деятельности, которую они могли бы осуществлять в разнообразных условиях, заложено в самом содержании образования. В процессе изучения отдельных дисциплин у учащихся должна быть сформирована система понятий данной науки, определенная система действий, определенные отношения. Это важно не только для усвоения конкретной науки, но и для последующих более сложных связей.

Основой образования системы знаний, возможности осуществлять деятельность в разнообразных условиях, формировать отношение к деятельности лежат внутри учебного предмета, и лишь на основе межпредметных и внутрипредметных связей можно сформировать у школьников такую учебную деятельность, которая позволит им успешно действовать в различных условиях.

Единство специфических и инвариантных возможностей различных учебных предметов в формировании учебной деятельности младших школьников. Продуктивное формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей во многом определяется тем, насколько удастся учесть инвариантные и специфические возможности каждого учебного предмета. Осуществление деятельности на различном учебном содержании имеет существенно общее, осознание которого учащимися ведет к овладению инвариантными компонентами структуры деятельности. Формирование учебной деятельности младших школьников обусловлено не только общими факторами, характерными для ее осуществления на различных учебных предметах, но и определенной спецификой, которой обладает каждый из них. Полноценная учебная деятельность может быть сформирована за счет специфичного, понимаемого как разновидности проявления общего. Разные учебные предметы располагают разными возможностями для включения учащихся в деятельность, разными возможностями для осуществления ее контроля.

Учебная деятельность на уроках математики характеризуется определенностью неизвестного и получаемого результата. Математические понятия носят абстрактный характер и требуют использования логических операций, таких как анализ, синтез, обобщение и т. п. Учебная деятельность на уроках математики, наряду со спецификой, способствует формированию общих умственных действий. Учебная деятельность на уроках русского языка характеризуется более сложным видением проблемы и определением предмета поиска. Ее осуществление чаще всего строится на основе алгоритмических предписаний, менее жестко определяющих деятельность. На уроках русского языка открываются большие возможности для формирования у учащихся умения видеть проблему, выбирать действия в условиях нестрого регламентированной деятельности. Для учебной деятельности на уроках чтения

большую значимость приобретает образность, опора на представление, внимание к работе по составлению планов. Рассмотрение особенностей учебной деятельности на различных учебных предметах позволяет говорить о том, что без учета этих особенностей полноценное формирование учебной деятельности невозможно.

Осознание учащимися всех формируемых компонентов учебной деятельности. При выделении данного условия следует исходить из общепризнанного в дидактике принципа сознательности, реализация которого способствует превращению усвоенных знаний в глубокие личностные убеждения. Реализация данного условия в целях формирования учебной деятельности младших школьников требует такого ее построения, при котором, осознанно усваиваются не только знания того или иного учебного предмета, но и реально существующие связи между различными учебными предметами. Появляется необходимость такой организации учебной деятельности, при которой предметом осознания выступают и конкретные, и инвариантные способы деятельности. Успешное формирование учебной деятельности зависит и от степени осознания ее мотивов. Для формирования учебной деятельности особый интерес, как было отмечено, представляют учебно-познавательные мотивы, особенностью которых является направленность на усвоение способов деятельности. Для формирования осознанного восприятия учащимися всех компонентов учебной деятельности и существенных связей, требуется целенаправленная разработка методов и приемов, обеспечивающих подобное формирование.

Повышение степени самостоятельности в процессе формирования учебной деятельности. Целью формирования учебной деятельности младших школьников является достижение такого уровня развития учащихся, когда они готовы самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и умения, планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить их результат с поставленной целью. Повышение степени самостоятельности учащихся достигается за счет целенаправленного обучения их самостоятельности. Повышению степени самостоятельности способствуют: расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений; переход от указаний учителя на необходимость использования знаний и умений из одной области к другой и к самостоятельному отысканию подобных знаний и действий; переход от задач репродуктивного характера к задачам творческим, требующим знаний и действий межпредметного характера. Таким образом, сокращение меры помощи учителя в осуществлении учебной деятельности должно быть постепенным.

Единство репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности в процессе ее формирования. Деятельность учащихся по овладению системой знаний и умений определяется двумя взаимосвязанными процессами: репродуктивным и творческим. При формировании у младших школьников творческой деятельности важно учитывать, что продуктивные и репродуктивные элементы деятельности всегда тесно взаимосвязаны, поскольку репродуктивные элементы составляют основу творческой деятельности, выступая как ее строительный материал. П. И. Пидкасистый указывает, что элементы творчества и воспроизведения в деятельности ученика следует различать по двум характерным признакам: по результату (продукту) деятельности и способу ее протекания (процессу) [12]. Следовательно, сущность творческой деятельности школьника заключается в умении видеть проблему и находить новые способы ее решения в новых ситуациях.

На наш взгляд, проанализированные дидактические условия, представляют собой определенную систему и способствуют продуктивному формированию учебной деятельности младших школьников.

Рассматривая учебную деятельность младших школьников, необходимо уделить внимание последовательности или

этапам ее формирования. Этапы этого процесса могут быть различными. При построении этапов учитель должен ориентироваться на уже имеющийся уровень сформированности учебной деятельности, индивидуальные и возрастные особенности учащихся. Однако намеченная последовательность этапов должна обеспечить целостное формирование всех компонентов состава и процесса осуществления учебной деятельности.

В этой связи представляется целесообразным при выделении этапов, ориентироваться на последовательность формирования каждого структурного компонента и целостной структуры учебной деятельности. Безусловно, в реальном процессе обучения этапы ее формирования существуют, поскольку продвинутость учащихся в овладении тем или иным компонентом структуры учебной деятельности с точки зрения ее состава и процесса в каждый отдельный отрезок времени оказывается различной. При определении логики формирования учебной деятельности младших школьников мы ориентировались на идеи Г.И. Вергелес [11]. Рассмотрим их.

I этап. Задачами этого этапа выступают: уточнить и расширить представления учащихся об учебной деятельности и учебной задачи; вызвать у младших школьников интерес к учебной деятельности; показать значимость овладения ею. Работа учителя на данном этапе должна быть направлена на: формирование осознанного восприятия учащимися понятия «задача»; раскрытие ее структуры; убежденность значимости решения задач в осуществлении любой деятельности; выявление специфики учебных задач и их отличия от задач конкретно-практических. Понятие «задача» для младших школьников должно формулироваться как задание, содержащее известное (условие) и неизвестное (вопрос) на примере математических дисциплин. Данный этап является мотивационным, он создает благоприятную почву для дальнейшей работы.

II этап. Здесь продолжается работа по ознакомлению учащихся с особенностями учебной деятельности. Младшие школьники рассматривают и убеждаются в сложности структуры учебной деятельности, рассматривают взаимосвязи структурных компонентов решения учебной задачи. На данном этапе учителю необходимо показать:

- необходимость анализа задачи для правильного ее решения;
- важность актуализации знаний и умений, для того, чтобы знать, какие именно знания нужны и на какое правило нужно опираться, чтобы решить задачу;
- значимость определения последовательности операций.

Для того чтобы показать младшим школьникам, какое место в процессе решения учебной задачи имеет контроль, можно организовать встречи и беседы с родителями. Родители по просьбе учителей могут рассказывать детям о значении контроля на производстве, подчеркивая, что важно контролировать не только результат, но и процесс деятельности. Проведение второго этапа должно способствовать: получению представления учащихся о составляющих процесса решения учебной задачи; убежденности учащихся в важности каждого из этих компонентов; получению знания о взаимосвязи компонентов; видению зависимости выполнения каждого следующего процессуального компонента структуры от качества предыдущего; убежденности в общности структуры решения задач, с которыми человек встречается как в процессе учебной, так и трудовой деятельности. Следовательно, цель первого и второго этапов заключается в том, чтобы вызвать у учащихся желание овладеть учебной деятельностью и создать предпосылки для успешного ее формирования.

III этап. На третьем этапе отдельные процессуальные компоненты учебной деятельности не выделяются как категория инвариантная, а обнаруживаются лишь на примере конкретного содержания определенной учебной задачи. На этом этапе возможно использовать такие приемы, которые позволили бы научить младших школьников выделять структурные

части задачи. Подобную работу первоначально можно осуществлять на математическом материале, где в тексте задачи отчетливо представлены ее условие и вопрос. Такое построение текста задачи облегчает выделение ее структуры.

IV этап. Основная цель этого этапа – переход к выделению общего в анализе разнообразных заданий, построенных на материале одного учебного предмета. Данный этап также должен предусматривать обращение к выделению общих компонентов структуры в решении задач, построенных на различном учебном материале. Предлагая решить какую-либо задачу, целесообразно спросить у детей, с чего они начинают решение задач на других учебных предметах, какой структурный компонент будет первым в решении любой задачи, зависит ли анализ задачи от особенностей задания и т. д.

V этап. Здесь важно показать детям, в чем сходство и различие в решении учебных задач на различном предметном содержании. Необходимо помочь детям увидеть специфику проведения анализа на отдельных учебных предметах, зависимость его от особенностей построения заданий. Таким образом, работа на III–V этапах должна предусматривать формирование у младших школьников отдельных процессуальных компонентов структуры учебной деятельности и постоянное соотнесение каждого из них со всей структурой учебной деятельности.

Сложность структуры учебной деятельности делает целесообразным выделение VI, VII и VIII этапов. Их цель: способствовать овладению целостной структурой учебной деятельности в ее специфическом значении как специальным объектом усвоения младшими школьниками.

VI этап. Его задача: способствовать овладению учащимися целостной структурой учебной деятельности при выполнении конкретных заданий. Учащимся должны быть представлены задачи того или иного учебного предмета, для решения которых они должны будут овладеть определенной последовательностью действий. На этом этапе учителям следует опираться на представленные в методиках начального обучения: алгоритмы, алгоритмические предписания, памятки, обеспечивающие решение задач определенной предметной области. Здесь важно использовать такие приемы, применение которых приводит к осознанному выполнению учебного задания, предполагающему не только верное его осуществление школьниками, но и возможность словесной формулировки всех имевших место действий.

VII этап. Задача этапа: способствовать овладению учащимися процессуальной структурой учебной деятельности на уровне внутрипредметного обобщения. Учащиеся должны сопоставлять решение различных задач одной предметной области и убеждаться в том, что можно выделить такие процессуальные компоненты учебной деятельности, которые не зависят от конкретного содержания учебной задачи.

VIII этап. Его задача: способствовать овладению учащимися процессуальной структурой учебной деятельности на уровне межпредметного обобщения. На данном этапе учителя должны подготовить такие задания, которые помогут убедиться в том, что дети вполне осознанно выделяют общие процессуальные компоненты структуры учебной деятельности.

Важно подчеркнуть, что данные этапы не должны нарушать принятой логики построения начального обучения, они должны строиться на том содержании, которое изучается в начальных классах школы. Таким образом, работа на данных этапах должна обеспечивать формирование у младших школьников целостной структуры процесса решения учебной задачи.

IX этап. Он призван обеспечить функционирование целостной структуры процесса решения учебной задачи на материале различных учебных предметов. Сформированную на предыдущих этапах процессуальную структуру, младшие школьники должны будут использовать в конкретных ситуа-

циях, где требуется решать задачи на различном предметном содержании. Младшие школьники должны убедиться, что во всех случаях общий способ решения учебной задачи остается неизменным, а содержание варьируется. Это поможет сделать вывод о том, что овладение учебной деятельностью существенно облегчает решение задачи.

Этапы формирования учебной деятельности можно представить четырьмя взаимосвязанными ступенями. Первая из них – подготовительная – включает первый и второй этапы, направленные на формирование у младших школьников представлений об учебной деятельности, которые в дальнейшем должны расширяться и углубляться. На данных этапах важно показать учащимся значимость овладения как отдельными процессуальными компонентами, так и их системой.

Вторая ступень направлена на формирование отдельных процессуальных компонентов учебной деятельности. Здесь можно выделить три этапа, где учебная деятельность формируется на конкретном содержании отдельных учебных задач.

Структурные компоненты формируются на разных уровнях обобщения.

Третья ступень способствует становлению целостной структуры учебной деятельности. На этапах, входящих в эту ступень, учебная деятельность формируется на уровне как внутрипредметного обобщения, так и на межпредметном уровне.

Четвертая ступень направлена преимущественно на совершенствование учебной деятельности. На этом уровне учащиеся используют усвоенную структуру учебной деятельности в процессе решения разнообразных учебных задач.

Таким образом, каждый из перечисленных этапов показывает, что мера формирования каждого компонента учебной деятельности на разных этапах различна. Данные этапы вносят свой вклад в формирование содержательного, операционного и мотивационного компонентов учебной деятельности в их единстве, поскольку возможность верно действовать в процессе решения задачи обеспечивается сформированностью всех компонентов состава учебной деятельности.

Библиографический список

1. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983.
2. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1981.
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981.
4. Шукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986.
5. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и метод начального обучения, основанный на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992.
6. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
7. Матюшкин, А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. – М.: Знание, 1977.
8. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
9. Маркова, А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1986.
10. Крайник, В.Л. Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога: дис. ... д-ра. пед. наук. – Барнаул, 2008.
11. Вергелес, Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Ленинград, 1990.
12. Пидкасистый, П.И. Педагогика : учебник для студентов пед. учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2006.

Bibliography

1. Gromtseva, A.K. The formation of a school readiness for self-education. – M.: Education, 1983.
2. Skatkin, M.N. Contents of general secondary education: Problems and Prospects, / M.N. Skatkin, B. B. Krajewski. – Moscow: Pedagogy, 1981.
3. Lerner, I.Y. Teaching the fundamentals of teaching. – M.: Education, 1981.
4. Shchukin, G.I. The role of activity in the learning process. – M.: Education, 1986.
5. Davydov, V.V. Psychological theory of educational activities and the method of initial-learning based on a content summary. – Tomsk Peleng, 1992.
6. Elkonin, D.B. Selected Psychological Works. – M.: Pe-dagogika, 1989.
7. Matjushkin A.M. Current problems of psychology high school. – M.: Knowledge, 1977.
8. Makhmutoy, M.I. Problem-Oriented Training. Key questions in the theory. – Moscow : Pedagogy, 1975.
9. Markova, A.K. The formation of interest to the teaching of pupils. – Moscow: Pedagogy, 1986.
10. Krainik, V.L. Building a culture of learning activities of the future ne-dagoga: Thesis. ... dr. ped. science. – Barnaul, 2008.
11. Vergeles, G.I. Teaching a basis for forming the training of junior school students: thesis. ... dr. ped. science. – Leningrad, 1990.
12. Pidkasyty, P.I. Pedagogy: a textbook for students of ped. educational institutions. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2006.

Article Submitted 15.02.11

УДК 378

А.Н. Кленина, ст. преп. ВГУЭС, г. Владивосток; E-mail: alla_klenina0812@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К РЫНКУ ТРУДА*

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по созданию и проверки эффективности педагогических условий адаптации студентов-дизайнеров к рынку труда.

Ключевые слова: адаптация к рынку труда, педагогические условия, дизайн-образование, специальное обучение, компетенции.

Настоящий период характеризуется сменой критериев эффективности высшего образования, в частности для оценки вуза особенно важным становится критерий востребованности выпускников рынком труда. Вместе с тем современный рынок труда в условиях реформирования российской экономики и продолжает испытывать негативное воздействие социально-

экономического кризиса. Рынок труда формируется как элемент социальной системы, в рамках которой его взаимозависимость и взаимосвязь с образовательной системой вузов детерминирует новые пути и методы образовательной деятельности.

При разработке методологических аспектов инновационного развития России ученые из Клуба инновационного раз-

вития (В.Е. Лепский, В.И. Аршинов, Р.Г. Васильев и др.), определение образа будущего, национальных интересов для России связывают с проектом формирования и воспитания субъекта, способного сделать реальным именно этот образ будущего. Однако качество подготовки в вузах часто не соответствует требованиям инновационного развития личности, общества и государства.

В процессе профессионального образования, как отмечают А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, студент является субъектом учебной деятельности, критериями успешности которой, как правило, являются учебная (академическая) успешность, рейтинговая оценка, а к моменту окончания вуза он должен стать субъектом профессиональной деятельности, критерием успешности которой является уже социально-профессиональная адаптированность. Указанный разрыв в рамках профессионального образования ранее смягчался организованным трудовым распределением, которое ушло в прошлое с изменением социально-экономических условий.

В настоящее время меры, связанные с адаптацией студента к рынку труда на этапах окончания вуза оказываются неактуальными. Как правило, многие студенты, к этому периоду уже имеют профессиональный опыт, связанный, а чаще - не связанный со специальностью, которую они получают. Тем самым студенты обретают опыт проб и ошибок не благодаря, а независимо или вопреки действующей системе профессионализации в вузе. По данным Центра занятости Приморского края (2005 – 2009гг) к моменту окончания вуза более 55% студентов имеют опыт профессиональной деятельности, более 30% - опыт работы по специальности.

При выборе экспериментальной группы мы учитывали результаты анализа В.С. Чернявской личностно-профессиональных компетенций студентов - субъектов дизайн-образования [1]. Существенное преобладание в структуре профессиональной компетентности будущего дизайнера невербальных способностей по сравнению с вербальными, препятствует адекватному формированию концептуальности в учебно-профессиональном проектировании, а также в социальной адаптации (недостаточный социальный интеллект) [2]. Вместе с тем именно спектр вербальных способностей и компетенций определяет степень социальной адаптации, в том числе к рынку труда.

Понятие "адаптация" является широким, благодаря не только необходимости приспособления личности к новым условиям среды, в том числе и социальной, но и важности в этом процессе различных видов активности личности. Связь адаптации к рынку труда, социальной адаптации и социального интеллекта раскрыты в работах отечественных и зарубежных ученых, позволили определить **адаптацию студентов к рынку труда** как процесс активного взаимодействия саморазвивающейся личности студента с социально-профессиональной средой, связанный с включением субъекта адаптации в новую для него проблемную ситуацию (ситуацию трудоустройства) и направляющий его на отбор компетенций, связанных с профессиональной деятельностью и создающий возможности для дальнейшего развития в профессиональной сфере и самоактуализации. По данным наших исследований студенты-дизайнеры имеют существенный дефицит важных для трудоустройства компетенций [2].

Обнаружено, что адаптированность студентов вуза к ситуации трудоустройства характеризуется комплексом **критериев**: 1) когнитивно-рефлексивный - знание закономерностей, путей и способов трудоустройства, осознание своих профессиональных возможностей и ресурсов, способствующих профессиональному саморазвитию; 2) ценностно-мотивационный - соответствие выбора действий профессиональным ценностям и деонтологии (профессиональному поведению), преоб-

ладание в ценностно-мотивационной сфере личности мотивов профессионального саморазвития, мотивации достижения успеха; 3) креативно-поведенческий, представляющий владение техниками вербальной и невербальной самопрезентации, уверенности в себе, успешного прохождения собеседования, интервью.

На основании теоретического анализа научных подходов к теории и методике профессионального образования в вузе (на примере дизайн-образования), а также анализа ГОСов второго и третьего поколения специальности «Дизайн», был разработан комплекс **педагогических условий**, обеспечивающих и определяющих последующую успешность адаптации студента на рынке труда. К ним были отнесены: 1) когнитивно-дидактическая проблематизация, как включение студента - будущего специалиста в процесс поиска конструктивных действий в социальной системе трудоустройства: а) выявление субъектного опыта студентов связанного с трудоустройством; б) применение на занятиях разнообразного дидактического материала для стимулирования студентов к выбору решений задач трудоустройства профессионального саморазвития; 2) интерактивное игровое моделирование - организация группового взаимодействия преподавателя со студентами, предоставляющее студентам возможность непосредственного обмена результатами своей субъектной активности, продуктивной творческой деятельности по профессиональной самопрезентации, поисковой активности, что создает благоприятные условия для личностного включения и «встраивания» смыслов будущей профессиональной деятельности в игровой контекст образовательного процесса; 3) рефлексивное сопровождение - овладение студентами приемами самоанализа учебно-профессиональной деятельности и педагогическое обеспечение этого процесса.

Реализация педагогических условий адаптации студентов-дизайнеров к рынку труда составила основную часть формирующего эксперимента и проходила в рамках специально разработанного нами курса «адаптация к рынку труда». Всего в эмпирической работе в течение 3 лет - с 2006 по 2009 год приняли участие 126 студентов-дизайнеров 4-5 курса из состава экспериментальной группы и 65 студентов 4-5 курса контрольной группы. Группа 1, проходившая специальный курс обучения с 2006 по 2007 год, составляла 38 человек, вторая (группа 2) - с 2007-2008 год составила 40 человек и в течение 2008-2009 годов обучались 46 студентов (группа 3). Контрольная группа была представлена по годам, группа 1 – 20 человек (2006-2007гг.), группа 2 – 22 человека (2007-2008гг.), группа 3 - 23 человека (2008-2009гг.).

Использовались методы: игровое проектирование и моделирование, аналитический, диагностический, формирующий, метод поисковой творческой деятельности, художественно-творческие методы, включающие в себя социально значимую деятельность и художественно-творческую практику. Ведущими педагогическими принципами стали: принцип открытости; принцип субъектности; ориентированности на личность учащегося; принцип ценностно-смыслового подхода, принцип взаимодействия самоорганизации и организации.

Оценка показателей складывалась из специально разработанного комплекса выстроенного на основе результатов анкетирования, тестирования, наблюдений, анализа продуктов творческой деятельности, экспертных оценок. В качестве экспертов выступали представители кадровых агентств и работодателей, которых приглашали на итоговые занятия экспериментальной группы. В представленных ниже результатах (Табл.1) нами отражены суммарные показатели экспериментальной группы за три года эксперимента, результаты контрольной группы также анализировались.

Таблица 1

Динамика адаптации студентов-дизайнеров к рынку труда до и после проведения опытно-экспериментальной работы в %

Критерии адаптированности к рынку труда	Студенты, имеющие определенный уровень адаптированности к рынку труда (%)					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
<i>Когнитивно-рефлексивный</i>	10/ 59	9/ 12	30/ 35	33/ 39	60/ 6	58/ 49
<i>Ценностно-мотивационный</i>	25/ 27	28/ 26	53/ 63	49/ 54	22/ 10	23/ 20
<i>Креативно-поведенческий</i>	8/ 51	6/ 8	23/ 24	28/ 35	69/ 25	66/ 57

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа. В числителе приведены данные констатирующего, а в знаменателе – формирующего эксперимента.

Эмпирические данные контрольной и экспериментальной (Табл.1) группы подверглись статистическому анализу с помощью ф-критерия Фишера. Обнаружены достоверные различия между динамикой контрольной и экспериментальной групп, также была установлена достоверность различий в динамике адаптированности студентов экспериментальных групп по воздействию разработанных педагогических условий по всем критериям и показателям.

Таким образом, нами уточнено понятие «адаптация студентов к рынку труда» в образовательном процессе как один из аспектов более широкого понятия адаптации; разработана система критериев и показателей адаптированности студентов вузов к ситуации трудоустройства; определен и научно обос-

нован комплекс педагогических условий, реализация которых в условиях профессионального образования определяет последующую успешность адаптации студента на рынке труда (на примере студентов-дизайнеров).

* Работа выполнена в рамках проекта № 7315 «Ценностно-мотивационные и организационно-деятельностные основания профессионального образования в сфере дизайна: культурно-антропологическая, гуманитарно-художественная, конструктивно-графическая модели компетентностей» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы)»

Библиографический список

- 1.Чернявская, В.С. Психологические факторы развития профессионализма дизайнера // Социокультурные проблемы современного человека: материалы IV Международной научно-практической конференции. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. - Т. 2.
- 2.Чернявская, В.С. Дефицит компетенций будущего дизайнера - проблема адаптации на рынке труда / В.С.Чернявская, А.Н. Кленина // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. - 2010. - № 4 (23).

Bibliography

1. Chernyavskaya, V.S. Psychological factors of development of professionalism the designer // Sotsiokulturnye of a problem of the modern person: materials of IV International scientifically-practical conference. - Novosibirsk: NGPU, 2011. - T. 2.
2. Chernyavskaya, V.S. Defisit competences the future designer - an adaptation problem on a labor market / V.S. Chernyavskaya, A.N.Klenina // The World of a science, culture, education. – Gorno-Altai, 2010. - № 4 (23).

Article Submitted 18.02.11

УДК 796

Н.Н. Снесарь, ст. преп. каф. Безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; **В.В. Пономарев**, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой физической культуры и валеологии Сибирского государственного технологического университета, E-mail: snesar@kspu.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

В работе описаны методические особенности игр в физическом воспитании детей с легкой степенью нарушения интеллекта. Разработан комплекс педагогической диагностики динамики двигательных и интеллектуальных показателей детей с умственной отсталостью, включающий следующие блоки-критерии: физическая подготовленность, физическое развитие, психическое состояние, функциональная подготовленность, академическая успеваемость.

Ключевые слова: «кризис детства», физическое воспитание, умственная отсталость, подвижные игры.

Социальные и экономические изменения, происходящие в последние годы в нашем обществе, затронули все сферы общественной жизни и поставили значительную часть населения в условия постоянной адаптации. Таким образом, сложился ряд актуальных проблем, которые являются почвой для исследователей и практических работников в сфере образования. При всей педагогической и социальной значимости игр в гармоничном формировании личности ребенка в обществе уделяется недостаточное внимание игровой деятельности в образовательных учреждениях, исчезла преемственность, дети не знают содержания подвижных игр старшего поколения,

редко на улице можно встретить детей, играющих в коллективные подвижные игры, а также они не умеют их и организовывать и многое другое [1].

Глубокий и всесторонний анализ научной и учебно-методической литературы по вопросам гармонизации физического воспитания детей с умственной отсталостью в школьной образовательной среде позволил выявить следующую научную проблему: о необходимости обновления содержания образовательно-воспитательного процесса в гармоничном развитии детей с умственной отсталостью, предполагающего усвоения стандартных способов социального взаимодействия,

необходимости формирования у детей навыков здорового образа жизни и недостаточное теоретическое и методическое обеспечение данного процесса средствами физической культуры; потребность в современных педагогических технологиях гармонизации учебно-воспитательной деятельности детей с умственной отсталостью в специализированных образовательных учреждениях и недостаточным научно-методическим обеспечением из разработки.

Столь важна и организация педагогических условий, в которых ребенок раскрывается как яркая индивидуальность, входит в социум полноценным его членом, осознавая свою ценность и неповторимость, тем самым социально адаптируясь ко всем изменениям в столь непростом социальном мире.

Актуальность темы подтверждается еще и тем, что в последнее время в обществе наметился так сказать «кризис детства», который образовался на почве разрыва между жизнью родителей и жизнью детей, с потерей взаимопонимания между ними. Любой сдвиг

в индивидуальной жизни ребенка, изменение черт его личности связаны с изменением реальных обстоятельств жизни ребенка в семье.

Огромные возможности образовательных учреждений имеются в отношении самого главного, а именно организации характерообразующего образа жизни и деятельности, игровой деятельности, производящей своими специфическими средствами черты характера и волю школьника. Игра формирует личность ребенка. Маленький ребенок – это деятель. И деятельность его выражается, прежде всего, в движениях. Первые представления о мире, вещах и явлениях приходят к ребенку через движения глаз, языка, рук, через перемещение в пространстве, через взаимодействие с игрушками. Чем более разнообразная информация поступает в его мозг, тем интенсивнее протекает его интеллектуальное и психическое развитие. Развитость движений – один из показателей правильного нервно – психического развития [2].

Целью исследования является теоретическое обоснование и опытно – экспериментальная проверка эффективности организационно-педагогических условий гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости в процессе игровой деятельности.

Научная новизна выражена в обосновании и наполнении содержанием программно – методическое обеспечение физического воспитания детей с умственной отсталостью, которое включает: дифференцированные группы подвижных и игровых упражнений для решения широкого спектра образовательно – оздоровительных и социализирующих задач; комплексная методика контроля динамики физической подготовленности и физического развития детей в учебном году; комплексы индивидуальных и самостоятельных игровых упражнений, для дополнительной коррекции физических и умственных показателей на каникулах и в домашних условиях. Разработан комплекс педагогической диагностики динамики двигательных и интеллектуальных показателей детей с умственной отсталостью, включающий следующие блоки-критерии: физическая подготовленность, физическое развитие, психическое состояние, функциональная подготовленность, академическая успеваемость.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании организационно – педагогических условий физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости; наполнением теоретическим содержанием про-

граммно – методического обеспечения физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости на основе подвижных игр и игровых упражнений; теоретическом обосновании педагогической модели гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости; обосновании комплекса педагогической диагностики двигательных и интеллектуальных показателей детей с легкой степенью умственной отсталости в процессе игровой деятельности. Теоретические результаты исследования дополняют и расширяют общепедагогические подходы и средства гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования заключается в: разработке программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости в процессе игровой деятельности; разработаны и структурированы в дифференцированные педагогические блоки игры и игровые упражнения для решения широкого круга оздоровительных, воспитательных и социальных задач.

Социальная среда, создаваемая педагогом в ходе игровой деятельности, должна моделировать такие условия, при которых развивающийся подростковый социум, с одной стороны, способствует осознанию каждым учеником индивидуальных особенностей (своих и чужих), создаёт условия для реализации его социальных ролей; с другой стороны, требует подчинения потребностей личности интересам социума, следовательно, и определённой направленности социальной активности индивида в соответствии с «законами жизни» коллектива.

Особое значение имеет проведение игр на природе, которые имеют ярко выраженную специфику социализирующего влияния на личность школьников.

Поход в природу расценивается детьми как игра, но игра серьезная, со строгими взрослыми правилами. В этой серьёзной игре педагогом целенаправленно создаются экстремальные условия существования, специальная воспитательная среда, активизирующая способности (или выявляющая неспособность) детей адаптироваться в сложных нестандартных ситуациях.

Природная среда «испытывает» умения строить межличностные отношения в таких условиях жизни, которые непосредственно зависят от сплоченности групп, обнаруживают зависимость отдельного человека от коллектива и отношений в этом коллективе, от готовности и умения оказать и принять помощь. Природное окружение создает возможность для гармоничного развития духовного мира личности, её эмоционально - ценностного отношения к природе, к жизни, для понимания своей сопричастности Миру. Дети, соприкасаясь с величием природы, переживает целый комплекс разнообразных, противоречивых ощущений – свободы и социальной зависимости, уверенности в своих силах и страха. Интеграция в природном окружении различных видов социоориентированной игры позволяет создать специфические условия своего рода социального тренинга, способствующего развитию социальной активности.

Была разработана по содержанию и сформирована структурно технологическая модель организационно-педагогических условий гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости в процессе игровой деятельности (рисунок 1).

Блоки игровых упражнений и их дифференциация в учебном году

№	Блоки игр	Содержание игр	Задачи	Учебный год
1	Игры общей физической подготовки	Игры включают различные разновидности ходьбы, бега, прыжков, метаний, комбинированных упражнений и др.	Развитие базовых физических качеств (сила, выносливость, гибкость, скорость и ловкость)	Сентябрь, апрель
2	Игры на развитие мышления, памяти и логики	Игры-загадки, кроссворды, исторические игры и др.	Формирование общих знаний, укрепление памяти, развитие логики.	В течение года

3	Игры на развитие координации движения	Спортивные и подвижные игры, комбинированные эстафеты, игры с использованием различных предметов и др.	Целенаправленное формирование базы различных движений	Октябрь, декабрь, май
4	Игры-тренинги психо-мышечной релаксации	Аутотренинг, гимнастика йога, медитация, функциональная музыка и др.	Сформировать умения и навыки психо-мышечного расслабления	Октябрь, декабрь, апрель
5	Игры на природе	«Разведчики», «Следопыты», «Гладиаторы», «Охотники» и т.д.	Бережное отношение к окружающей среде, умение ориентироваться в пространстве	Сентябрь, май
6	Ситуационные и социальные игры	Создание в игре сюжетов из жизни и др.	Формирование у детей навыков и опыта разрешения (решения) различных жизненных ситуаций.	В течение года

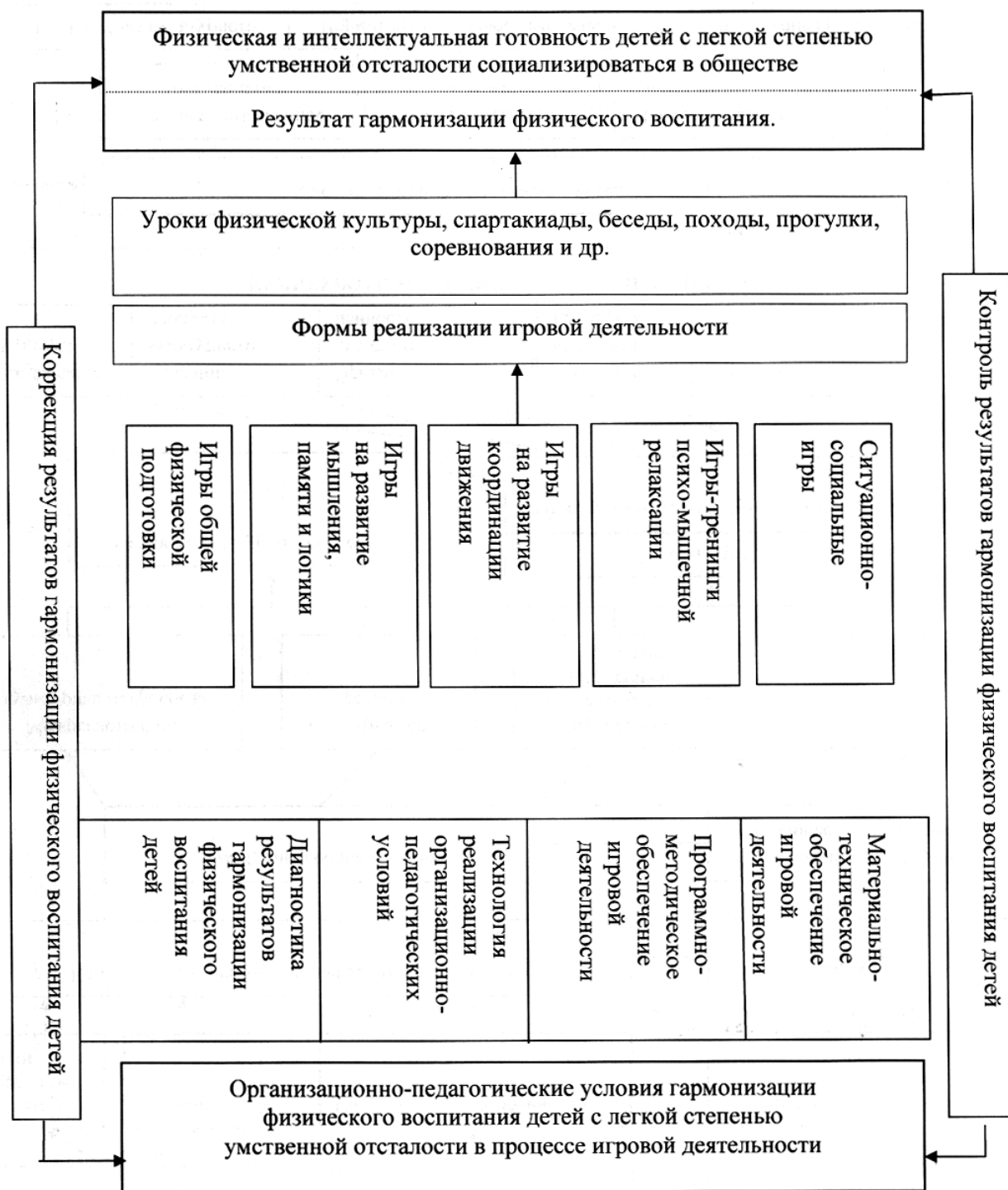


Рис. 1. Структура модели организационно-педагогических условий гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости в процессе игровой деятельности

Таким образом, на основе биологической взаимосвязи двигательной и умственной деятельности, где двигательная деятельность детей осуществлялась, через игры и игровые упражнения, в процессе которой происходило формирование и накопление двигательной памяти, что в свою очередь содержит в себе элемент познания и цели, что способствовало активизации интеллектуальной памяти и тем самым происходил процесс гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости. Выводы исследования: разработано программное и методическое обеспечение физического воспитания детей с умственной отсталостью на основе игровой деятельности которая включает игры распределенные по различным блокам в зависимости от климатического периода учебного года, решение поставленных задач по четвертям, методика избирательного воздействия при реализации подвижных игр и упражнений, при решении воспитательных, образовательных или оздоровительных задач. Все это в совокупности обеспечивает динамизм и продуктивность процесса физического воспитания детей с умственной отсталостью в школе – интернате VIII вида; структурирована и наполнена содержанием организационно-педагогическая модель гармонизации физического воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости, включающая следующий алгоритм функционирования игровой деятельности: подготовительно – втягивающий этап (первая четверть) – обеспечива-

ет повышение общей физической подготовки, адаптацию функциональных систем к физическим нагрузкам, ознакомление с правилами подвижных игр, которые будут применяться в учебном году и др.; базово – развивающий (вторая четверть) – продолжается повышение общей физической подготовки, используются сюжетные игры, направленные на решение различных двигательных задач, широко используются в играх различные атрибуты и снаряды; соревновательно – закрепляющий (третья четверть) – активно применяются комплексные игры, игровые эстафеты, игры с нестандартным решением двигательных задач, с использованием накопленного двигательного опыта, игры с выявлением наиболее активных и думающих школьников; соревновательно – закрепляющий (четвертая четверть) – игры содержат соревновательный характер, игры с помощью которых оцениваются знания, умения и навыки, приобретенные детьми в процессе физического воспитания за учебный год; разработан комплекс педагогической диагностики двигательных и интеллектуальных показателей детей с легкой степенью умственной отсталости, включающих следующие блоки – критерии: физическая подготовленность, социально-педагогическая адаптация, координационные двигательные способности, кинестетическая дифференциация, объем двигательной памяти, статическое равновесие, ориентация в пространстве.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЕК, 1996.
2. Демин, М.В. Игра как специфический вид человеческой деятельности // Философские науки. - 1983. - № 2.

Bibliography

1. Vygotsky, L.S. Psihologija of development as a culture phenomenon. - M.: MPSI; Voronezh: NPO MODEK, 1996.
 2. Dyomin, M.V. Igra as a specific kind of human activity // Philosophical sciences. - 1983. - № 2.
- Article Submitted 22.02.11

УДК 378

А.В. Шолудякова, асп. ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, E-mail: nas.tik@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В работе раскрыта сущность коммуникативной компетентности, определены компоненты коммуникативной компетентности, рассмотрено понятие «образовательные технологии», изучены опыт внедрения специализированных курсов, использование новых форм организации учебного процесса студентов, активных методов обучения.

Ключевые слова: образовательные технологии, коммуникативная компетентность, компоненты, специализированные курсы, активные методы обучения.

Ведущим критерием качества подготовки кадров становится их компетентность, которая отражает не только владение системой знаний, умений и навыков, необходимых непосредственно для производительного труда и всестороннего подхода к процессу и результатам труда, но и развитие личностного, социального, интеллектуального потенциала работника, его профессионально важных качеств, позволяющих в дальнейшем в соответствии с возрастающими требованиями работодателей, осуществлять профессиональную деятельность [1, с. 8].

Современной экономике нужен работник, владеющий смежной профессией, имеющий специальные знания, умения и практические навыки в области экономики, маркетинга, менеджмента, информационных систем и технологий. Высококвалифицированный специалист должен уметь анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских отношений, а также обладать навыками предпринимательской деятельности.

Качествами специалистов, пользующимися особым спросом на рынке труда, по мнению работодателей, являются: самостоятельность, творческий потенциал, профессиональная мобильность и гибкость, умение решать социально-профессиональные задачи, анализировать различные ситуации, владение приемами сотрудничества, умение управлять ресурсами (включая время), взаимодействовать с другими людьми, группами и коллективами, гражданская ответственность за принятые решения и последствия своей профессиональной деятельности.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность профессиональной деятельности, включающий как языковые навыки, так и интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью [2, с. 6].

Исходя из анализа взаимодействия различных субъектов в рамках профессиональной деятельности, нами выделены

следующие компоненты в структуре коммуникативной компетентности студентов вузов.

Когнитивный компонент в структуре коммуникативной компетентности позволяет с помощью соответствующего критерия дать оценку знаниям в области профессионального общения будущего специалиста. Когнитивный компонент включает наличие знаний в области теории коммуникации и теории общения, коммуникативных стратегий, методов психологического воздействия. Данный компонент базируется на уровне интеллекта каждого студента, его знаниях морально-этических и корпоративных норм общения и поведения, а также способностях генерирования и прогнозирования коммуникационных ситуаций.

Мотивационный компонент отражает заинтересованность студента в работе с информационными и коммуникационными технологиями, приоритет внешних или внутренних мотивов в профессиональном общении.

Социально-психологический компонент включает умение вести диалог, внушать, убеждать, следование морально-этическим и корпоративным нормам общения и поведения, уровень общительности, владение тактиками коммуникаций.

Деятельностный компонент отражает способность к организации профессионального общения, управлению профессиональным общением, к защите от психологических манипуляций, владение инициативой, способность действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умение использовать психологические знания и навыки общения в практической профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент отражает способность к самоконтролю в общении, профессиональному развитию, включает механизмы обратной связи (эмпатия, рефлексия).

В связи с переходом на новые образовательные стандарты и ростом популярности экономического образования кардинальным образом изменилась его роль в подготовке специалистов различного профиля. Более того, предъявляются иные требования к «Экономике» как к вузовской дисциплине для неэкономических специальностей. Она должна не только отражать многообразие теоретических концепций и реальных фактов в мировой и российской экономике, но и находиться в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами гуманитарного и социально-экономического цикла. Экономические дисциплины формируют образ мышления, поэтому от качества преподавания этих дисциплин и степени смыслового единства с другими гуманитарными дисциплинами зависит формирование у студентов экономических ориентиров, не противоречащих ценностям общества устойчивого развития. Растет значимость междисциплинарного подхода в преподавании экономических дисциплин в вузе. Блок экономических дисциплин должен иметь четкую логику с точки зрения как их содержания, так и последовательности изучения в учебном плане. Курсы отраслевого и управленческого характера должны быть взаимосвязаны с историко-теоретической частью этого блока, расширяя, дополняя и конкретизируя заложенные в ней основы экономического образа мышления и действия. Однако анализ нормативных документов, а также собственный опыт автора и коллег по преподаванию экономических дисциплин в профильных и непрофильных вузах Чувашской Республики и

других вузах страны дают основание говорить о наличии определенных проблем в реализации этих целей. Они порождены низкой эффективностью процесса преподавания экономических дисциплин в вузах и несовершенством организации учебного процесса в целом.

Методическая особенность преподавания экономики — в максимальном использовании практикоориентированных интерактивных форм обучения. Основа преподавания — моделирующие, дидактические, деловые, ролевые игры и практики. Это позволяет активизировать познавательную деятельность студентов превратить обучение в интересный и результативный процесс.

Существование различных дисциплин, включающих в свой предмет те или иные коммуникационные проблемы, — факт несомненный. Однако эти дисциплины оторваны друг от друга, не осознают общность изучаемого ими объекта, установление научно-интеграционных связей между ними, которые преобразуют сумму знаний в системное знание. Эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Уровень подготовки и эффективность обучения любой дисциплине находится в прямой зависимости от взаимодействия звена «преподаватель – студент».

В учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы организации учебного процесса в рамках экономических дисциплин: лекции, самостоятельная работа, семинарские и практические занятия, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеучебной работы. Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности.

Актуальной проблемой является отсутствие единого подхода к определению сущности понятий «образовательная технология», «педагогическая технология» и «технология обучения». В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Согласно определению В.А. Сластенина, педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Наиболее близким к нашему пониманию образовательной технологии является рассмотрение технологии как элемента дидактической системы, способа реализации образовательной деятельности преподавателем и как системы управления образовательным процессом на уровне образовательного учреждения, способа реализации его культуры [3, с. 31].

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий. В разработанной нами таблице 1 представлены формы организации учебного процесса, используемые для формирования компонентов коммуникативной компетентности студентов вузов при различных образовательных технологиях.

Таблица 1
Формы организации учебного процесса, используемые для формирования компонентов коммуникативной компетентности студентов вузов при различных образовательных технологиях

Компоненты коммуникативной компетентности	Образовательные технологии			
	Традиционная технология	Модульная технология	Интерактивные технологии	Проектная деятельность
Когнитивный	Лекции, консультации	Интерактивные лекции, анализ источников информации	Видео-лекции, видео-конференции, дистанционное обучение	Исследовательские проекты
Мотивационный	Дискуссия с преподавателем	Мастер-классы, тренинговые занятия	Работа в малых группах, обучающие игры (деловые, ролевые),	Творческие проекты

			компьютерные игры (стратегии, логические)	
Социально-психологический	Обзорные лекции, лекция-презентация	Проблемные лекции, индивидуальное обучение (экстернат)	Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем с участием экспертов	Социально-значимые проекты
Деятельностный	Семинарские занятия, практические занятия	Работа в малых группах в режиме case-study, «мозгового штурма»	Творческие задания с использованием специальных компьютерных программ	Практико-ориентированные проекты
Рефлексивный	Самостоятельная работа	Контрольное тестирование	Тестирование с использованием специальных компьютерных программ	Защита проектов и оценка результатов

Таким образом, с помощью применения различных технологий при формировании компонентов коммуникативной компетентности студентов происходит развитие умений экспериментально-исследовательской деятельности, углубление межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки, формирование информационной культуры, обеспечение мотивов познавательной деятельности. Новые технологии обучения на основе информационных и коммуникационных методик позволяют интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения огромных массивов знаний.

Необходимо выделить два ключевых направления развития коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания экономических дисциплин в вузах:

- ✓ введение специализированных курсов, выстроенных в целях формирования коммуникативных навыков студентов;
- ✓ использование потенциала образовательных технологий в процессе преподавания экономических дисциплин, заложенных в образовательные программы вузов.

Процессы глобализации и интеграции, происходящие в настоящее время в экономике, требуют новых подходов к образованию. Опыт российско-американских образовательных программ в области коммуникации был реализован в Институте управления, бизнеса и права совместно с американскими вузами – Университетом штата Канзас и Университетом Педью, Индианаполис [4, с. 81]. В настоящее время возникла необходимость и появилась возможность реализации образовательных курсов нового типа, основанных на международном взаимодействии и использовании информационных технологий. Современные студенты ощущают потребность в образовательных программах, суммирующих мировые достижения в изучаемых областях. Кроме того, новые информационные технологии предоставляют широкие возможности образовательному процессу: студенты разных стран, изучающие один и тот же предмет, могут с помощью Интернета обсуждать острые вопросы курса и совместно проводить исследования по общей тематике. Тема коммуникации не случайно становится основой многих образовательных программ, т. к. коммуникация является основой нашей жизни, при этом в учебных программах большинства российских вузов отсутствуют коммуникативные дисциплины. Низкая коммуникативная культура выпускников российских вузов часто является проблемой при трудоустройстве и причиной карьерных неудач. Современные работодатели отмечают приоритетность навыков в области коммуникации по отношению к знаниям по полученной специальности. В рамках сотрудничества российского и зарубежных вузов были разработаны и реализованы следующие совместные образовательные программы: «Организационная коммуникация», «Организационная культура», «Межличностное общение», «Средства массовой информации как канал коммуникации в современном обществе».

Успешный опыт адаптации американских программ к российским реалиям и дополнение их наработками россий-

ских специалистов, показал, что введение подобных курсов оправдано, позволяет повысить уровень коммуникативной компетентности студентов. Однако данный эксперимент является частным случаем в образовательной практике, необходимо внедрить систему формирования коммуникативной компетентности студентов вузов.

Одним из направлений решения этой задачи может служить введение специализированных курсов, направленных на развитие профессионально значимых коммуникативных и организаторских способностей. Специализированные курсы – важнейший компонент профессионального обучения, поэтому их разработка и внедрение становятся частью региональных программ профильного обучения. Курсы должны быть построены так, чтобы они позволяли в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные технологии, проектные формы работы. Рассмотрим этапы создания специализированного курса:

- анализ потребностей студентов;
- формулировка целей и задач курса;
- разработка структурной модели курса;
- разработка содержания курса;
- определение форм взаимодействия преподавателя и студентов;

- определение форм различных видов контроля.

Программы специализированных курсов могут быть:

- а) построенными вокруг содержания или ориентированные на результат обучения;
- б) ориентированными на развитие умений и навыков;
- в) построенными вокруг метода или процесса.

Результатами реализации программ специализированных курсов для студентов являются:

- получение образования в соответствии с собственными образовательными потребностями, склонностями и способностями;
- осуществление качественного самоопределения в выборе дальнейшего профессионального развития.

Для преподавателя результатами реализации специализированных курсов являются:

- более полная реализация творческого потенциала;
- возможность рефлексии собственного педагогического и инновационного опыта;
- возможность для индивидуализированного повышения квалификации в соответствии с осознанными потребностями;
- выработка форм подготовки к новым условиям оценивания результатов обучения;
- получение опыта участия в открытых мероприятиях различного уровня.

Рассмотрим использование потенциала педагогических технологий при преподавании экономических дисциплин на примере использования активных методов обучения. Методы активного обучения являются одним из наиболее перспективных путей совершенствования профессиональной подготовки

специалистов, поскольку в данном случае методика преподавания обеспечивает единство интересов преподавателя и студентов на основе соединения необходимости изучения любой дисциплины с убеждением в этой необходимости.

Развитие у студента способности логического мышления и умения творчески применять полученный в процессе обучения комплекс знаний при самостоятельном принятии решений поставленной перед ним задачи – одна из главных целей обучения в вузе [5].

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность студентов. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Данные методы характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Как известно, к активным методам обучения относятся проблемные лекции, научные конференции по отдельным темам, анализ конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, case-study, проектная деятельность и другие.

Однако нужно учитывать тот факт, что активные методы обучения в основном используются при изучении гуманитарных или организационных дисциплин. Применение же этих методов в обучении экономическим дисциплинам несколько сложнее.

На занятиях студентам предлагаются конкретные ситуации, помогающие закрепить теоретические и практические знания по данным дисциплинам. Будущие специалисты должны уметь проанализировать проблемные ситуации и найти правильное решение. Разбор конкретной задачи проходит в игровом режиме и имитирует работу специалистов экономического служб предприятия.

Использование активных методов дает необходимые выпускникам практические навыки анализа ситуаций и оперативного нахождения решений, развивает способность аргументировать и четко излагать свои мысли. Особенность учебных занятий заключается в том, что они требуют активного участия обучающихся. При этом роль преподавателя сводится к оказанию помощи студенту по мере продвижения через процесс занятий. Компетентный преподаватель должен хорошо представлять себе, что происходит на каждой конкретной стадии учебного процесса, и делать обучение более эффективным для его участников. При использовании активных

методов происходит взаимодействие преподавателя со студентом, направленное на воспитание и самовоспитание компетентного специалиста, профессионала.

Применение в практике преподавания «методики малых групп» дает студентам возможность совершенствовать навыки разрешения трудных ситуаций, учиться друг у друга, формирует чувство ответственности за учебный процесс, навыки совместной работы в командах, а также навыки публичных выступлений.

Необходимо рассматривать деловые игры как элемент совершенствования преподавания экономических дисциплин. Грамотно разработанная деловая игра с ее ярко выраженной ориентацией на экономическое мышление может состоять в реализации в концепции «делового поведения личности», которое можно определить как единство предстоящей профессиональной деятельности и профессионального общения. Учебные деловые игры обладают большими психолого-педагогическими возможностями. Они развивают самостоятельность студентов, их мыслительную деятельность, помогают творчески переосмыслить и усвоить учебный материал. Говоря о преимуществах деловой игры, следует отметить, что она дает возможность включить в работу студентов, индифферентных к традиционным методикам. Игра увлекает участников независимо от конкурентного содержания, возникает игровой азарт, стремление победить, что заметно способствует более активной работе студентов. Обсуждая итоги, можно дать возможность студентам самим выявить причины своего успеха или неудачи, что также будет способствовать их более активной позиции в процессе обучения.

Акцент в рамках деловой игры смещается к решению экономических проблем посредством установления коммуникаций. Умение их выстраивать в рамках имитации экономического процесса – залог успешного применения этого опыта в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, во всех образовательных технологиях заложен потенциал для формирования и развития компонентов коммуникативной компетентности студентов вузов. Эффективность образовательных технологий как источника развития коммуникативной компетентности будет зависеть от используемых форм учебного процесса и содержательной компоненты дисциплин учебного плана.

Библиографический список

1. Тряпицына, А. П. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие / Н. И. Анисимова, А. П. Тряпицына и др. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 179 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
3. Капица, Г. П. Современные образовательные технологии в вузе / Г. П. Капица, М. В. Гаврилова, Ю. П. Леванов. – Чебоксары: ЧКИ РУК, 2007. – 215 с.
4. Катанцева, Н. В. Российско-американские программы в области коммуникации в Институте управления, бизнеса и права / Н. В. Катанцева. – Сборник научных трудов «Теория и практика коммуникации». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / под общей редакцией И. Н. Розиной. – Ростов/н-Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 78-84
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>.

Bibliography

1. Tryapitsyna A. P. The structure of the professional competence of bachelors and masters of education in the humanities technologies: textbook / N. I. Anisimova, A. P. Tryapitsyna. – St. Petersburg: Herzen University, 2008. – 179 pages.
2. Zimnyaya I. A. Key competencies as efficiently-hoc basis competency approach to education. Author's version. – Moscow, Research center for problems of quality training, 2004. – 20 pages.
3. Kapitsa G. P. Modern educational technology at the University / G. P. Kapitsa, M. V. Gavrilova, Y. P. Levanov. – Cheboxary: Cheboxarsky cooperative institute, 2007. – 215 pages.
4. Katantseva N. V. Russian-American program in communications at the Institute of Management, Business and Law. – Collection of scientific papers «Theory and practice of communication». Bulletin of Russian Communication Association, release 2 / under the general editorship I. N. Rosina. – Rostov on Don: Institute of Management, Business and Law. – 2004. – 244 pages. – P. 78-84.
5. Hutorskoy A. V. Key competencies and educational standards // Internet-magazine «Eidos». – 2002ю – 23 April. – Access mode: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>.

Article Submitted 19.02.11

УДК 37

*О.А. Кожмякина, соискатель АлтГАКИ, г. Новосибирск, E-mail: olgaleko@mail.ru***СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема социальной адаптации подростков предполагает комплексный подход в решении проблем личности. Поиск средств, способствующих социальной адаптации депривированных подростков важная задача организации культурно-досуговой деятельности. Описана технология социальной адаптации подростков средствами культурно-досуговой деятельности в условиях реабилитационных центров.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, подростки, социальная адаптация.

Культурно-досуговая деятельность является мощным средством воздействия на личность, способствует формированию мотивов, ценностей, установок, определяющих социальную адаптацию. В целом ряде исследований культурно-досуговая деятельность рассматривается как самостоятельная подсистема социально-культурной деятельности, общей системы социализации, социального воспитания и образования детей [1-3].

Педагогический аспект культурно-досуговой деятельности заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации человека, которые осуществляются в формах досуговой деятельности, направленных на решение культурно-воспитательных задач. Одна из них - стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности человека в сфере досуга, повышение его досуговой квалификации, то есть умения рационально, содержательно и разнообразно организовать свое свободное время в целях поддержания духовного здоровья.

Психолого-педагогический аспект организации культурно-досуговой деятельности заключается в создании благоприятной обстановки в общении, в снятии эмоционального напряжения, в проведении психологической коррекции. Культурно-досуговая деятельность, как составная часть социально-культурной деятельности, способствует решению многих социальных проблем. Знание технологий, методов, средств и форм культурно-досуговой деятельности, их использование в различных областях знания, значительно повышает эффективность и качество социальной адаптации подростков. Мощным средством культурно-досуговой деятельности, влияющим на адаптацию человека, является искусство. Это неоднократно подчеркивалось ведущими отечественными психологами (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и т.д.) и учеными, которые исследуют особенности и специфику технологий социально-культурной (и ее составной части - культурно-досуговой) деятельности в различных учреждениях (А.Д. Жарков, Е.И. Григорьева, Б.Г. Мосалев, А.Д. Плюсин, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенко и др.).

Технологии, направленные на социальную адаптацию, стали активно внедряться в практику работы различных учреждений в процессе организации досуга, а культурно-досуговые технологии находят активное применение в деятельности реабилитационных учреждений, особенно для детей и подростков. Применение как одних, так и других в жизнедеятельности подростков, является необходимым и важным условием сохранения и укрепления психического и нравственного здоровья молодого поколения. Внедрение технологий культурно-досуговой деятельности в реабилитационный процесс является важным и необходимым условием успешной социальной адаптации современных подростков.

Вместе с тем, качество внедрения технологий по социальной адаптации в процесс воспитания подростков зависит как от условий создания адаптационного пространства, реализующегося посредством медицинской и психолого-педагогической моделей, так и от рекреационной составляющей этого пространства. При этом медицинская модель предполагает обеспечение адаптации подростков путем максимального наполнения медицинскими технологиями, а психолого-педагогическая модель основывается на приоритете пси-

холого-педагогических принципов реабилитационной педагогики [3] и предполагает формирование оздоровительно- рекреационного пространства [2].

Цель исследования – разработать и внедрить технологию социальной адаптации подростков средствами культурно-досуговой деятельности в условиях реабилитационных центров.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что процесс социальной адаптации личности депривированного подростка, будет успешным, если:

- разработана организационно-педагогическая модель, на основе которой построена технология культурно-досуговой деятельности по социальной адаптации депривированных подростков;

- обоснована система социально-педагогических условий по социальной адаптации депривированных подростков средствами культурно-досуговой деятельности в условиях реабилитационного центра;

- внедрена в практику работы с депривированными подростками технология культурно-досуговой деятельности в условиях реабилитационного центра.

Материалы и методы исследования: практическое исследование проводилось на базе Областного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Снегири», МБУ г. Новосибирска Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Берегиня», МБОУ СОШ №105 г. Новосибирска, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». На различных этапах в исследовании приняли участие 240 человек. Группа испытуемых подростков была исследована с помощью ниже описанных методик на выявление личностных особенностей и социальной адаптации. После чего была проведена математическая обработка результатов исследования с использованием компьютерной программы Статистика 11.0. Применялись следующие диагностические методики: методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования (модификация методики С.А. Будасси), исследование самооценки по методике Дембо – Рубинштейна, методика исследования самоотношения Пантелеева – Столина.

Проведение экспериментального исследования предполагало изучение влияния программы «Культурно-досуговые технологии по социальной адаптации депривированных подростков» на социальную адаптацию депривированных подростков. Естественный эксперимент проводился в реальных для испытуемых условиях, где был введен экспериментальный фактор-программа [1].

Программа содержит три блока: первый – подготовка специалистов Центра к работе по технологии, направленной на социальную адаптацию воспитанников.

Второй – социально-педагогическая помощь, как направление социально-культурной деятельности депривированным подросткам предполагает включение в культурно-досуговую деятельность, общественно-полезную деятельность, спортивные секции, клубно-кружковую работу в центрах дополнительного образования и реабилитационном центре. В рамках этого блока реализуются культурно-досуговые проекты «Родник», «Шаг в будущее», «Социальные компетенции».

Описание проекта «Родник»: социальная адаптация личности в общество предполагает знание народной культуры и

традиций. Условия жизни депривированных подростков указывают на то, что ранние этапы знакомства с историей народа упущены, поэтому приобщение к народной культуре является важнейшим этапом организации культурно-досуговой деятельности в реабилитационном центре. Цель проекта - ознакомление подростков, воспитывающихся в условиях Центра с народными традициями, обычаями и обрядами. Изучение народной культуры (особенно подготовка и участие в театрализованных праздничных действиях, в работе мастерских) не только способствует развитию личности подростка, но и формирует навыки межличностного общения, помогает организатору культурно-досуговой деятельности вести работу по сплочению коллектива Центра, вовлекать в воспитательный процесс родителей.

После знакомства с фольклорным курсом проводится работа по проекту тренинга «Шаг в будущее». Данный социально-психологический тренинг предназначен для изменения эмоционально-поведенческой стороны личности подростка с депривационным синдромом. Тренинг направлен на развитие у подростков навыков эмоционально-волевой регуляции, коммуникативных навыков, адекватной самооценки, уверенности в себе.

Проект «Социальные компетенции» является заключительным этапом во втором блоке оказания социально-педагогической помощи депривированным подросткам. Социальные компетенции - это комплексы знаний, умений и навыков, позволяющих человеку действовать осмысленно, ответственно и целесообразно в разных социальных ситуациях. Показателями усвоения воспитанниками курса "Социальные компетенции" становятся проявления личной инициативы, самостоятельности и готовности к действиям, как проявления адаптированности личности.

Третий блок направлен на работу с социальным окружением подростка. Социальное окружение подростка, проходящего реабилитации в Центре отличается своей неоднородностью. Технология культурно-досуговой деятельности в области социальной адаптации депривированных подростков, как

система программного обеспечения, которая базируется на методиках воспитательного, образовательного и социально-культурного процессов, оказывает огромное воздействие на все сферы жизнедеятельности подростков и содержит в себе значительный воспитательный, образовательный, социально-культурный потенциал. Процесс социальной адаптации организован таким образом, что вся культурно - досуговая деятельность Центров является единой технологией. Предлагаемая нами адаптационная технология, построенная на основе разработанной модели, направлена на воспитание у подростков личностных качеств, способствующих формированию социокультурных ценностей, таких как, творческая активность, гражданственность, патриотизм и др.

После проведения социально-педагогической работы с использованием внедренных нами методов, видов и форм культурно-досуговой деятельности с целью социальной адаптации, показатели тестов в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной группе, что подтверждает эффективность применения разработанной нами организационно-педагогической модели.

Результаты мониторинга выявили наличие положительной динамики по всем показателям. Проводимая психологической службой центров оценка состояния социальной адаптации подростков показала: изменения коммуникативной компетентности воспитанников, уменьшение последствий стрессов, снижение уровня тревожности, повышение уровня мотивации к активной жизнедеятельности, стрессоустойчивость детей, участвующих в эксперименте. Уровни социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда в экспериментальной группе на этапе контрольного и констатирующего эксперимента представлены в таблице 1. Психологическая служба центров отметила снижение обращения подростков и воспитателей по вопросам разрешения конфликтов, понижение уровня агрессивности, увеличение творческой деятельности, взаимовыручки, повышение общего эмоционального тона в группах.

Таблица 1

Изменения уровней социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда в экспериментальной группе на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Критерии адаптации	Уровни адаптации					
	средний уровень (1 группа)		низкий уровень (2 группа)		дезадаптация (3 группа)	
	начало эксперимента	конец эксперимента	начало эксперимента	конец эксперимента	начало эксперимента	конец эксперимента
Адаптация	-	40%	20%	42%	80%	18%
Самопринятие	10%	51,3%	16,7%	14,3	77,3%	34,4
Принятие других	10%	32%	25%	25%	55%	43%
Эмоциональный комфорт	2 %	40%	32%	50%	56%	10%
Интернальность	10%	30%	30%	50%	60%	20%
Стремление к доминированию	8 %	30%	58%	60%	34%	10%

Разработанная нами организационно-педагогическая модель культурно-досуговой деятельности может быть внедрена в различные реабилитационные учреждения (центры помощи семье, психологические центры и т.д.), общеобразовательные учреждения разного типа (школы, гимназии, лицеи), а также в учреждения культуры.

Предлагаемая в качестве специализированной, технология культурно-досуговой деятельности ориентирована на создание благоприятных условий социальной адаптации депривированных подростков. Целостный и системный подход технологии культурно-досуговой деятельности выражается в том, что он охватывает все основные технологические стороны

разработки условий социальной адаптации и отражает внутреннюю технологическую структуру, освоение которой и представляет содержательную сторону культурно-досуговой деятельности. В нашем случае, технологизацию по формированию социальной адаптации депривированных подростков можно рассматривать как интеграцию различных методов, видов и форм культурно-досуговой деятельности в единый специализированный научный процесс, имеющий свою логику построения, направленную на достижения основной цели.

Полученные результаты, позволяют сделать вывод о необходимости проведения с депривированными подростками, систематической культурно-досуговой работы, направленной

на коррекцию низкого уровня адаптационного потенциала воспитанников реабилитационных учреждений. Культурно-досуговая деятельность необходима для социальной адаптации подрастающего поколения. Реабилитационный центр, как реабилитационно-воспитательная среда предоставляет немало досуговых занятий, которые имеют изначально адаптацион-

ный характер. Именно реабилитационный центр может представлять собой особое рекреационно-оздоровительное пространство, где применение реабилитационных технологий восстановительной медицины и культурно-досуговой деятельности действуют комплексно в системе социальной адаптации детей.

Библиографический список

1. Брижатова, С.Б. Технология формирования региональных программ социокультурного развития в современной России: монография. – Барнаул: АГИИК, 2000.
2. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников - М.: МГУКИ. - 2004.
3. Лаврентьева, З.И. Антроподинамическая концепция реабилитации: монография. - Новосибирск: Светлица, 2008.

Bibliography

1. Brizhatova, S.B. Technology of forming regional programs of social and cultural development in modern Russia: the monography. - Barnaul, 2000.
 2. Kiseleva, T.G. Socio-cultural activity: the textbook / T. Kiseleva, Yu D. Krasilnikov - M.: MGUKI. - 2004.
 3. Lavrent'eva, Z.I. Antropodinamicheskaya concept of the rehabilitation: monograph. - Novosibirsk: Svetlitsa, 2008.
- Article Submitted 19.02.11

УДК 81

С.В. Пилипчук, канд. психол. наук, доц. Дальневосточного государственного гуманитарного университета.
г. Хабаровск, E-mail: pilsv@mail.redcom.ru

НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена вопросам обучения дошкольников английскому языку в новых исторических условиях. В статье делается попытка показать возможность использования «промежуточного языка» на начальном этапе вхождения в иностранный язык.

Ключевые слова: информационное общество, Интернет, язык, речь, коммуникация.

Живя в реальной действительности, при вступлении в новые исторические условия образование всегда пересматривает своё место и роль в обществе. Образование отражает потребности общества, отвечает на его запросы, и пытается соответствовать тенденциям его развития. Большинство признанных теоретиков общественного развития, размышляя о смене проектов социально-экономического развития, используют в своём понятийно-категориальном аппарате для обозначения новой формации понятие «постиндустриализм» и характеризуют общество как «информационное». Характерной чертой нового общества теоретиками информационного общества рассматривается рост взаимозависимости и взаимопроникновения человеческих взаимоотношений наряду с ростом интеграции социо-экономической жизни.

Важнейшей отличительной чертой переходного периода к следующей формации является развитие новых информационных технологий, среди которых особенно выделяется Интернет. К главному фактору использования Интернет в образовании относят его интерактивный характер. Особым способом объединения учащихся всего мира в Интернете является вовлечение учащихся в международные образовательные Интернет-проекты, Интернет-конференции, тематические чаты, форумы, флэш-акции, обмен информацией. Одновременно с процессом интеграции усиливается конкурентная борьба в образовании. Появляется рынок образовательных услуг. Бесчисленные предложения в Интернете разнообразных курсов обучения иностранному языку в сочетании с разными дополнительными услугами свидетельствует о том, что важным инструментом в борьбе за захват рынка образовательных услуг в формате Интернета выступает язык предлагаемого образования. Чем больше людей осваивают язык предлагаемого образования, тем легче захватывать рынок. Лидируют курсы английского языка [1]. Отсюда повышенный интерес к изучению английского языка как глобального.

С.С. Галстян отмечает, что всегда общение посредством языка являлось неотъемлемой частью жизни людей, и что

«сегодня в условиях глобализации экономики, политики и культуры, когда общение на уровне международных контактов пронизывает все сферы человеческой деятельности, оно приобретает первостепенное значение. Именно поэтому современная цивилизация выдвигает высокие требования к личности, обращая особое внимание к её культуре и искусству владения устной и письменной речью» [2]. А если предполагается общение на иностранном языке, задача овладения иностранной устной и письменной речью усложняется.

За последние годы число людей, изучающих английский язык, резко возросло. В мировой научной литературе за последние десятилетия сформировалось специфическое научное направление исследований, обычно обозначаемое англоязычным термином Second Language Acquisition (в переводе овладение вторым языком) и фокусирующее внимание на различных аспектах овладения вторым языком.

Традиционно считается, «чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком, как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи». С.Н. Цейтлин полагает, что с точки зрения организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления. Речевая деятельность есть особый вид деятельности, совокупность действий по порождению и восприятию речи. Она включает перевод определённого содержания в текст (при говорении) и извлечение содержания из текста (при слушании) а также процессы, связанные с производством новых единиц (особый вид деятельности, получивший в последнее время название «лингвокреативный») [3, с. 9].

Осознание необходимости не просто изучения, но главным образом – овладения языком в достаточной степени, чтобы на нём происходило обучение за рубежом, родителям недостаточно того факта, что иностранный язык включён в программу средней школы. Их не устраивает не только низкая успеваемость детей по данному предмету, но больше всего их волнует отсутствие мотивации к изучению английского языка. Поэтому уже в дошкольном возрасте родители пытаются дать

своим детям первичные знания по английскому языку, или же они ищут талантливого репетитора, или дошкольные центры дополнительного образования, в программу которых входит изучение иностранных языков.

Д.В. Эльконин отмечает необходимость создания «единой общественной воспитательно-образовательной системы, охватывающей всех детей от самого раннего возраста до завершения детства», отмечая при этом важность соблюдения «преемственности возрастных периодов развития при соблюдении принципа максимального использования своеобразия каждого отдельного перехода ребёнка от одной ступени развития к другой» [4].

С 1950-х годов в систему работы с дошкольниками стали включаться занятия по иностранным языкам. При этом сторонники раннего обучения иностранному языку исходили из того факта, подтверждённого наблюдениями и экспериментальными исследованиями, что дети 5-6 лет легко усваивают иностранный язык благодаря наличию у них наглядно-образных форм мышления, хорошей памяти и интуиции [5, с. 80].

В результате многочисленных исследований развития детей, проводившихся в первой половине XX века, было установлено, что огромные психофизиологические возможности детства далеко не полностью используются в существующих системах дошкольного воспитания [6, с. 107]. Но ребёнку нужно помочь гармонично развиваться, создав психологический и физический комфорт для его успешного роста. Естественно, возникает вопрос: можно ли при соответствующем раннем обучении ускорить развитие каждого ребёнка?

Иностранные языки можно изучать на разных возрастных этапах, в разных культурных средах, одновременно и последовательно. Занятия по иностранным языкам стали включаться в систему работы с дошкольниками с 1950-х годов. При этом сторонники раннего обучения иностранному языку исходили из того факта, подтверждённого наблюдениями и экспериментальными исследованиями, что дети 5-6 лет легко усваивают иностранный язык благодаря наличию у них наглядно-образных форм мышления, хорошей памяти и интуиции [7, с. 80]. Психологи подтверждают тот факт, что чем раньше мы начнём обучать ребёнка иностранному языку, тем более прочным станет его усвоение.

Мы начали наше экспериментальное обучение английскому языку дошкольников с детьми четырёхлетнего возраста 01.09.2007 г., ставя задачу проанализировать возможности использования «интеръязыка» в процессе обучения с выявлением специфики такого обучения, а также изучению той психологической роли, которую «промежуточный» язык играет в формировании иноязычной речи и педагогическом процессе в целом. Промежуточный язык или «интеръязык» – «это отдельная языковая система, которая является продуктом попытки обучаемого целостно представить изучаемый язык», находится в развитии и всё более приближается «к системе», которую используют носители языка. Так называемый «промежуточный язык» формируется, по мнению А.А. Залевской, «у индивида, в виде динамического образования, которое на каждом этапе своего развития представляет своеобразную систему» [8, с. 28-36]. «Интеръ-», или «промежуточный», язык рассматривается нами «как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком, позволяющий обучаемому решать текущие коммуникативные и познавательные задачи», а не только информативные. Предполагается, что «интеръязык» способен выступать как фасилитатор (ускоритель) развития ряда психологических процессов (восприятия, внимания, памяти), развития мотивации к обучению, активизации учебной деятельности, выработке положительных эмоций [9, с. 20-21].

«Процесс овладения иностранным языком – длительный процесс, который начинается в тот прекрасный и незабываемый день, а может быть, даже раньше, когда человек открывает для себя новый язык с его особым фонетическим строем и первыми узнаваемыми словами», отмечает Мишель Дебрени [10, с. 5]. Особенно для малышей таким удивительным днём должен стать первый день знакомства с иностранным языком.

Нужно постараться вызвать интерес, удивление, ощущение того, что ребёнок может овладеть языком, который и звучит не так, и слова другие, а он, ребёнок, оказывается способен понять, о чём идёт речь. Поэтому на самом первом уроке с малышами мы познакомили их с несколькими английскими словами, легко узнаваемыми по некоторому созвучию с русскими словами, которые вошли в родной язык вместе с предметами, хорошо знакомыми детям, и которые дети воспринимают как родные: banana – банан, tomato – томат (помидор), lemon – лимон, mango – манго, corn – кукуруза (дети хорошо знают попкорн).

«В психологии давно показано, что развитие человека происходит в его деятельности. Причём деятельность – это не только поведение (то, что человек делает руками и ногами), но представления, желания, переживания, связанные с каким-то предметом» [11, с. 245]. Слово «лимон», произнесенное на разных языках, вызывает одинаковые образы в воображении и русского, и англичанина, и японца. В своём воображении каждый человек, независимо от языка, на котором он говорит, мыслит одинаковыми зрительными образами. Если сознательно создать образ, обозначаемый определённым словом, этот образ и есть «перевод». Запоминая последовательность зрительных образов, можно запомнить перевод заучиваемой группы слов. Чем больше преподаватель будет тренировать в запоминании и припоминании информации, тем лучше будет устойчивость внимание обучаемых и ниже утомляемость. Нужно стараться, чтобы малыши не просто старались запомнить лексику, например, по теме «Еда», а чтобы они производили действия: «резали» хлеб (bread) с помощью ножа (knife), «ели» ложкой (spoon) из игрушечных тарелочек (plates), «пили» из кружечек (cups) и т. д. При усвоении лексики по теме «Квартира» пусть они ходят по комнате, кухне, спальне, кладя что-то на стол, открывая или закрывая дверь, окно, шкаф, микроволновку, печь, духовку, накрывая стол, убирая со стола и т. д. [12, с. 42].

В своей речи на английском языке дети использовали знания слов, обозначающих цвет, размер, форму, когда их просили, например, взять бумагу определённого цвета, отрезать полоску, намазать клеем и т.д. Понимание достигалось и при помощи жестов, мимики, демонстрацией самого действия, как со стороны учительницы, так и со стороны малышей. Для того чтобы сделать аппликацию яблони, детей заранее познакомили со словами «дерево и яблоко». Они уже воспринимали на слух цвета: красный, зелёный, коричневый. Наблюдая за действиями преподавателя, малыши с удовольствием выполняли процедуру создания симпатичной аппликации яблоньки, не испытывая при этом дискомфорта от того, что общение шло на новом для них языке. Конечно, при этом налицо было проявление характеристик промежуточного языка (интеръязыка): комбинация английских и русских (при необходимости выразиться) слов, жесты, переспрашивание, просьбы помочь. Русский преподаватель не вмешивался в процесс общения, а незаметно наблюдал за происходящим.

В процессе обучения особенно на первых порах необходимо было учитывать физиологические и психологические особенности детей, а именно младших дошкольников, и предусматривать такие виды работы, которые снимают волнение, напряжение и усталость. Для этого мы старались всегда создавать приятную обстановку, которая располагает к занятиям. Занятия детей младшего дошкольного возраста должны длиться не более 20-25 минут. Для того чтобы обучение реагированию не было формальным и носило коммуникативный характер, нами использовались разнообразные игры.

Продолжая экспериментальное обучение иностранным языкам через «интеръязык», мы ещё больше верим в то, что в будущем наши выросшие дети будут естественно осуществлять межличностное и межкультурное общение в ситуациях как повседневного, так и профессионального характера, а также активно использовать Интернет для научной и любой другой деятельности, решая задачи, которые ставит перед нашими современниками постиндустриальное общество.

Неослабевающий интерес к обучению дошкольников и младших школьников обусловлен реальностью сегодняшнего дня. Общество, включая, конечно, и родителей желают видеть новое поколение граждан нашей страны высоко образованными, успешными в карьере, толерантными, способными вступать в диалог с партнёрами по бизнесу, коллегами по работе, принимающими участие в обменных программах. В связи с изменением геополитической ситуации уже сегодня наши дети получили возможность вступать в контакт с зарубежными сверстниками в загородных лагерях, учебных заве-

дениях. Дети, выезжая в туристическую поездку с родителями за рубеж, обладая элементарными знаниями английского, или другого иностранного языка, могут представить себя и членов семьи на иностранном языке, совершить покупку сувенира, поздороваться и попрощаться с представителями посещаемой страны и т.д. Мы убеждены в том, что чем раньше ребёнок начнёт овладевать иностранным языком, тем легче он перенесёт культурный шок при встрече с чужой культурой, тем естественнее он будет общаться со своими сверстниками, как в жизни, так и в Интернете.

Библиографический список

1. Тагунова, И.А. Процессы развития образования в период перехода к информационному обществу // Вестник университета российской академии образования. – 2009. – № 3.
2. Галстян, С.С. О языковой личности и коммуникативной природе речевого акта // Учёные записки Российского государственного социального ун-та. – 2010. – № 5.
3. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. – М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
4. Эльконин, Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Вопросы образования. – 2008. – № 2.
5. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004.
6. Белова, Е.С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004.
7. Галанов, А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от 3 до 5 лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. – М.: Аркти, 2006.
8. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российс. гос. гуманит. ун-т, 2000.
9. Пилипчук, С. В. Психологические аспекты преподавания обучения иностранному языку на основе «интеръязыка» в начальной школе: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М. – 2006.
10. Дебрени, М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Тр. гуманит. фак.: монография. - Новосибирск: Новосибир. гос. ун-т, 2006. – Сер. 1.
11. Смирнова, Е.О. Дошкольник в современном мире: книга для родителей / Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева. – М.: Дрофа, 2006.
12. Пилипчук, С.В. Как вырастить полиглота? // Цветы жизни. Специализированный журнал для родителей. - Хабаровск, 2009.

Bibliography

1. Tagunova, I.A. Educational development: challenges in transition to information society today // Messenger of Russian Academy of Education. – 2009. – № 3.
2. Galstyan, S.S. About the language person and communicative nature of the speech certificate / и коммуникативной природе речевого акта // Science Papers of Russian State University. – 2010. – № 5.
3. Tseitlin, S.S. Language and Child. Linguistics of Children's Speech. – M., Humanity Publishing Center VLADOS, 2000.
4. Elkonin, D.V. Thoughts of the Reform of the Soviet Educational System // Questions of education. – 2008. – № 2.
5. Shchukin, A.N. Teaching English: Theory and Practice. – M.: Philomatis, 2004.
6. Belova, E.S. Natural gifts of a child: to understand, to support: Manual for teachers and parents. – M.: Moscow psychology-social institute: Flinta. – 2004.
7. Galanov, A.S. Psychical and physical development of a child from 3 to 5 years. Manual for kindergarten teachers and parents. – M.: Arkty, 2006.
8. Zalevskaya, A.A. Introducing Psycholinguistics. – M.: Russian State Humanity University, 2000.
9. Pilipchuk, S.V. Psychological aspects of introducing English Language Teaching on Interlanguage approach in Primary school. Author's abstract of dissertation of PhD in Psychology. – M.: Print Shop MSU. – 2006.
10. Debrenn Mishel French in speech of Russians. Interlingual deviatology: monograph. - Novosibirsk: Novosibirsk State University, 2006.
11. Smirnova, E.O. Preschooler in a contemporary world: a book for parents / E.O. Smirnova, T.V. Lavrentieva. – M.: Drofa, 2006.
12. Pilipchuk, S.V. How to grow up a polyglot? // Flowers of Life. Specialized journal for parents. - Khabarovsk, 2009.

Article Submitted 19.02.11

УДК 37.0+378+793.3+376

А.С. Фомин, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: AS_Fomin@mail.ru

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТАНЦА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена системному исследованию полифункциональной теории танца. Показана вариативность педагогических технологий танца в системе образования и воспитания XXI века. Перспектива внедрения танца видом творческой деятельности человека созвучна идеям разных специалистов.

Ключевые слова: системное исследование, полифункциональная теория танца, танец в инновационном образовании, педагогические технологии танца.

Важным фактором опережающего развития становятся инновационные научные разработки и их внедрение, способные обеспечивать обучение и воспитание инициативных, творческих, духовно и физически здоровых специалистов в широком видении социальных качеств личности.

Исследование феномена «Танец» в теории, методике и практике профессионального педагогического образования включает системно обоснованные и разработанные программы профессионального обучения. Сюда входит подготовка и переподготовка специалистов, повышение их квалификации во всех структурных звеньях образовательных учреждений

Российской Федерации – от детских садов, начальной и средней общеобразовательной школы, начального и среднего профессионального образования до высших учебных заведений.

Теоретическое и методологическое исследование феномена «Танец», накопленный практический опыт ориентирован на перспективное развитие России с учетом потребностей личности, рынка труда, общества и государства.

Танец, как специфический знаковый язык и определенный вид творческой деятельности человека, неотделим от сложного биосоциального процесса развития человечества. В природе танца отражена сущность человека независимо от

теорий его происхождения. Различие во взглядах на происхождение человека с позиций эволюционизма или с позиций креационизма не умаляют роли и значения танца в социальной истории.

Разные исторические периоды и социально-экономические формации сохранили свидетельства, отражающие уровень понимания феномена «танец», его роль, место и значение. Специфика и вариативность лексики танца затрудняли фиксацию, а перевод его выразительного языка с помощью криптограмм, скульптур, рисунков, других изобразительных средств или литературных описаний не всегда были адекватными генезису танца и несли лишь частичную информацию.

Несовершенство методов изучения танца, слабая разработанность теоретических представлений о нем, неопределенность структурных единиц языка порождали множество трактовок. В итоге многовекового изучения и анализа феномена «танец» накопились факты, отражающие различные точки зрения. Решаемые в них задачи нередко носят частнопредметный характер, где рассматриваются определенные грани феномена «танец». Неизбежность многовариантных трактовок такого сложного явления как танец очевидна, хотя с научных позиций даже понятия и терминологические разночтения негативно сказываются на теории и практике танца.

Теоретическая модель танца представлена нами в виде многоуровневой системы. Ее построение начинается с выявления самых общих позиций танца, которые в каждом классификационном фрагменте обосновываются теоретически в соответствии с опорным понятием, конкретизируются в ряду диадно-триадных понятий-элементов. Таким образом, возникает целостная содержательная картина интегрированных понятий, представляющих собой системное знание, полученное в результате применения целостного теоретического подхода.

Генезис и выявление структуры танца на уровне фундаментального исследования позволяет оперировать его компонентами, особенностями их соединения в функциональном и эстетическом аспекте в культуре и искусстве человека. Научно доказана бинарная природа танца. Его простейший элемент состоит из двух форм: статической, т.е. «телоположение» или «поза» и динамической — «жест», представляющий непрерывный процесс телодвижения от одной позы до другой (па как шаг по-французски; кинема как механическая геометрия пути; кинеза как кратчайшее движение человека в семиотической знаковой системе). Структуру танца определяют: поза, ритм, па (как ритмическая смена поз), жест, имитация. Имитация жеста (как подражание, разработка и обогащение позы, ритма, жеста). Высшая форма имитации - научно обоснованные симфонизированные хореографические формы. По уровню мастерства исполнения и сочинения на теоретическом уровне выделяются «примитивные» и «совершенные» танцы со следующими компонентами: техника, музыка и художественное оформление.

Полифункциональная теория танца позволяет с одной стороны выделить танец как вид культуры, а с другой — танец как вид искусства. Игровой танец, часто выполняющий функциональную роль, и нередко лишенный эстетических ориентиров, как раз и относится к разновидности танцевальной культуры. Если в игровом танце человек испытывает эмоциональное возбуждение от свободы сознательных и неосознанных движений, то хореограф обосновывает лексику, композицию, состав исполнителей, музыкальные и художественные компоненты преимущественно рассудочным путем.

Игровой танец, представляющий первый эволюционный этап развития феноменологии танца, имеет как отличительные, так и сходные характеристики со Зрелищным (хореографическим) танцем.

Игровой танец, отличительной особенностью которого является результативность самого процесса (а в хореографическом — создание формы), всегда имеет дело с позицией «здесь и сейчас», понимаемой психологами как «однажды». Для хореографии, как научной дисциплины, «однажды» фик-

сируется хореографом в форме. Художник представляет рассматриваемое явление, состояние, событие, факт в ряду других явлений, состояний, событий, фактов. Через частные, творческие варианты он достигает обобщения, стремясь инвариантно отразить мир или по-новому показать его. Зритель воспринимает содержание хореографической формы как «однажды» в виде новизны, неожиданности, лирической или драматической сопричастности, которое и является чудом искусства.

В игровом танце «однажды» является для участника данностью, где его состояние и поведение сопричастно, прежде всего, ему самому. В то же время игровой танец каждого участника является информационной сферой для педагога, психолога, врача, тренера, родителя, где через позы, ритм, жесты выражаются особенности психофизиологического состояния исполнителя и специфика его мышления и поведения. Игровой танец позволяет активизировать психические процессы и работать с ними в психосоматическом аспекте в целях коррекции и реабилитации детей.

В современной ситуации системный анализ выступает совершенным методом познания танца и программирования танцевально-практической деятельности. Включаются такие параметры как здоровье и творчество, умение гармонизировать телесно-психическое состояние, совершенствовать методы и средства общения и познания людей. В этом плане показателны выводы Дж.М. Гоулд-Крейзера о перспективности организации системного подхода в построении моделей будущего образования [1].

Выявление функций, заложенных в природе танца, использование их ресурсов в практике учреждений образования, культуры, здравоохранения, воспитания могут быть оптимально реализованы на научных результатах системного анализа, который достаточно полно отражает полифункциональные возможности танца. Программы, разрабатывающие и внедряющие передовые технологии танца - важный производственный фактор общественного развития.

Духовно-культурная ориентация танца направлена на развитие и формирование у детей творческого отношения к собственной личности и окружающему миру, эстетического вкуса, положительных норм поведения и общения.

Вопросы разработки инновационных технологий в сфере образования XXI века широко обсуждаются в высокоразвитых странах мира с конца прошлого столетия [2]. Результаты полифункционального исследования танца, полученные в нашей стране, в определенной степени способны эффективно решать поставленные временем задачи. Этому способствует и обсуждение психолого-педагогических проблем телесности человека в системе образования, включая сферу невербального общения. Тема становится предметом обсуждения на конференциях международного уровня.

Публикация Д.Н. Лангенберга «Информационные технологии и университет: Интеграция стратегий в 21-столетии» [3] показательна тем, что ее автор отмечает увеличивающийся информационный поток, обработка которого будет занимать больше времени и порождать фрагментарность знания. Высокая интеллектуальная нагрузка на студентов, приводящая их к хронической усталости, заметна уже сейчас. Во второй половине XX в. дефицит движения был отмечен как проявление гиподинамии и гипокинезии. В этой ситуации педагогические технологии танца способны обеспечить психофизический и социальный комфорт детей, подростков и будущих преподавателей.

Внедрение. Генезис и теория танца, методики его преподавания внедряются в образовательно-воспитательный процесс детских садов, школ, педагогических училищ и вузов России на протяжении полувека. На Факультете педагогики и психологии детства Новосибирского государственного педагогического университета дисциплина «Танец» утверждена Ученым Советом НГПУ от 25. 06. 1997 г. (Выписка № 10 от 25. 06. 1997 г. о введении новой специализации «Педагогика и психология детского танца»).

Учебные дисциплины «Танец» и «Коррекционный танец» (базовый курс) введены на уровне требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2000 и 2005 гг.). Созданы авторские рабочие программы учебных дисциплин и учебно-методических комплексов «Танец» и «Коррекционный танец» по специальностям:

- 030 900 «Дошкольная педагогика и психология» (ДПиП), 030 900.00 ДПиП с дополнительной специальностью – иностранный язык (Английский) и соответственно 050 703; 050 303 по стандарту 2005 г.;

- 031 800 и 050 715 «Логопедия»;
- 032 000 и 050 717 «Специальная дошкольная педагогика и психология»;

- 030 600 и 050 713 «Сурдопедагогика».

Изучение образовательного направления охватывает теорию, методику и практику танца. Методологической основой является креативный, системный, личностно-ценностный, культуроведческий и интегративно модульный подходы. За прошедший период студентами выполнены исследовательские изыскания, курсовые и дипломные работы, проведены практические занятия с детьми, опубликованы научные результаты собственных исследований.

В 2010-2011 учебном году набран курс бакалавриата 050700 «Педагогика». Профиль 03. Игровые технологии в дошкольном образовании. (Статус дисциплины: ОПД Р. 06.) В основу курса обучения положена полифункциональная теория танца, структура и социальные ориентации танца, педагогические технологии танца в развитии детей дошкольного возраста.

Подобная ориентация способствует воспитанию широкого спектра социальных черт. Открываются перспективные возможности ознакомления детей с танцевальной культурой разных времен и народов. При этом игровой танец становится преобладающим в общении педагога с детьми, что позволяет им танцевать для собственного удовольствия, раскрывать собственную душу и эмоционально знакомиться с общечеловеческими ценностями. Игровая атмосфера занятий способствует неформальному изучению лучших образцов отечественной культуры, воспитывает высшие социальные чувства.

В программах подготовки студентов по дисциплинам «Танец», «Коррекционный танец» будущие педагоги готовят самостоятельные учебно-исследовательские письменные работы по вопросам танцевальных культур народов Сибири. Среди зарубежных авторов Ф.Р. Джексон также отмечает необходимость включения в высшей школе образовательных программ по проблемам многообразия этнических и исторических культур, но не уделяет должного внимания танцу [4]. Включение специфики народного танца в исследование

темы межнациональных браков и билингвистических семей является важным разделом педагогического образования.

Ценности традиционной танцевальной культуры народов Сибири как полифункционального феномена, сопровождавшего эволюцию человека в познании мира, достойны реконструкции, восстановления, сохранения и анализа тех его культурных реликтов, интерпретация которых способна обеспечить решение проблем, связанных с воспитанием подрастающего поколения. Танец – это океан знаний и опыта человечества, ожидающий своего освоения профессионалами.

Танцевальная культура и искусство народов Европы и Мира в достаточной степени известны в России и Сибири. Полифункциональность традиционных танцев коренных народов Сибири исследованы с научной точки зрения недостаточно, особенно в области семантических истоков, тех лексических языковых единиц, которые в исторической эволюции на много лет вперед определяют самобытное формирование каждой популяции.

Развитие и воспитание детей в танцевальной деятельности является одной из социальных проблем, которая требует обобщенного научного анализа и осмысления этого вопроса. Изучение танца становится актуальным в наше время, когда к нему наметился активный интерес как к средству полифункционального воздействия на человека, в том числе на детей первого десятилетия жизни. Этот фактор потребовал расширения комплексных научных разработок и их методологического обоснования. Интерпретация танца разными авторами способствует формированию знаний, помогает его практическому внедрению.

Выводы. Вопросы осмысления феномена «Танец» в теории и практике профессионального педагогического образования становятся актуальными в период модернизации российского образования, ориентированной на преодоление условий, тормозивших перспективное развитие страны.

Актуальность исследования вопроса определяется и глубиной памяти исторических корней танца Древней Руси, необходимостью сохранять и развивать этнические ценности. Роль и значение народного танца достоверно отражено в истории отечественного государства. При этом средствами танца решались многочисленные проблемы человека — от общения с окружающим миром до формирования социальных отношений, от развития физических качеств до воспитания художественно-эстетического вкуса.

Предметные и отраслевые области полифункционального танца в системе педагогического образования включают также вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства.

Bibliography

1. Gould-Kreutzer, J.M. Foreword: system dynamics in education // System dynamics rev. - Cambridge, 1993. - V. 9. - № 2.
2. Exploring the highways of technology // NEP News. - P. – 1994. - № 3.
3. Langenberg, D.N. Information technology and the university: Integration strategies for the 21st century // The Journal of American Society Information Science. – Washington. - 1994. - V. 45. - № 5.
4. Jackson, F.R. Teaching cultural diversity in a teacher education program // High School Journal. - Chapel Hill. - 1994. - V. 77. - № 3.

Article Submitted 09.01.11

УДК 159

А.В. Буркова, асп. НГПУ; М.О. Крайникова, врач психиатр, г. Новосибирск, E-mail: 26ta@mail.ru

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВРЕМЕНИ ПОСТУПЛЕНИЯ В ДЕТСКИЙ ДОМ

Психическое развитие ребенка, разлученного со своей семьей в раннем возрасте, отличается от психического развития ребенка, оказавшегося в условиях учреждений закрытого типа в дошкольном возрасте. Неблагоприятные условия проживания детей в семье и влияние материнской депривации в социальных учреждениях оказывают разное негативное воздействие на развитие регуляторной, познавательной и эмоционально-личностной сферы детей.

Ключевые слова: материнская депривация, психическое развитие.

В настоящее время, проблема реабилитации детей с ЗПР в дошкольном возрасте, проживающих в условиях социального учреждения закрытого типа, продолжает оставаться актуальной. Английский ученый Л. Ярроу, изучая особенности развития детей-сирот, выявил 4 вида отставания в их развитии: *материнскую депривацию* – отсутствие связи ребенка именно с биологической матерью; *сенсорную депривацию* – резкое снижение у ребенка яркости восприятия и разнообразия впечатлений; *социальную депривацию* – сокращение общения ребенка с другими детьми; *эмоциональную депривацию* – слабую выраженность эмоциональности в общении с окружающим миром, вялое реагирование на окружение. Наиболее сложным видом отставания в развитии детей-сирот ученый считал материнскую депривацию, и многие психологи согласны с этим утверждением [1-4].

Как известно, последствия материнской депривации в значительной степени зависят от того, в каком возрасте ребенок был разлучен с матерью и семьей. Как отмечают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, проблемы ребенка, оказавшегося вне семьи в раннем возрасте отличаются от проблем ребенка, который был направлен в социальное учреждение после 3 лет [4]. Тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения испытывающего материнскую депривацию, отличается от типа личности человека, лишенного материнской заботы не с рождения, а позже, когда тесная эмоциональная связь уже возникла. В таких случаях, разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального стресса, переживаемого ребенком.

Обобщая материалы многолетних исследований, Дж. Боулби высказал предположение, что долговременная разлука ребенка с матерью в первые 3-5 лет жизни приводит, как правило, к нарушению его психического здоровья и оказывает влияние на весь дальнейший ход его личностного развития [5].

Исследователи проблемы интеллектуального развития детей-сирот единодушны в своем выводе о том, что у большинства детей данной категории наблюдается общее отставание умственного развития. При этом, его уровень в значительной степени варьирует в зависимости от типа учреждения, контингента детей, характера проводимой воспитательной работы и возраста, в котором ребенок попал в детский дом, а также от длительности его пребывания в нем. В этой связи представляет интерес исследование И. Лангмейера и З. Матейчека, проведенное в начале 60-х годов XX века в среднечешской области. По результатам исследования оказалось, что физическое развитие детей (рост, размер головы, вес) в основном тем лучше, чем длительнее период времени, прожитый ребенком в учреждении. Но уровень интеллекта оказался в явном противоречии с физическим развитием: чем раньше дети поступали в учреждение, тем заметнее было запаздывание развития их интеллекта [3].

Опираясь на вышесказанное, очевидно, что разный опыт жизни и воспитания, которые получают дети, в разном возрасте попавшие в социальное учреждение, существенно влияет на их психическое развитие. В чем заключается это влияние, как разные условия воспитания отражаются на личностном и психическом развитии ребенка, в общих чертах проанализировано применительно к раннему и младшему школьному возрасту. Задачами нашего исследования было выяснить некоторые специфические особенности психического развития детей, растущих вне семьи в дошкольном возрасте.

Настоящая публикация представляет собой часть нашего экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР, проживающих в условиях учреждений закрытого типа.

Учитывая имеющиеся в детской психологии данные об особенностях и возможностях формирования психической сферы детей в дошкольном возрасте с ЗПР, а также исследование Дж. Боулби материнской депривации мы предположили что: у детей с ЗПР, попавших в социальное учреждение закрытого типа до или во время сензитивного периода (кризиса

3-х лет) развитие познавательной и эмоционально-личностной сферы проходит иначе, чем у детей, поступивших в детский дом в среднем или старшем дошкольном возрасте.

Мы поставили перед собой следующую **цель**: проследить зависимость между особенностями развития познавательной, регуляторной и эмоционально-личностной сферы у детей с ЗПР дошкольного возраста, проживающих в условиях детского дома, от времени их поступления и длительности нахождения в социальных учреждениях закрытого типа.

Для этого мы разделили обследуемых детей на 2 подгруппы. В первую подгруппу вошли дети, которые были разлучены со своей семьей в возрасте от года до трех лет (35 человек). Вторая подгруппа состояла из детей, оказавшихся в условиях детского дома после 3 лет (45 человек). Далее нами было проведено психологическое обследование познавательного, регуляторного и эмоционально-личностного развития 2 групп детей.

В ходе данной работы мы использовали следующие **методы**: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, проективный метод, тестирование, наблюдение, опрос.

Таким образом, было проведено исследование особенностей развития познавательной сферы (устойчивости, распределения и переключения внимания; мнестической деятельности; основного типа мышления и сформированности мыслительных операций), эмоционально-личностной сферы (уровня тревожности, способности осознания детьми собственных эмоций и понимания эмоций, переживаемых другими людьми; степени и особенности невротических тенденций; особенности межличностных отношений) и регуляторной сферы детей (произвольной регуляции двигательной активности, психических процессов и функций, эмоций и поведения в целом).

Для проведения исследования были использованы следующие методики, предназначенные для изучения познавательной сферы, адаптированные для данной категории детей Н.Я.Семаго: методика В.М. Когана, «Предметная классификация», методика «Исключение предметов», методика «Установление последовательности событий», методика «Запоминание двух групп слов», методика «Запоминание двух фраз», методика «Доски Сегена», методика «Разрезные картинки».

Для исследования эмоционально-личностной сферы детей и межличностных отношений мы использовали методику «Два дома» (автор: И. Вандвик, П. Экблад), методику «Метаморфозы» (автор: Н.Я. Семаго), «Hand-test» (автор: Э. Варнер), методику «Эмоциональные лица» (автор: Н.Я. Семаго), методику «Контурный САТ-Н» (автор: Н.Я. Семаго), опросник «Признаки психического напряжения и невротических тенденций» (автор: Н.Л. Кряжева), методику «Цветовой тест отношений» (автор: Эткинд А.М.), а также провели наблюдение за детьми используя таблицу «Нарушений поведения у детей», предложенную Н.Л. Кряжевой

В основу методов исследования особенностей произвольной регуляции детей нами были взяты методики обследования, разработанные Н.Я. Семаго и М.М. Семаго: методика оценки сформированности произвольной моторики рук, методика оценки регуляции силы мышечного тонуса по типу «сильное», «среднее», «слабое» и критерии оценки параметров уровня владения ребенком собственной деятельностью.

Исследование проводилось в специальном коррекционном дошкольном детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья г. Новосибирска. В исследовании принимало участие 80 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В **результате** нашего исследования было выявлено, что дети, входящие в первую подгруппу имеют более высокий уровень развития познавательной сферы, по сравнению со второй подгруппой.

Существенным различием между этими подгруппами было различие в степени невротических проявлений и уровне произвольной саморегуляции. Дети первой подгруппы имели более высокую степень невротизации, чем дети из второй подгруппы. Дети, поступившие в социальные учреждения до 3

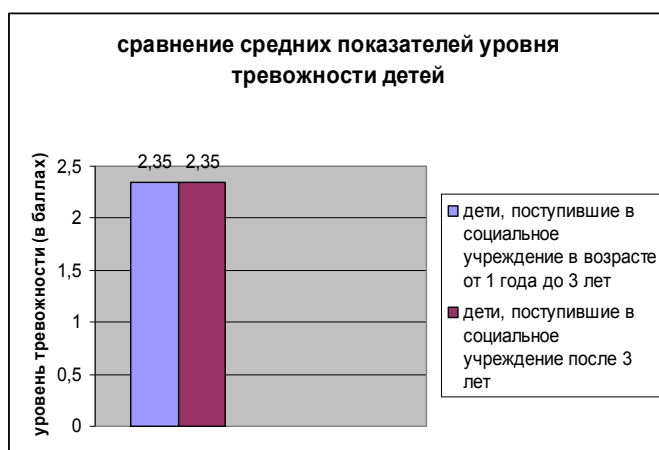
лет, намного чаще проявляли различные страхи и фобии, характеризовались наличием тиков и двигательных стереотипов, энуреза, заикания и разного рода эмоциональных расстройств. Зачастую данные невротические проявления сохранялись у них вплоть до старшего дошкольного возраста. Дети этой же подгруппы характеризовались более низким уровнем регуляции двигательной активности, а также психических процессов и эмоций. Они более выражено (по сравнению со второй подгруппой) проявляли низкий или нестойкий интерес к различным видам деятельности, были более склонны к отказам от нее из-за неуверенности в собственных силах, при необходимости действовать самостоятельно и целенаправленно, проявляли большую эмоциональную лабильность.

Необходимо отметить, что средний показатель уровня тревожности первой и второй подгруппы детей был одинаковым. Независимо от длительности пребывания детей в социальных учреждениях, для большинства из них была характерна повышенная тревожность, что обуславливалось особенностями их проживания.

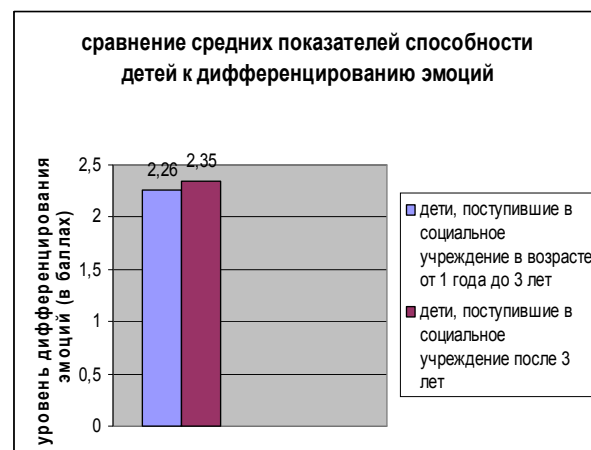
При исследовании способности детей осознавать свои эмоции и понимать эмоции, переживаемые другими людьми, дети из второй подгруппы показали более высокий уровень эмоциональной дифференцировки, по сравнению с первой подгруппой. Для детей поступивших, в социальное учреждение до 3 лет был мало знаком язык жестов и мимики. Они

редко проявляли сочувствие, сопереживание по отношению к окружающим людям. Для них была характерна более бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения, склонность к более быстрой смене настроения (оживление переходило в плач, крик; благодушие, приподнятое настроение – в угрюмость, агрессию), эмоциональная поверхностность, которая сглаживала их отрицательные переживания и способствовала их дальнейшему забыванию.

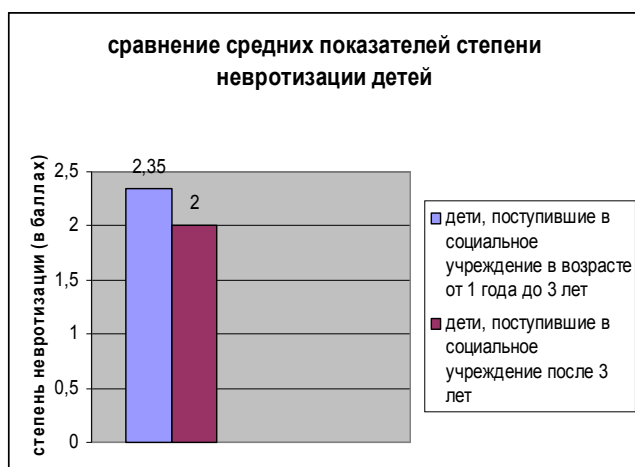
Что касается особенностей в межличностных отношениях, дети первой подгруппы, в целом, обладали более высоким статусом в группе, по сравнению с детьми из второй подгруппы. Они проявляли меньшую агрессивность в отношениях со сверстниками и большую способность к установлению контактов. Дети, поступившие в социальное учреждение после 3 лет более активно стремились к контактам со взрослыми, искали в них источник эмоционального тепла и защиты. Способы общения со взрослыми у данной подгруппы были более развиты и разнообразны. Но при этом у них наблюдалась меньшая ориентация на сверстников, особенно в период адаптации в детском доме, следствием чего являлись сложности в межличностных отношениях с другими детьми. В дальнейшем, у них постепенно уменьшалась потребность в играх со взрослыми, а ориентация на взаимодействие со сверстниками – усиливалась.



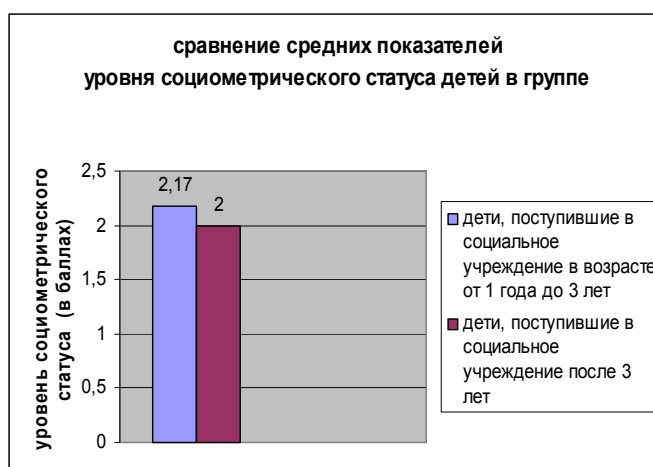
Где: 1 балл – низкий уровень тревожности;
2 балла – средний уровень тревожности; эмоций; 2
3 балла – высокий уровень тревожности;



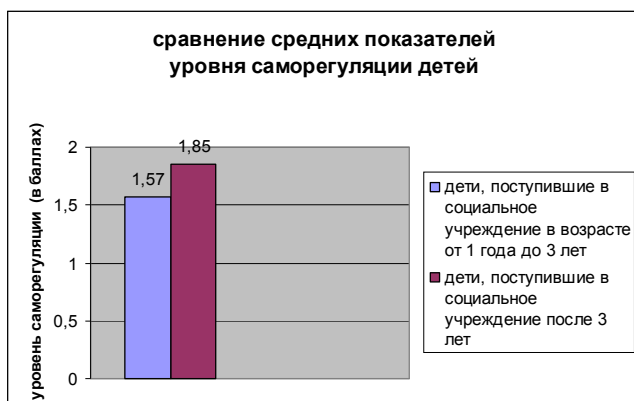
Где: 1 балла – неадекватное дифференцирование
балла – сниженный уровень дифференцирования эмоций;
3 балла - дифференцирование эмоций соответствует норме;



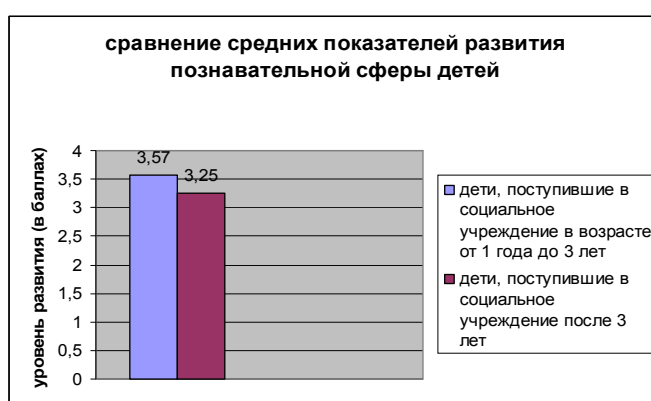
Где: 1 балл – низкая степень невротизации;
2 балла – средняя степень невротизации;
3 балла – высокая степень невротизации;



Где: 1 балл – низкий уровень социометрического статуса;
2 балла – средний уровень социометрического статуса;
3 балла – высокий уровень социометрического статуса.



Где: 1 балл – низкий уровень саморегуляции;
2 балла – средний уровень саморегуляции
сферы относительно возрастной нормы;
3 балла – высокий уровень саморегуляции.;
4 балла – уровень развития познавательной
приближен к возрастной норме;
5 баллов – уровень развития познавательной сферы
соответствует возрастной норме.



Где: 1 балл – очень низкий уровень познавательной
2 балла – низкий уровень развития познавательной
сферы относительно возрастной нормы;
3 балла – сниженный уровень развития познавательной
сферы относительно возрастной нормы;

На основании полученных результатов можно сделать следующие **выводы**:

В связи с тем, что большинство обследуемых детей до поступления в детский дом имеют длительные неблагоприятные условия воспитания, хронические соматические заболевания, чем раньше начнутся реабилитационные и коррекционные мероприятия с ними, тем благотворнее это скажется на уровне их познавательного развития. Таким образом, является закономерным, что дети, поступившие в коррекционное учреждение в возрасте от 1 года до 3 лет, т.е. во время их сензитивного периода, имеют более высокие показатели в развитии познавательной сферы, чем дети, поступившие в учреждение после трехлетнего возраста. Как правило, задержка или регресс в сензитивный период, обусловленный неблагоприятными воздействиями окружающей среды, определяет динамику познавательного развития ребенка на весь последующий период, вплоть до следующего сензитивного периода в этой области (до 6-7 лет).

В то же время сензитивный период отличается повышенной эмоциональной чувствительностью к внешним воздействиям. То есть в возрасте до 3 лет эмоциональная сфера ребенка крайне чувствительна и уязвима. Поэтому, в отличие от детей, оказавшихся в социальном учреждении в дошкольном возрасте, развитие личности детей, попавших в детский дом в период с 1 года до 3 лет, проходит по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы, о чем свидетельствует высокая степень их невротизации. Эта же категория детей характеризуется более выраженными нарушениями регуляторной сфе-

ры, что связывается с особенностями проживания в социальных учреждениях закрытого типа. Таким образом, эти дети являются наиболее уязвимой категорией детей, оставшихся без попечения родителей.

Серьезным испытанием для ребенка является переход из родного дома в социальное учреждение, каким бы плохим на самом деле этот дом не был. Чем младше ребенок, тем тяжелее переносит он этот процесс, а новые условия еще больше обостряют эмоциональную депривацию.

С другой стороны, эмоциональное состояние детей, оказавшихся в учреждении в среднем или старшем дошкольном возрасте осложняется тоской по дому, который они помнят, по родителям, хоть и плохим, что, несомненно, также сказывается на уровне их тревожности. Поэтому дети, поступившие в социальное учреждение, как в раннем, так и в дошкольном возрасте характеризуются повышенным уровнем тревожности.

Таким образом, проблема эмоциональной депривации оказывает сильнейшее негативное влияние на развитие их регуляторной и эмоционально-личностной сферы детей не зависимо от длительности их пребывания в детском доме.

Проведенное исследование раскрывает многие недостаточно изученные проблемы детей-сирот дошкольного возраста и доказывает необходимость дальнейших изысканий и работ в этом направлении. Освоение данной тематики будет способствовать организации адекватной полипрофессиональной медико-психолого-социальной помощи детям-сиротам и поможет прогнозировать их будущее.

Библиографический список

1. Дети социального риска и их воспитание / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Козаковой. – СПб., 2000.
3. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте /И. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага: Авиценум, 1984.
4. Прихожан А.М. Психология сиротства /А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005.
5. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2005.

Bibliography

1. Children at social risk and their education / ed. LM Shipitsina. – SPb., 2003.
2. Comprehensive support and correction of orphans: the socio-emotional problems / Ed. L.M. Shipitsina, EI Kozakova. - St., 2000.
3. Langmeyer, I. Psychic Deprivation in childhood / I. Langeymeyer, Z. Mateychik. - Prague: Avitsenum, 1984.
4. Parishioners, A.M. Psychological abandonment / A.M. Parishioners, N. Thick. - St.: Peter, 2005.
5. Shipitsina, L.M. Psychology of Orphans. - St.: Univ of St. Petersburg State University, 2005.

Article Submitted 19.01.11

УДК 612.821

Л.А. Хохлова, канд. биол. наук, доц. СГМУ, г. Архангельск, E-mail: lkhokhlova@rambler.ru

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЧТЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются результаты исследования психологических факторов при овладении чтением на иностранном языке у студентов с разным типом функциональной асимметрии мозга.

Ключевые слова: иностранный язык, успешность обучения, полушарное доминирование/

Изучение иностранного языка является сложным, много-ступенчатым процессом во многом зависящим от личностно-характерологических, информационных и психолого-педагогических особенностей обучаемых [1-4]. Внешним показателем успешности выступает качество владения иностранным языком на уровне слушания, говорения, чтения и письма.

Целью исследования было изучение взаимосвязи между успешными показателями чтения на иностранном языке и психологическими особенностями, выявляемыми нами при использовании различных диагностических методик.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось на базе Северного государственного медицинского университета. Общий объем выборки составил 800 человек в возрасте от 17 до 19 лет. В основу типологического ранжирования групп легли результаты электроэнцефалографического исследования, показатели проб по определению сенсорно-моторных асимметрий, а так же данные опросника Безингер, предназначенного для ориентировочного исследования активности различных зон мозга при тех или иных процессах мышления. Процессы памяти, представляющие большое значение для успешного овладения иностранными языками, исследовались через оценку запоминания и воспроизведения матричных световых образов на приборе «Мнемотест». Таким образом, было сформировано 2 основные группы: 1) группа студентов с доминирующим левым полушарием ($n=400$) и 2) группа студентов с доминирующим гештальт полушарием ($n=400$). Средний балл по иностранному языку в 1 группе составил 4,6; во 2 группе – 3,2 балла.

Результаты и их обсуждение. В практике преподавания иностранных языков выделяется 3 вида чтения: просмотровое, изучающее и поисковое. Различия между ними носят психологический характер, в связи с чем, была предпринята попытка выявить особенности овладения данным языковым аспектом студентами с разным профилем функциональной асимметрии мозга.

Анализ работы на занятиях по иностранному языку позволяет говорить о том, что для студентов с доминирующим гештальт-полушарием более приемлемо просмотровое чтение, когда необходимо получить общее представление о содержащейся в тексте информации. Студенты этой группы хорошо справляются с письменным реферированием (аннотированием), которое является одним из аспектов на экзамене по иностранному языку. Средний балл по данному виду деятельности в группе студентов правополушарного профиля составляет 3,9 – 4.

Следует отметить, однако, что студенты с доминирующим левым полушарием демонстрируют хорошие способности ко всем видам чтения: поисковому, направленному на поиск нужных сведений и изучающему, которое предполагает максимально полное понимание информации и ее запоминание для дальнейшего использования. Хорошо развитая контекстуальная догадка, высокие показатели устойчивости и концентрации внимания, определяемые по таблицам Анфимова (254 правильно вычеркнутых знаков в 1 группе против 236 знаков во 2 группе) являются факторами, благоприятно влияющими на успешность данного вида деятельности у студентов 1 группы.

Скорость процессов запоминания и воспроизведения невербальных матричных световых образов на приборе «Мнемотест» в режиме без ограничения времени у студентов с логической левополушарной доминантой была выше по сравнению со студентами правополушарного профиля ($p \leq 0,02$). Средние показатели распределились следующим образом: время запоминания – 22,1 с. (1 группа), - 28,1 с. – 2 группа; время воспроизведения – 1 группа – 14,6 с.; 2 группа – 17,2 с. Количество правильных ответов в группе левополушарного профиля превышало таковое у студентов с доминирующим гештальт полушарием ($p \leq 0,05$). Данные результаты позволяют говорить о надлежащем объеме памяти у студентов 1 группы.

Отдельно выделим такой вид деятельности, как чтение со словарем. Сопровождаемая рядом специфических особенностей, оно требует распределения внимания не только на сам процесс чтения, но и на поиск слов в словаре, объединяя, тем самым, моторную и интеллектуальную деятельность обучаемого. Особенностью данного вида чтения являются показатели оперативной памяти. В случае забывания графического образа слова неизбежны нежелательные движения глаз с книги в словарь, что, в свою очередь, замедляет скорость перевода.

На экзамене по иностранному языку на перевод со словарем отводится 10 минут. Именно это время было взято для изучения различий между студентами право и левополушарного профиля. За этот период студенты должны были перевести как можно больше слов со словарем. Из таблицы 1 видно, что за 10 минут студентам с логическим полушарием (1 группа) удавалось перевести большее количество слов по сравнению с группой студентов правополушарного профиля (2 группа).

Таблица 1
Результаты перевода со словарем

	Количество переведенных слов	Оценка за экзаменационный перевод со словарем
студенты левополушарного профиля ($n=400$)	60 *	4,5 - 5
студенты правополушарного профиля ($n=400$)	48 *	2,8 - 3

Примечание: * - достоверность различий при $p \leq 0,05$

Анализ результатов исследования, таким образом, позволяет предположить, что успешность в области чтения на иностранном языке определяется особенностями функциональной асимметрии мозга, умением вероятностного прогнозирования, психологическими особенностями памяти и внимания и тем, насколько обучаемый владеет лексическим и грамматическим материалом, знание которого и обеспечивает ему успешность овладения этим языковым аспектом. Полученные показатели указывают на то, что студенты с доминирующим левым полушарием имеют более благоприятные психологические особенности, являющиеся, по сути, гарантом их успешного обучения.

Библиографический список

1. Белянин, В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам. - М.: ПРЕСС - 2007.
2. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения вторым языком. - М.: 2007.
3. Голева, Н.Д. Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение Монография / под. ред. Э.П.Хомич – Барнаул: БГПУ – 2006.
4. Изюмова, С.А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов // Инновации в образовании. – 2001. - №2.

Bibliography

1. Belyanin, V.P. Neuro-linguistic Programming and Teaching Foreign Languages. - M.: PRESS – 2007.
2. Benediktov, B.A. Psychology of the Foreign Language Mastering. - M., 2007.
3. Goleva, N.D. Lingvopersonology: Types of Linguistic Personalities and person-orientation training: monograph / Edition by E.P. Khomich. – Barnaul: BSPU, 2006.
4. Izumova, S.A. The Influence of Individual Psychological Peculiarities on Students' Successful Learning // Innovations in Education. – 2001. – № 2. Article Submitted 19.01.11

УДК 159.925.8

*Е.С. Дробышева, соискатель ГБОУ ДПО НСО НИПКуПРО, г. Новосибирск, E-mail: drobyshevaelena@yandex.ru;
Л.М. Лучишева, ст. преп. Новокузнецкого филиал-института КемГУ, г. Новокузнецк, E-mail: lucseva@mail.ru*

РОЛЬ ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКАМИ С НОРМАТИВНЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ

Статья посвящена проблеме идентификации черт личности по голосу. Приводятся экспериментальные данные, сравнивающие успешность идентификации черт личности по голосу подростками с нормативным и нарушенным интеллектуальным развитием.

Ключевые слова: голос, идентификация, идентификация черт личности, восприятие, подростки с нормативным и нарушенным интеллектуальным развитием.

В настоящее время существенно возрос интерес общества к проблеме социальной перцепции. Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения. Это становится возможным, когда вступающие во взаимодействие субъекты могут оценить уровень взаимопонимания и сформировать представление о партнере по общению, оценить его как личность. В процессе общения каждый из участников стремится воссоздать в сознании внутренний мир другого человека, понять его чувства, мотивы поведения, отношение к значимым субъектам. При этом немаловажную роль в общении играет невербальная составляющая, которая проявляется в голосовых характеристиках.

В психологической науке исследования голоса в различных аспектах представлены в работах О.К. Агавеляна, А.А. Бодалева, Н.В. Витта, В.И. Галунова, Г.Е. Крейдлина, В.Х. Манёрова, В.П. Морозова, М. Нэпп, А.Х. Пашиной, Г.С. Рамишвили, Дж. Холл и др.

Голос является одним из компонентов внешнего облика человека и оказывает влияние на впечатление, которое складывается у других. По мнению А.А. Бодалева «голосу каждого человека присущи определенный ритм, отрывистость или плавность произношения, характерность интонации, большая или меньшая музыкальность при рассказывании. И они, так же как высота и тембр, делают голос каждого человека индивидуально своеобразным и влияют на то впечатление, которое складывается о владельце голоса у воспринимающего его индивидуума» [1, с. 45]. Этой же точки зрения придерживается В.П. Морозов, отмечая, что с помощью голосовых характеристик можно передать до девяти видов невербальной информации о человеке: эмоциональная информация дает представление об эмоциональном состоянии (радость, гнев, обида, страх, удивление, печаль) говорящего в данный момент; эстетическая информация имеет оценочный характер голоса и проявляется в таких определениях как: нравится - не нравится, нежный – грубый; индивидуально-личностная информация, позволяет узнавать знакомых по голосу; через биофизическую информацию определяются половые и возрастные различия людей; социально-групповая информация определяет национальность говорящего; психологическая информация включает личностные характеристики человека, которые проявляют-

ся в голосовых характеристиках; пространственная информация – это информация о пространственном расположении говорящего; медицинская информация включает в себя фонетическую, логопедическую и информацию об общем физическом состоянии и отражает состояние здоровья говорящего; информация о физических помехах, сопровождающих процесс речевого общения [2]. На основании экспериментальных исследований В.Х. Манеров пришёл к заключению о том, в первые минуты общения по голосу говорящего можно определить следующие аспекты:

«а) возраст;

б) общую манеру держать себя (серьезность, чувство юмора, цинизм, тщеславие, саркастичность, принципиальность, самодовольство, фамильярность, уверенность в себе, застенчивость и т.д.);

в) интеллектуально-духовную зрелость (понятливость, интеллигентность, духовность и противоположные качества);

г) проявления темперамента;

д) образ мыслей, представления о ценностях» [3, с. 51].

Все эти данные слушатель получает через голосовые характеристики, поэтому интерес к изучению голоса в последнее десятилетие возрос. «В современной психологии характеристики голоса относятся к просодическим и экстралингвистическим явлениям. Просодика и экстралингвистика изучаются, главным образом, паралингвистикой, которая рассматривает те свойства голоса, которые не входят в систему собственно дифференциальных, фонологических противопоставлений и замещают сферу несловесных коммуникаций» [4, с. 351].

Кроме изучения характеристик голоса актуальным представляются исследования проблемы идентификации по голосу черт личности. Наиболее распространенное применение идентификация по голосу получила в криминалистике, когда возникает необходимость по паралингвистическим характеристикам голоса опознать конкретного человека; в лингвистике при выявлении корреляционных связей между речевыми характеристиками и личностными особенностями индивида; в таких отраслях психологии как юридическая и инженерная психология. Данный процесс носит неосознаваемый характер, чаще он основан на жизненном опыте человека. На протяжении

нии своего развития человек постоянно сталкивается с большим объемом невербальной информации, поступающей от окружающих людей, по которой происходит идентификация черт личности.

Для дальнейшего рассмотрения этого вопроса необходимо обратиться к семантическому значению определения «идентификация», которое в различных источниках интерпретируется согласно теоретическим позициям авторов.

Понятие «идентификация» в современной психологии имеет несколько значений, однако в рамках рассматриваемой работы интерес представляют лишь некоторые ее значения: «Уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому как образцу на основании эмоциональной связи с ним. Посредством механизма идентификации, начиная с раннего детства у ребенка, формируются многие черты личности и поведенческие стереотипы... Проекция, приписывание другому человеку своих черт, мотивов, мыслей, чувств... В инженерной и юридической психологии – распознавание, опознание каких-либо объектов (в т.ч. людей), отнесение их к определенному классу либо узнавание на основании известных признаков» [5, с. 122-123].

Н.И. Шевандрин понятие идентификация, которое в переводе с латинского языка *Identificare* означает – отождествлять, рассматривает в двух значениях: опознание чего-либо, кого-либо; а так же, как уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо [6, с. 234].

Представитель юридической психологии М.И. Еникеев идентификацию рассматривает, как процесс и как метод. Идентификация как процесс, в котором устанавливается сходство между объектами или людьми по набору идентификационных характеристик. Поэтому в результате процесса идентификации может быть получен вывод, который свидетельствует о «наличии или об отсутствии» сходства между реальным и полученным образом [7]. Как научный метод идентификация применяется для опознания кого-либо или чего-либо (предметы, местность, время, антропометрические, психические, эмоциональные характеристики личности, элементы поведения). Автор вводит понятие «идентификационный комплекс признаков», который объединяет в себе индивидуально-определенные, устойчивые признаки. Владение данным комплексом способствует более точной и подробной идентификации предметов и людей.

В Большом психологическом словаре идентификация понимается как один из видов перцептивного действия; промежуточное звено между актом различения и опознанием; оно состоит в сравнении двух объектов или в сравнении воспринимаемого объекта с эталоном, записанным в памяти [8], таким образом, еще раз подтверждается мысль о важности роли прошлого опыта в процессе опознания человека человеком.

По результатам проведенных исследований Т.П. Зинченко выделяет положительную и отрицательную идентификацию. По мнению исследователя, положительная идентификация – это набор сигналов, который имеет ряд совпадений с образцом по всем характеристикам, а отрицательной идентификация считается, если полученный набор сигналов хотя бы по одной характеристике не совпадает с образцом. На основе вышесказанного Т.П. Зинченко делает вывод о том, что отрицательная идентификация осуществляется быстрее, чем положительная, т.к. для ее установления требуется сопоставление по всем характеристикам [9].

Теоретический анализ литературы показал, что все дефиниции идентификации можно разделить на две группы. Идентификация как процесс, в котором человек уподобляется другому человеку и в этом значении идентификация впервые была предложена в рамках психоанализа З. Фрейдом. И вторая группа, которая определяет идентификацию как процесс опознания или сличения модели и образца.

В восприятии другого человека по голосу, идентификация играет роль механизма, посредством которого происходит

опознание определенного набора индивидуальных характеристик личности, что способствует формированию «голособраза», т.е. этот образ является сугубо субъективным и по некоторым характеристикам может не совпадать с объективным комплексом черт, воспринимаемой личности.

Голос в понимании многих исследователей является инструментом, который человек, скорее всего, непроизвольно в обыденной жизни и произвольно в профессиональной деятельности использует как средство, отражающее его потребности в социальной среде.

Исследователь Г.С. Рамишвили отмечает, что на процесс опознания говорящего влияет качество и окраска его голоса, зависящие от строения конкретного артикуляционного аппарата и его анатомических особенностей [10]. С другой стороны, идентификация говорящего связана с речевой активностью человека. Голос, который воспринимает собеседник, связан с различными сторонами личности, темпераментом, эмоциями, духовными и речевыми навыками, поэтому он является надежным источником для идентификации личности.

Л.М. Лучшева и Р.О. Агавелян выделили факторы, которые оказывают положительное влияние на идентификацию личности: социальная компетентность, развитый невербальный интеллект, развитый эмоциональный интеллект, эмоциональная подвижность, экстравертированность, общительность, осторожность, ранимость, проницательность, низкий уровень агрессивности, профессия, гендер, повышенная эмпатия, социально-перцептивные умения, наличие внутреннего локуса контроля, самоконтроль, общение в рамках одной культуры, образование, возраст, личный и индивидуальный опыт, культурное окружение, настроение наблюдателя, физическое и психическое состояние, индивидуально-личностные особенности, модальности, обсуждение возникающих эмоциональных состояний родителей со своими детьми, сензитивность и тревожность.

Факторы, которые отрицательно влияют на процесс идентификации: склонность к эмоциональным и психологическим нарушениям, склонность к депрессии, эмоциональная неустойчивость, пессимизм, высокий контроль над своими эмоциями, ограниченный опыт, субъективность к воспринимаемой информации, низкий уровень интерпретации, дети, которых в детстве били родители, хуже идентифицируют радость, воспитание в неэкспрессивной семье, алекситимия, эмоциональное выгорание, сосредоточенность на собственной личности, чувство собственного превосходства, чувство тревоги как фактор, снижающий объем общения, выгода от непонимания эмоций других людей [11].

В нашей работе идентификация, рассматривается в значении распознавания, опознания черт личности по голосу.

Когда человек слышит голос, в его сознании формируется образ другого – от его внешнего облика до индивидуально-психологических характеристик. Результаты исследований В.Х. Манерова [3] доказывают, что по звучанию голоса другого возможно описать не только физическое состояние человека, но и определить психическое состояние человека на данный момент. Данной точки зрения придерживается В. П. Морозов, отмечая, что голос человека несет слушателю помимо слов широчайший ассортимент информации о разнообразных психофизических свойствах, состояниях и намерениях говорящего [2]. Но следует отметить, что существующие голосовые стереотипы восприятия человека накладывают значительный отпечаток на результативность восприятия людей с более правильной в лексическом и паралингвистическом отношении речью по сравнению с теми, чья речь не совершенна. Эта закономерность восприятия основывается на множестве ассоциативных связей голоса человека с его внешней (физической) и внутренней (психологической) сущностью, поэтому психологический портрет, возникающий у слушателя по голосу говорящего человека, хотя и носит вероятностный характер, тем не менее, имеет большое значение в формировании

межличностных отношений. Особенности опознания через голосовые характеристики личности другого, укладываются в рамки паралингвистической составляющей невербальной коммуникации, а степень опознания, идентификации голоса и личности является неотъемлемой частью социальных и адаптивных процессов не только взрослых, но в первую очередь подростков, а особенно подростков с нарушенным интеллектуальным развитием. В общественной жизни такие подростки сталкиваются с непониманием и неумением правильно взаимодействовать с другими людьми. С одной стороны это связано с нарушениями, которые затронули их интеллектуальное развитие, а с другой стороны с тем, что школьное обучение не уделяет должного внимания умению воспринимать и понимать личность другого по его голосу. Как показывает настоящая действительность, существует необходимость обучать подростков умению идентифицировать личность по ее голосу в соответствии той окружающей обстановке, в которой они находятся.

Чтобы доказать данное предположение, было проведено экспериментальное исследование с целью выявить особенности идентификации черт личности другого по голосу подростками с нормативным и нарушенным интеллектуальным развитием. Опытно-экспериментальная работа включала несколько этапов.

На первом этапе с целью выявления субъектов, которые наиболее точно смогли проявить свои индивидуально-типологические особенности, осуществлялся отбор претендентов на запись голоса из числа преподавателей и студентов педагогических ВУЗов. На следующем этапе выбранным субъектам предлагалась батарея методик, несущих в себе определенную нагрузку по структуре их личности – методики Г.Ю. Айзенка EPQ, Р. Кеттелла, методика определения типа характера по К. Юнгу, личностный опросник MMPI (адаптация Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова), личностный опросник Г. Шмишека. Полученные данные позволили составить психологические портреты и выбрать на их основе 5 субъектов оценки индивидуально-типологических особенностей личности по голосу:

1 субъект оценки (мужчина) – экстраверт, сангвиник; 2 субъект оценки (женщина) – интроверт, меланхолик; 3 субъект оценки (мужчина) – экстраверт, холерик; 4 субъект оценки (женщина) – экстраверт, холерик; 5 субъект оценки (женщина) – экстраверт, сангвиник.

Субъектам оценки предлагалось без установки на манеру прочтения воспроизвести предлагаемый текст сказки «Колобок». Сказка была выбрана по критериям динамичности происходящих событий и известности. Это позволило сосредоточить внимание экспертов-аудиторов не на содержании, а на восприятии голоса и определении голосового образа говорящего.

Мы предположили, что голос несет в себе определенную нагрузку по чертам личности, а так же является ведущим при объективной их идентификации.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 11 Шиловского гарнизона Новосибирской области и специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида № 1, № 31, № 107 г. Новосибирск. В экспериментальном исследовании приняли участие 30 учащихся 8-9 классов с нормативным интеллектуальным развитием, 40 учащихся 8-9 классов с нарушенным интеллектуальным развитием.

В нашем исследовании подростки с нарушенным интеллектуальным развитием и подростки с нормативным интеллектуальным развитием выступали в роли экспертов-аудиторов [2]. Испытуемым давалось задание прослушать сказку «Колобок». Перед нами стояла задача – определить связь между «многообразными индивидуально-психологическими особенностями людей и акустическими характеристиками их речи и голоса, например, общитель-

ность-замкнутость, экстраверсия-интроверсия, чувствительность-жесткость, принадлежность к художественному или мыслительному типу и т.п.» [12, с. 50].

Работа проводилась индивидуально, подросткам предлагался бланк методики личностного дифференциала Ч. Осгуда (адаптирована в НИИ им. В.М. Бехтерева) [13, с. 269], в котором представлен набор черт личности, формирующих 3 фактора: оценка, сила и активность. После прослушивания голосов субъектов оценки давалось задание: «Отметь в бланке черты, которые характерны для человека, голос которого ты сейчас слышал». Нас интересовал вопрос, действительно ли данные декодификации имеют значительный уровень совпадения между собой.

Был проведен дискриминантный анализ с использованием трех предсказывающих переменных (оценка, сила, активность), по которым подростки с нарушенным интеллектуальным развитием и подростки с нормативным интеллектуальным развитием оценивали личностные особенности субъектов оценки. Также определялась способность предсказания личностных особенностей пяти субъектов оценки. Данный анализ применялся для обработки полученных результатов по каждой группе подростков. На выборке подростков с нормативным интеллектуальным развитием была получена модель из трех предсказывающих переменных, свидетельствующих о средней дискриминации ($\lambda=0,8$) с высокой статистической значимостью ($p=0,005$). Фактически подростки при идентификации черт личности по голосу пяти субъектов оценки правильно дифференцируют услышанные голоса, но со средними значениями. Это может говорить о том, что даже при нормальном умственном развитии очень сложно провести качественную оценку личности с разделением на три составные – «Оценка», «Сила», «Активность», используя только голосовые данные.

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы: семнадцать подростков с нормативным интеллектуальным развитием достоверно определили пятого субъекта оценки, что составило 57%. Четвертого субъекта оценки определили двенадцать подростков с нормативным интеллектуальным развитием, что составляет 40%. Правильно определили первого субъекта оценки девять подростков с нормативным интеллектуальным развитием (30%). Трудности в идентификации личности возникли при опознании второго и третьего субъекта оценки. Анализ, полученных данных показал, что большинство подростков с нормативным интеллектуальным развитием не смогли точно отразить качества личности этих субъектов оценки. Это позволяет говорить о неудовлетворительной классификации параметров, особенно в отношении второго и третьего субъектов оценки, читающих текст. Фактически эти данные в основном совпадают с объективным психологическим исследованием пяти субъектов оценки. Сравнительная характеристика между объективным психологическим изучением личности по методикам Г.Ю. Айзенка, Р. Кеттелла, К. Юнга, MMPI позволяет говорить о некотором соответствии и совпадении характеристик личности субъектов оценки по их голосовым параметрам. Как мы уже отмечали выше, не всегда голос позволяет идентифицировать личность субъекта. Например, в нашем случае пятый говорящий является экстравертом сангвиником и в 57% случаях мы имеем положительное совпадение. Между тем, первый говорящий (субъект оценки) является экстравертом сангвиником, но в его случае мы имеем 30% совпадений. Хотя надо сказать, что и это совпадение значимо: данные фактически совпадают с исследованиями В.Х. Манерова [5], т.е. для подростков с нормативным интеллектуальным развитием голосовые характеристики могут служить достаточно веским основанием для определения личности субъекта оценки.

Подростки с нормативным интеллектуальным развитием, как и подростки с нарушенным интеллектуальным развитием,

наиболее точно идентифицировали пятого субъекта оценки. Семнадцать подростков правильно дифференцировали пятого субъекта оценки, что составило 42,5% и второго субъекта оценки – 20% (выбор семи подростков), который у двух групп испытуемых по процентным соотношениям расположился на пятом месте. На втором месте у подростков с нарушенным интеллектуальным развитием оказался третий субъект оценки. Его правильно идентифицировали четырнадцать подростков, что составляет 35%. Четвертый субъект оценки в результате полученных данных занимает третье место – 32,5% (выбор тринадцати подростков). Первый субъект оценки получил 22,5% (выбор девяти подростков). Подростки с нарушенным интеллектуальным развитием не смогли идентифицировать личность первого и второго субъектов оценки по голосу.

Подростки с нарушенным интеллектуальным развитием из-за специфического поражения, затронувшего их интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу, в процессе обучения и воспитания, конечно, могут накопить определенный багаж знаний и обрести какой-либо социальный опыт, но сама специфика психического развития подростков с нарушенным интеллектуальным развитием такова, что у них возникает узость, фрагментарность той социальной практики, которая создает и формирует определенный уровень общения. Это и влияет на адекватность идентификации черт личности по голосу подростками с нарушенным интеллектуальным развитием. Необходимо учитывать тот факт, что у этих подростков, адекватно идентифицирующих черты личности по голосу,

могут возникнуть трудности при их вербализации из-за пониженной речевой активности и малого словарного запаса.

В.Х. Манеров утверждает, что идентификация личности по голосу достаточно сложная процедура, и она не всегда может точно отражать личностные и иные характеристики человека [3]. На примере сводных данных можем сказать о том, что часть черт личности, направленности личности, индивидуально-типологических особенностей личности, типологические особенности характера в значительной мере имеют достаточные совпадения. Этот факт при правильной его интерпретации позволяет в психологических исследованиях, посвященных разработке новых подходов к социальной адаптации подростков, имеющих проблемы в развитии, разработать тренинговые программы по восприятию, идентификации и интерпретации голоса другого, которые в значительной мере могут расширить социально-психологические горизонты детей в понимании людей и проявлении их поведения в процессе коммуникации, следовательно, активное использование параметров оценки, силы и активности при идентификации личности детьми с проблемами в развитии может внести серьезные коррективы для школьных психологических программ, направленных на коррекцию поведения в условиях сложного социума. Мы думаем, что даже незначительное повышение уровня диагностики черт личности при восприятии и понимании паралингвистических характеристик может обогатить психическое развитие подростков с нарушенным интеллектуальным развитием.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
2. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. - М.: Изд-во ИПРАН, 1998.
3. Манеров, В.Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
4. Агавелян, О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики / под науч. ред. О.К. Агавеляна, Р.О. Агавеляна. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004.
5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.
6. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Ч. 3.
7. Еникеев, М.И. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь / М.И. Еникеев, О.Л. Кочетков. - М.: 1997.
8. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, 2002. [Э/р] – Р/д: <http://www.koob.ru>
9. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология. - М.: МОДЭК, 2000. [Э/р] – Р/д: http://www.pedlib.ru/Books/1/0185/1_0185-216.shtml
10. Рамишвили, Г.С. Автоматическое опознавание говорящего по голосу. - М.: Радио и связь, 1981.
11. Агавелян, О.К. Голос человека как психологический феномен: монография / под науч. ред. О.К. Агавеляна, Р.О. Агавеляна. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2010.
12. Морозов, В.П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психологический журнал. – 2001. - Т. 22. - №6.
13. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000.

Bibliography

1. Bodalev, A.A. Perception and understanding of the human person. - M.: IZD-vo Mosk. Irkutsk, 1982.
2. Morozov, V.P. of communication: the art and science of nonverbal communication. - M.: IZD-vo IPRAN, 1998.
3. Manerov, W.H. Diagnostician personality by voice and speech. - Spb.: IZD-vo WPPS them. Herzen, 1999.
4. Agavelyan, O.K. Modern theoretical and applied aspects of special pedagogy / Psychology and correction Under nauch. Ed. D.c. Agavelyana, P.o. Agavelyana. -Novosibirsk: IZD-vo NIPKiPRO, 2004.
5. A brief psychological dictionary / under the AGG. Ed. A.V. Petrovsky, M.G. Jaroshevskogo. - Rostov n/a: IZD-vo "Phoenix", 1998.
6. Shevandrin, N.I. Basics psychological Diagnostics: Training. for Stud. vys. training. institutions: in 3 hours. - M.: Gumanit. IZD. VLADOS Center, 2003. - Part 3.
7. Mikhail Yenikev, General, social and legal Psychology: Concise Encyclopaedic Dictionary / M.I. Yenikev, O.L. Kochetkov. - Moscow.: 1997.
8. Great psychological dictionary / compl. and AGG. Ed. B.G. Mescheryakov, V.P. Zinchenko, 2002. [E/r] // access mode: <http://www.koob.ru>
9. Zinchenko, T.P. Cognitive and applied psychology. - M.: MODEK, 2000. [E/r] // access mode: http://www.pedlib.ru/Books/1/0185/1_0185-216.shtml
10. Ramishvili, G.S. Automatic speaker recognition by voice. -Moscow: Radio and telecommunications, 1981.
11. Agavelyan, O.K. Human Voice as a psychological phenomenon: monograph / scientific. Ed. O.K. Agavelyana, R.O. Agavelyana. - Novosibirsk: IZD-vo NIPKiPRO, 2010.
12. Morozov, V.P. Psychological portrait of a man's non-verbal speech // Psychological history. – 2001. - Т. 22. - № 6.
13. Raigorodskii, D.J. Practical Diagnostician. Technique and tests. – Samara: publishing house «BAKHRAKH-m», 2000.

Article Submitted 19.01.11

УДК 81+159+37

*М.В. Зайцева, асп. СНИ, г. Новосибирск, E-mail: elofor.elmarer@yandex.ru***ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблемы изучения иностранного языка тесно связаны с формированием языковой картины мира в сознании человека. Чем больше языков изучает человек, тем больше языковых картин мира формируется в его сознании. В статье рассматриваются проблемы, связанные с наложением языковых мира и проблем их параллельного восприятия.

Ключевые слова: языковая картина мира, языковая интерференция, психоллингвистика.

В данном исследовании затрагиваются проблемы человека, связанные с овладением иностранным языком и формированием языковой картины мира в сознании при изучении иностранного языка. Дается определение термина «Языковая картина мира», а также прослеживается связь языка с философией и психологией человека. Поднимаются проблемы, связанные с изучением иностранного языка и языковой интерференцией и рассматриваются с точки зрения философии, лингвистики и психоллингвистики.

Предметом данного исследования является проблема языковой интерференции и смешения языковых картин мира родного и изучаемого языка.

Объектом данного исследования является восприятие философии культуры и иностранного языка в момент языковой интерференции.

Языковая картина мира неким образом отображает мыслительные процессы и философию того народа, которому принадлежит тот ли иной язык. Языковая картина мира - это исторически сложившаяся в быденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. В последние годы языковая картина мира стала одной из наиболее актуальных тем отечественного языкознания [1-4].

Так, языковую картину мира определяют следующим образом:

- представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях — языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире;

- результат отражения объективного мира быденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества.

Языковая картина мира — это часть культурной (концептуальной) картины, хотя и самая существенная. Однако языковая картина беднее культурной, поскольку в создании последней участвуют, наряду с языковым, и другие виды мыслительной деятельности, а также в связи с тем, что знак всегда неточен и основывается на каком-либо одном признаке.

Язык — часть культуры, но и культура — только часть языка. Значит, языковая картина мира не полностью поглощена культурной, если под последней понимать образ мира, преломленный в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности.

Итак, культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а вернее, просто к реальному миру, окружающему человека. Соответственно, различна языковая картина мира у разных народов. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь и в лексике, и в грамматике.

При усвоении второго языка человек сталкивается с трудностями, исследование которых важно само по себе и может быть полезным для изучения речевых и мыслительных процессов, пролить свет на процесс приобретения родного

языка. Именно эта необходимость перестройки мышления, перекаривания собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу и представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. С новым иностранным словом учащийся как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другого мира, из другой культуры. Таким образом, изучение иностранного языка (особенно на начальном, достаточно продолжительном этапе, дальше которого, к сожалению, многие изучающие язык не продвигаются) сопровождается своеобразным раздвоением личности.

Однако при овладении иностранным языком человек зачастую сталкивается и с другими проблемами. Одной из таких наиболее распространенных проблем является языковая интерференция. Языковая интерференция — это взаимопроникновение одного языка в другой и, как следствие, влияние на чистоту речи и построение грамматических конструкций в языке. В момент возникновения интерференции, в сознании человека происходит наложение языковой картины мира изучаемого языка на языковую картину мира родного языка. С той же проблемой сталкиваются и билингвы.

Билингвизм называется владение двумя или более языками. Различают билингвизм рецептивный (воспринимающий), репродуктивный (воспроизводящий) и продуктивный (производящий), последний из которых является целью изучения иностранного языка. Речь человека при переходе на другой язык не свободна от интерференции [5; 6].

Таким образом, в сознании человека формируется две картины мира: первичная и вторичная, при том порой вторичная картина мира может превалировать над первичной. Действительно, интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка.

Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры, — это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком. Под влиянием вторичной картины мира происходит переформирование личности. Разнообразие языков отражает разнообразие мира, новая картина высвечивает новые грани и затеняет старые.

Языковая интерференция происходит по модели межкультурной коммуникации. Так, в начале изучения иностранного языка происходит прямая интерференция, когда сознание, предположим, русскоговорящего человека отталкивает, или отказывается воспринимать конструкции и языковые составляющие изучаемого языка. Это схоже с тем, как человек, приехавший в другую страну, испытывает культурный шок, так как он не привычен к традициям и образу мышления людей той страны. То же происходит и при первом ознакомлении с иностранным языком. На этой стадии человек проецирует языковую модель родного языка на изучаемый язык. Так, например, при изучении английского языка, русскоговорящий студент забывает употреблять артикли, и не всегда даже видит разницу между определенным или неопределенным артиклем; может начать утвердительное предложение со сказуемого, или

дополнения, что в английском языке совершенно недопустимо; или заменить глагол, соотнеся его с родным языком. (Например, употребить *to go* вместо *to come*), и так далее.

Следующая стадия – это адаптация. Как человек, живущий в стране эмиграции, начинает принимать культуру этой страны, так и у человека, изучающего иностранный язык, происходит восприятие особенностей иностранного языка как должного. Так, если ранее человеку было сложно расставить все члены предложения в определённом порядке, или употребить какой-либо артикль, на стадии адаптации он делает это методом анализа, уже не испытывая языкового шока.

Следующая стадия – это интерференция. Человек, проживший долгое время в другой стране, начинает не просто воспринимать культуру этой страны, но становится частью этой культуры. Этот процесс неизбежен, не смотря на то, каким бы долгим он ни был. То же происходит и при изучении иностранного языка – так называемая обратная интерференция, когда изучаемый язык оказывает влияние на язык родной. На этой стадии русскоговорящий человек вполне способен употреблять в своей речи английские конструкции, проецируя их на родной язык. Иногда это является своего рода дословного перевода англоязычных выражений. Так, например, говоря о том, как он добирается на работу, человек может сказать: «Это берёт мне два часа добраться к работе», по аналогии с английским выражением: “It takes me two hours to get to my job”. В речи начинают часто проскальзывать притяжательные местоимения, при том, соответствующие числу и лицу, от которого, или о котором говорится. Например: «Я припаркую мою машину» (“I’ll park my car”) вместо «свою», или полного опущения местоимения.

Как уже упоминалось выше, в случае языковой интерференции и билингвизма, в сознании человека происходит смешение языковых картин мира. Как следствие, мыслительный процесс выстраивается на двух языках. Это можно пронаблюдать, например, исследуя записи лекций студентов языковых ВУЗов. Даже, не смотря на то, что лекция ведётся на родном языке, человек вполне может делать записи на двух языках, выбирая более компактные конструкции или выражения, чтобы успеть записать мысль. Иногда это может быть даже одно слово, или какая-либо частица, стоящая перед словом на родном языке. Так, дабы сократить часть предложения, со словами: «*Для того чтобы сделать* адекватный перевод...», в конспекте было записано: «*To make* адекватный перевод...». Разумеется, английская частица “to” является более кратким заменителем «для того чтобы». Также было отмечено, что у некоторых испытуемых количество иностранных слов в лекциях, проводимых на родном языке, достигало 70 – 90%. Это ещё раз свидетельствует о том, что языковые картины мира родного и изучаемого языков достаточно легко смешиваются в сознании человека, что позволяет ему мыслить, если так можно сказать, в двух направлениях.

Но отсюда возникает парадокс: человек, способный построить мыслительный процесс на двух языках, не всегда мо-

жет точно или правильно выразить в речи свою мысль. В особенности с этим сталкиваются билингвы – люди, у которых две разные языковые картины мира имеются с самого рождения. Но можно ли это назвать отсталостью в развитии, либо же это просто особенность восприятия мира, так сказать, сразу с двух сторон?

Так, перенимание языковой картины мира – это перенимание философии другого языка – восприятие, как должного, языковых моделей другого языка и проецирование их в родной язык. Более того, при смешении языковых картин мира, перед человеком возникает трудность расстановки приоритетов культуры родного и изучаемого языка. Так, если ключевыми словами в русском языке являются «терпение», «надежда», «авось» и так далее, что находит своё отражение и в поведении народа, то в английском ключевыми словами являются: “freedom”, “fight”, “action” и так далее. Разумеется, целью данного анализа не является выявление того, насколько ленива или, напротив, активна та, или иная нация, но в поведении народа язык находит своё отражение. При изучении иностранного языка человек, неуклонно, сталкивается и воспринимает философию изучаемого языка, перенимая ценности и приоритеты данной культуры. Таким образом, можно понять, насколько сложно человеку при смешении двух разных языковых картин мира, сочетать в себе, порой, совершенно противоположные чувства, мировосприятие и мыслительные процессы, которые присущи культурам овладеваемых им языков [6; 7].

В заключение стоит сказать, что формирование языковой картины мира при изучении иностранного языка складывается из ценностей и философии двух и более культур, как родного, так и изучаемого/изучаемых языков. Языковая картина мира – это то, как человек представляет и выражает окружающий его мир посредством своей речи.

Так, связь философии и языковой картины мира находит своё отражение в том, что каждый этнос по-разному воспринимает окружающие явления и даёт им названия посредством своего языка и через призму собственного восприятия мира. Отсюда возникают проблемы межкультурной коммуникации и, как следствие, сложности восприятия иного языка и иной языковой картины мира. Когда же достигается принятие и понимание чужой культуры, происходит смешение двух языковых картин мира, и чужая культура, равно, как и чужой язык порой может превалировать над родным.

Такая наука, как психоллингвистика. Психоллингвистика занимается изучением процесса познания, позволяющего человеку выстраивать осмысленные предложения с точки зрения грамматики, использовать словарный запас и грамматические структуры того или иного языка.

Всё это вместе позволяет сказать, что изучение иностранного языка представляет собой сложный с точки зрения психологии процесс, связанный с изменением мышления и формированием абсолютно иной для изучающей культуры языковой картины мира.

Библиографический список

1. Вайсбергер. Родной язык и формирование духа, 1930.
2. Воронников, Ю.Л. Языковая картина мира, 2003.
3. Корнилов, О.А. Языковые картины мира, 2003.
4. Телий, В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка, 2010.
5. Антипов, А. Человеческий фактор в языке / А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин, 1989.
6. Хайдеггер. Время картины мира, 1950.
7. <http://www.philosophy.ru/library/heideg/time-pict-world.html>

Bibliography

1. Wisberger. Native language and spirit forming, 1930.
2. Vorotnikov, Y.L. Language picture of the world, 2003.
3. Kornilov, O.A. Language pictures of the world, 2003.
4. Telii, V.N. Russian language phraseological dictionary, 2010.
5. Antipov, A. Human factor in language / A. Antipov, O.A. Donskih, I.Y. Markovina, Y.A. Sorokin, 1989.
6. Heidegger. The time of the world picture, 1950.
7. <http://www.philosophy.ru/library/heideg/time-pict-world.html>

Article Submitted 19.01.11

УДК 378+152.32

*И.Н. Плотников, зав. каф. психологии НВВКУ(ВИ), Новосибирск;**А.Ф. Сиволопов, доц. каф. психологии НВВКУ(ВИ), Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Статья посвящена выявлению закономерностей профессионального развития военнослужащих на примере курсантов военного ВУЗа. Показано, как в процессе становления воина-профессионала развитие личности происходит внутри когнитивной перестройки сознания, формирования типов мотивационного поведения, осознания необходимости профессионального самоопределения, интеграции в профессиональную общность. В статье также рассматриваются личностные и профессиональные качества преподавателя военного ВУЗа с ориентацией на ускорение профессионального становления военнослужащего.

Ключевые слова: военная психология и педагогика, военный ВУЗ, профессионализация, личность военнослужащего, педагогические принципы.

В системе современной подготовки военнослужащих большое внимание уделяется прикладной стороне деятельности, но, вместе с тем, недостаточно учитываются психологические факторы и закономерности профессионального становления военнослужащего, что зачастую приводит к формированию профессиональной и личностной дезадаптации в стрессогенных условиях военной деятельности. Недостаточный учет индивидуально-психологических особенностей, механизмов и стратегий развития личности в социальном пространстве военного дела уменьшает возможности для полноценной реализации личностного потенциала и не способствует сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащего, особенно в текущий период наблюдающейся тенденции к уменьшению престижа военной профессии. Все это актуализирует необходимость поиска наиболее оптимальных средств профессионализации военнослужащих с целью обеспечения системной и предельно эффективной подготовки субъекта к профессиональной военной деятельности.

Одним из ведущих психологических свойств личности офицера является направленность, представляющая собой систему внутренних побуждений и жизненных целей. Формирование и развитие военно-профессиональной направленности у будущих офицеров – сложный и противоречивый процесс, затрагивающий как мировоззрение личности, так и его потребностно-мотивационную сферу, его идеалы, цели, установки, перспективы. Психологический аспект педагогической деятельности в военном учебном учреждении является одной из важных составляющих учебного процесса, что обусловлено необходимостью активизации человеческого фактора в интересах успешного решения задач, стоящих при подготовке высококвалифицированных офицерских кадров.

В психологии труда профессионализация личности рассматривается как неравномерное гетерархическое развитие индивида как субъекта профессиональных отношений, наделенного генетическими свойствами и приобретенными психологическими качествами, способного к активной саморегуляции поведения и саморазвитию способностей, что в совокупности позволяет успешно овладевать знаниями, умениями и навыками для реализации себя в профессии [1]. Необходимость соответствия требованиям профессии индивидуальных психологических качеств человека, согласование структуры личности и структуры профессиональных требований является одним из принципов и предпосылок успешной военной карьеры [2]. Профессионализация рассматривается как форма социализации и индивидуализации личности, как форма активности, охватывающая разные этапы профессионального пути. Сущностью профессионального становления является целостный непрерывный процесс, в основе которого лежит комплекс развивающихся, взаимодействующих и последовательно сменяющих друг друга механизмов, связанных с возникающей ситуацией [3]. Как отмечает Л.А.Зайцева, психологическое содержание понятия «профессионализация» включает в себя компонент отражения и компонент реагирования, и основывается, прежде всего, на том, что личностные профессионально-важные качества изменчивы во времени и имеют

своеобразную динамику изменения и превращения психических процессов через состояния в устойчивые профессиональные свойства в процессе овладения профессией [4].

Сложность проблемы профессионализации военнослужащего обусловлена, в первую очередь, тем, что этап первичной подготовки (когда выявлены психофизические предпосылки для успеха в военном деле), от содержания которого во многом зависит «превращение» курсанта в военного профессионала, является малоизученным процессом. Военная деятельность, с точки зрения психологического содержания, вообще является сложным процессом, влияющим на все системы организма, она имеет свои специфические особенности, кризисы развития, спады и подъемы [5]. В процессе подготовки военнослужащий сталкивается не только с максимально возможными для организма определенными физическими нагрузками, но и с рядом психологических стрессов и преодолений, связанных как с внутренними трансформациями личности, так и с межличностными взаимодействиями. В психологии военной деятельности остро стоят вопросы восприятия информации, проблемы мотивации, готовности к коллективной деятельности, влияния перцептивных, физических, эмоциональных нагрузок и условий жизнедеятельности на обеспечение ее эффективности и успешности.

Отсутствие психологических критериев оценки динамики профессионального становления военнослужащих приводит к искусственному разделению на внешние и внутренние стороны профессионализации личности. Совершенно очевидно, что достижение психологического комфорта невозможно за счет совершенствования только прикладной военной подготовки, без учета его морально-психологической составляющей. Большинство военнослужащих интуитивно улавливают связь между своим профессиональным развитием в армии и стихийным личностным ростом, но зачастую не видят возможностей оптимизации этого процесса и актуализации его ресурсного потенциала.

Наличие дисгармоничных и деформирующих компонентов в военной среде, особенно в условиях боевых действий, отрицательно влияющих на психику военнослужащего, приводит к формированию дезадаптивного поведения и кризисам профессионального развития, деформации развития личности. Отсюда очевидна необходимость психологической поддержки и сопровождения всего пути профессионального становления военнослужащего. Это актуально еще потому, что военная деятельность по содержанию является экстремальной, поскольку приходится существовать в постоянном напряжении своих физических, моральных и эмоциональных сил. В короткие сроки необходимо, если нужно, адаптироваться в новых условиях, быть готовым к боевым действиям, вырабатывать новые способы самообучения, профессионального и эмоционального поведения. Как следствие, возникают ситуации, вызывающие дезорганизацию психики в целом, что несомненно может самым неблагоприятным образом отразиться на конечных результатах военной деятельности субъекта. Поэтому проблема психологического управления процессом профессионального совершенствования в период подготовки курсан-

тов военного ВУЗа является сложной, требующей междисциплинарного подхода и интеграции системы наук, занимающихся человеческим фактором. Отсюда очевидна необходимость научной разработки концепции, базирующейся на интеграции методологии военного дела, психологии, физиологии, психофизиологии, психологии профессиональной деятельности, психотерапии и организационной психологии для выявления механизмов и закономерностей протекания профессионального развития личности, позволяющей обосновать стратегию психологического обеспечения профессионализации военнослужащего в период его становления. Разработка психологической концепции профессионализации курсантов военного ВУЗа позволит переориентировать стихийность развития в осознанный и управляемый процесс.

Исходя из актуальности обозначенной проблемы, **цель исследования** состоит в выявлении закономерностей профессионального становления курсантов военного ВУЗа и обоснования педагогических принципов ускорения профессионального становления военнослужащего.

Методологической основой исследования являются базовые теории отечественной психологии: теория деятельности А.Н.Леонтьева; субъектно-деятельностный подход Е.А. Климова; теория функциональных систем П.К. Анохина; теория адаптации Ф.З. Меерсона; теория индивидуальных различий и способностей Б.М. Теплова, Э.А. Голубевой, К.М. Гуревича; концепции системогенеза В.Д. Шадрикова и профессионагенеза В.А. Бодрова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.С. Пряжников; теории функциональных состояний и функционального комфорта В.И. Медведева, А.Л. Леоновой, Л.Г. Дикой, Л.Д. Чайновой; психологии состояний А.О. Прохорова, а так же ведущие принципы психологии – принцип детерминизма, системности, единства сознания и деятельности, единства теории и практики: а также взгляды военных психологов Г.Е. Шумкова, Д.В. Гандера, О.И. Жданова, В.Г. Корчемного, Л.Ф. Железняк, В.Т. Юсова, А.Г. Караяни, И.В. Сыромятникова, А.Г. Маклакова и др.

Материал и методы исследования. Основные исследования проводились с 2009 по 2011 год. Экспериментальную выборку составили курсанты НВВКУ (500 испытуемых, мужчины в возрасте 18-25 лет). Формирование экспериментальной группы осуществлялось на основе принципа добровольного участия в обследовании и однородности выборочной совокупности. Унифицирующими признаками выступали категории возраста, образования и военного опыта. В зависимости от исследовательских задач в группах применялся комплекс диагностических методик для оценки психофизиологических параметров, личностных особенностей, военной мотивации и профессионально важных качеств.

Эмпирические данные подвергались сравнительно-сопоставительному анализу. Основным независимым внешним критерием выступал показатель учебных достижений испытуемых. В качестве дополнительных аналитических показателей эффективности деятельности использовались параметры уровня адаптированности испытуемого к военной деятельности и психофизиологических характеристик.

Для исследования успешности профессионального становления курсантов использовались экспертные оценки, проводимые начальниками подразделений. Для экспертной оценки использовалась десяти-балльная шкала оценок успешности учебной деятельности. На основании полученных результатов курсанты ранжировались по «внешнему критерию», т.е. успешности профессионального становления. В результате обследования были выделены две группы: с высоким профессиональным потенциалом (экспертная оценка 6-10 баллов), и с низким профессиональным потенциалом (экспертная оценка 1-5 баллов). Критерии эффективности учебной деятельности курсанта позволили сформировать полярные группы «успешных» и «малоуспешных», в рамках которых производилось сравнение изучаемых характеристик.

Обследование курсантов проводилось с использованием методик, применяемых в психологии, физиологии, психофизиологии, психотерапии и психологическом консультирова-

нии. Основу исследований составил лонгитюдный метод, сравнительный метод «поперечных» срезов, приемы сопоставления параметров полученных в группе «успешных» и «малоуспешных» курсантов на разных этапах.

Обработка первичных данных проводилась с использованием статистической программы SPSS.

Результаты. Получены эмпирические данные, характеризующие военную мотивацию, профессионально важные психофизические качества, свойства личности и их динамику в процессе военной профессионализации. Исследования мотивации профессионального становления показали, что военная деятельность привлекает общественной значимостью всеобщего признания, физического совершенства и материальной независимости. Одновременно курсанты демонстрируют реалистические ожидания будущего, только 64% связывают свое ближайшее будущее с армейской службой, а 36% планируют заниматься другой, связанной или не связанной с армией деятельностью. Существенно отличаются курсанты по срокам самоопределения в военной деятельности. С раннего детства мечтали стать военными 35% респондентов, 36% определились в выборе армии во время учебы в школе, 22% после окончания школы, и не определились или сомневаются в правильности выбора 7% респондентов. Курсанты с высоким уровнем профессиональной направленности достоверно отличаются от курсантов с недостаточной мотивацией более высоким уровнем сформированности концептуальной модели профессиональной деятельности, когнитивной готовностью к трудностям, более низкими уровнями эмоционального напряжения и способностью к самоотверженным жертвам в условиях боя.

Профессионализация личности начинается с когнитивной перестройки сознания, формирования мотивации и создания условий для реализации цели. Адекватность информационной модели определяет активность личности, стратегию поведения и успешность профессионализации в процессе становления военнослужащего. По стратегии мотивационного поведения выявлены три типа курсантов: 1 - положительно мотивированные активные курсанты, морально и физически готовые к напряженной военной деятельности (38%); пассивно мотивированные курсанты, в значительной степени зависящие от стимуляции их командиром – «мотивируемые» (50%); и сопротивляющийся тип мотивационного поведения, характерный для курсантов, которые недостаточно осознают свое призвание и свои способности (12%). Они не стремятся к совершенствованию и остаются в армии за счет физических данных, не считают армию своим призванием, а только определенным выгодным на данном этапе времяпровождением. Корреляционный и факторный анализ личностных качеств показал, что большая часть курсантов формирует гиперстеническую стратегию саморегуляции поведения, сопровождающуюся высокой тревожностью (36% испытуемых). Следующей по значимости является пассивно-ответственная стратегия, основанная на опоре на командира и доверии ему, демонстрирующая недостаточную уверенность и самостоятельность (38%). Стратегия стеничности-ригидности, характеризующаяся проявлением старых способов поведения, затрудняющих профессиональное становление (14%), пассивно-безответственная стратегия, без определенной опоры и цели (12%). Все эти способы саморегуляции несут отпечаток сформированной психологической защиты своей личности и обусловлены как мотивацией, так и динамическими стереотипами поведения. Основная цель стратегий: с минимальными потерями для личности достичь положительного результата.

Когда ведущей становится военно-профессиональная деятельность, направленная на постоянное совершенствование навыков, то пассивные и сопротивляющиеся военнослужащие не готовы к практическим действиям, в результате нарастает психическая напряженность, появляются конфликты с начальством и развивается кризис идентификации. Стимулом активности к изменению личности является наличие в воинских подразделениях конкурентного соперничества как источника развития и формирование профессионального мотива. Это

соперничество проявляется в агрессивном поведении. Поначалу конкуренция обусловлена стремлением к демонстрации и направлена на установление структуры лидерства внутри групп, затем конкуренция проявляется как самоутверждение по отношению к стратегиям профессионального поведения в процессе самосовершенствования. Следующим этапом конкуренция приводит к осознанию противоречий профессионального развития, происходит переоценка отношения к армии. Снова возникают конфликты и разочарование полученными успехами. Это начало кризиса деятельности военнослужащего. Кризис стимулирует профессиональную перестройку личности, осознание своей малой перспективности, материальных проблем, а отсюда повышение возбуждения, агрессивность, раздражительность и неустойчивость поведения. Военнослужащие впервые задумываются о пользе потраченного в армии времени, возникает комплекс самообвинения и сожаления о прошлом. Экстрапунитивная и интрапунитивная направленность реакций военнослужащих формирует две стратегии психологической защиты. Первая характеризуется обвинением во всем окружающих с ориентацией на избегание негативных оценок и поиск поддержки в группе. Характерной особенностью второй стратегии является самообвинение и самобичевание. Неудовлетворенность профессиональным становлением приводит к формированию ведущей стратегии поведения - интрапунитивной скрытой агрессивности с чувством неполноценности и обиды за «бесцельно проведенные годы». Эта стратегия является одной из причин развития суицидального поведения.

Факторный анализ показывает, что развитие личности в процессе военной деятельности ведет к формированию психических новообразований: профессиональной мотивации, надситуативной конкурентной активности, способности к профессиональному целеполаганию и устойчивости к фрустрации в профессиональной деятельности. Перестройка структуры личности, интенсивное усвоение профессиональных способов поведения, мышления, изменение структуры ценностных ориентаций через подражание авторитетным военным, формируют профессиональные стереотипы поведения.

Профессиональный потенциал военнослужащего включает, помимо физического здоровья, - направленность личности, знания, умения и навыки, профессионально важные качества, способность к саморегуляции поведения. Стремление к повышению потенциала побуждает военнослужащих к поиску новых способов самоосуществления, вызывает новые ресурсы развития личности и новые стратегии поведения, которые могут быть направлены как на уменьшение уровня требований к результатам деятельности, так и на достижение результата за счет роста внутренней напряженности и тревожности. Все эти стратегии поведения отличаются различными уровнями расходования внутренних ресурсов как психических, так и физиологических.

Таким образом, профессионализация военнослужащего складывается из трех компонентов: оптимизация процесса саморегуляции, развитие личностных образований и формирование адекватных функциональных состояний.

Между профессионализацией военнослужащего и военной деятельностью существует сложная диалектическая взаимосвязь: возникая и развиваясь в деятельности, профессионализация оказывает определяющее влияние на характеристики деятельности, вырабатывая индивидуальный стиль ее выполнения, тесно связанный с психофизиологическими качествами личности. Ключевыми системообразующими факторами трансформации личности выступают: эмоциональность, активность, саморегуляция и направленность. Важным регулятором профессионального развития личности является Я-концепция - совокупность представлений человека о себе в профессии, взаимосвязанных с самооценкой. Профессиональное становление

идет от принуждения к системе поддержки саморазвития и повышения чувства собственного достоинства.

Психические процессы и функциональные состояния в обеспечении эффективности военной деятельности неразрывно связаны, как ни в одной другой деятельности, при этом функциональные состояния становятся источником активности военного, его целью и основной заботой, а уменьшение или увеличение, в зависимости от ситуации, психоэмоционального напряжения по субъективному ощущению – основой его деятельности. Профессиональное самосознание и самооценка обеспечивают оптимальные уровни тревоги и фрустрированности, склонность к риску, находящиеся в гармонии с личной ответственностью, определенные уровни агрессивности, проявляющиеся по отношению к происходящим военным событиям. Профессиональное самосознание связано с осознанием полезности своей деятельности.

Результаты исследования показали, что помимо специальных умений и навыков современных военнослужащих должен развиваться профессионально ориентированную структуру личности, способности к саморегуляции неадекватных функциональных состояний и психологическую компетентность при решении проблемных ситуаций профессиональной военной деятельности.

В этой связи на передний план выходит профессиональное мастерство преподавателя военного ВУЗа, от мастерства которого зависит, в какой мере будущие офицеры смогут соединить свою профессиональную компетентность с высокой нравственностью и социальной активностью.

Реформирование российского образования вышло на новый виток переустройств в его структуре, содержании, критериях результативности. В русле идеи модернизации приоритетными на сегодняшний день выступают принципы инновационного развития и задачи повышения качества образования, ориентация на компетентностный подход [6]. Эти вопросы касаются и преподавателей высшей военной школы, которая имеет свою специфику. Если учеба требует восприимчивости, то учительство – активности. В современных сложных и противоречивых социально-экономических условиях развития России, на фоне качественных преобразований в военном деле, перестройки всех сфер жизнедеятельности и повышения значимости человеческого фактора, усиления роли военного в нестабильной политической обстановке значительно возрастают требования к преподавателю военного вуза. Сегодня требуется преподаватель нового типа: с одной стороны - теоретически высококачественно подготовленный военный специалист, с другой стороны – это должен быть разносторонне развитый человек, способный оперативно перестраиваться и воспринимать новации в быстроменяющемся мире, творчески перерабатывать поступающую информацию, адаптировать ее с целью улучшения качества образования военного специалиста, умеющий увлечь за собой учеников и эффективно формировать у них качества, необходимые современному военному: постоянную боевую готовность, крепкую воинскую дисциплину, выполнение требований военной присяги и воинских уставов.

Проблема формирования военно-профессиональной направленности тесно переплетается с воспитательным процессом, который становится все более приоритетным по отношению к процессу обучения. Наблюдается разрыв между обученностью и воспитанностью курсантов, при котором воспитанность «отстает» от обученности. Воспитание представляет собой управляемый целенаправленный процесс социализации курсанта в военной среде, осуществляемый в интересах общества и личности. Социальная и личностная ценность воспитания курсанта определяется развитием возможностей человека реализовать свой творческий потенциал в реальных условиях военного дела. Основные задачи воспитания курсанта являются общечеловеческими: это формирование самосознания, цен-

ностного отношения к человеческой жизни, реализация потребностно-мотивационной сферы в соответствии с требованиями социума, формирование потребности в высоких культурных ценностях, формирование общечеловеческих норм гуманистической морали, развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие потребности в здоровом образе жизни. Из общечеловеческих норм вытекают задачи, которые можно считать профилирующими для курсантов военного училища: это развитие социальной ответственности, формирование военно-политических и профессиональных убеждений, осознание благородства выбранной профессии, потребность в совершенствовании знаний по своей воинской специальности, готовность безусловной и безграничной самоотдачи в условиях современного боя. Офицер должен быть хорошим психологом и хорошо ориентироваться в психологических факторах, влияющих на поведение его подчиненных.

Подготовка будущих военнослужащих к профессиональной военной деятельности может осуществляться в рамках общей психолого-педагогической подготовки как контекстное образование. Она предусматривает своеобразное «сквозное» обучение, способствующее накоплению курсантами все большего количества знаний по психологическому сопровождению и наполнению военной службы, формированию соответствующих умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к военной деятельности.

Моделирование процесса такой подготовки учитывает реалии современного образовательного пространства военного вуза как института целенаправленной профессиональной социализации будущих офицеров Российской Армии, который включает в себя различные формы и методы работы: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа курсантов, научно-поисковая работа курсантов (курсовые и дипломные проекты). Исходя из показанных выше этапов профессионального становления военнослужащих, модель системы подготовки военных курсантов включает в себя четыре основных компонента: информационный, самоактуализационный, практический, аналитико-исследовательский. Каждый компонент несет определенную функцию по отношению к формированию профессионализма военного применительно к структурным составляющим военного института.

Реализация каждого компонента при подготовке военного вносит свои изменения в структуру его профессионального саморазвития и готовности решать практические проблемы. Так, информационный компонент представляет собой базу данных (по всем курсам), обеспечивающую единое информационное пространство обучения, позволяющее курсанту усвоить основные вопросы военной специальности не только на уровне знания, но и на уровне понимания – знания в совокупности с переживанием личностной значимости проблемы, как постижения сущности феномена, ощущения единства своей личности с выбранной воинской специальностью.

Самоактуализационный компонент системы психолого-педагогической подготовки будущего офицера представляет собой формирование готовности курсанта к осознанию и реализации собственных возможностей как индивидов, личностей и субъектов деятельности. Профессиональная самоактуализация курсанта как процесс осознанного, активного, адекватного самопроявления личности на всех уровнях ее структуры, может быть сформирована уже в процессе психолого-педагогической подготовки.

Практический компонент системы психолого-педагогической подготовки курсантов представляет собой формирование готовности к военной деятельности во всех ее проявлениях, формирование способности интегрировать свои знания и умения в конкретной обстановке. Здесь используется широкий арсенал средств, приемов, форм деятельности.

Аналитико-исследовательский компонент системы психолого-педагогической подготовки курсантов реализуется через научную работу курсантов по решению тех или иных проблем, возникающих в процессе взаимодействия внутри группы или между группами. Это одно из наиболее сложных направлений подготовки, которое может качественно выполняться только на заключительном этапе, когда курсанты имеют определенный запас знаний, профессиональную мотивацию и некоторый жизненный и профессиональный опыт.

Предлагаемый подход формирования профессиональной направленности курсантов военного ВУЗа осуществляется при практической деятельности группы специалистов – педагогов, психологов и профессиональных военных. Определение ведущих методологических компонентов открывает возможность рассмотрения профессиональной деятельности будущего офицера Российской Армии как целостного развивающегося процесса, затрагивающего все стороны психолого-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Глушко, А.Н. Формирование профессиональной психологической пригодности в период обучения // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. – Тверь. - 2005. – № 4.
2. Караяни, А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий: Кн. «Содержание и организация морально-психологического обеспечения боевых действий». – М., 1994.
3. Джанейрян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 2004.
4. Зайцева, Л.А. Характеристики и факторы выбора карьеры в связи с индивидуально-психологическими особенностями и этапами профессионального становления субъектов: автореф. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2006.
5. Китаев-Смык, Л.А. Стресс под прицелом снайпера // Миллениум. - 2001. № 2-3.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 031300 – социальная педагогика). – М., 2000.

Bibliography

1. Glushko, A.N. Formation of professional psychological suitability in training // The Human factor: psychology and ergonomics Problems. – Tver, 2005. – № 4.
2. Karajani, A.G. Psychological support of operations. In: The Content and the organization of moral and psychological support of operations. – М., 1994.
3. Dzhanejryan, S.T. Professional the JA-concept: systems analysis. – Rostov-n/D.: Publishing house RGU, 2004.
4. Zajtseva, L.A. Characteristic and factors of a choice of career in connection with individually-psychological singularities and stages of professional formation of subjects. – Rostov-n/D., 2006.
5. Kitaev-Smyk, L. A stress under a sight of the sniper // The Millennium. - 2001. - № 2-3.
6. The state educational standard of the higher vocational training (a speciality 031300 – social pedagogics). – М., 2000.

Article Submitted 19.01.11

УДК 37.013

*Н. В. Свиридова, ст. преп. каф. теории и методики воспитательных систем ИМПЦ НГПУ, г. Новосибирск,
E-mail: mba3@sibmail.ru*

АМПЛИФИКАЦИЯ СФЕР ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО МУЗЕЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа трудов отечественных и зарубежных психологов, педагогов автор раскрывает методологические основы эффективной организации деятельности детских музеев. В статье обсуждаются проблемы амплификации сфер жизнедеятельности воспитанников детского музея учреждения дополнительного образования и подчёркивается, что главным для детского музея является возможность развития личности в непосредственном контакте с предметным миром, ориентированность на проявление активности и творчества посетителей.

Ключевые слова: детский музей, интерактивность, амплификация, сферы жизнедеятельности, дополнительное образование.

В начале XX века, в период обновления содержания народного образования и проникновения в Россию американских идей продуктивного обучения, были созданы первые русские авторские детские музеи. Это были: музей детского творчества Ф.И. Шмита, музей игрушки Н.Д. Бартрама, музей детской книги Я.П. Мексина, проект Детского музея-дворца А.У. Зеленко [1, с. 182 - 195]. Для этих музеев были характерны следующие черты: равноправие подлинных фактов культурного наследия и произведений детского творческого труда; поощрение предметных манипуляций детей с целью развития у них чувственной грамотности; предоставление возможности для самостоятельного экспериментирования, опытов в специально организованном музейном пространстве; преобладание игровых форм работы с детьми. При этих музеях активно работали разнообразные кружки, клубы и студии. Детские музеи в этот период во многом компенсировали недостаточное развитие системы внешкольной работы и предвосхитили основные тенденции её дальнейшего развития: организацию разнообразной творческой деятельности с опорой на детское самоуправление.

К началу 30-х годов первые детские музеи прекратили своё существование, а их создатели или были репрессированы, или ушли в другие сферы деятельности. В дальнейшем, в тоталитарном обществе с авторитарной педагогикой развивающий потенциал детского музея на долгие годы оказался невостребованным.

В 90-е гг. XX в., вместе с очередной реформой образовательной системы и утверждением новой гуманистической педагогической парадигмы, начался новый период в развитии детских музеев в России. Ориентация на индивидуальный подход, творческое развитие личности и воспитание культурной компетентности привели к возникновению детских музеев «второго поколения».

Изменилась содержательная сторона деятельности детских музеев по сравнению с музеями прошлого века. В сообщениях о программах и проектах современных детских музеев просматривается общая тенденция в сторону увеличения развлекательности, театральности, праздничности; многие детские музеи работают в режиме шоу-программ. Методы самостоятельной исследовательской работы детей в музейной экспозиции, характерные для первых российских детских музеев, почти не практикуются, отсутствуют детские музеи – лаборатории. В современных детских музеях практически не используются такие формы работы с детьми, как кружковая, клубная и студийная: музеи, как правило, не работают по долгосрочным программам с постоянными детскими коллективами.

Возникает опасность утраты понимания миссии детского музея, подмены развивающей функции развлекательной. Цель данной работы – проанализировать деятельность такого детского музея, который способен эффективно использовать свой педагогический потенциал и содействовать развитию личности ребёнка. Организуя на протяжении 15 лет работу детского музея «Мастерская предков» в учреждении дополнительного образования ДДТ «Кировский» (г. Новосибирск), разрабатывая авторскую образовательную программу и собственную педагогическую технологию музейной работы, нам приходи-

лось опираться на методологические положения, разработанные в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Для разработки научной концепции детского музея важно положение теории известного психолога Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта [1]. В педагогике это единство выражается в таком понятии, как «личностное знание». Только испытав сильное эмоциональное возбуждение, потрясение, ребёнок открывается навстречу интеллектуальному прорыву и волевому акту, выражающемуся в творческой деятельности. Специально организованное пространство детского музея, способствующее «погружению в прошлое», вызывающее удивление, радость, восторг открытий, влияет на формирование эмоционально-образного мышления, насыщает ситуацию развития личности ребёнка.

Л.С. Выготский разработал понятие сенситивного периода в развитии определённых психических функций. В дальнейшем ученики «школы Выготского» исследовали значение своевременного приобщения ребёнка к игровой деятельности, общению, эстетическому развитию и пр. Так, например, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов выделяют «определённый сенситивный период и для формирования потребности в новых действиях и деятельности, потребности в обогащении их содержания и совершенствовании способов. Без таких потребностей человек не может выступать в роли активного соиздателя не только собственной деятельности, но и собственной личности» [2, с. 60]. Поэтому детский музей, основанный на принципах интерактивности, на стимулировании предметно-практических действий призван предотвратить «деятельностный дефицит», который позднее ничем не может быть восполнен и компенсирован.

Отечественные и зарубежные психологи обеспокоены парадоксальной ситуацией, сложившейся в современном мире: «чрезмерно богатый мир технических объектов ведет к оскудению мира предметной деятельности, а, соответственно, к формированию особого типа "кнопочной психологии"» [2, с. 58].

Психолого-педагогические идеи основателя «новой французской школы» Селестена Френе базируются на осознании драматичности «разделения жизни на две противоположные зоны – зону труда, обязанности, практического действия, и зону наслаждения, игры, развлечения». Поэтому Френе подчёркивает, что «при воспитании детей уже с самого раннего возраста следует применять методы педагогики труда, которая способна вернуть людям смысл жизни, раскрывая её истинные ценности» [3, с. 190 - 191].

Осознание необходимости продуктивного обучения способствует превращению детского музея, организованного по типу музея-мастерской, в эффективный образовательный центр, где, по мысли Френе, «каждый ребёнок видит реальные результаты своего труда, которым он сможет гордиться в среде сверстников», где «дети, занимаясь каждый своим делом, становятся Мастерами» [3, с. 200]. «Мастерские для занятия практическим трудом должны привлечь подростков к одухотворённому труду, раскрыв им цель и смысл жизни. Для этого необходимо предоставить широкий выбор возможных видов работы, чтобы каждый мог найти то, что ему по душе» [3, с. 213].

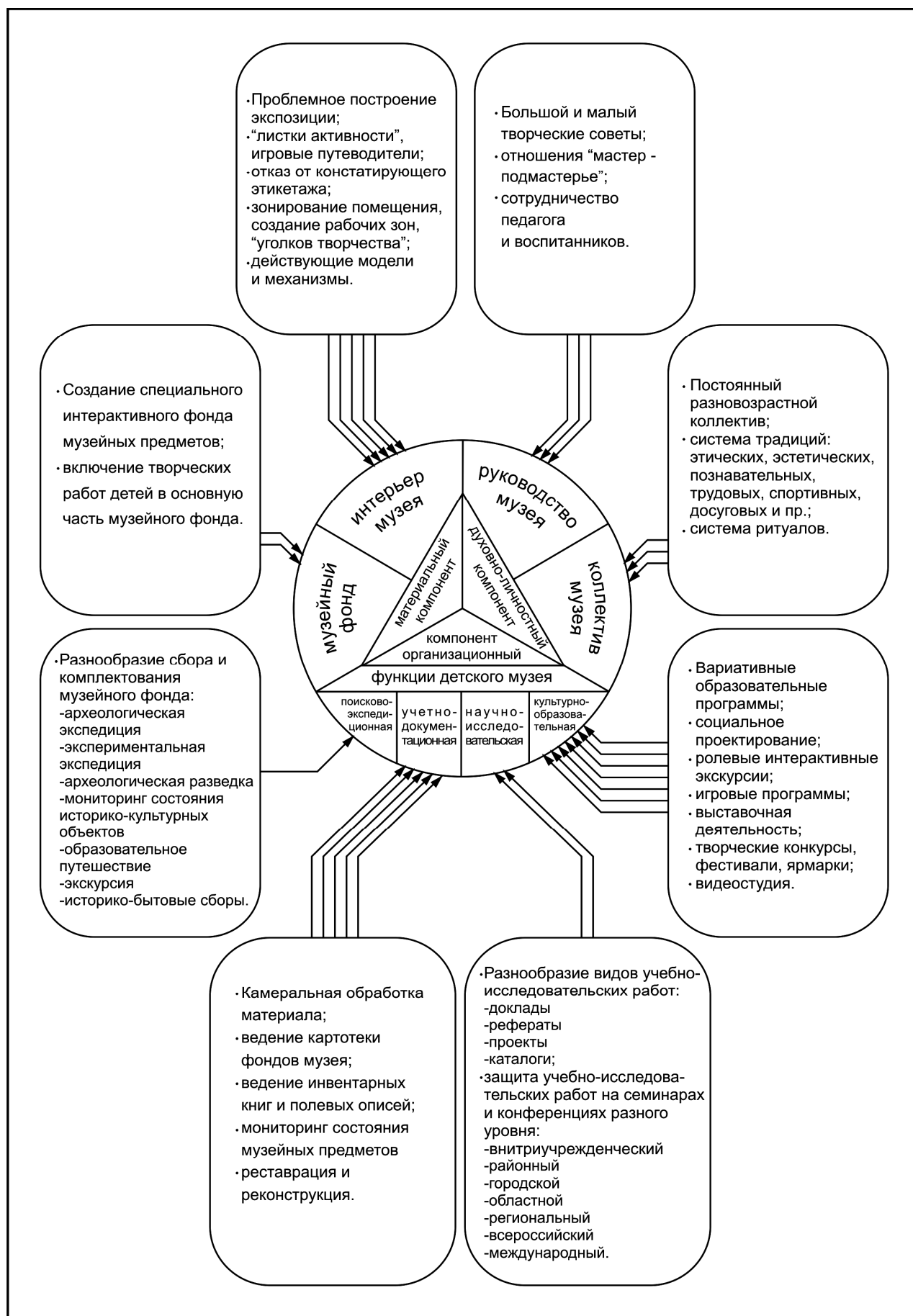


Рис. 1. Модель актуализации педагогического потенциала детского музея «Мастерская предков»

Идеи Френе о необходимости насыщения жизни ребёнка разнообразными занятиями созвучны принципу амплификации деятельности, разработанному А. В. Запорожцем [4]. Термин «амплификация» (от лат. *amplificatio* – увеличение, расширение, усиление) используется в биологии, экономике, аналитической психологии, как правило, в значении «эффект усиления действия факторов, параметров в многофакторной системе, обогащение развития по основным линиям» [5]. В психологической теории деятельности, в психологии труда этот термин используется в паре с антонимом – «симплификация» (обеднение ситуации развития). Современный мир, наполняемый всё более разнообразными вещевыми объектами, не даёт ребёнку понимания их устройства и принципов работы с ними, не стимулирует развитие любознательности. Детский же музей, организуя предметно-манипулятивную деятельность ребёнка, поощряя самостоятельное экспериментирование, ведёт ребёнка последовательно от ощущений к обобщениям, к «умному деланию», к оптимальному развитию высших психических функций. Благодаря обширной тематике своих программ детский музей развивает и обогащает не только предметно-практическую деятельность ребёнка, но и другие сферы его жизнедеятельности: эмоциональную, интеллектуальную, коммуникативную, социальную. Особенно важно соблюдение принципа амплификации на ранних стадиях детского развития «как средство преодоления его односторонности, средство выявления его задатков и способностей» [2, с. 279].

Но принцип амплификации относится не только к предметно-практической стороне деятельности. В педагогической психологии амплификация детского развития рассматривается как «расширение возможностей», необходимое условие разностороннего развития и воспитания ребёнка. Исходя из этого принципа, ребёнку «должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, в которых у него появляется шанс отыскать те из них, которые наиболее близки его способностям и задаткам. Амплификация – это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения» [2, с. 58].

Обратимся к анализу экспериментально-педагогической работы, проведённой нами на базе детского археолого-краеведческого музея «Мастерская предков», созданного в 1994 г. автором статьи совместно со своими воспитанниками. Интерьер музея стилизован под первобытную мастерскую, в нем нет традиционного этикетажа и расчленения материала по эпохам и периодам, применён приём образного ансамблевого построения экспозиции. В оформлении использованы только натуральные природные материалы: стены из соснового горбыля, каменный угловой очаг, прутьевые и травяные циновки, глиняные светильники и посуда, деревянные столы и лавки, — все, что способствует эффективному «погружению» в прошлое, позволяет создать ситуацию эмоционального подъёма, удивления. Экспозиционное пространство состоит из нескольких рабочих зон: мастерской по обработке камня и кости, зон гончарства, ткачества и плетения. Принцип интерактивности в организации экспозиционного пространства детского музея выражается в отсутствии «витринных» экспозиций, в насыщенности музея действующими моделями, которые позволяют детям освоить древние технологии, ощутить себя «в шкуре древнего человека».

Основой организации жизнедеятельности воспитанников «Мастерской предков» является работа разновозрастных микрогрупп. Инициировать отношения заботы, попечения, и дружеского участия помогают музейные роли «мастера» и «подмастерья». Каждый ребёнок, освоивший какой-либо древний технологический процесс, обучает этому своего товарища и только после успешного «учительства» он получает статус *мастера*. Музейные занятия для посетителей проходят в интерактивном режиме в форме ролевой игры: мастера в стилизованных под древность костюмах – оружейники, гончары, ткачи, лозоплётцы — обучают секретам ремесла своих сверстников, пришедших на экскурсию в музей.

Активная поисково-исследовательская работа детского музея «Мастерская предков» предполагает участие воспитанников музея в археологических, этнографических, экспериментальных экспедициях, как самостоятельных, так и в составе научных академических отрядов. Научная и общественная значимость результатов совместной работы обеспечивает условия для воспитания в детях уважительного, серьёзного отношения к труду, для развития навыков содержательного общения с взрослыми, делает ребят равноправными субъектами в диалоге поколений. В активе детского музея «Мастерская предков» более двадцати экспедиций, 5 реализованных социально значимых проектов, 10 снятых своими силами учебно-методических видеофильмов краеведческой тематики, участие в интерактивных выставках и музейных фестивалях, успешные выступления на научно-практических семинарах и конференциях школьников.

Таким образом, в ходе экспериментально-педагогической работы была разработана модель актуализации педагогического потенциала детского музея, в которую были включены все способы амплификационного воздействия на сферы жизнедеятельности воспитанников музея. В основу модели была положена структура образовательного пространства, состоящая из следующих взаимосвязанных компонентов: материального, духовно-личностного и организационного. Материальный компонент включает в себя такие элементы, как: интерьер музея, оборудование, зонирование помещения, дизайн экспозиции, этикетаж, состав и структура музейных фондов. Духовно-личностный компонент образовательного пространства детского музея образуют его сотрудники и посетители, стиль руководства и взаимоотношений, психологический климат, система традиций. Организационный компонент состоит из форм и методов реализации детским музеем своих функций как социального института: поисково-экспедиционной, учётно-документационной, научно-исследовательской и культурно-образовательной. Каждый компонент амплифицируется формами и методами, ведущими к качественным изменениям во всех сферах жизнедеятельности воспитанников музея (рис. 1).

Таким образом, мы видим, что среди современных разнообразных образовательных учреждений особое место занимает детский музей. Рассмотренный нами детский музей учреждения дополнительного образования является структурным подразделением образовательного учреждения, созданным с целью развития детей в интерактивной музейной среде, на основе разносторонней деятельности по сохранению и актуализации культурно-исторического наследия. Характерными признаками детского музея в учреждении дополнительного образования являются: опора на психолого-педагогические особенности детского восприятия предметного мира, использование интерактивных форм в экспозиционной и культурно-образовательной работе, активная социально-преобразующая деятельность.

Организованное в детском музее «Мастерская предков» продуктивное обучение, ориентированное на создание ребёнком реальных творческих продуктов, отвечает важнейшему положению психологической теории – развития личности в деятельности. Проблемные задания, стимулирующие поисковую, творческую активность, поощрение опытной и экспериментальной работы, эвристические беседы обеспечивают развитие дисциплинированного критичного ума, способного к самостоятельным открытиям. В то же время, опора на чувственное восприятие, эмоционально-образное мышление переносит акцент с получения информации ребёнком на переживание эмоций, извлечение личностного или жизненного смысла, постижение мира человеческих отношений.

Среди предлагаемых в «Мастерской предков» разнообразных форм деятельности выделяются формы, адекватные каждому возрасту. Игровые – для дошкольников; «увлекательная наука», опыты – для младших школьников; «музейные диалоги», ролевые игры – для подростков; социальное проектирование, активное участие в сохранении историко-

культурного наследия - для старших подростков; учебно-исследовательская деятельность - для старшеклассников.

Как видим, амплификация деятельности сопровождается воспитанием детского музея во всех сферах жизнедеятель-

ности – предметно-практической, познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, обеспечивая оптимальные условия для саморазвития и самореализации личности.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. // Собр. соч.: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
2. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Трикола, 1994.
3. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс. 1990.
4. Запорожец, А.В. Психология действия: избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 2000.
5. URL: <http://economy.polbu.ru/amplifikatsija.htm>; <http://slovotolk.ru/biz661.html>

Bibliography

1. Vygotsky, L.S. Sbornik sochineny: in 6 vol. / with A.V. Zaporozhets. Children's psychology. – M.: Pedagogics, 1984. - T. 4.
2. Zinchenko, V.P. The Person developing: sketches of the Russian psychology / V.P. Zinchenko, E.B. Morgunov. - M.: Trivola, 1994.
3. Frene, S. The selected pedagogical compositions: / the lane with fr.; with B.L. Vulfson's item. – M.: Progress. 1990.
4. Zaporozhets, A.V. action Psychology: the selected psychological works. – M.; Voronezh, 2000.
5. URL: <http://economy.polbu.ru/amplifikatsija.htm>; <http://slovotolk.ru/biz661.html>

Article Submitted 19.01.11

УДК 37

Т.Г. Орлова, ст. преп. ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕСТВА В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социокультурное пространство включает не только досуговые учреждения, но и образовательные, в которых также осуществляется досуговый процесс. Система ценностей в большей степени формируется в образовательном процессе, и это необходимо учитывать при регулировании девиантного поведения в досуговой деятельности. Представлена модель социально-культурного регулирования девиантного поведения, основанная на системном и адаптивном подходах социального функционирования личности.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, девиантное поведение юношества, педагогическая модель регулирования девиантного поведения.

Девиантное поведение по своей природе – сложное социальное и психологическое явление. Как феномен, девиантное поведение существует с момента возникновения общества. Но проявление его может носить как индивидуальный, так и массовый характер. Современное российское общество в условиях структурной трансформации, изменения содержания социальных институтов и общностей характеризуется утратой традиционных рычагов воздействия на личность. Меняется положение личности в обществе, происходит кардинальная смена её ценностных ориентиров, провоцирующих и углубляющих социальные деформации, что изменяет молодежную культурную среду, нарушая процессы самовыражения и самутверждения, направляя их в неблагоприятное русло [1-2].

Вместе с тем, культура, как система ценностей, формируется в процессе социализации личности во всех социальных институтах. В российском обществе сегодня происходит усиление роли культуры. Социально-культурное пространство предполагает формирование духовно-нравственной системы ценностей, которые в большей степени формируются в досуговой деятельности. Организация досуговой деятельности молодежи, формирующей высокую социальную культуру, является актуальной задачей педагогической науки [3-5].

Существующая ситуация в образовательных учреждениях, школах, детских домах, лицеях, колледжах, высших учебных заведениях свидетельствует, что досуговой деятельности молодежи зачастую не уделяется необходимого внимания [6]. В то же время, девиации – широко распространённое явление, проявляющееся в разных формах, статистический учёт которых практически не ведётся. Регулирование девиантного поведения в образовательных учреждениях средствами досуговой деятельности носит в основном неэффективный, стихийный и бессистемный характер, хотя именно в досуговой деятельности существуют наиболее эффективные методы воздей-

ствия на подростков и молодежь. Имеется потребность в регулировании девиантного поведения через превенцию (предупреждения, психопрофилактика) и интервенцию (преодоление, коррекция, реабилитация), но в настоящее время отсутствуют эффективные педагогические программы, направленные на профилактику девиантного поведения, на организацию досуговых мероприятий, свободных от девиантных традиций, ориентированных на здоровый образ жизни и содержательный досуг. Отсутствуют теоретико-методологические подходы регулирования девиантного поведения молодежи, нет системных социокультурных технологий профилактики и регулирования различных девиаций через досуговую деятельность. И главное, формирование досуговой деятельности, свободной от девиаций, в образовательных учреждениях никак не регулируется. Образовательные учреждения не уделяют этому вопросу должного внимания.

Социальная реальность и проведённый анализ научной литературы позволяет констатировать, что сегодня слабо разработана проблема использования педагогических и социально-психологических технологий, применяющих системный подход в досуговой деятельности, позволяющих регулировать социальное функционирование и корректировать нарушения в механизмах социально-психологической адаптации личности. В связи с этим, возникает **противоречие** между ростом различных девиаций в молодёжной среде – и недостаточным использованием огромного потенциала социокультурных воздействий на личность, которые могут быть подключены в досуговую деятельность.

Цель исследования: Обосновать социально-культурную модель регулирования девиантного поведения юношества путем организации досуговой деятельности в образовательном процессе.

Объект и методы исследования. Эксперимент проводился в МБОУ г. Новосибирска лицее №9, МБОУ г. Новосибирска, МБОУ СОШ № 128, Кировского района г. Новосибирска, НОУ НГМА колледж «Социальной работы», МБОУ детский дом № 1 г. Новосибирска, психологический центр «Берегиня» ООО «Гелиос» г. Новосибирска. Применялись следующие эмпирические методы: педагогический эксперимент, психолого-педагогическая диагностика, моделирование, метод математической обработки результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, качественный и количественный анализ.

Результаты. Согласно культурологическому подходу, девиация возникает вследствие конфликта между культурными нормами общества и личности, в результате усвоения людьми субкультуры, нормы которой противоречат господствующей культуре. С точки зрения социально-нормативного критерия, ведущим показателем нормальности поведения является уровень социальной и социально-психологической адаптации личности. При этом нормальная, успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями окружающей его социокультурной среды. Следовательно, одинаково проблемными являются как выраженное игнорирование социальных требований, так и нивелирование индивидуальности, например, в форме конформизма — полного подчинения интересов личности давлению среды. Социально-психологическая адаптация — это процесс взаимодействия личности и социальной среды, направленный на достижение определенной степени соответствия результатов требованиям социума; представляет собой самоорганизующуюся систему,

где основными элементами являются структурные компоненты личности, с одной стороны, и особенности социального окружения, с другой. Деадаптация возникает в результате рассогласованности внешних социальных условий и внутреннего состояния личности, когда имеют место неудовлетворённые потребности личности в положительной оценке её деятельности окружающими. Она является явной причиной негативного влияния на процесс развития и формирования личности. Процесс адаптации личности протекает в социокультурном пространстве, которое для части юношества сосредоточено в образовательных учреждениях. Нарушение процесса адаптации приводит к тем или иным девиациям. Воздействие на процесс адаптации возможно с позиций понимания механизма этого явления, с учетом всех выявленных факторов. Деадаптация развивается по синергетическим механизмам, и те же механизмы могут быть использованы для превенции и регулирования девиаций, в частности, формирование и регулирование досуговой деятельности, исключающей девиации, средствами образовательного учреждения.

Проведённый анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что девиантное поведение можно рассматривать как социально-культурное и социально-психологическое явление, возникающее в результате конфликта между нормами культуры общества и социально-культурными и нравственными нормами личности, приводящим к нарушениям процесса социализации личности, и проявляющееся в виде специфических приемов самовыражения, либо в массовых формах человеческой деятельности, в результате чего происходит нарушение целостности личности, ее функционирования, стресс аккультурации, аномия и деадаптация (табл. 1).

Таблица 1

Классификация девиантного поведения: социокультурный подход

Лица с антисоциальным (делинквентным) поведением	Проявляется в форме правонарушений, влекущих за собой уголовную и гражданскую ответственность и соответствующее наказание. Находятся в конфликте с культурными и правовыми нормами общества. У подростков и юношей преобладают следующие виды делинквентного поведения: хулиганство, кражи, грабежи, вандализм, физическое насилие, распространение наркотиков.
Лица с аморальным (асоциальным) поведением	Аморальные, примитивные потребности, низкий уровень культуры, несформированность этических норм и ценностей, стремление к потребительскому времяпрепровождению, деформация культурных ценностей и отношений, эгоизм, эмоциональная черствость, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов. Находятся в конфликте с культурными и этическими нормами общества. Лица с таким типом поведения имеют выраженные патологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера, педагогическую запущенность и как следствие стойкие отклонения в поведении: ложь, агрессивность, сексуальные девиации, вовлечённость в азартные игры на деньги, бродяжничество, граффити, иждивенчество, субкультурные девиации, вымогательство и др.
Лица с аутодеструктивным, саморазрушительным поведением	Саморазрушительное поведение выступает в следующих формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость, фанатическое, аутическое поведение, викарированное экстремальное поведение. Спецификой такого поведения является приверженность к субкультурам (алкогольная, наркотическая и др.), приверженность групповым субкультурным ценностям, наркотическая и алкогольная зависимость, курение, токсикомания. Для них характерен экзистенциальный вакуум, потеря системы базовых жизненных ценностей, нарушение самосознания личности.
Лица с деформированными потребностями	Обладают более или менее широким кругом интересов, отличаются обостренным индивидуализмом, стремлением занять привилегированное положение за счет притеснения слабых. Низкий уровень морально-этических и нравственных норм, несформированное чувство эмпатии. Их характеризует импульсивность, быстрая смена настроений, лживость, раздражительность, им доставляет удовольствие чужая боль.

Предваряя технологию социально-культурного регулирования девиантного поведения в культурно-досуговой деятельности, можно представить норму и отклонения в развитии личности с точки зрения системного подхода, который показывает, что основным критерием является аккультурация — аккультурация, адаптация — деадаптация, то есть диспозиционное несоответствие системы личности системе ценностей ориентаций общества. Формирование диспозиционной систе-

мы личности осуществляется в процессе её воспитания и социализации в определенных социальных институтах (семье, школе, в среде сверстников и других учреждениях), именно здесь, в этих социальных институтах следует искать корни деадаптивного образа жизни личности и нарушения в её развитии, и здесь же искать пути коррекционного педагогического воздействия.

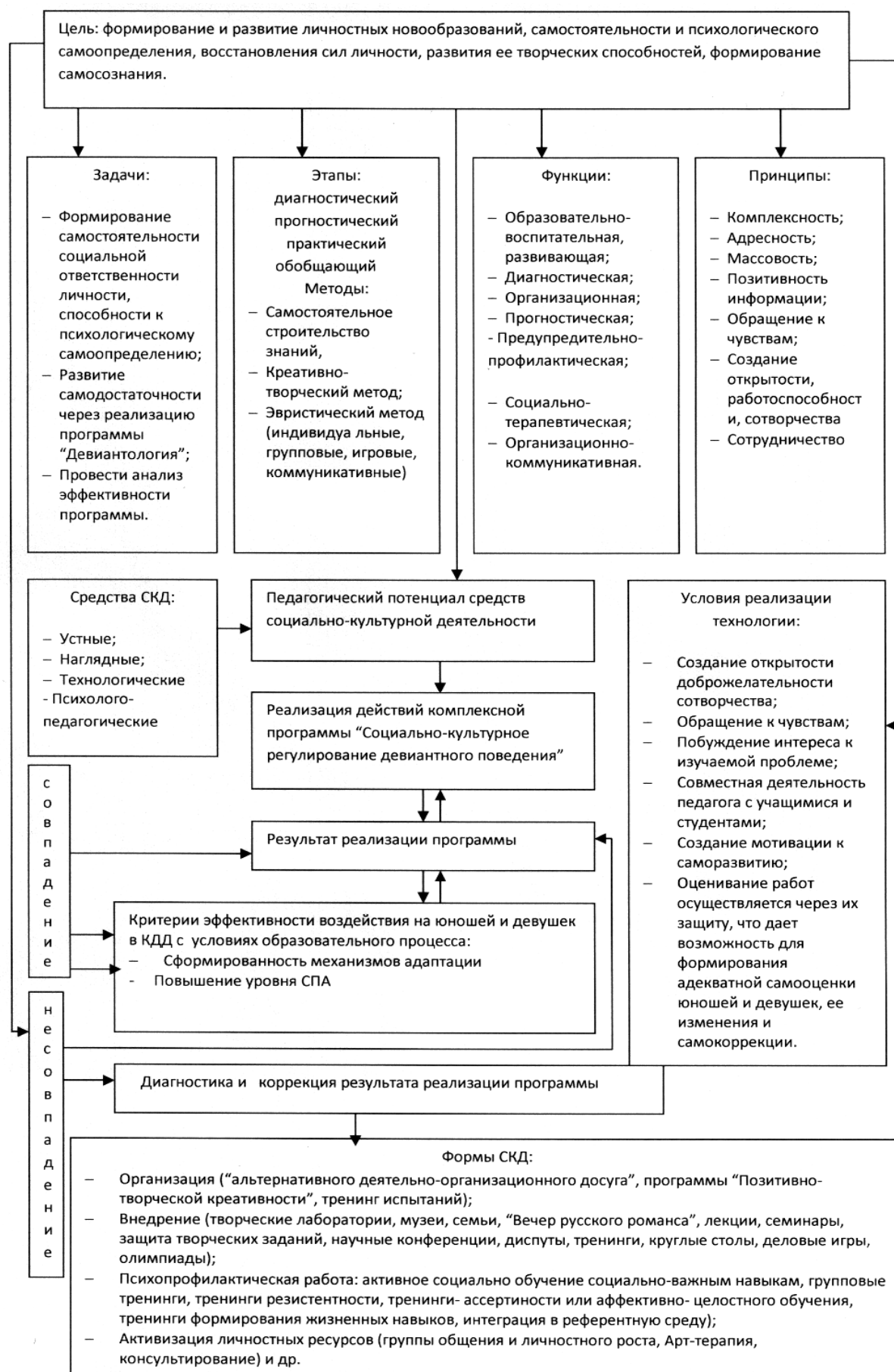


Рис. 1. Модель реализации социально-культурного регулирования девиантного поведения юношества в культурно-досуговой деятельности образовательного процесса

Психолого-педагогическое и социально-психологическое воздействие на отклоняющееся поведение личности в досуговом образовательном процессе рассматривается нами с точки зрения двух направлений: психологической превенции (предупреждение и психопрофилактика) и психологической интервенции (преодоление, коррекция, реабилитация) [1-2]. Культуротворческие технологии регулирования девиантного поведения включают: технологии художественно-творческой деятельности (прикладные культуротворческие ремесленные технологии); технологии творческого развития юношества (организация «альтернативной деятельности» - организация досуга, вовлечение юношей и девушек в спортивные секции; организация работы творческих и трудовых мастерских; внедрение программ «специфической позитивной активности» - видов досуга с элементами контролируемой опасности и преодоления трудностей (походов, тренингов-испытаний), самодеятельное искусство, вечера отдыха, творческие лаборатории, студии, мастерские, любительские объединения центры эстетического воспитания и другие формы) - направлены на восстановление сил личности, развитие её творческих способностей, формирование её духовной сферы, культуры чувств, развитие познавательных сторон личности, на её оздоровление и используются как реабилитационные технологии.

Образовательный процесс рассматривается как единый процесс физического, психологического, духовного и культурного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные и культурные эталоны. В процессе образования человек осваивает культурные ценности. Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. Дидактическое понятие культуры – обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.

Социально-культурная технология, являясь частью социально-педагогической деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться через компоненты, включающие целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, а так же оценку результатов деятельности. Социально-культурная технология предполагает элементы социальной и педагогической технологии, рассматривается как целостный социально-педагогический процесс, включающий: обучение, социальное образование, социальное воспитание, социальное управление [7]. Социально-педагогическая образовательная деятельность, направленная на социокультурное регулирование девиантного поведения, имеет следующую направленность:

1. Социально-педагогическая профилактика явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической, которая предшествует девиантному поведению), рассматриваемая нами как систему организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающий социальные отклонения негативного характера в поведении юношей.

2. Повышение уровня социальной адаптации (через восстановление её механизмов в образовательном и воспитательном процессе) юношества, как психологического механизма развития личности, с помощью которого происходит активное приспособление индивида к определенным условиям, нормам, ценностям социальной среды.

3. Социально-педагогическая коррекция, целью которой является компенсация недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализация и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизация познавательной деятельности, социально-трудовая адаптация. Сюда же можно отнести психологическую коррекцию как деятельность, направленную на исправление (корректи-

ровку) тех особенностей психологического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют оптимальной норме. Психолого-педагогическая коррекция – это совокупность психолого-педагогических воздействий на личность педагогически запущенной личности с целью его восстановления в качестве субъекта общения, деятельности, самосознания.

4. Социально-педагогическая ресоциализация направлена на лиц с различными видами дезадаптации и отклоняющимся поведением с целью восстановления их социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков, переориентация их социальных установок и референтных ориентаций за счет включения в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды.

5. Социально-педагогическая реабилитация, как система мер, направлена на восстановление разрушенных или утраченных подростком и юношей связей, вследствие нарушения здоровья со стойкими расстройствами функции организма (дети-инвалиды), изменение социального статуса ребенка (сирота) и отклоняющегося поведения ребенка (ребенок-беспризорник, ребенок-девиант, ребенок-правонарушитель и т.д.).

Модель социокультурного регулирования девиантного поведения включает в себя цель, задачи, функции и принципы социально-культурной деятельности. Так, диагностический блок выявляет слабое звено в механизмах социокультурной адаптации подростка, которое в дальнейшем будет подвергаться психолого-педагогической коррекции. Диагностика нарушений социального функционирования, выявление причин этих нарушений определяет социальную и психолого-педагогическую (превенцию и интервенцию) помощь (регулирование) девиантного поведения в досуговом образовательном процессе. Реализация модели предполагает согласованность всей совокупности основополагающих элементов в образовательном процессе: изучение и анализ психолого-педагогических технологий коррекции, профилактики девиантного поведения и их эффективности в образовательном процессе; определение целей, педагогических задач, методов, типов, стилей, организационно-педагогических условий, средств, содержания деятельности всех всех участников психолого-педагогического процесса, опытно-экспериментальная проверка их эффективности в регулировании девиантного поведения и анализ полученных результатов. Механизмами реализации социокультурного регулирования девиантного поведения в образовательном процессе являются (рис. 1).

1. Учебно-воспитательная и досуговая деятельность в образовательном процессе (обучающем, воспитательном, общеразвивающем, досуговом), как основа систематизации подхода организационно-педагогических условий;

2. Педагогическое внедрение методов, видов и форм в технологии профилактики, коррекции и реабилитации девиантного поведения в образовательном процессе;

3. Комплекс образовательных, коррекционных условий формирования самосознания, ценностного отношения к себе, нормативного поведения и здорового образа жизни, в психолого-педагогическом и социально-педагогическом процессе.

Это влечёт за собой формирование, развитие и коррекцию следующих адаптационных компонентов (механизмов) и развитие личностной и социальной зрелости:

- формирование ценностных ориентаций, направленности личности как ядра системы социально- психологической адаптации;
- развитие самосознания, Я-концепции личности;
- развитие интеллекта как элемента системы социально-психологической адаптации;
- развитие эмоционально-волевого элемента системы социально- психологической адаптации;
- развитие коммуникативных свойств личности;
- развитие аутентичности;

- развитие интернальности;
- развитие рефлексии и самопознания;
- развитие толерантности к неопределённости;
- развитие гибкости и нормативности поведения;
- формирование этнической сензитивности;
- формирование культурного потенциала личности.

Программа «Социокультурное регулирование девиантного поведения в образовательном процессе» – это целенаправленный психолого-педагогический процесс, способствующий развитию самосознания личности юношей и девушек, их духовному, психологическому и социальному саморазвитию, становлению, и ориентации на здоровый образ жизни. В основу реализации программы заложены разнообразные методы, типы, виды, стили, и формы обучения и воспитания в целостном образовательном процессе.

Проведено опытно-экспериментальное исследование, которое предполагало изучение влияния программы «Социокультурное регулирование девиантного поведения в образовательном процессе» на формирование и развитие самосознания и на восстановление функционирования нарушенных механизмов социально-психологической адаптации у молодёжи с девиантным поведением. Естественный эксперимент проводился в реальных для испытуемых условиях, где был введён экспериментальный фактор – программа «Социокультурное регулирование девиантного поведения».

Эксперимент проходил в два этапа. Констатирующий этап эксперимента, включающий психолого-педагогическую

диагностику, выявил нарушения в поведении и уровне сформированности компонентов (механизмов) социально-психологической адаптации личности юношей и девушек с девиантным поведением и позволил выявить следующие особенности испытуемых:

1. низкий уровень самосознания и самоактуализации;
2. средний уровень креативности;
3. низкий уровень сформированности жизненных и личностных ценностей, направленности, активности;
4. средний уровень сформированности когнитивного механизма социально-психологической адаптации;
5. низкий уровень сформированности эмоционально-волевого механизма социально-психологической адаптации;
6. низкий уровень сформированности морально-нравственного механизма адаптации у испытуемых в экспериментальной группе и средний уровень сформированности этого механизма у испытуемых в контрольной группе;
7. низкий уровень сформированности коммуникативного механизма адаптации;
8. заниженная самооценка;
9. высокий уровень дезадаптации.

В целях наглядного представления информации и для внесения результатов в технологическую карту мы воспользовались следующей числовой шкалой: высокий уровень измеряемого показателя – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл (рис. 2).

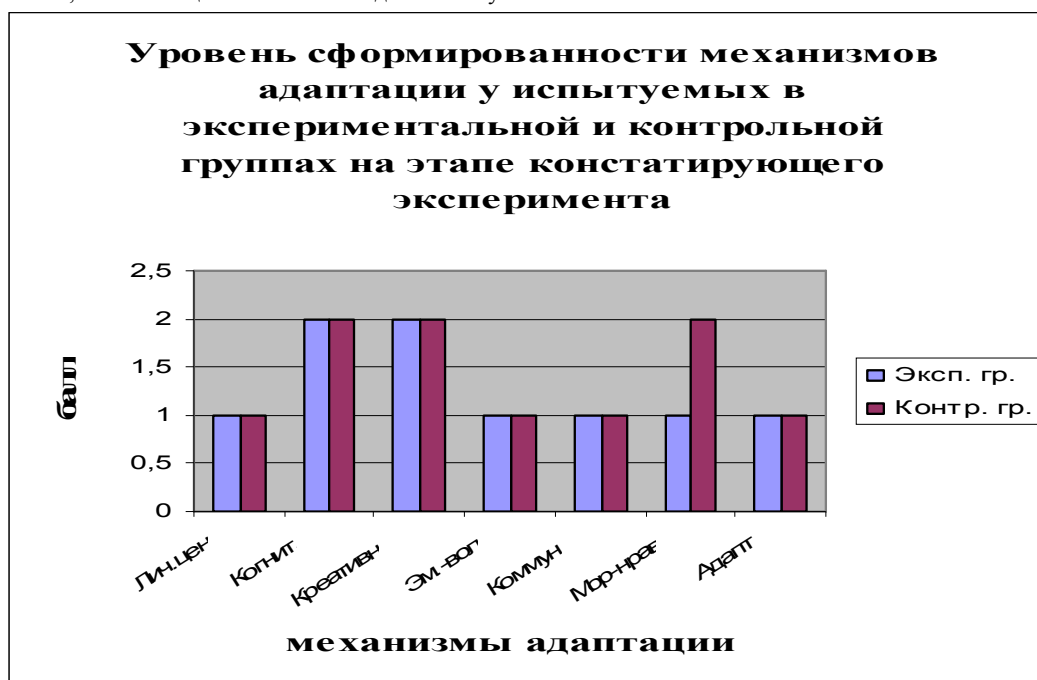


Рис. 2. Уровень сформированности механизмов адаптации

Результаты диагностического исследования на этапе констатирующего эксперимента были подвергнуты корреляционному анализу, который подтвердил взаимосвязи между отдельными механизмами социально-психологической адаптации в экспериментальной и контрольной группах. Формирующий этап эксперимента позволил проверить эффективность влияния технологии «Социокультурное регулирование девиантного поведения в образовательном процессе» на развитие и коррекцию механизмов адаптации подростков и юношей с девиантным поведением и проверить основную гипотезу.

Реализация данного этапа эксперимента предполагала внедрение технологии в образовательный процесс через образовательные программы: «Основы социологии», «Основы психологии», «Психология отклоняющегося поведения», профилактические, консультативные и коррекционные виды деятельности, и проверку эффективности этой технологии через

повторную диагностику учащихся и студентов экспериментальной и контрольной групп.

Статистическая обработка полученных результатов, качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования, показал, что произошли достоверно значимые изменения в самосознании личности испытуемых, в отношении к познанию себя и окружающего мира: повысился уровень самосознания и самоактуализации; повысился уровень сформированности жизненных и личностных ценностей, направленности, активности; повысился уровень сформированности когнитивного механизма социально-психологической адаптации; повысился уровень сформированности эмоционально-волевого механизма социально-психологической адаптации; повысился уровень сформированности морально-нравственного механизма адаптации у испытуемых в экспериментальной группе; повысился уровень

сформированности коммуникативного механизма адаптации; повысилась самооценка (рис.3). Полученные результаты позволяют считать предлагаемую технологию социокультурного регулирования девиантного поведения в образовательном процессе эффективной и оправданной.

Заключение. Социокультурное регулирование девиантного поведения в образовательном процессе - это целенаправленный психолого-педагогический процесс, способствующий развитию самосознания личности подростков и юношей, их

духовному, психологическому и социальному саморазвитию, становлению, и ориентации на здоровый образ жизни, возможности для воспитания трудолюбия, активности, целеустремленности, самореализации. Экспериментально подтверждено эффективное влияние технологии «Социокультурное регулирование девиантного поведения в образовательном процессе» на развитие и коррекцию механизмов адаптации подростков и юношей с девиантным поведением.

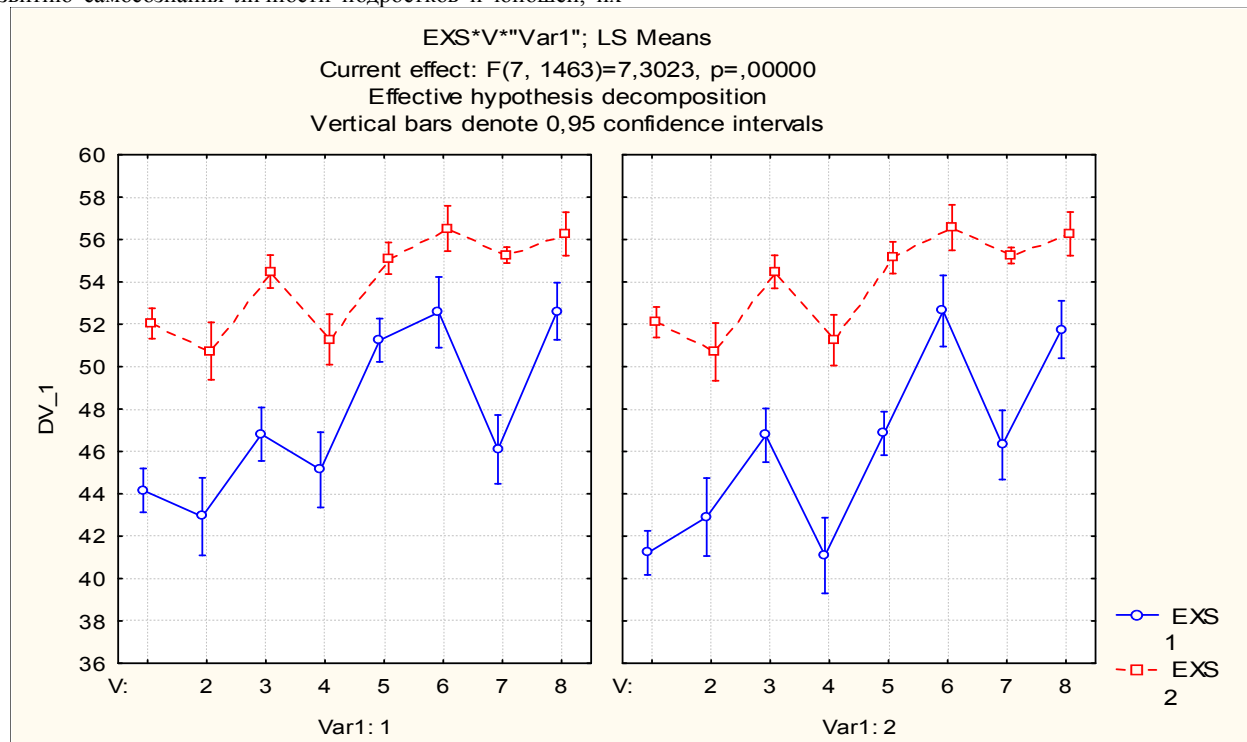


Рис. 3. Изменения значений самосознания, ценностных ориентаций, самопринятия и отношения к познанию у участников эксперимента в контрольной экспериментальной группах после реализации программы

Библиографический список

1. Орлова, Т.Г. Регулирование девиантного поведения у дезадаптированных подростков в системе школьного образования // Мир науки, культуры, образования: Международный научный журнал. - Горно-Алтайск. - 2009. - №7(19).
2. Орлова, Т.Г. Социально-педагогический процесс в системе регулирования девиантного поведения // Мир науки, культуры, образования: Международный научный журнал. - Горно-Алтайск, февраль 2010-№1(20).
3. Киселёва, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников. - М.: МГУКИ, 2004.
4. Первушина, О.В. Социально-культурная деятельность (теоретические основы): учеб. пособие. - Барнаул: АГИИК, 2002.
5. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Социокультурная деятельность: история, теория, образование, практика: Межвуз. сб. науч. ст. / ред.-сост. В.В. Туев. - Кемерово: КемГАКИ, 2002.
6. Турбина, Т.А. Культурно-досуговая деятельность как средство развития социальной активности современных подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2007.
7. Брижатова, С.Б. Технология формирования региональных программ социокультурного развития в современной России: монография. - Барнаул: АГИИК, 2000.

Bibliography

1. Orlova, T.G. Regulation deviation behavior at desadaptation teenagers in school education system // The World of a science, culture, formation: the International scientific log. - G-Altajsk. - 2009. - № 7 (19).
2. Orlova, T.G. Socially process in regulation system deviation behavior // The World of a science, culture, formation: the International scientific log. - G-Altajsk. - 2010. - № 1 (20).
3. Kiselyova, T.G. Welfare activity / T.G. Kiselyova, JU.D. Krasilnikov. - M.: MGUKI, 2004.
4. Pervushina, O.V. The Island of Century Welfare activity (theoretical bases): studies. The manual. - Barnaul: AGIIK, 2002.
5. Tuev, V.V. Century of Century Welfare activity as concept (switching-on in discussion) // Sotsiokulturnaja activity: history, the theory, formation, practice: Interhigh school. The item / Red.-sost. V.V. Tuev. - Kemerovo: KemGAKI, 2002.
6. Turbina, T.A. Cultural activity as means of development of social activity of the modern teenagers. - SPb., 2007.
7. Brizhatova, S.B. Technology of formation of regional programs of welfare developments in the modern Russia: the monography. - Barnaul: AGIIK, 2000.

Article Submitted 19.01.11

УДК 37

М.В. Клепиков, асп. Сибирского независимого института, E-mail: klepikovmikhail@rambler.ru

ПРАВОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

В работе идет речь о правовых ценностях, их формировании у курсантов военных учебных заведений, процессе правовой социализации, результатом которой является сформированная правовая культура. Рассматриваются пути разрешения возникающих при этом проблем.

Ключевые слова: правовые ценности, правовая социализация, правовая культура.

Процесс формирования будущего офицера - это последовательная социализация личности в принципиально новых условиях общества. Протекает указанный выше процесс в рамках складывающейся правовой системы. После провозглашения в начале девяностых годов либеральных основ правовой модернизации, по верному замечанию С.С.Алексеева, нет «ни одного важного государственного документа, речи или выступления российского государственного деятеля, в котором бы не прозвучали громкие слова о приверженности новой России идеалам и ценностям права, требованиям правопорядка и законности» [1]. Вместе с тем, состояние научно-го осмысления ценностно-правовой сферы российского общества, а также уровень развития теории правовых ценностей не отвечают требованиям сегодняшнего дня, тем нуждам, которые возлагают на право миллионы наших соотечественников. Кризис культурных основ общества непосредственно отражается на правовой жизни, приводит к обесцениванию права, нигилистическому отношению к правовым ценностям.

Эффективность существования правовой системы определяется наличием тех ценностей, которые разделяет общество. Возникновение правовых ценностей связано непосредственно с индивидом, то есть субъектом, обладающим индивидуальным сознанием, деятельностью, что требовало создание механизма регуляции между ним и государством. Современная российская государственно-правовая жизнь страдает определенной ценностной противоречивостью. С одной стороны, это приоритет правовых ценностей равенства, государственной власти, уравнительной справедливости, с другой - ценностей свободы, конкуренции, индивидуальных прав и свобод. Обе группы ценностей наполнены истинным ценностно-правовым содержанием, выступающим мотивом правового поведения и определяющим правовую жизнь социума. Такая биполярность ценностно-правового сознания в конкретном обществе не позволяет праву полноценно функционировать, эффективно регулировать правовые отношения. Указанное противоречие необходимо тщательно изучать, следить за динамикой его развития, учитывать в правовоспитательной работе.

Актуальность предложенной темы обусловлена также и тем обстоятельством, что современное социальное пространство представляет собой пространство воплощенных ценностей; весь мир измеряется ценностями, а поэтому право, обладая ценностным содержанием, должно занимать подобающее место в иерархии социальных ценностей. Государство, в свою очередь, выступая хранителем правовых ценностей, должно не только провозглашать, но и обеспечивать реализацию последних. Цивилизованность государственного аппарата определяется его фактическим отношением к правовым ценностям. Властные субъекты, игнорирующие правовые ценности и ценность права, разрушают гуманные основы государственности, подрывают авторитет государства в глазах гражданского общества.

Трудности развития государственно-правовой системы в современной России во многом связаны с изменением и ломкой правовых ценностей. Государство утрачивает возможность влияния на аксиосферу права, сворачивает правовоспитательную работу, отказывает в содействии освоению правовых ценностей гражданами. Это приводит к обесцениванию права, к правовому нигилизму (отрицанию ценностей права), недоверию к правоохранительным органам. Особую актуальность приобретают проблемы изучения правовых ценностей личности, которые являются своего рода способом воплощения должного в сущее право. Правовые ценности, формулируемые теоретиками права и провозглашаемые государством, создают идеальную модель права. Личность, осваивая эти ценности, делает их мотивами своего правового поведения, воплощая их в реальную правовую действительность. Правовые ценности, проникающие в разум и душу личности, объединяют человеческое сообщество, дают людям возможность сосуществовать. В современной России остро стоит проблема единения и интеграции. Право и правовые ценности могут выступать той общезначимой основой, которая объединит общество на пути социального развития. Без четкой формулировки правовых ценностей, без освоения этих ценностей населением становится проблематичным решение задач продвижения по пути прогресса.

Современный этап развития правовой сферы в России характеризуется серьезным изменением ценностных ориентиров, которые касаются места человека в системе правоотношений, защиты его насущных прав и свобод. Мир права должен быть «взвешен» ценностями для определения в нем места человека и придания этому миру подлинно гуманного, человеческого смысла. Важно использовать для разрешения проблем аксиосферы права новые, нестандартные решения, а также мощный потенциал правокультурных и социокультурных факторов в их ценностном измерении.

Ценности права формируются в процессе диалога, реализуются посредством диалога и могут быть освоены лишь в процессе диалога. Правовой диалог мыслится в широком смысле и включает в себя правовое общение разных уровней - социального, теоретического, инструментального и т.д. Наиболее значимый диалог разворачивается между государством и гражданским обществом. В процессе этого диалога рождаются действительные ценности права. Поэтому социально ориентированное государство в целях внедрения ценностных основ правового взаимодействия может использовать диалог с личностью и гражданским обществом, а также поощрять диалогичность во взаимоотношениях между гражданами и их объединениями. «Выведение» прав человека из абсолютистских ценностей не всегда представляется возможным, и порой отталкивает от этих прав. Права человека должны обсуждаться нейтрально, в диалоге, отдельно от мировоззрений, чтобы их принятие и освоение не было отказом от традиционных ценностей, что разрушительно для личности и общества.

Ценности права составляют содержание правовой социализации личности. Полная нравственно-правовая социализация личности – это идеал, стремиться к которому человеку предписывает долг его практического разума. Без этого идеала человек не может существовать, но и достичь его в полной мере невозможно. Правовая социализация молодежи имеет свою структуру: правовое образование (цель и результат – формирование правосознания), нравственно-правовое воспитание и самовоспитание личности, целью и результатом которого является нравственно-правовая культура. Уровень правовой культуры личности и ее правосознания определяется степенью ее правомерного поведения, мотивами которого должны выступать внутренняя убежденность в справедливости требований правовых норм и значимости системы нравственных ценностей (включая право как ценность). Соотносясь друг с другом в рамках нравственно-правовой культуры, право и нравственность оказывают регулятивное воздействие на сферу свободы и объективно направлены на стимулирование правомерной активности личности, создание всех необходимых предпосылок для ее социализации [2]. Правовая социализация, во-первых, есть восприятие индивидуумом общественных норм и ценностей, усвоение им социального опыта. Здесь активным субъектом действия является индивид. На активную роль личности в ходе усвоения юридических знаний в качестве элемента процесса социализации обращал внимание Ю.И. Гревцов, выступая тем самым против стремлений свести проблему юридических свойств личности к внешним факторам юридической социализации индивида: "В действительности все гораздо сложнее и неоднозначнее. Судьбу внешних воздействий, их действенность в конечном счете определяет сам человек. Но делать это он может по-разному. В одном случае он их просто не замечает; в другом, выстраивая свою линию поведения, «вписывает» в нее внешние стимулы, однако отнюдь не механически; наконец, он может слепо следовать таким воздействиям, растворяя в них свою собственную личность" [3]. Во-вторых, правовая социализация подразумевает передачу социального опыта от общества к личности. Это определение отражает объективную позицию индивида в отношениях с обществом. При этом общество предлагает разную степень своего участия: от тотальной до либеральной.

Важнейшим результатом правовой социализации является формирование правосознания, которое составляет собственно образовательный момент в процессе социализации (образование и воспитание здесь нераздельно связаны). Для этого можно выделить три составляющие нравственно - правовой социализации в ее динамической структуре. Вначале право как таковое воспринимается по преимуществу сквозь призму нравственных требований, как моральный императив, который выступает в качестве превращенной формы единой нравственно-правовой субстанции общественной жизни. Важнейшее значение на этом этапе имеет социализирующее действие семьи, т.к. семья это не только форма, внешняя оболочка жизненного пути человека, она чрезвычайно полифункциональна. Именно здесь молодой человек усваивает систему ценностей, определяющую его нравственную и правовую позицию. Затем следует восприятие нравственным сознанием норм права в форме закона. На этой ступени в личности молодого человека, прежде всего, формируются качества гражданина. Главным объектом деятельности здесь выступает та социальная группа, к которой он относится, а также государство, которое молодой человек воспринимает на этой ступени, скорее всего как данность, вне его исторического становления. Всемирно-исторический контекст для него еще скрыт или, во всяком случае, не является объектом нравственно-правового отношения. И, наконец, право само по себе воспринимается субъек-

том как нравственная ценность. Это - высшая ступень развития нравственно-правового сознания. Ее достижение свидетельствует о наибольшей степени социализации личности, поскольку здесь нравственное и правовое начало самосознания человека выступают в наиболее глубоком взаимодействии. Достижение этого уровня социализации говорит о полной включенности индивида в общественные процессы, о его признании в социальной среде в качестве легитимного субъекта социально-политического управления. На данном уровне социализации личности ее десоциализация невозможна, или возможна только как сравнительно редкое исключение в части деятельности-адаптационной.

В правовой социализации курсантов особенно важен процесс отражения права в сознании на уровне личности каждого из них. Индивидуальное правосознание - результат социализации молодого человека и усвоения им группового и общественного правосознания, опосредствованного особенностями его жизненного пути. Коллективные формы сознания и личный опыт человека образуют основу восприятия юридической действительности каждой неповторимой личностью. Отражаемый индивидуальным правосознанием мир правовых явлений достаточно специфичен, включает в себя и самовосприятие, место, занимаемое личностью в структуре социальных и межличностных связей, степень удовлетворенности ее интересов, качество ее жизни и накопленный жизненный опыт, возможности реализации ею своего творческого потенциала. Ценностные характеристики юридических явлений признаются личностью таковыми далеко не автоматически, а при необходимом участии в оценочном процессе этих факторов. Мы выделим три аспекта воздействия права на индивидуальное сознание курсантов. Во-первых, это то, что декларировано в нормативных актах и непосредственно обращено к его сознанию. Во-вторых, это воздействие, понуждающее человека к совершению действия, либо к воздержанию от него. В этом случае поступок реализует нечто новое в самом человеке, а неоднократность повторения поступка обуславливает фиксацию в индивидуальном сознании соответствующий установки. В-третьих, регулируя общественные отношения, право закрепляет или изменяет условия бытия человека, влияя на его социальный статус, размеры его доходов, структуру потребления, характер коммуникации и круг общения, возможности интеллектуального роста.

Следует сказать о ситуации, предполагающей недостаточную включенность молодого человека в общественные процессы. В данном случае он попадает в новый круговорот событий, а неподготовленность в правовой сфере приводит к новым проблемам. Оказалось, что 16 % военнослужащих знают свои права хорошо, 84 % – плохо; 9 % студентов заявили, что знали права военнослужащего отлично, 23 % – хорошо, 46 % – плохо, 13 % признались, что не знали их совсем. Между прочим, 14 % офицеров также признались, что не знают прав военнослужащих, и еще 26 % затруднились с ответом. При этом следует учитывать тот факт, что 24 % военнослужащих срочной службы (и 50 % студентов) не хотят служить ни при каких условиях даже в профессиональной армии на добровольной основе [4]. Приведенные данные показывают, что в армейской среде существуют факторы, способствующие возникновению агрессивности, которая зачастую является благоприятной основой экстремизма и преступности.

Для освоения правовых ценностей большое значение имеет правовое воспитание. Существующая концепция правового воспитания нуждается в новых теоретических разработках, касающихся ее аксиологического аспекта. Актуальной представляется проблема нравственно-правового воспитания курсантов в процессе обучения, которое должно обогащаться

прогрессивными методами, в частности, использованием ролевых игр. Аксиологическое изучение права приводит к выводу о социализирующей функции правовой игры. Согласие субъектов выполнять определенные роли в правовой игре, понимаемой как эмоциональная активность в правовой сфере, сопровождаемая чувством напряжения и выводящая за рамки обыденной жизни, становится важнейшим элементом поддержания правопорядка. В игре усваиваются и передаются правовые ценности, которые приобретают высший «статус» правил игры. Данное положение открывает широкие перспективы в разработке игровых методик в правовом воспитании, а также в исследовании игрологических закономерностей правового регулирования [5]. Курсанты вузов внутренних войск относятся к четко очерченной социальной группе со специфической правовой культурой, а потому рекомендуется использовать эффект «обратной связи», когда представитель социальной группы идентифицирует свои ценностные ориентации с ценностями группы. В связи с этим обосновывается важность пропаганды правовых ценностей, которые должны быть реализованы в деятельности будущих офицеров.

Использование в учебном процессе активных форм обучения требует научного описания эффективности их применения, обобщения опыта и обучения профессорско-преподавательского состава. На сегодняшний день подобного рода исследованиями в вузах внутренних войск занимаются недостаточно.

Особо следует сказать о формировании позитивного правосознания курсантов в процессе усвоения правовых ценностей. Традиционно в российской правокультурной традиции правосознание должностных лиц, осуществляющих правоприменение, характеризовалось консервативностью и эмоционально-психологической предрасположенностью к духовности. Однако в современной России наблюдается разрушение нормативно-ценностных основ, «размывание» нравственных критериев в служебном и внеслужебном поведении, утрата правокультурных идеалов и ориентиров развития, что обуславливает кризис юридического мышления и делегитимацию правоприменительной деятельности.

Транзитивный характер развития системы российского права и государства обусловил активизацию аномических явлений в духовно-нравственной системе, что, в свою очередь, привело к дисфункциям и деформациям в массовом и профессиональном правосознании. Аномия в правовом сознании граждан и должностных лиц проявляется в снижении влияния высоких духовно-нравственных целей и ценностей при принятии социально и юридически значимых решений. Дисфункциональность в юридической деятельности, с одной стороны, разрушает веру в оправданность и значимость профессиональной деятельности юристов, а с другой - обуславливает ее неэффективность и неадекватность при реализации индивидуальных и групповых ценностей и потребностей, тормозит объективные процессы развития национальной правовой системы, инициирует процессы расширения неформального и неправового пространства.

Деформация правосознания выражается в массовых явлениях правового и духовно-нравственного инфантилизма (несформированность и пробельность правовых и нравственных, этических взглядов, знаний, установок, представлений, идеалов и т.п.), нигилизма (игнорирование нравственных ценностей, требований закона, отрицание социальной значимости и ценности социально-нормативных систем и проч.), служебного идеализма (идеализация служебной деятельности и ее результатов), криминализации (сращивание правового сознания граждан, сотрудников правоохранительных и иных органов с преступными структурами) [6]. В полной мере сказанное от-

носится к формированию правосознания будущих офицеров в период их обучения в военно-учебном заведении. Разрешение подобных проблем видится в использовании комплексного подхода к формированию правосознания курсантов. Это предполагает разработку плана мероприятий правовоспитательного характера, снижающих уровень правового нигилизма, повышающих степень социальной ответственности в рамках правового поля, исключение формального подхода в данной работе, использование разнообразных форм и методов.

В военно-учебных заведениях внутренних войск, как и в других учебных заведениях силовых структур, проводится правовоспитательная работа, изданы соответствующие директивы, приказы, но говорить о значительном повышении пока не приходится. Данные криминологов, занимающихся проблемами воинской преступности говорят об обратном. И самое печальное, что сегодня речь идет не просто о преступности военнослужащих, а о преступности офицерского состава, тех людей, которые в своё время относились к элите русского общества. Это говорит о низком уровне правосознания, малоэффективной правовоспитательной работе, слабом контроле должностных лиц.

Следует сказать о важном источнике формирования правовой культуры, профессионального правосознания (три военных института в соответствии с государственным образовательным стандартом готовят курсантов по специальности «Юриспруденция») – таком, как всемирная сеть Интернет. Для многих курсантов Интернет сегодня - это возможность виртуального общения с друзьями, родственниками, источник любимой музыки, новых фильмов, но никак не средство получения необходимой правовой информации, правовых знаний. Немногие из них посещают сайты министерств и ведомств, правоохранительных органов, таких как Генеральная Прокуратура, Министерство Внутренних Дел, Верховного Суда Российской Федерации, не знают о существовании сервера органов власти Российской Федерации «Официальная Россия». А ведь профессионализм юриста, его культура зависит от умения обращаться с правовой информацией. Решение подобного рода проблемных вопросов нам видится в умелом руководстве со стороны профессорско-преподавательского состава и здесь предстоит еще немало поработать. Речь идет не только о формировании навыков поисковой деятельности, но и умелого анализа и использования правовой информации как в служебно-боевой деятельности, так и вне её. При обмене информацией через Интернет происходит не просто движение информации, но, как минимум, активный обмен ею. Поэтому в данном коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание. В данном случае правовое информирование включает в себя распространение правовых знаний, получение и накопление их гражданами. Между этими элементами нет четкой грани, так как распространение и накопление правовой информации - это единый непрерывный процесс. От полноты и качества информации зависит уровень знаний, перевод их в реальное поведение и общественное мнение.

Безусловно, воздействие правовой информации на сознание человека составляет одну из важнейших сторон формирования правовой культуры личности. Знание и учет особенностей восприятия права имеет существенное значение в деле организации воспитательной работы. Однако нельзя рассматривать формирование правовой культуры исключительно как процесс наращивания информации, смешивать познание и знание, информацию и формирование правовой культуры. Интерес представляет изучение того, как происходит интериоризация знаний, полученных с помощью Интернета, т.е. их включенность в совокупность всей информации, приобретен-

ной ранее, и их оценка в соответствии с социальным и культурным статусом и ролью личности в обществе.

Кроме того, человек далеко не всегда потребляет предлагаемую ему или уже находящуюся в его распоряжении информацию.

Фаза потребления представляет собой сложный процесс, который характеризуется активным влиянием психологических факторов, персонифицированностью информации (особенно через имя), неформальными каналами передачи информации. Степень и характер потребления правовой информации можно оценить, анализируя эффективность и интенсивность использования информации, склонность к длительному использованию информации, активность использования информации, корректировку процесса использования на групповом уровне, наивысшую активность (самостоятельность) использования информации. Доступность больших массивов правовой информации требует времени и усилий для их осмысления. Обилие информации не приводит автоматически к лучшим решениям. Новые масштабы работы с информацией требуют дальнейшей автоматизации интеллектуальных функций. Освоение элементов правовой культуры в условиях становления информационного общества происходит под влиянием различных источников информации. Вместе с тем технологической основой складывающегося информационного общества является Интернет.

С точки зрения внутреннего содержания, правовая культура включает в себя социально-психологический, профессиональный и психофизический потенциал человека. Вместе с тем непременным условием функционирования человека как субъекта правовых отношений, как субъекта деятельности являются сознание, воля, интеллект и т.д. Все эти элементы являются важнейшими условиями самореализации человека, его включения в процесс формирования правовой культуры общества.

сложном процессе формирования концепции правового государства существенная смысловая нагрузка заключена в комплексе проблем правовой культуры личности. В конечном итоге личность является главным субъектом правового государства и гражданского общества. Личностные свойства гражданина - основное звено в общей цепи задач становления правовой государственности в России. Следовательно, наличие высокого уровня правовой культуры личности - залог высокой социально-правовой активности граждан.

Благодаря глобализации компьютерных сетей возникает глобальная мода, особенно среди молодого поколения, на определенную музыку, стиль одежды, поведение, отношение к праву, законодательству, юридическим учреждениям и т.п. Это позволяет говорить об интенсивном формировании новых моделей и норм культурного и юридически значимого поведения. Символическое содержание, представленное в Интернете, оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, в том числе правовой социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения [7].

Более сильные в информационном плане государства начинают доминировать и в области формирования общественного сознания, навязывая свои культурные ценности, образ жизни, стереотипы поведения, а также, в конечном счете, и свою систему права. Проецируя сказанное на процесс формирования правовых ценностей курсантов в период обучения, можно говорить о сочетании правовоспитательных мероприятий, проводимых вне глобальной сети, и правовых установок, знаний, образцов правомерного поведения, получаемых из неё. Главное, как нам видится в разумном и целенаправленном управлении, результатом которого должно стать сформированность высококвалифицированного специалиста с высокой профессиональной правовой культурой.

Библиографический список

1. Алексеев, С.С. Самое святое, что есть у Бога на Земле. Иммануил Кант и проблемы права в современную эпоху. - М.: ИНФРА-М, 1998.
2. Кузнецов, Ю.В. Правовая социализация молодежи как фактор развития гражданского общества / Ю.В. Кузнецов, И.Ю. Салмина // Вестник МГТУ. - 2010. - №2.
3. Гревцов, Ю.И. Очерки теории и социологии права. - СПб., Знание, 1996.
4. Мацкевич, И.М. Преступность в армейской среде // Социс. - 2000. - № 4.
5. Ковкалас, Н.В. Нравственные критерии правоприминительной деятельности: автореф. дис. ... канд. юр. наук. - Р/н.Дону, 2009.
6. Бабенко, А.Н. Правовые ценности и освоение их личностью: автореф. дис. ... д-ра. юр. наук. - М., 2002.
7. Лебедева, Н.Н. Право. Личность. Интернет. - М.: Волтерс Клувер, 2004.

Bibliography

1. Alexeev, S.S. Most sacred that is at God on the Earth. Immanuel Kant and right problems in present period. - M.: INFRA-M, 1998.
 2. Kuznetsov, U.V. Legal youth socialization as the factor of development of a civil society / U.V. Kuznetsov, I.JU. Salmina // MGTU bulletin. - 2010. - № 2.
 3. Grevsov, U.I. Sketch of the theory and right sociology. - SPb., Knowledge, 1996.
 4. Matskevich, I.M. Criminalit in the army environment // Socic. - 2000. - № 4.
 5. Kovkalas, N.V. Moral criteria justice activity. - R/ To. Don, 2009.
 6. Babenko, A.N. Legal values and mastering by their person. - M., 2002.
 7. Lebedeva, N.N. Pravo. The person. The Internet. - M.: Volters Kluver, 2004.
- Article Submitted 19.01.11

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА – кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 7.036:2

М.Г.Костерина, асп. каф. филос. и культурологии АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: mari_kosterina@mail.ru

ПРОБЛЕМА РЕЛИГИОЗНОГО ИСКУССТВА В РАБОТАХ ХУДОЖНИКОВ РУССКОГО МОДЕРНА

Статья посвящается проблеме новаторства и традиции в изобразительном искусстве художников русского модерна на рубеже XIX – XX веков. В историческом дискурсе рассматриваются пути духовного обновления и религиозного возрождения России посредством обобщения художественных и философских традиций Запада и Востока.

Ключевые слова: религиозное искусство, русская душа, духовное обновление, религиозное возрождение, храмовая роспись, художественный синтез, византийский стиль, «этический романтизм», эстетический идеал.

Религия – душа культуры. Она способна заронить в человеческую душу то зерно, что позднее может дать благие всходы. Исторически из мифолого-религиозного сознания развивалось всё содержание человеческой культуры, постепенно приобретая семиотически различные формы, такие, как быденное сознание, искусство, философия, наука. Что же касается психологической, истинно человеческой значимости религиозного содержания, то в сопоставлении с любой другой информацией, которая циркулирует в человеческом обществе, религиозное содержание обладает максимальной ценностью. Это связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, религия ищет ответы на самые важные и глубокие вопросы Бытия. Во-вторых, её ответы, обладающие огромной обобщающей силой, отнюдь не абстрактны: они обращены не столько к логике, сколько к более сложным и тонким областям сознания человека – к его душе, разуму, воображению, интуиции, чувству, совести. Преображение, в своём предельно сакральном смысле направленное вверх – в небеса, к Богу, к единству – всегда было тем светочем, к которому стремилась русская душа. «Началом религиозной жизни человеческого общества является воплощение божественного в человеческом, человеческий ум и человеческая воля призываются к творческому участию в деле Божиим», – отмечал Е.Н. Трубецкой [1, с. 325]. Творческий акт есть «продолжение дела Творца, а творчество гениально по самой своей сути» [2, с. 70]. Художник, глубоко осознающий единение своего «Я» с миром, чувствующий самую сущность Духа, становится воплощением и проводником великих духовных законов, в этом уподобляясь Творцу.

В любую эпоху и в любой культуре всегда жили, живут и будут жить личности, воплощающие вершины духа, светосное начало мира, гармонически объединяющие в себе высшие творческие способности. «Истинный человек – это воплощение «высшего синтеза», – так считают многие современные мыслители [3, с. 635]. Эта же идея объединяла художников и мыслителей на рубеже XIX – XX веков – в эпоху, когда в мировой культуре тотальное распространение получил

стиль модерн. Модерн, возникший благодаря усилиям художников универсального дарования, озаменовал собой стремление к созданию «нового стиля жизни», некоего художественного синтеза окружающей человека среды, пространства и времени, в котором он живёт. В теоретическом и эстетическом дискурсе модерн осознавал себя как универсальный художественный стиль, как мировоззрение, наследующее достижения мировой культуры и подводящее итоги её развития. Итог культурной деятельности художника универсального дарования можно сравнить с кристаллом, сияющим сотнями неповторимых граней. Одной из граней творчества художников модерна и явилось религиозное искусство: в живописных работах М. Нестерова, В. Васнецова, Н. Рериха, М. Врубеля, М. Чюрлёниса; в музыкальных произведениях А. Скрябина, С. Рахманинова, А. Танеева; в литературных трудах Ф. Достоевского, В. Соловьёва, Н. Лосского, П. Флоренского. «В наше время наблюдается жажда религиозной цельности жизни...», – писал на рубеже XIX – XX столетий гениальный русский мыслитель Павел Флоренский [4, с. 439]. Эта мысль невероятно актуальна и для наших дней. Без духовного синтеза нельзя спасти человека от разложения, а культуру – от разрушения. Именно религиозный путь, истинный религиозный опыт даёт человеку не только внутренний духовный стержень и цельность, но является также и связующим центром культурной жизни всего человечества. Синтетичность личности Флоренского поразительна: он был и выдающимся учёным, и философом, и тонким искусствоведом (заметим, что отец Павел и сам умел неплохо рисовать, музицировал и обладал блестящими литературными способностями), но одновременно он был и глубоко религиозным человеком. Религиозный опыт в работах П. Флоренского предстаёт в новом и неожиданном ракурсе. Он раскрыл современникам, в частности, суть православной иконы – в буквальном смысле окна в высший мир. Он совершенно по-новому интерпретировал то, что мы теперь называем научно-техническим прогрессом. Пожалуй, никто до него не смог настолько убедительно обосновать тот факт,

что наука, религия, философия и искусство – разные, но взаимодополняющие грани постижения мира и что настало время им сближаться в едином целостном познании. Высочайшая светская образованность и научный гений П. Флоренского оказали огромное воздействие на религиозную и церковную жизнь России. Его синтетический дух показывал пути духовного обновления и возрождения церкви.

Искусство русского модерна всецело восприняло этот импульс и развивалось в неразрывной связи с «богоискательством», с новыми философско-религиозными течениями, острыми дискуссиями, в которые так или иначе вовлекались все культурные деятели того времени. В картине, названной «Философия», живописец Михаил Нестеров изобразил двух выдающихся представителей религиозно-философской мысли – П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова. Художник восхищался миром идей и чувств отца Павла Флоренского, изложенных в его знаменитом труде «Столп и утверждение истины», второй том которого содержит ссылку более чем на 1000 книг и огромный справочный материал по самым разным разделам гуманитарного знания. М. Нестеров избрал жанр парного портрета, чтобы показать два антиномических характера в едином поиске истины. В одинаковых поворотах фигур, наклонах головы – разные выражения: священник в белой рясе – это воплощение кротости, смирения, покорности судьбе. Другой, в чёрном – олицетворение бунта и противления. По мнению С. Булгакова, намерение Нестерова состояло не только в портретном изображении двух друзей, но в изображении духовности эпохи. «Оба лица выражают одно и то же постижение, но по-разному, одному из них как видение ужаса, другое же как мира, радости, победного преодоления... То было художественное ясновидение двух образов русского апокалипсиса, по сю и по ту сторону земного бытия...», – писал в воспоминаниях С.Н. Булгаков [5, с. 396].

Нетрудно обнаружить, что у каждого человека, у каждого художника было своё представление о Христе – его историческом, философском, нравственном значении, о типичности его образа. Изменения в понимании и претворении образа Христа в той или иной мере зависят от эволюции общественных настроений, идеологии разных социальных групп, перипетий жизни художников, их мировоззрения и изменений стиля в искусстве. Самый мощный образ Христа в живописи уходящего XIX века находили в картине Александра Иванова «Явление Христа народу». Нестеров же данное «Явление» решил перенести на русскую почву, ведь его творчество целиком выросло на почве православной духовной традиции. Оно вдохновлялось идеей о православии как движущей силе отечественной истории. Художник пишет в Марфо-Мариинской обители на стене трапезной картину – «Путь ко Христу». По сравнению, например, с росписями В. Васнецова, полными энергии и мужества в изображении святых, нестеровские – более лиричны, они наиболее соответствуют стилю модерн декоративной уплощённостью композиции, рафинированностью и бесплотностью образов, утончённостью серебристого колорита. М. Нестерова увлекала задача создания современной монументальной живописи, некогда достигшей высот в творениях старых мастеров, а затем – в XIX веке – превратившейся в «официозное богомазание». Ярчайшим примером «богоискательства» в творчестве Нестерова служит концепционное полотно «Святая Русь» (1901 – 1906 гг.), которое, по замыслу художника, должно было стать итогом всех предшествующих поисков образа-идеала. Поэзию христианства Нестеров воспринимал как живое «молитвенное чувство», воплощённое в форму картины с изображением странствующей Руси, «ищущей со страстью и надеждой своего Бога» [6, с. 61]. Источником образности для церковных работ Нестерова всё-таки оставалась «живая» жизнь, что не противоречило духу модерна, а, напротив, являлось отличительной чертой стиля.

В начале XX века развивалось то направление в модерне, которое, будучи обращённое к специфически национальным темам, охотно пользовалось и традициями иконописи, фресковой живописи, миниатюры, прикладного искусства Древней Руси, и тогда ещё живым наследием русского лубка, который был, в свою очередь, в какой-то мере порождением древнерусской традиции. Сопоставив все эти факты, следует согласиться, что некоторые иконографические типы в живописи русского модерна вполне могут быть сопоставлены с традиционными для древнерусского искусства иконографическими образцами. Существуют глубинные связи со старой русской иконографией таких мотивов, как шествие и предстояние. Шествие восходит к евхаристии, бывшей обязательной частью мозаики или фрески. Предстояние – главная тема иконостасного чина. Разумеется, было бы натяжкой видеть прямую связь между картинами А. Бенуа, К. Сомова, Е. Лансере или В. Серова с традициями древнерусской живописи. Скорее речь идёт лишь об опосредованном восприятии средневекового наследия в творчестве мастеров модерна. Но что касается М. Нестерова, М. Врубеля, Н. Рериха, то в их искусстве нередко старая живописная традиция русского или византийского средневековья становилась специальной проблемой.

Николай Рерих, подобно Павлу Флоренскому, воплощает особый тип духовного подвижника начала XX века. В своей поразительной духовной подвижности и открытости, в неустанном труде, постоянной самоотдаче Н. Рерих будто исполняет заветы св. Франциска, которого очень любил и о котором написал замечательные строки: «Он знал высокую мощь сердечной молитвы, которая единственно может привести к действительной любви... Он никого не осуждал... Если не каждый из нас может достаточно следовать в силе восторга, то во всяком случае в двух качествах Св. Франциска каждый должен подражать ему – в неустанном действии и в неосуждении» [7, с. 127]. В годы становления творчества Н. Рериха многие придерживались взглядов европоцентризма, считая, что Россия не имеет своей культуры и что единственный путь её развития – это следование за достижениями Западной Европы. Рерих же с самого начала оказался среди тех, кто был убеждён в высоких эстетических ценностях древнего русского зодчества, иконописи, стенописи, значительности её литературных памятников. Он как бы помогает своему народу увидеть свои же святыни. Главной для него оставалась мысль о том, что только на собственных путях Россия достигнет своего могущества и расцвета культуры. Если обратиться к собственно художественным прозрениям Рериха, то в первую очередь нужно подчеркнуть его по-настоящему возрожденческий дар художественного синтеза знаний. Его картины – это способ более глубокого понимания земного и над-земного бытия. Это – образно-символическое окно в «подлинную» реальность. При этом в его произведениях обобщаются результаты и эмпирического, и интеллектуально-научного, и философского, и религиозно-мистического постижения мира. «Живописец должен быть бесконечно всеобъемлющ. О, художник, твоё разнообразие да будет столь же бесконечно, как явление природы. Продолжая то, что начал Бог, стремись умножить не дела рук человеческих, но вечные создания Бога. Никому никогда не подражай. Пусть будет каждое твоё произведение как бы новым явлением природы» [8, с. 80 – 81].

Взаимное обогащение различных видов искусств, к которому призывал Рерих, свидетельствовало о его склонности к гармонизации, к сведению вместе, к нахождению соответствий между внешне несхожими и даже конфликтными сторонами и явлениями жизни. Это было характерной чертой его мышления, которая сказалась на всех направлениях его деятельности. Рерих был одарен способностью видеть эти связи и соответствия как вполне естественные и очевидные во всех проявлениях жизни. Именно эта способность к синтезу давала ему возможность видеть связь между субъективным и объек-

тивным, философским и научным, Восточной мудростью и Западным знанием, и позволяла ему строить мосты взаимопонимания между такими, казалось бы, противоречивыми явлениями. Основой создания такой универсальной синтетичности произведений являлась центральная идея, а именно – идея необходимости создания художественно творимой жизни. Рерих напоминал, что долгом каждого человека является развитие и расширение сознания – и это, в конечном счете, приводит к пониманию иллюзорности, относительности всех вещей, – и что все противоречия в жизни чаще всего возникают как результат человеческого невежества.

В 1904 году Рерих написал первые из своих картин на религиозные темы. Полотна эти в основном отражали русские легенды и образы русских святых: например, такие картины, как «Послание к Тирону», «Пещь Огненная», «Ангел Последний». К этой тематике Рерих возвращался не раз, и позже были написаны разные варианты этих картин. Его «Сокровище Ангелов» было ранним изображением Иерархии Учителей. Убежденность в их существовании была основой веры Рериха в Великое Братство, охраняющее и направляющее человечество на вечном пути эволюции. Чёрно-синий камень, изображенный Рерихом с высеченным на нем изображением распятия, сияющим изумрудными тонами, часто фигурирует в той или иной форме в его художественном и литературном творчестве. Вообще идея «сокровища» используется в названии многих его картин, – таких, как «Сокровище Гор», «Клад Захороненный». Совершенно ясно, что он имеет в виду не материальные богатства, а духовные сокровища, которые спрятаны, как клад, но доступны лишь тем, кто стремится их найти.

Н. Рерих тяготел и к монументальной живописи. Его восхищали храмовые росписи Ярославля, он был очарован красочной декоративностью фресковой росписи. Он не миновал влияния русской иконописи: художник неоднократно прибегал к иконным принципам изображения, порой стилизуя их в своих работах, а иногда почти цитируя те или иные иконные образцы, что отразилось в его картинах «Пещное действо» (1907), «Георгий Победоносец» (1908), «Книга голубиная» (1911), «Древо преблагое глазам утешение» (1912). Работа в селе Талашкино у княгини М. К. Тенишевой дала ему возможность обобщить опыт изучения древней живописи. Особенно примечательна была роспись Храма Святого Духа с композицией «Царица Небесная на берегу Реки Жизни» (1911 – 1914), где художник соединил христианскую и древнеязыческую природную символику. Создававшийся Храм Святого Духа воплощал в себе все виды искусства, процветавшие в Талашкине: архитектуру, керамику, эмаль, художественное шитьё, роспись, чеканку, ковку. Кроме того, в убранстве храма было решено соединить культовые элементы различных конфессий. Создатели храма стремились не только к художественному синтезу, но и к синтезу религиозному. Н. Рерих вспоминал: «В последнее время в её (М.К. Тенишевой) жизни в Талашкине увлекала мысль о синтезе всех иконографических представлений. Та совместная работа, которая связывала нас и раньше, ещё более кристаллизовалась на общих помыслах об особом музее изображений, который мы решили назвать «Храмом Духа» [9]. К сожалению, официальная церковь не могла понять и принять новую идею. Храм не был освящён, церковные службы в нём не совершались, по сути, это был уникальный памятник культуры. Позже, во времена религиозного забвения, он оказался безвозвратно утрачен.

Особое значение для развития идей стиля модерн в живописи имело украшение Владимирского собора в Киеве. Виктор Васнецов любил повторять: «Нет на Руси для русского художника святее и плодотворнее дела, как украшение храма» [10]. Славу памятника выдающегося культурного значения Владимирский собор приобрёл именно благодаря своим уникальным росписям. Общая тема росписей собора, по словам В. Васнецова – «Дело спасения нашего» [11]. Об этом повествуют как масштабные композиции на евангельские темы, так и

символично изложенная история русской церкви. Её символизируют тридцать фигур русских святых: мучеников, святителей, князей, святых жён – вся история русского православия, все порывы духа, ищущего подвига и правды. Виктору Васнецову принадлежит главная роль в создании храмовой росписи Владимирского собора в Киеве – он расписывал главный неф собора. Для того, кто входит во Владимирский собор, самым сильным впечатлением становится образ Богородицы. Традиционный образ Богородицы получил под кистью Васнецова необычно оригинальную и своеобразную трактовку: в мерцающем золотом полусвете, на лёгких облаках Богородица неторопливо идёт навстречу зрителю. Образ её наполнен неземной любовью и одновременно человеческой красотой. Этот образ с тех пор стали называть «васнецовской Богородицей».

Первоначально эскизы росписи Владимирского собора были поручены Михаилу Врубелю, но они не были приняты в качестве окончательного варианта. Кисти Врубеля принадлежит роспись правого нефа собора. М. Врубель было близко стремление к синтезу искусств в решении одной художественно-эстетической задачи. Он был чуток и к поэзии, и к музыке, но не смешивал их механически в нечто однородное. Он тонко понимал и чувствовал своеобразие выразительных возможностей каждого из искусств. В 80-е годы XIX века он стремился возродить «византийский стиль», воспринимая его с собственных современных позиций и сильно преобразуя его. В обиходе всё русское средневековье «перекрывалось» тогда понятием «византийского стиля». Древнерусское искусство в своих качественных проявлениях было почти недоступно для восприятия – его можно было только реконструировать. В наибольшей степени способность к необыкновенной лёгкости и органичности усвоения разных стилей, способность стоять на одном уровне с художниками прошлых эпох, была свойственна именно М. Врубелю. Во время создания иконостаса Кирилловской церкви в сознании художника, по его воспоминаниям, всплывали великие творения итальянских мастеров, а в период работы над церковными росписями в Киеве его интересовало византийское искусство. В течение всей своей жизни М. Врубель не расставался с мыслью о том, что истинный смысл жизни – в красоте. Для него искусство было своего рода религией. В картинах «Голова пророка» (1904), «Видение пророка Иезекииля» (1905) Михаил Врубель словно оказывается на пороге того «этического романтизма», который в зрелый и поздний период творчества исповедовал Александр Иванов. По мнению многих исследователей, развитие стиля модерн завершило в целом «классический» период эпохи романтизма в Европе: «Можно сказать, что бидермайер и модерн – это начало и конец целой исторической фазы романтизма» [12, с. 436].

Попытка соединить «творение» и эволюцию, промысел Божий и прогресс происходила не только на русской почве, но, пожалуй, только в России, где исторически и традиционно сильна вера в утопию, смог развиваться феномен обновлённого религиозного искусства в рамках стиля модерн. Русский модерн стал органичной составной частью «духовного ренессанса» всей русской культуры с её стремлением пробуждать, воспитывать духовность. Несомненным является то, что предпринятая попытка обобщения эстетического опыта всего человечества, синтеза художественных традиций Запада и Востока, античности и средневековья, классицизма и романтизма сопровождалась и, в известной мере, была порождена явлениями упадка, кризиса сложившейся к этому времени системы научных, эстетических и этических ценностей. Но очевидно также и другое – именно новое искусство модерна создало предпосылки, обусловившие многие изменения в мировой художественной культуре XX столетия. К сожалению, творчество XX века пошло лишь по пути «технизации». Произошло отпадение от Бога и человека науки, и творчества вообще.

Всё большее количество учёных сегодня склоняется к мысли, что необходимо сознательно вернуться к мудрости предков и признанию того факта, что многие явления и процессы в мире они понимали лучше и глубже нас. Учёный, художник и вообще любой человек, склонный к духовному творчеству, засвидетельствуют, что самые радостные и возвышенные переживания они испытывают в моменты творче-

ского озарения. Именно искусству подвластна идея поиска смысла существования человечества, что сближает искусство с религией. Сейчас, когда всё объявляют «товаром» - и культуру, и искусство, и образование - эта идея позволяет проникнуть в человеческую сущность и увидеть тот идеал, к которому стремились предыдущие поколения, и к которому необходимо привлекать внимание современного общества.

Библиографический список

1. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни // Избранные произведения. – Р.-н/Дону: Феникс, 1998.
2. Ан, С.А. Хомо цвишенс или человек границы: Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001.
3. Иванов, А.В. Скрижали метаистории: творцы и ступени духовно-экологической цивилизации / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во Алт ГТУ им. Ползунова; Изд-во фонда «Алтай – 21 век», 2006.
4. Священник Павел Флоренский. Сочинения в четырёх томах / сост. игумена Андроника (А.С.Трубачёва), П.А. Флоренского, М.С. Трубачёвой; ред. игумен Андроник (А. С. Трубачёв). – М.: Мысль, 1999. - № 3 (2).
5. Булгаков, С.Н. Священник о. Павел Флоренский // П.А. Флоренский: pro et contra. – СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, 2001.
6. Суздалев, П.К. Врубель. Музыка. Театр. – М.: Изобразительное искусство, 1983.
7. Рерих, Н.К. Держава Света. Священный дозор. – Рига: Виеда, 1992.
8. Рерих, Н.К. О вечном. – М.: Политиздат, 1991.
9. Корепанов, В. Храм Духа Марии Тенишевой [Э/р] // Международный литературный проект «Женщины на века». – Р/д: http://yro.narod.ru/biblioteka/gen/TENISHEVA/kn_tenisheva.html
10. Ужанов, А.Е. Памятник самой России [Э/р] // Информационно-аналитическое издание фонда исторической перспективы [интернет-газета]. – 05.10.2010. – Режим доступа: <http://www.stoletie.ru>
11. Тютюгина, Тютюгина, Н.В. Рерих и Нестеров [Э/р] – Р/д: <http://www.newepoch.ru>
12. Власов, В.Г. Стили в искусстве [словарь]. – С.-Пб.: Лига, 1998.

Bibliography

1. Trubetskoy, E.N. Meaning of life / E. N. Trubetskoy // Selected works. – P.-n/Don: Phoenix, 1998.
 2. An, S. A. "Homo zwischens" or man the border: the monograph. – Barnaul: Altay State Pedagogical Academy, 2001.
 3. Ivanov, A.V. Tablets metahistory: creators and step spiritual-ecological civilization / A.B. Ivanov, I.V. Fotieva, M.Y. Shishin. – Barnaul: Altay State Technical University name Polzunov; Publishing Fund "Altai – 21st century", 2006.
 4. Priest Pavel Florensky. Essays in four volumes. / compl. Hegumen Andronika (A. Trubachev), P. Florensky, M.S. Trubacheva; Ed. Hegumen Andronic (A. Trubachev). – M.: Thought, 1999. - № 3 (2).
 5. Bulgakov, S.N. Priest Pavel Florensky // P. Florensky: pro et contra. - Saint-Petersburg.: the Russian Christian Humanities Institute, 2001.
 6. Suzdalev, P.K. Vrubel. Music. Theatre. - M.: Visual Arts, 1983.
 7. Roerich, N.K. Power of Light. Sacred patrol. - Riga: Vieda, 1992.
 8. Roerikh, N.K. Of eternal. – M.: Politizdat, 1991.
 9. Korepanov, W. Temple Spirit Maria Tenisheva [E/r] // International literary project "Women for centuries". - Access: http://yro.narod.ru/biblioteka/gen/TENISHEVA/kn_tenisheva.html.
 10. Ugjanov, A.E. Monument to Russia [E/r] // Information-analytical Edition Fund historical perspective [Online paper]. -05.10.2010. - Access: <http://www.stoletie.ru>.
 11. Tuetuegina, N. Roerikh and Nesterov [E/r] – Mode of access: <http://www.newepoch.ru>
 12. Vlasov, V. Styles in art [dictionary]. – Saint-Petersburg: League, 1998.
- Article Submitted 14.02.11

УДК 39 (571.64)

*Н.М. Генова, декан факультета культуры и искусств ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск,
E-mail: fedorovich59@mail.ru*

ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА В КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКЕ

В статье рассматриваются культурные процессы, обеспечивающие эффективность создания структуры культурной политики региона, которая должна адекватно отражаться в адаптационной модели культурной политики. При этом отмечается сочетание конфигуративных и локальных аспектов проявления общецивилизационного процесса культурной эволюции. Автор предлагает рассматривать систему организации культурной деятельности в контексте меняющейся инфраструктуры культуры и адаптации модели культурной политики в контексте культурных инициатив и субкультуры.

Ключевые слова: культурное пространство региона, инфраструктура культуры, региональная культурная политика, культурная эволюция, субкультуры.

Проблема адаптации, приспособления одной из возможных моделей развития культурной политики в настоящее время актуализирована в связи с многообразием возможных интерпретаций и концептуальных подходов к ней. Адаптирующие возможности социума и культурных сообществ не мыслимы без важнейшей составляющей культурной политики региона – становления ее инфраструктурного компонента. В этом контексте особенно важными становятся не только и не столько матери-

альные составляющие культурного пространства региона, но и также – ее духовные, организационные. Творческие потенциалы, наконец, человеческий капитал в его многообразном личностном выражении, национально-культурные факторы развития культуры, позитивные возможности использования в культурной политике деятельности субкультуры.

Для анализа поставленной проблемы рассмотрим ключевое понятие «региональная культурная политика». Начнем, прежде

всего, с его специфической основы - понятия «регион». По мнению В.А. Курячего «регионом» можно назвать «духовно-культурную общность некоего пространства, которая во многом определяется этнокультурным составом аудитории и её историко-культурным потенциалом, но не исчерпывается ими». Скорее всего, как отмечает автор это - «специфический фактор культурного самосознания, характерный для относительно больших групп людей и обусловленный культурно-историческими традициями, образом жизни» [1, с. 8].

Это определение объясняет понятие «регион» как совокупность признаков: обособленность, уникальность, репрезентируемые на определённое устойчивое географическое пространство. Вместе с тем, следует отметить присутствие наряду с этнокультурным и историко-генетическим фактором признак локального своеобразия, т.н. ландшафтность, придающую своеобразие процессу культурного развития. Однако единство социального определения и социальной реализации в культурно-историческом контексте требует сформированного облика культурного пространства, опирающегося на местные традиции, обычаи, способы интеграции. Понятие «регион» опирается, по мнению В.А. Курячего на четыре составляющих региональности: а) ландшафтную; б) архитектурно-планировочную; в) этнокультурную; г) историко-культурную локализацию, с которыми смыкается пятый признак-репрезентативность содержания культурного пространства. Таким образом, ключевое понятие «региональная культурная политика» по отношению к государственной культурной политике представляет собой специфическое многоуровневое явление, связанное с реализацией культурного потенциала самоорганизующегося пространства культуры региона. Этот подход к осуществлению ориентиров государственного масштаба максимально широк, так как он основан на инфраструктурном потенциале культуры в рамках различных уровней социально-культурной среды как внутри региона, так и между регионами [1].

Рассмотрим соотношение следующей пары понятий: «культурная среда» - «культурное пространство региона». В силу того, что в неё традиционно включают три уровня: макро-, мезо- и микро-, то два последних менее всего соотносятся с государственной культурной политикой, и более всего – с региональной. Вместе с тем необходимо отметить различия в более конкретном выражении объекта культурной деятельности, содержащиеся в понятии «культурное пространство региона», основная разница здесь в том, что объектная и субъектная стороны культурного процесса в наибольшей степени смыкаются. Причина здесь заключается в том, что географическое пространство наполняется исключительно своеобразным субъектным содержанием, которое выражается в уникальности традиций, обычаев, обрядов музыкального, танцевального фольклора, устного народного творчества, памятников истории и культуры на природно-ландшафтных территориях, включающих этнокультурное своеобразие, особенность менталитета, потенциал личностного самовыражения. Обозначаются также следующие аспекты локализации культурного пространства: жизнедеятельностный, этнокультурный, историко-культурный, ландшафтно-мемориальный, ментально-личностный. Каждый из них несёт в себе специфические черты, лики, культурный облик. С точки зрения социально-культурного проблемного поля можно говорить также о стечении целого ряда проблем – социальных, социально-демографических, социально-культурных. С другой стороны, социально-культурное пространство региона – это определённая культурно-деятельностная среда, в которой уникальность и своеобразие отражается в её знаковом выражении: через символы, знаки, памятные места, то есть в фиксации значимых хронотопов обозначения культуры. В отношении к проектированию и развитию региональной культурной политики в культурном пространстве региона, как справедливо считает Т.Ф. Ляпкина, особое значение приобретает её особая системная концептуализация [2].

Чтобы определиться с понятием «структура регионального социально-культурного пространства», рассмотрим исходное культурологическое понятие «инфраструктура культуры».

Многоаспектный и всесторонний подход к феномену культуры позволяет (К.М. Хоруженко) представлять в культурной инфраструктуре «систему условий создания, сохранения, экспонирования, трансляции и воспроизводства культурных ценностей», способствующих развитию культурной деятельности [3, с. 181]. На наш взгляд, этот подход с точки зрения регионологии следует расширить в нескольких направлениях. Во-первых, помимо условий сюда следует включить специфические особенности, традиции в культурной деятельности, формы преемственности культурных ценностей. Во-вторых, здесь речь может идти также и о возрождении, воссоздании, восстановлении культурного облика региона, что можно обозначить понятием «конфигурация инфраструктуры», которое обусловлено генеалогическими социальными, этнокультурными предпосылками.

В итоге формируется системное видение понятия «культурное пространство региона» как части инфраструктуры культуры в региональном измерении, т.е. его локального сосредоточения. Следует отметить, что в составе регионального культурного пространства существует верхняя *конфигуративная часть*, обусловленная региональными чертами и локальным культурно-историческим пространством и нижняя, *процессуальная часть*, в которой концентрируются объекты культурной индустрии, функционирование которых обеспечивает эффективность региональной культурной политики. Объекты культурной индустрии тесно связаны с субъектами культурной деятельности, которые представляют собой как институциональные, формальные, так и неформальные элементы субкультуры.

Обоснованием адаптационной модели культурной политики будем считать совокупность взглядов Г.Л. Тульчинского на ее основные направления.

Первое направление региональной культурной политики связано с социально-культурной экологией, основу которой составляет национально-культурная политика, способствующая возрождению и развитию традиционной основы, культуры полиэтнических, по существу, регионов. В неё входит поддержка инициативных проявлений изобразительного, декоративно-прикладного и других видов искусств, возрождение народных праздников и обычаев, национальных традиций и языка.

Второе направление в культурно-политической деятельности в регионе – это создание «культурного образа» городов и населённых пунктов, своеобразное социально-культурное имиджеобразование. Оно строится на основе стабилизации ряда культурных традиций, сопряжённых с базовыми идентификациями в отношении экономического, политического и социально-культурного развития города [4, с. 45].

Кроме того, затронутый здесь брендово-имиджевый компонент инфраструктуры культуры региона воплощается как через традиционные социально-культурные институты (учреждения культуры: клубы и клубные системы), так и творческие союзы (Дома художника, учителя и пр.). Пространственно это происходит на территории учреждений культуры, где их интерьер и экстерьер являются основой для создания условий эффективной деятельности, а также на культуротворческом пространстве творческих организаций. В практике эти территории сочетаются и комбинируются. Такой подход к организации инфраструктуры региона аргументируется необходимостью более широкого использования инициативной культуры.

Кроме того, здесь прослеживается связь процессов глобализации с взаимодействием *общецивилизационных, национальных и локальных* элементов культурного процесса. Это доказывается показанной на рис.1 системы культурного пространства региона в контексте инфраструктуры культуры. В верхней его части расположены основные четыре компонента, которые отражают общецивилизационные и локальные процессы культурной эволюции. То есть регионально специфические компоненты являются определяющими в конфигурации культурной инфраструктуры - выражаются в своеобразии культурного облика региона и многообразии его памятников, музеев, библиотечно-информационных и этнокультурных центров, мастерских, организационных систем управления культурными процессами.

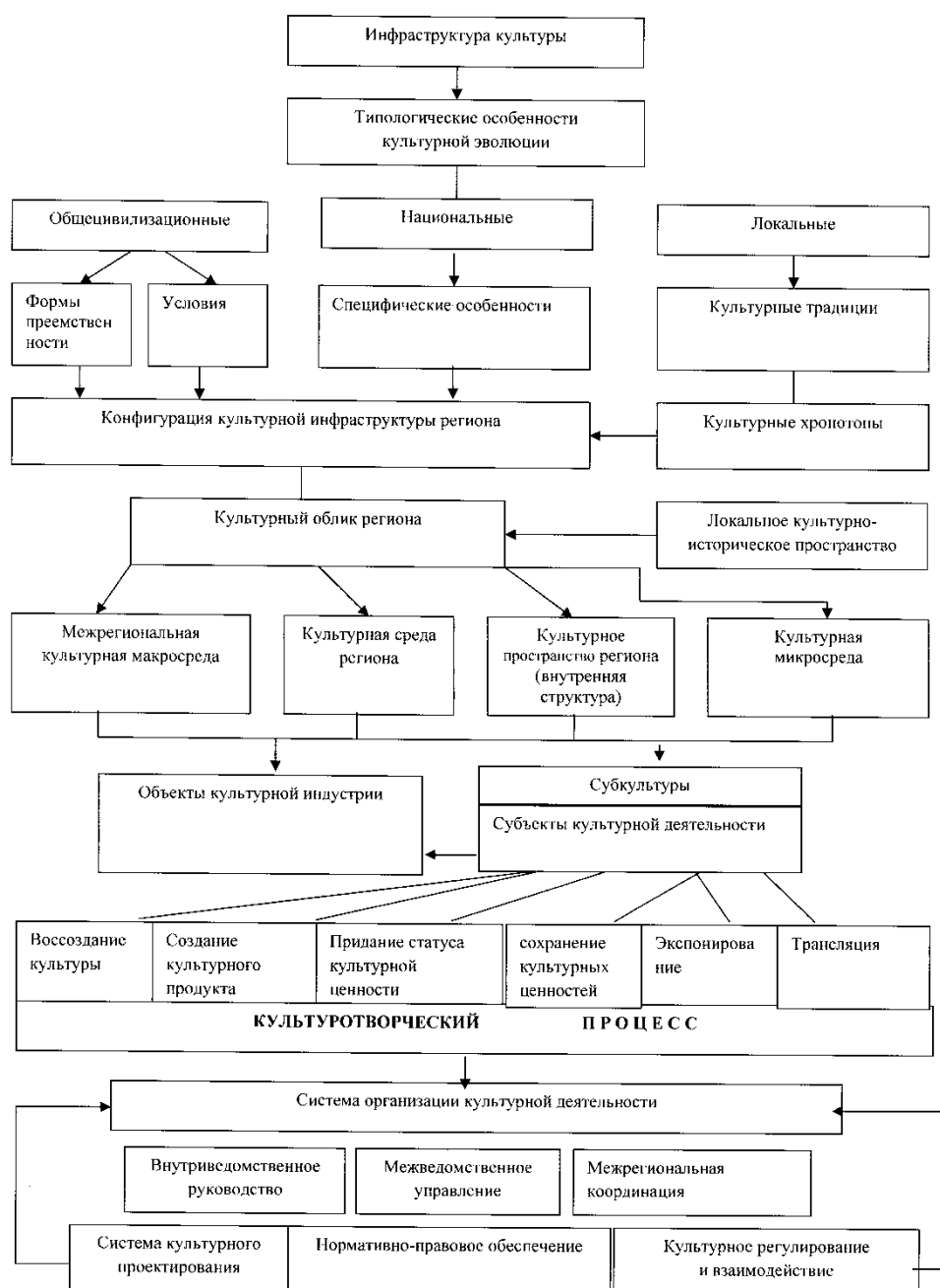


Рис. 1. Система культурного пространства региона в контексте эволюции инфраструктуры культуры.

соотнесенных с региональной структурой культурной деятельности и циклически повторяющимися стадиями культуротворческого процесса (создание и воссоздание культурного продукта до его трансляции).

Процессуальная часть системы представлена культурным пространством региона, которое имеет определенный культурный облик, обусловленный исторически детерминированным локальным культурно-историческим ландшафтом. С другой стороны, здесь присутствуют как реальные объекты культурной индустрии и субъекты культурной деятельности, так и определенная организационная система традиционных видов занятий, обслуживающего и производительного труда, поддерживающих культурный облик региона и обеспечивающих эффективность культурного обслуживания жителей.

Итак, в составе структуры культурного пространства региона имеется семь необходимых ключевых компонентов: объекты культурной индустрии, система организации культурной деятельности, ее субъекты и пять стадий культуры творческого процесса, а также системы проектирования, нормативно-правового обеспечения и взаимодействия.

Далее с позиций культурно-средового подхода необходимо рассматривать три основные подсистемы регулирования и взаимодействия культурного пространства региона: культурная микросреда отдельно взятого учреждения, микрорайона, ведомства и т.д.; культурная среда региона на межведомственном уровне и межрегиональная культурная среда (напр., культурная среда Сибирского федерального округа). В связи с этим можно говорить о внутриведомственном, межведомственном и межрегиональном регулировании и взаимодействии объектов и субъектов культурной деятельности и всего культурно-творческого процесса в целом.

В соответствии с седьмым компонентом структуры культурно-просветительской работы – регулирование и взаимодействие культурных процессов данные понятия являются частями более широкого понятия – «культурная среда региона».



Рис. 2. Действие региональных компонентов регулирования и саморегулирования (критериев) адаптационной модели культурной политики региона

Таким образом, процесс эволюции инфраструктуры культуры в культурном пространстве региона детерминирован взаимодействием общецивилизационных, национальных и локальных особенностей и определяет в конечном итоге изменчивый характер объектов культурной индустрии.

В связи с выше сказанным можно также определить исходные направления формирования структуры культурного пространства в контексте общей инфраструктуры культуры. К таким направлениям, подтверждающимся соответствующими особенностями культурной эволюции относятся:

- 1) интеграция общецивилизационных элементов культуры в региональные культурные процессы;
- 2) коэволюция структуры национальных и локальных элементов культурной деятельности;
- 3) культурная идентификация современных образцов культуротворчества с традиционными этнонациональными архетипами;
- 4) культурная диффузия локальной деятельности специфики различных аспектов культурных регионов в мировых культурных процессах;
- 5) институционализация и консолидация культурной среды региона и субъектов культурной деятельности;
- 6) проявление регионального мульти- или транскультурализация, что способствует одновременному освоению различной совокупности культурных традиций и эффективно влияет на региональный культурный опыт;
- 7) обновление и воссоздание объектов культурной индустрии, их идентификация с культурным обликом региона;
- 8) изменение подходов к культурному проектированию, придания ему более комплексного характера;
- 9) совершенствование нормативно-правового обеспечения культурной деятельности, всесторонний учет возможностей культурного потенциала региона;
- 10) повышение эффективности регулирования состояния и взаимодействия межрегиональной культурной среды, способствующие стабилизации культуры с позиции национальной безопасности.

Рассматривая моделирование культурной политики в связи со структурой культурного пространства, следует иметь в виду

разные масштабы социально-культурного окружения человека: культурную микросреду, региональную культурную среду и межрегиональную культурную макросреду. Опираясь на положения А. Моля [5, с. 24] относительно социостатических и социодинамических характеристик в процессе эволюции культуры, необходимо учитывать, что в рамках предмета исследования более приемлемым для анализа процессов взаимодействия в культурной среде является поиск моделей для адаптации, из мультикультурных микродинамических моделей, которые обуславливают возможности анализа духовного развития различных социально-культурных групп [6, с. 45]. Очевидно, что необходимым является: полинациональной, регионально специфической, прогрессивно направленный характер процесса, ускоряющий ход эволюции культуры.

Обратимся к концепции моделей культурной политики М. Драгичевич-Шешич [7]. Для формирования обозначенной структуры культурной политики региона, которую можно считать в определенной мере универсально-комплексной, т.е. присущей многим российским регионам, необходимо использование культурно-ландшафтного, структуралистского подхода и принципиально новых принципов моделирования спецификации и автономном характере моделирования адаптационном характере культурной политики, направленном на приспособление ее механизмов не только к особенностям региона, но и к смене социокультурных ситуаций. Аналогичное значение для формирования адаптационной модели развития культурной политики в современных условиях имеет опыт стран СНГ по развитию и утверждению оригинальных культурных ценностей и формированию своеобразной камерной, автономной «закрытой культуры», обладающей чертами национальной элитарности (национально-освободительная модель). Это доказывается деятельностью ряда современных регионов России, связанных с самим фактом актуализации в культуре совокупности духовных ценностей.

Вместе с тем, исходя из имеющихся в науке классификаций моделей развития культурной политики в решении вопроса адаптации моделей, следует обратить внимание на стратегию общественного развития, обусловленную рыночной моделью, в которой главный субъект – субкультуры, что требует разверну-

того экономического развития и продолжительных структурных изменений. Однако в региональном культурном процессе акцент делается на институциональных формализованных субъектах культуры, что исключает использование черт данной модели в качестве доминантных. С точки зрения этой типологии, эффективной в рамках темы исследования является четвертая модель, построенная на силе администрирования, которая проявляется в том, что прямые расходы в поддержке культурного развития несут на себе региональные и местные партнеры.

Наряду с этим, следует иметь в виду возможность массового доступа к культурным ценностям, защита инициативных проявлений культуротворчества от излишней регламентации, нацеленность на самоуправление и культурную идентификацию. Финансовые аспекты формируемой модели, очевидно, будут связаны с германским типом финансирования, когда основная его доля падает на местный бюджет при развитии программы повышения спонсорской активности. Эффективность этой стратегии подтверждается наличием инициативных проявлений в процессе культуротворчества, направленного на формирование культурного бренда региона. Следует согласиться с утверждением ряда ученых о том, что «оптимальная модель разрабатывается применительно к данной социокультурной ситуации» [8, С.45]. Эта мысль позволяет рассматривать культурную политику региона как стратегический плацдарм эффективного использования культурных ресурсов (рис. 2).

Как это видно из рисунка, действие региональных компонентов регулирования и саморегулирования (критериев) адаптационной модели культурной политики региона связано со складывающейся *социально-культурной ситуацией*, которая объективно характеризует проблемное поле региональной культурной политики. Эти особенности определяются такими характеристиками, как: отчуждение от культуры, культурные разрывы между поколениями, культурная диффузия, культурная дезинтеграция, коммерциализация культуры, ее расслоение, массовизация и элитаризация. Эти процессы вызывают необходимость построения такой системы их регуляции и саморегуляции, которая способствует формированию некоторой целостности на основе ряда критериев, определяющих единство подходов к концептуальному осмыслению культурной деятельности в регионах. Эти критерии одновременно являются компонентами адаптационной модели региональной культурной политики.

Их конкретизация представлена в приложении (см. приложение 1).

Как видно на рисунке, адаптационная модель развития культурной политики определяется двумя видами культурных ресурсов региона: институциональными и неформальными субъектами культурной деятельности. Первый из них формирует ключевые компоненты регулирования и стимулирования в модели региональной культурной политики, главная суть которых – упорядочение и приведение к общему знаменателю различных состояний субъектов культурной политики через гуманизацию и культурную идентификацию. Вместе с тем неформальные субъекты регулирования приобретают особый статус и специфическую среду организационного взаимодействия, необходимость которой диктуется особенностями инициативной деятельности в регионе.

Особое значение имеет персонификация и создание благоприятных условий культурной деятельности: нормативно-правовое управление, модернизацию технологий культуры. Неформальные субъекты культурной политики требуют мер регулирования самоорганизационных процессов, построенных на тактике мягкого вмешательства в культурные процессы региона: «отфильтровывание культурных ценностей, переориентация на консолидированный бюджет.

Решающее значение в этом процессе играет региональный культурный опыт, а его накопление целиком и полностью определяется всеми формами поддержки культурных инициатив.

Однако основным направляющим звеном адаптационной модели развития культурной политики является проблемное поле культурной политики, в которое включено восемь основ-

ных проблем культурного развития, имеющих специфичное выражение в разных регионах, потому что оно в наибольшей степени отвечает плюралистическому подходу к культурному развитию региона.

Разновидность проблемы диктует соответствующую культурную стратегию и тактику, которые в свою очередь направлены на институциональные и неформальные компоненты культурной тактики. Сообразно структуре культурной политики появляется возможность обозначить особенности адаптации культурно-ситуационной модели региональной культурной политики к особенностям социально-культурной ситуации.

Субъекты региональной культурной политики и объекты культурной индустрии подвержены социально-культурной детерминации в зависимости от предрасполагающей к развитию проблемной или кризисной ситуации в социально-экономической сфере. В зависимости от этого формируется определенная архитектура культурной среды, ей соответствующая структура и организация культурной деятельности и культурно-творческого процесса в системе социальных инициатив и культурного проектирования. Соединение возможностей социальных инициатив с культурным проектированием (рис.3).

Организационно-структурное сопровождение модели культурной политики делится на три основных направления: институциональное (формальное) сопровождение культурной деятельности, ситуативная регуляция и субъектно-неформальное сопровождение связующим звеном которых служит государственная культурная политика. Первое направление связано с культурной макросредой и определяется культурным проектированием, наличием подсистем механизмов реализации. Здесь действуют государственные и муниципальные учреждения культуры. Механизмом культурного регулирования и взаимодействия в данном случае является социокультурная интеграция с региональными и муниципальными административными структурами. При этом данная организационная структура выполняет функцию основного финансирования в виде «социального заказа» на некоторые формы институциональной культуры.

Второе направление носит в основном ситуативный характер сопровождения процесса моделирования и строится на архитектонике культурной мезосреды, определяющей структуру культурной деятельности и ее организацию, с одной стороны, и структуру культурно-творческого процесса, - с другой. Организационно-управленческие процессы регулируются здесь за счет «взаимовыгодного партнерства» в сфере коммерческой и корпоративной культуры. Данное направление в организационной схеме позволяет привлекать в интеграционный процесс также культурное пространство других регионов. Однако финансовое функционирование этой подсистемы связано с деятельностью Координационного Совета (Соглашения) и поэтому носит дополнительный характер, осуществляемый исключительно через «Административный совет» по некоторой шкале ценностей.

Третье направление социально-культурного сопровождения тоже ситуативно и не формализовано, но его дополнительность обусловлена микросредовым содержанием. В связи с этим стоит говорить о важности в данной подсистеме социальных инициатив по линии многообразия субкультур, деятельность которых накладывает определенный отпечаток на культурный облик региона. Культурное регулирование и взаимодействие здесь осуществляется за счет социально-культурного партнерства, а структурной единицей статусной организации здесь являются общественные объединения и некоммерческие организации. Направленность на демократизм и гражданское самосознание позволяет учитывать эту подсистему в деятельности Координационного Совета (Соглашения). Однако финансовая функция в ней проявляется в форме «креативной» культуры, что создает широкие возможности социально-культурной поддержки интеллектуальной, научной, художественной и творческой элиты.

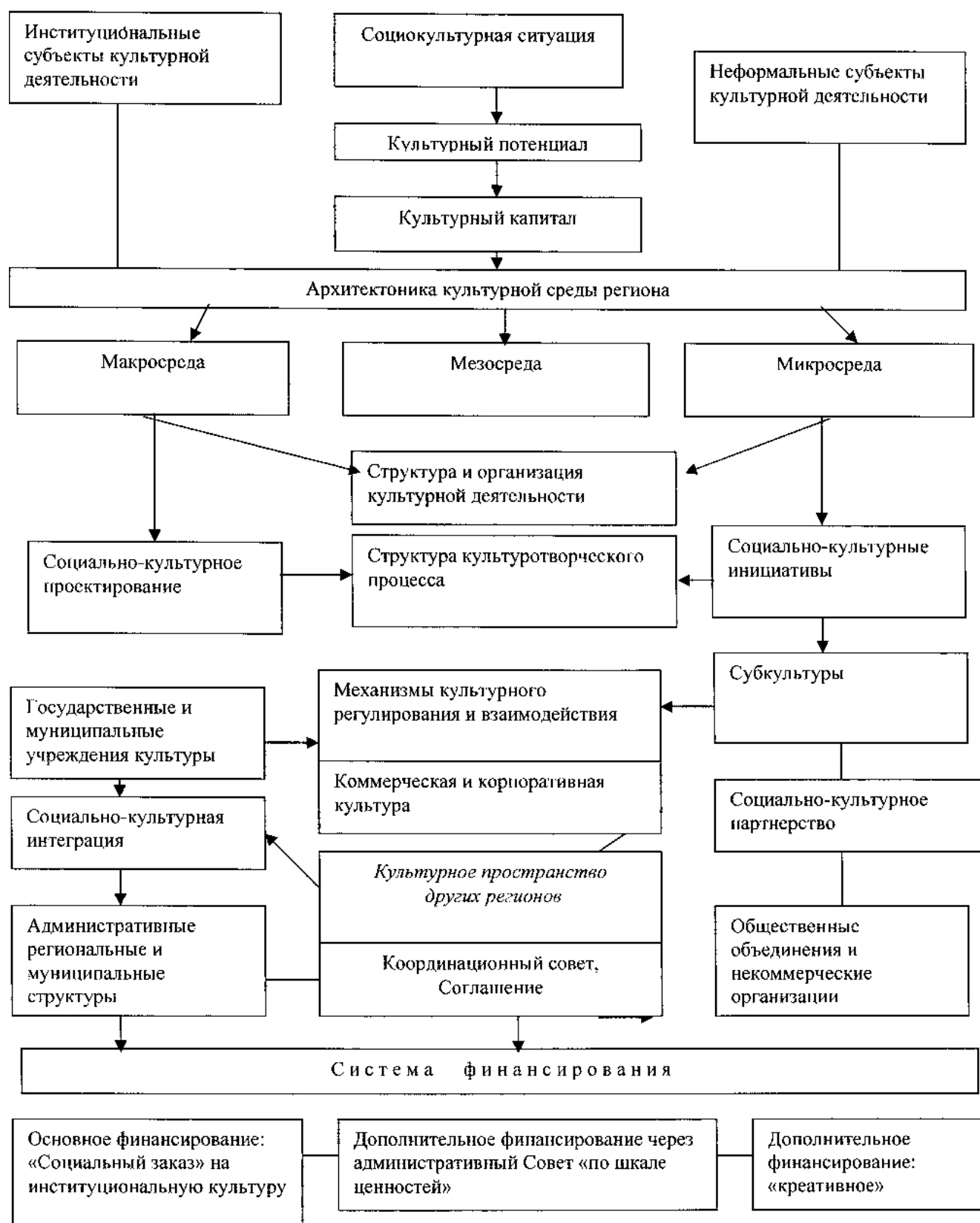


Рис. 3. Система организационно-структурного сопровождения модели культурной политики Омской области

Приложение 1 к региональным компонентам регулирования и саморегулирования (критериям) адаптационной модели культурной политики региона.

Реализация компонентов регулирования и стимулирования в модели региональной культурной политики

№	Основные критерии адаптационной модели (компоненты регулирования и стимулирования) культурной политики	Формы реализации в адаптационной модели (законодательные акты, концепции, проекты, программы развития и сохранения)
1.	гуманизация и демократизация культуры	Концепции развития культуры и искусства Российской Федерации на 1996—1999 годы
2.	культурная идентификация	Федеральная целевая программа по национально-культурной политике
3.	нормативно-правовое управление	«Основы Законодательства Российской Федерации о культуре». 1992 г.
4.	институционализация неформальных проявлений	Закон РФ «О некоммерческих объединениях»
5.	модернизация технологий культуры	Программы и проекты развития информационных ресурсов и внедрения новых технологий культуры

Реализация компонентов в модели региональной культурной политики:

№	Дополнительные критерии адаптационной модели (самоорганизации и саморегулирования) культурной политики	Формы реализации в адаптационной модели (законодательные акты, концепции, проекты, программы развития и сохранения)
1.	устранение культурных разрывов	Создание преемственной системы образования в сфере культуры и искусства
2.	отфильтровывание культурных ценностей	Проекты экспертизы произведений культуры и искусства
3.	переориентация на консолидированный бюджет	Создание координационного совета по объединению возможных ресурсов и источников финансирования
4.	все формы поддержки культурных инициатив	Соединение федеральных и региональных и муниципальных форм поддержки культуры и искусства
5.	формирование регионального культурного опыта	Создание центров сохранения и развития историко-культурных
6.	интеграция национально-культурного пространства	Создание центров сохранения и развития народных традиций
7.	создание комплексной зоны единого культурного ландшафта региона	Проектирование комплексных зон, мемориальных центров, историко-культурных заповедников, этнопарков

Библиографический список

1. Курачий, В.А. Региональная культурная политика: проблемы формирования структуры.: автореф. дис. ... д-ра культурол. – М., 2005.
2. Ляпкина, Т.Ф. Концептуализация культурного пространства региона // Фундаментальные проблемы культурологии: в 7 т. – СПб., 2009. – Т. 4.
3. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
4. Тульчинский, Г.Л. Маркетинг в сфере культуры: уч. пособие. – СПб., 2002.
5. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1986.
6. Арнольдов, А.И. Введение в культурологию. – М., 1993.
7. Драгичевич-Шешич, М. Культура: менеджмент, анимация, маркетинг / М. Драгичевич-Шешич, Б. Стойкович. – Новосибирск, 2000.
8. Рукша, Г.Л. Основы культурной политики: уч. пособие. – Красноярск, 2006.

Bibliography

1. Kurjachy, V.A. Century And. The regional cultural policy: problems of formation of structure.: Author. ... Candidate. Cultural Science. – M., 2005.
2. Ljapkina, T.F. Kontseptualizatsija of cultural space of region // Fundamental problems of cultural science: in 7 b. – St.P., 2009. – V. 4.
3. Horuzhenko, K.M. Cultural science. The encyclopedic dictionary. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1997.
4. Tulchinsky, G.L. Marketing in culture sphere: the manual. – St.P., 2002.
5. Mol, A. Socialdinamika of culture. – M., 1986.
6. Arnoldov, A.I. Introduction in cultural science. – M., 1993.
7. Dragichevich-Sheshich M, Kultura: management, animation, marketing / M.Dragichevich-Sheshich, B. Stojkovich. – Novosibirsk, 2000.
8. Ruksha, G.L. Fundamentals of the cultural policy: the manual. – Krasnoyarsk, 2006.

Article Submitted 16.02.11

УДК 130.2

О.Н. Фотиева, асп. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЭТНОПОЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ

В статье анализируется проблема истоков этнополитического экстремизма и его возможной связи с этнической и культурной идентичностью. Демонстрируется ошибочность распространенного подхода, при котором стремление сохранить свою культуру и национальную специфику в современном глобальном мире почти с неизбежностью ведет к экстремистским настроениям; показывается важность этнокультурной идентичности и опасность утраты культурно-национальной специфики, выделяются причины экстремистских настроений и тенденций.

Ключевые слова: этнополитический экстремизм, этнокультурная идентичность, глобализация, культурные традиции, факторы экстремизма.

Актуальность исследования проблемы этнополитического экстремизма и его оснований не только в России, но и во всем мире неуклонно возрастает в связи с участвовавшими случаями его проявления со стороны различных социальных групп. Сложность исследования данной проблемы особенно высока из-за отсутствия в современных науках единого подхода к самому понятию экстремизма, многозначностью его трактовок. Сейчас экстремизм нередко отождествляется с такими понятиями, как терроризм и даже фашизм или нацизм и т.д. В то же время многие авторы справедливо подчеркивают, что в своем исходном значении термин «экстремизм» означает просто проявление крайних взглядов и позиций в любой области. В настоящее же время данный термин имеет стойкий негативный оттенок, что позволяет манипулировать им как самим экстремистским группировкам, так и недобросовестным представителям властных структур. Но в условиях становления гражданского общества в стране, утверждения демократических принципов и принципов толерантности, необходимо, с одной стороны, принимать действенные меры по противодействию реальным экстремистским проявлениям, ставящим под угрозу нормальное функционирование общества, но, с другой стороны, не допускать ложных толкований понятия «экстремизм» и, соответственно, неправомерных действий по отношению к группировкам и личностям, хотя и стоящим в каких-то отношениях на крайних позициях, но при этом не представляющих реальной угрозы обществу.

Одновременно с этим, многие авторы отмечают заметный рост экстремистских настроений в обществе и рост числа людей, сочувствующих экстремистам. В условиях глобального экономического кризиса, постоянно ухудшающейся экологической обстановки, учения природные катаклизмов и, как следствия этого – растущей волны миграций, экстремистские националистические организации и их лидеры зачастую приобретают статус национальных героев в глазах некоторых представителей коренного населения принимающих стран, так как переселенцы претендуют на материальные ресурсы и рабочие места, которые сегодня становятся предметом жесткой конкуренции. Националистические и религиозные организации, в том числе различные секты в условиях кризиса пользуются особой популярностью благодаря предлагаемой ими возможности «псевдоухода» от реальности; многие из этих организаций тоже являются экстремистскими. Все это вынуждает правительство ужесточать меры по отношению к экстремистским организациям в отсутствие иных действенных механизмов противодействия экстремизму. Но это ужесточение, в свою очередь, лишь провоцирует нарастание экстремистских настроений.

Таким образом, для эффективного противодействия реальной угрозе распространения экстремизма необходимо прежде всего серьезное теоретическое осмысление данного явления, и прежде всего, как уже сказано, его оснований. Можно сформулировать вопрос следующим образом: не заложен ли потенциал экстремизма уже в самом факте существования различных национальностей, религий и культур?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим вначале близкое понятие национализма, который чаще всего рассматривается как идеология этноэкстремизма. Как известно, сегодня наиболее принято деление национализма на гражданский, или государственный, и этнический этнонационализм. Как отмечают Ю.В. Арутюнян и др., первый часто рассматривают как рациональный, основанный на свободном самоопределении личности, отождествляют с патриотизмом и признают нормой человеческого общежития, поскольку он направлен на консолидацию населения государства с помощью юридических институтов, общегосударственных прав, культуры, идеологии. Но в крайних вариантах он нацелен на государственную экспансию либо на агрессивные формы шовинизма или изоляционизма. Этнический же национализм (этнонационализм), в свою очередь, может быть политическим или культурным. Политический этнонационализм имеет целью достижение или удержание государственности, культурный этнонационализм направлен на сохранение целостности народа, на поддержание и развитие его языка, культуры, исторического наследия. Он играет положи-

тельную роль при двух условиях: «во-первых, если не содержит в себе идей культурной замкнутости и изоляционизма, негативной направленности против других культур, и во-вторых, если у него нет стремления возродить и распространять те архаические элементы в культуре, которые препятствуют развитию этноса. Обычно критике подвергается именно политический этнонационализм, который характеризуют как направленный на достижение преимуществ для одного институтов и идеологии. Этнонационализм недоминирующих этнических групп в экстремальных формах преследует цели сепаратизма, устранения неравенства любыми путями и средствами» [1, с. 25-26].

Но в сложных современных условиях глобализации, стирания национальных границ и процессов утраты культурной идентичности проблема сохранения языка, культуры народа, его исторического наследия оказывается очень непростой. Прежде всего, возникает вопрос о том, возможно ли и даже нужно ли сохранять этническую, культурную, религиозную идентичность, не есть ли это «пережиток» традиционного общества, навсегда уходящий в прошлое? И не служит ли он во всех случаях питательной почвой для развития экстремистских настроений? Где проходит граница между национально-культурной идентичностью и развивающимся чувством превосходства над другими нациями и культурами и тем более отвержения или даже подавления последних? Так, А.М. Верховский пишет: «...Ощущение и проповедь (пропаганда) исключительности по религиозному признаку есть неотъемлемое качество религиозной идентичности во многих самых распространенных религиях, включая православие» [2, с. 14]. В этом же сборнике эксперт В.А. Лихачев отмечает: «Сама по себе пропаганда исключительности и превосходства... не должна караться никоим образом хотя бы потому, что буквальное применение этой статьи загонит в подполье большинство религиозных организаций (по крайней мере, всех традиционных монотеистов). Абсурдным представляется понятие “религиозного экстремизма” – в рамках сложившихся представлений большинство религиозных доктрин может быть признано экстремистским (монотеистический Бог тоталитарен). Сотериология большинства религий (“мы спасемся, остальные – нет”) в рамках действующей ст. 282 УК и так является преступной» [2, с. 36]. Но если и не касаться религиозного аспекта, то даже настойчивое стремление сохранить свою культуру, национальные традиции почти всегда сегодня сталкивается с серьезными препятствиями: у титульных наций – например, из-за проблем, связанных с миграцией, формированием мощных диаспор, оказывающих все более сильное влияние на социокультурное бытие нации; у нетитульных, соответственно, – из-за «размывания» национально-культурных традиций в инородной среде, особенно среди молодежи. И если преодолеть эти препятствия не удастся легальными способами, то, казалось бы, почти неизбежен переход на использование способов нелегальных. Отсюда вывод: постепенная утрата национально-культурных специфик – не только неизбежна в процессе глобализации, но и позитивна. Известный западный автор С. Хантингтон прямо утверждает, что «в нарождающемся мире основным источником конфликтов будет уже не идеология и не экономика. Важнейшие границы, разделяющие человечество, преобладающие источники конфликтов будут определяться культурой... Наиболее значимые конфликты... будут разворачиваться между нациями и группами, принадлежащими к разным цивилизациям... Линии разлома между цивилизациями это и есть линии будущих фронтов» [3, с. 33].

На эту позицию можно выдвинуть ряд возражений. Во-первых, надо отметить важность этнокультурной идентичности для личности и нации в целом. Иногда факт ее ослабления или даже утраты интерпретируется как нейтральный процесс, считается, что ее может компенсировать другая форма идентичности. Но на самом деле, как пишет С.В. Кортунов, «если в результате модернизации меняется национальная идентичность, это значит лишь то, что последняя не выдерживает модернизации и перерождается в нечто иное. Великие нации же умеют успешно модернизироваться, сохраняя свою идентичность. Более правильным нам поэтому представляется вывод В.И. Пантина и И.С. Семененко, которые отмечают, что процессы

формирования новой, современной идентичности (современных идентичностей) сопровождаются поисками путей и методов органичного совмещения императивов модернизации с императивами сохранения основы культурной идентичности, определённой преемственности в культуре. В противном случае, при наличии значительных разрывов в культуре и формировании слабо связанных между собой идентичностей "из разных эпох" разрушается культурная ткань модернизирующегося общества, и все кажущиеся успехи модернизации рано или поздно оборачиваются её поражениями» [4]. Во-вторых, утрата национально-культурной идентичности связана с утратой многообразия ценностей и с навязанным доминированием одной системы ценностей. Не говоря уже о том, что это означает крайнее обеднение культурного пространства человечества, но такой процесс чреват и негативными практическими последствиями, так как базовые ценности во многом определяют и магистральный путь развития страны и, в целом, цивилизации. И утверждение одной системы ценностей, утрата остальных не оставляет выбора в случае тупики и неудач. В-третьих, именно нарастающая культурная и национальная унификация породила феномен массового человека и массового общества, которые были подвергнуты справедливой критике многими ведущими авторами 20 века. И, наконец, в-четвертых, ряд исследователей справедливо ставит вопрос о том, не является ли сама эта унификация не столько естественным, сколько сконструированным процессом, инициированным определенными политическими и финансовыми кругами и «обслуживаемым» идеологией постмодернизма.

Но вернемся к вопросу о том, не является ли само по себе культивирование этнокультурной идентичности питательной почвой для этноэкстремизма и интолерантности?

Как пишет С.Н. Ениколопов, в связи с данной темой существует психологическая проблема предубежденности по отношению к какому-то объекту, «...когда человека убивают потому, что он принадлежит к какой-то определенной группе людей... Есть ядерная группа, которая ненавидит всех, там любой объект является объектом предубежденности, ненависти, можно взаимозаменять негров, евреев, гомосексуалистов, коммунистов. Они готовы участвовать в любом движении, которое *против*. Есть другая группа, достаточно парциальная, их больше, они ненавидят одну определенную группу людей. Вплоть до того, что они могут ненавидеть лесбиянок, но спокойно относиться к неграм, евреям, и даже, может быть, можно найти группу людей, которые хорошо относятся к гомосексуалистам, но не любят лесбиянок. Проблема в том, что когда в стране происходят какие-то трансформации в хорошую или в плохую

сторону, одним из индикаторов изменений является рост агрессивности как на индивидуальном уровне, так и на социальном. Какие-то люди чувствуют угрозу своей безопасности, своему положению, своему стабильному состоянию, пускай даже не очень высокому. Но само ощущение угрозы ведет к тому, что они будут срываться в сторону проявлений негативных, в первую очередь агрессивных, будут искать на почти бессознательном уровне ту организацию, которая готова легитимизировать их ненависть и реализовывать на более высоком сознательном уровне» [5].

Это мнение так или иначе разделяют многие современные авторы, и таким образом, напрашивается вывод о том, что базовой причиной экстремистских появлений являются не национально-культурные различия сами по себе, а целый ряд внешних и, главное, внутренних факторов. Люди, подверженные действию этих факторов, фактически совершают фрейдовскую «рационализацию», оправдывая свою агрессивность сторонними, в том числе, национальными мотивами.

И в заключение, можно вспомнить работы русских философов на данную тему, в частности, Н.С. Трубецкого. В своей работе «Об истинном и ложном национализме» он выделяет *воинствующий шовинизм, культурный консерватизм*, «который искусственно отождествляет национальную самобытность с какими-нибудь уже созданными в прошлом культурными ценностями или формами быта и не допускает изменение их»; и *государственный национализм*, стремящийся любыми средствами создать национальное государство. «Однако следует всегда помнить, — предупреждает Н.С. Трубецкой, — что... государственная самостоятельность как самоцель — бессмысленна. А между тем у националистов, о которых идет речь, государственная самостоятельность... обращается именно в самоцель. Мало того, ради этой самоцели приносится в жертву самобытная национальная культура» [6, с. 114]. И, наконец, он вводит понятие «общеєвразийский национализм», проявившийся в истории, когда «народная русская стихия, инстинктивно ощущавшая подлинную задачу России, усваивала по отношению к туземному населению тактику братания, охотно заимствовала от покоренных разные черты их быта; в новоприсоединенных областях сами собой вырабатывались особые смешанные бытовые типы, которые со временем могли бы послужить основанием для целой радуги евразийских культур, разнообразнейшей одной, общеєвразийской» [6, с. 287]. Таким образом, как отечественная история, так и история ряда других стран, о которых мы не будем упоминать, ограниченные рамками статьи, дает нам живые примеры позитивного и плодотворного проявления этнокультурной идентичности.

Библиографический список

1. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробизева, А.А. Сусоколов – М.: Аспект-Пресс, 1999.
2. Верховский, А.М.. Государство против радикального национализма. Что делать и чего не делать? – М.: ООО «Центр "Панорама"», 2002.
3. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций // Полис. – 1994. – №1.
4. Кортунов, С.В. Глобализация и национальная идентичность. – [Э/л] – <http://viperson.ru/wind.php?ID=294887&soch=1>.
5. Отчет о научно-практическом семинаре "Экстремизм и национальный вопрос в России", проведенном в Гос. Думе РФ 28 мая 2009 г. Комитетом по безопасности и Национальным Антикриминальным и Антитеррористическим Фондом в соответствии с планом работы на 2009 год. – [Э/л] – http://www.waaf.ru/index_ru.php?section=7¶graph=11&article=3.
6. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана. – М.: Прогресс, 1999.

Bibliography

1. Arutyunyan, Ju. V. Ethnology / Ju. V. Arutyunyan, L. M. Drobizheva, A. A. Susokolov. – M.: Aspect-press, 1999.
2. Verhovskiy, A. M. The state against radical nationalism. What to do and that not to do? – M.: POO "Center" Panorama ", 2002.
3. Huntington, S. Collision of civilizations // Polis. – 1994. – №1.
4. Kortunov, S. V. Globalization and national identity. – [E/r] – <http://viperson.ru/wind.php?ID=294887&soch=1>.
5. The report on a scientifically-practical seminar "Extremism and an ethnic question in Russia", May, 28th, 2009. – [E/r] – http://www.waaf.ru/index_ru.php?section=7¶graph=11&article=3.
6. Trubetskoi, N. S. Heritage of Chingiz-Khan. – M.: Progress, 1999.

Article Submitted 16.02.11

УДК 130:316.42:35

А.И. Колков, канд. техн. наук, доц. Кем ГУКИ, г. Кемерово, E-mail: kolkovai@narod.ru

ОРГАНИЗАЦИИ И ГАРМОНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматривается проблема совершенствования теории организации и самих организаций в различных сферах социальной реальности. В качестве важнейшей характеристики организации предлагается использовать соотношение хаоса и порядка и меру этого соотношения – принцип энтропии. Показывается, что предельное значение относительной энтропии стремится к гармоническому значению – Золотому сечению. В статье приводятся расчёты, подтверждающие это положение.

Ключевые слова: гармония, организация, развитие, социум, энтропия.

Подобно тому, как материальный мир состоит молекул, атомов и т. д., социальный мир, можно сказать, состоит из организаций. «У человечества нет иной деятельности, кроме организационной, нет иных задач, кроме организационных» – писал автор всеобщей организационной науки (тектологии) А.А. Богданов [1, с. 71]. Чтобы уточнить понятие «организация» обратимся к БСЭ. «Организация – внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленных его строительством». Под организацией будем считать определенное сочетание и соотношение частей (компонентов, элементов), создающих необходимое условие для достижения поставленной цели. При этом цели могут быть поставлены как извне, так и возникать внутри организации. В реальных условиях обычно действуют оба варианта целеобразования, которые могут вызывать сложные организационные коллизии.

Сложилась достаточно устоявшаяся конструкция организаций – выделение в их строении структуры и функции. «Структурные отношения могут быть обобщены до такой же степени формальной чистоты схем, как в математике отношения величин» [2, с. 309].

Несмотря на обилие целей, которые отрабатывают организации, все они решают задачу достижения определенного соотношения *хаоса* и *порядка* в той системе, в которой они действуют. Строительство здания начинается с неупорядоченного набора строительных деталей и наборов, которые затем в соответствии с архитектурным замыслом и проектом объединяются в упорядоченные (организационные) сооружения. Любое кулинарное воплощение это организация разнообразных компонентов, причем, чем тоньше их сочетание, тем лучше и полезнее результат.

В экономике организация играет решающую роль. И, действительно, в нашей стране есть все. Разнообразнейшее сырье, людские ресурсы, талантливые исполнители и т.д. и т.п., но результаты в экономике пока далеки до желаемых значений. Важную роль при этом играют экономические структуры. Возьмем, например, структуру управления экономикой. Социалистические принципы управления экономикой основывались на идее о том, что централизованная плановая экономика является наиболее эффективной. Это подтверждалось при полной разрухе экономики, во время военного режима. Но при восстановлении и дальнейшем развитии экономики ситуация стала резко меняться. Тотальная централизация стала сковывать инициативу, снижать активность производителей, что привело к значительному дефициту определенных видов продукции и их низкому качеству. Особенно это коснулось сельского хозяйства. Стало очевидно, что организацию экономики нужно менять. Но робкие попытки ослабить централизацию и повысить самостоятельность производителей результатов не давали. И произошло то, что произошло – организация экономики рухнула. Началась повальная приватизация и организация (вернее самоорганизация) рыночной экономики. Результаты превзошли все ожидания. За считанные месяцы страна обросла бесчисленными торговыми точками от продавцов одиночек до гигантских супермаркетов. Страну заполнили товары самого разнообразного качества, со всех концов мира. Однако вскоре стало очевидно, что рыночная экономика и самоорганизация хороши там, где технология процесса достаточно проста (купи – продай) и бы-

стро реализуема. В сложных технологических процессах, таких как машиностроение, электроника, тонкие химические технологии и т.п. необходима централизованная организация или, по крайней мере, значительная поддержка таких отраслей. Это особенно важно там, где производство связано с большими научными исследованиями типа нано- и биотехнологий, безопасностью жизни людей, как в авиа перевозках, и т.п.

Возникает проблема, как найти то наилучшее соотношение самоорганизации и централизации, чтобы получить желаемые результаты. В настоящее время остро встает вопрос о взаимодействии человека и природы. Мы много говорили о варварском отношении к природе капитализма, особенно на его начальной стадии. Теперь эта проблема во всей своей неприглядной сущности стоит перед нами (хотя и раньше она решалась не лучшим образом). Решать ее можно только с привлечением централизованных организаций. Причем централизация во многих случаях должна принимать планетарные масштабы. Невозможно, например, сохранить птиц, которые не знают государственных границ. Экологическое воспитание, образование, пропаганда – все это может быть эффективным только при оптимальном соотношении централизации и самоорганизации. Как же решать эту сложнейшую задачу?

Д. И. Менделеев говорил: «Наука начинается тогда, когда начинаются измерения». Но как же измерить организацию? Вообще способов оценки результатов деятельности различных организаций существует великое множество: это производительность труда, себестоимость, количество и качество продукции и многое, многое другое. Однако нас интересует некая общая мера, которая выражала бы качество любой организации. Выше уже говорилось о том, что любая организация изменяет (регулирует) соотношение между хаосом и порядком. При этом сама организация также может характеризоваться соотношением хаоса и порядка, которое может быть оценено **энтропией**.

Энтропия была введена физиками для характеристики способности энергии совершать работу. И, действительно, со школьной скамьи мы уверовали в то, что энергия не исчезает и не возникает из ничего, а преобразуется из одной формы в другую. Так почему же мы так озабочены тем, что у нас истощаются ресурсы нефти, газа, угля и т.д. Оказывается, существования энергии еще недостаточно. Необходимо чтобы энергия была высокоорганизованной (упорядоченной), то есть имела невысокую энтропию.

Для оценки энтропии Л.Больцманом была выведена формула:

$$H = - \sum_{i=1}^N P_i \log P_i$$

где P_i – вероятность появления i -го события, элемента системы,

N – количество событий, элементов системы.

Если вероятности всех событий одинаковы

$P_1 = P_2 = P_3 = \dots = P_n$, то энтропия системы максимальна.

Если $P_1 = 1$, а $P_2 = P_3 = \dots = P_n = 0$, то энтропия системы равна нулю.

Когда мы имеем дело с дискретными элементами, например алфавитом, то формулу определения энтропии можно записать следующим образом:

$$H = \sum_{i=1}^n \frac{N_i}{N} \log_2 \frac{N_i}{N};$$

N_i – количество i -го компонента системы;

N – количество всех компонентов системы.

Здесь вероятность заменена отношением N_i / N – эта запись выражает неслучайность события или появления элемента, а его частоту, и вся функция выражает уже не неопределенность системы, а ее неоднородность. С точки зрения организации энтропия выражает интегральную оценку соотношения части и целого. Таким образом, в однородной системе, где вероятности всех событий одинаковы, царит хаос и беспорядок. Порядок же создается за счет определенного перераспределения вероятностей событий и неоднородности компонентов системы. Снижение хаоса и увеличение порядка осуществляется за счет создания структуры. При этом сама структура может оцениваться степенью неоднородности. Трудно представить себе суп, содержащий равное количество воды, картофеля, соли, перца и других ингредиентов. Пища тем более вкусна и питательна, чем она более разнородна и тонко структурирована. Недаром же в средние века, на заре ускоренного развития цивилизации, так возросло влечение к индийским приправам и специям.

Теперь с использованием этой меры попытаемся оценить качество различных организаций. Начнем с военных. Достаточно очевидно, что в военных организациях должен быть высокий порядок и централизация, что соответствует низкой энтропии. Но даже в военных организациях чрезмерная централизация не всегда эффективна. Огромные потери в Великой Отечественной войне были связаны именно с чрезмерной централизацией. Творческие процессы (например, художественные) нуждаются в большой свободе и самоорганизации, поэтому в них энтропия должна быть гораздо выше.

Дать оценку организации на каждом иерархическом уровне – одна из важнейших и сложнейших задач в жизни государства и общества. Энтропийный подход позволяет это сделать.

Таким образом, каждая конкретная организация имеет свое значение энтропии, в которой отражается соотношение хаоса (свободы) и порядка, способность к самоорганизации и необходимость в централизованном управлении. Возникает законо-

мерный вопрос, каково должно быть значение энтропии в наиболее эффективной организации. Максимальное и минимальное значение энтропии, явно не является наилучшим, так как соответствует хаосу (максимальная энтропия) или чрезмерно жесткому порядку (минимальная энтропия) не допускающему ни свободы действия, ни инициативы. Следовательно, должно быть нечто промежуточное, отражающее соотношение качественных различий в организациях: изменчивость и стабильность курса валют, ритмики сердечных сокращений и т.п.

Исследования показывают, что относительная энтропия различных организаций в пределе стремится к «Золотому сечению». Это подтверждается многими исследованиями. Так относительная энтропия русского языка, вычисленная при анализе самых разнообразных текстов (от поэтических до бюрократических) приближается к «Золотому сечению». Подобные результаты получены при анализе и других языков. Показательно то, что язык является самоорганизующейся системой. Все это дает основание считать, что наиболее эффективной самоорганизующейся системой является организация, энтропия которой выражает гармоничное соотношение хаоса и порядка, структуры и функции, стабильности и изменчивости. «В число систем организованных на гармонических началах, могут входить только те самоорганизующиеся системы, в которых дополнительное соотношение сторон, компонентов, подсистем служит условием достаточно полной реализации тех возможностей, которые заложены в сущности каждой подсистемы и в сущности системы как целого [3, с. 76].

Рассмотрим ряд примеров, подтверждающих это утверждение. Начнем с природы, ведь она действительно высокоорганизованная система. В качестве первого примера, рассмотрим биотические системы различных мест нашей планеты. Биотические компоненты включают составные части растительного и животного мира: крону, древесину, корни, подстилку, травянистые растения, микроорганизмы, простейшие, дождевые черви, моллюски, насекомые, позвоночные и т.д. Для анализа рассчитаны относительные энтропии организации структур биотических компонент в виде сухой массы, измеренной в различных экосистемах. Значения относительной энтропии для различных экосистем приведены в таблице 1.

Таблица 1

Экосистема	Относительная энтропия
Тундра арктическая	0.644
Луговая накошенная степь	0.511
Саванна	0.373
Смешанные леса	0.283
Дубрава	0.276
Тропические леса	0.195
Среднее значение относительной энтропии	0.380

Полученные результаты, дают возможность сделать определенный анализ. Из таблицы видно, что наиболее близка к гармоническому значению биотическая структура саванны. Следует отметить и то, что в саванне наиболее высока продуктивность животного мира. Наиболее далека от гармонической организации биотическая структура тропического леса и тундры арктической. Причем, если тропические леса склонны к вымиранию, то тундра арктическая к преобразованию и эволюционному совершенствованию. И самое главное – среднее значение относительных энтропий экосистем точно соответствует гармоническому значению (Золотому сечению). Может быть, пример кому-то покажется не очень практичным (зачем нам тропические леса), но ведь гармоничная структура почвы, это

эталон, к которому следует приближаться в любом месте: на садовом участке, в поле, в районе в котором мы живем, ведь почва это наш основной источник жизни и питания. «Одним из основных принципов жизни, – пишет А. Сент-Дьёрди, – является организация» [4, с. 32].

В природе таких примеров большое множество. Однако нам приходится иметь дело не только с естественными, но и организациями, созданными человеком. Обратимся к экономике, к сфере, которая во многом определяет нашу жизнь. Рассмотрим структуру экономики ряда государств (численность людей (в %), занятых в различных отраслях), представленную в таблице 2.

Таблица 2

Отрасль экономики	Россия	Великобритания	Польша	Израиль	Китай	США
Промышленность	22.6	17.4	23.8	18.7	12.5	16.2
Сельское хозяйство	13.4	1.4	18.8	2.2	46.8	2.6
Строительство	7.8	4.9	7.0	5.2	5.0	7.0
Транспорт и связь	7.8	6.0	6.1	6.5	2.9	6.1

Торговля, общественное питание	14.6	22.7	15.7	17.9	6.6	20.6
Другие отрасли	33.8	47.6	28.6	49.5	26.2	47.8
Относительная энтропия	0.74	0.56	0.87	0.69	0.69	0.48

Из таблицы 2 видно, что наиболее эффективно (гармонично) организована структура экономики США и худшим образом в Польше. Безусловно, это достаточно очевидно и без приведенных расчетов, но конкретная количественная оценка дает свои преимущества. Одно дело, когда до деревни Кукуево далеко, другое, когда до нее 10 км.

А как обстоит дело в нашем государстве? По количественной оценке структура нашей экономики далека от совершенства. Это известно и без приведенных расчетов. Мы знаем, что экономика нашей страны в основном сырьедобывающая, обрабатывающие отрасли развиты слабо, а высокотехнологические отрасли вообще в загоне. Отсюда вывод – нам их следует развивать. Но, развивать их можно по-разному. Количественная оценка экономической структуры дает возможность более четко моделировать процесс совершенствования экономики, при

этом мы не должны копировать опыт создания экономической структуры какого-либо государства. У каждой страны свой путь развития. Однако, имея методику и меру организационных процессов, можно сделать их более конструктивными и совершенными.

При создании сложных организационных систем важно, чтобы их оценка не перешла своего гармонического значения. В связи с этим рассмотрим еще один пример. Наша история убедительно показала, что собственность находящаяся только в руках государства не дает высокой экономической эффективности. В результате наша экономика развалилась и перешла в рыночное русло, при этом изменились и формы собственности. В таблице 3 приведены данные о различных формах собственности промышленного производства, выраженных в процентах.

Таблица 3

Форма собственности	1993	1994	1995	1996
Государственная	15.0	6.6	4.9	3.0
Муниципальная	4.4	2.3	2.8	1.4
Общественных организаций	0.8	0.9	0.9	0.6
Частная	61.3	72.1	72.3	87.1
Смешанная без иностранного участия	17.3	16.5	16.9	6.0
Смешанная с Иностраным участием	1.2	1.6	2.2	2.2
Относительная энтропия	0.564	0.484	0.484	0.251

Анализируя показатели относительной энтропии, видим, что значения наиболее близкие к гармоническим были достигнуты в 1994 и 1995 году, а затем относительная энтропия организации форм собственности резко снизилась. В нашем примере снижение относительной энтропии в организации форм собственности ниже гармонического значения, говорит о том, что система стала излишне напряженной. Возникает вопрос — «Что делать?» Ответ достаточно очевиден. Нужно повысить относительную энтропию, например, до значения 0,4. Но, возникает следующий вопрос: «Каким образом?». Здесь ответ сложнее. Можно пойти двумя путями. Первый – перераспределить зна-

чения форм собственности, пытаясь выйти на более высокое значение относительной энтропии. Другой путь – создать новую (или новые) форму собственности и в новой расширенной системе повысить значение относительной энтропии.

Рассмотрим еще один пример, показывающий динамику экономических структур в течение XX века и их связь с энтропийно-гармонической оценкой.

Для конкретного анализа тенденции динамики структуры экономики (в ценах и по ППС национальных валют 2000 г., в процентах) воспользуемся данными, приведенными в таблице 4.

Таблица 4

	Россия			Весь мир			Развитые страны		
	11900	11950	22000	11900	11950	22000	11900	11950	22000
Сельское хозяйство	13.7	7.6	5.0	16.0	10.1	5.3	9.0	5.3	2.5
Пищевая промышленность	2.4	7.6	5.0	2.4	2.8	2.4	2.3	2.2	2.3
Легкая промышленность	1.5	2.3	0.8	1.5	1.6	1.2	1.6	1.4	1.0
Прочие услуги	27.7	35.2	20.0	33.4	38.5	39.3	39.7	44.3	41.5
Машиностроение, металлообработка	1.8	3.0	9.7	1.5	7.5	7.8	1.5	4.1	10.8
Химическая и нефтеобработывающая промышленность	0.7	0.9	3.8	1.2	1.5	2.9	1.5	1.7	3.2
Строительство	4.3	7.6	12.0	3.8	3.9	5.9	3.8	3.9	5.9
Энерго-сырьевой комплекс	11.1	13.8	25.7	9.0	8.7	7.6	7.3	9.0	6.7
Добывающая промышленность	5.3	6.1	11.0	5.1	4.5	2.3	6.4	5.0	1.4
Металлургия	1.3	2.1	7.5	0.7	1.2	1.3	0.7	1.2	1.0
Деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность	1.7	1.5	2.0	0.9	1.4	1.5	1.1	1.6	1.9
Промышленность стройматериалов	0.5	0.7	1.2	0.5	0.6	0.8	0.5	0.6	0.8
Электро- и газоснабжение	1.3	3.4	4.0	0.8	1.0	1.3	0.6	0.6	1.6
Транспорт и связь	11.3	8.6	5.5	7.6	7.2	4.8	7.4	6.5	4.2
Торговля	18.7	12.4	11.5	21.9	21.2	21.7	20.8	20.4	19.8
Финансовые услуги	1.0	1.0	1.0	2.7	3.4	3.2	3.2	4.6	4.8
Относительная энтропия	0.64	0.59	0.81	0.53	0.51	0.42	0.51	0.35	0.42

Не будем проводить детальный анализ экономических структур, приведенных в таблице 4, отметим только то, что энтропийно-гармоническая оценка достаточно объективно отражает реальное состояние экономики и ее развитие. Следует

отметить и то, что энтропия экономической структуры России в 2000 году значительно превысила уровень передовых стран, что свидетельствует о слабой экономической структуре и, как следствие, низкой эффективности экономики.

Несмотря на большую значимость организации ее теоретические основы еще явно не достаточны. Попытка А.А. Богданова создать всеобщую теорию организации внесла большой вклад в ее построение. Однако в его время еще не было достаточных основ, чтобы завершить такую работу. Особенно это касается теории информации и информационных технологий, без которых создать теорию организации невозможно. Кибернетика, а затем и синергетика внесли значительный вклад в создание теории организации, но и они решали важные, но частные проблемы: обратной связи, самоорганизации. Теория организации нуждается в более крупных обобщениях. К решению этой проблемы наиболее близок системный подход. Не смотря на огромное обилие работ, выполненных в этом направлении, нельзя не видеть их некую незавершенность, связанную в первую очередь с проблемой **целеобразования**. В организации проблема цели, безусловно, является ведущей. В человеко-сообразных системах цель, которая ставится организации, чаще всего является субъективной, зависящей от состояния человека,

его образованности, воображения и т.д. При этом организация настраивается на реализацию поставленной цели. Соответствие цели и состояния организации является основным фактором, характеризующим их эффективность. Среди огромного множества таких состояний существует такое состояние, при котором цель и организация соответствуют друг другу. Это соответствие следует считать **гармонией**, а процесс – сопутствующим этому **гармоническим развитием**. Во всех примерах, приведенных в статье, очевидно, что структура организации и ее целесообразность взаимосвязаны. В случае природного примера (таблица 1) гармония выражена наиболее полно. В социальных системах (таблица 2 и 3) гармонизм систем проявляется в меньшей степени. Приведенные примеры и многочисленные расчеты показывают, что организации и принцип гармонии, который они могут использовать, является наиболее эффективным и способствующим бесконечному развитию. (Со специальными аспектами темы, в том числе методиками расчета энтропии, можно ознакомиться по публикациям автора и на авторском сайте.)

Библиографический список

1. Богданов, А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экономика, 1989. – Кн. 1.
2. Богданов, А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экономика, 1989. – Кн. 2.
3. Мещеряков, В.Т. Гармония и гармоническое развитие. – Л.: Наука, 1976.
4. Седов, Е.А. Информация и эволюция. – М.: Наука, 1976.
5. Домашняя страница Колкова Анатолия Ивановича [Э/п] / URL: www.kolkovsite.narod.ru

Bibliography

1. Bogdanov, A.A. Tectology. General organization science. – M.: Ekonomika, 1989. – B.1.
2. Bogdanov, A.A. Tectology. General organization science. – M.: Ekonomika, 1989. – B.2.
3. Meshcheryakov, V.T. Harmony and harmonic development. – L.: Nauka, 1976.
4. Sedov, E.A. Information and evolution [Text]. – M.: Nauka, 1976.
5. Home site of Kolkov Anatoli Ivanovich [E/r] / URL: www.kolkovsite.narod.ru

Article Submitted 16.02.11

УДК 379.823

Н.Ф. Хилько, *с. н. с. Сибирского филиала Российского института культурологи, д-р пед. наук, проф. ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: fedorovich59@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ КИНОЗРИТЕЛЕЙ В СОДЕРЖАНИИ ЭКРАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДОПЕРЕСТРОЕЧНОГО И ПОСПЕРЕСТРОЕЧНОГО ПЕРИОДОВ

В статье рассматривается процесс развития социальных идеалов кинозрителей на материале кинематографа доперестроечного и постперестроечного периодов. Сравнительный анализ содержания кинопроизведений различных жанров и направлений в киноискусстве позволил автору статьи выделить две группы ранжированных социальных идеалов в процессе их развития, связанного с кризисным состоянием общества.

Ключевые слова: развитие, социальные идеалы кинопроизведений, антиидеалы, иерархия.

Проблема культурной эволюции содержательной основы социальных идеалов героев кинопроизведений актуальна в силу того, что в современных условиях происходит существенная ценностно-смысловая трансформация восприятия экранных произведений, которая требует пересмотра возможностей и подходов к интерпретации социально-культурных идеалов в кинематографе. Новизна ее постановки связана с тем, что в научной литературе существуют большие пробелы в оценке состояния иерархии социальных идеалов в связи с их формированием средствами экранных искусств.

Данной проблемой занимались ученые в области медиаобразования и анализа структуры репертуара кинопроизведений (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров). Определенное значение для проблемы имеет социокультурный аспект анализа зрительского восприятия (В.А. Монастырский, В.Я. Суртаев, Н.И. Лубашова), а также – исследование потенциала критического подхода для формирования зрительской культуры современной киноаудитории (А.П. Короченский, Л. И. Саблукова).

Исследование социальных киноидеалов имеет существенное гуманизирующее значение для теории и практики массового медиаобразования, изучения социально-культурной среды,

формируемой содержанием кинопроизведений. Значимость данного исследования на обозримый период времени обусловлена наличием целого ряда предпосылок в современной социокультурной ситуации, обуславливающих адаптацию направлений в развитии современного кинопроцесса, связанных с возрождением духовно-нравственных традиций отечественного кинематографа. Сложившая в науке ситуация по изучению социальных идеалов в отношении к экранной культуре позволяет говорить о необходимости широко теоретического поиска в этом направлении.

Очевидно, что содержание образного строя кинопроизведения тесно связано с его восприятием. Эта особенность верно была замечена Ю.Н. Усовым, писавшим, что «восприятие кинообраза – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования», результатом которого является образное обобщение «динамически развивающихся экранных образов» [1, с. 128]. Эмоциональный характер процесса восприятия затрагивает глубинные личностные структуры, социально детерминированные системой целого ряда идеализированных архетипов.

Обобщая совокупность социальных идеалов экранных героев кинопроизведений *советского периода* развития отечественного кинематографа, можно обнаружить, что она складывается, на наш взгляд, из некоторой иерархии киногероев, которые согласовывались с определенной «линейкой ценностей». В этом смысле интересен ряд архетипов-идеалов, представляющих собой совокупность из восьми компонентов: «герой труда», «душа народа», «героический защитник Отечества», «полноценно развитая личность», «благополучный человек», «гуманный и нравственный человек», «человек-семьянин», «борец за справедливость», «самодостаточный человек». В этих формулировках сконцентрированы устойчивые ценностные приоритеты, сформировавшиеся всей системой киновоспитания, в том числе и средствами киноискусства. В этом направлении эстетические возможности экранного и книжного медиатекстов одинаково важны и на этот счет совершенно прав А.В. Свистелкин, что не следует противопоставлять чтение и восприятие экранных искусств, а нужно стремиться к их «гармоничному сосуществованию и дополнению» [2, с. 46].

Рассмотрим, как данные социальные идеалы отражали в себе жанрово-тематические формы произведений советского кино.

1. Социальный идеал *героя труда*, построенный на приоритете ценностей труда как неотъемлемом свойстве полноценной личности. Он базируется на трудолюбии в составе личностных качеств героев просмотренных фильмов. Это идеал отражался в производственной теме киноповестей, кинодрам, кинокомедий. В составе этой жанрово-тематической группы, с одной стороны, фильмы о социальном строительстве в 20-е – 30-е годы (например, документальные фильмы Дзиги Вертова: «Человек с киноаппаратом», «Киноглаз»). С другой стороны, это картины о формировании личности в советской деревне, связанном с новым обликом села (Шукшинские ленты: «Из Лебяжьего сообщают», «Высота» А. Зархи, «Мужики» режиссера И. Бабича, «Председатель» А. Салтыкова и др. Тематика трудовых свершений и героизма во имя блага и процветания Родины соседствовала с другими аспектами, гармонически соседствовавшими в экранных образах целостной личности (Егор Проскудин, Егор Трубников).

2. Идеал *выразителя «души народа»* органично включает в себя воплощение духовных ценностей человека как неотъемлемой части менталитета советского человека. Он строится на личностных качествах киногероев, направленных на всеобщее признание народных традиций. Этой цели способствовали историко-патриотические и биографические фильмы, мелодрамы, киносказки, экранизации классиков и отечественного фольклора (фильмы А. Птушко, комедии «Кубанские казаки» И. Пырьева, «Ночь перед Рождеством» В. Брумберга, «Чародеи» К. Брумберга, «Обыкновенное чудо» режиссеров Э. Гарина и Х. Локшина, «Аленький цветочек» И. Поволоцкий), а также – документальные фильмы и телепередачи о народных праздниках. При этом притчевая, поучительная сторона сказок А. Роу, праздники детского кино, кинофестивали «Сказка», фильмы-экранизации А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и др., включающие в себя народные мотивы (И.П. Иванова-Вано, Ф. Хитрука, Р.А. Качанова. Эта направленность способствовала распространению этнокультурных архетипов на сферу духовно-нравственных ценностей зрительской аудитории, в которой формировались личность советского кинозрителя с присущим ему стереотипом социальных ролей, имевших как идеологизированное, так и нейтральное по отношению к идеологии значение.

3. В облике *героического защитника Отечества* отразилась ценность патриотического величия силы и могущества киногероев. В этой силе сконцентрированы патриотические настроения и гражданские качества героев фильмов: мужество, сила духа, духовное могущество, помогавшие одерживать Победу в борьбе с завоевателями. Этой цели служили исторические, биографические фильмы, в том числе многочисленные экранизации советской литературы. Картины были полны пафоса возрожденного духа, непоколебимости, отражали в себе патриотические традиции народа, отстаивавшего свою незави-

симость («Александр Невский» С. Эйзенштейна, «Летят журавли»). Этой же цели служили также и фильмы о Вооруженных силах. Они формировали образ современника, достойного подвигов отцов и дедов, совершающих высоко нравственные поступки во имя своего гражданского долга.

4. Идеал *полноценно развитой личности* отражал в себе конечную цель социального развития при социализме – формирование здоровой, всесторонне и гармонически развитой личности, в которой соединялись ответственность, уважение к людям, высокая нравственность со стремлением к знаниям, добру и справедливости. Этим качествам способствовали фильмы о советской интеллигенции («У озера» С.А. Герасимова, «Голос», (режиссер В. Бортко, фильмы о деятелях культуры и искусства (фильм И. Таланкина «П.И. Чайковский», «Художники-передвижники»).

5. Идеал *материально благополучного человека* был связан с ценностями всеобщего благосостояния. Это воплощалось в качествах киногероев, выражавших в себе их социальную активность. В этом отношении характерны кинокомедии, кинодрамы, сатирические фильмы, разоблачавшие стяжательство, ханжество, несправедливость, трусость и другие пережитки социалистического строительства (фильмы «Афоня» Г. Данелии, «Печки-лавочки» В. Шукшина, «Амнистия» В. Пономарева, «Самогонщики» Л. Гайдая, «Операция Ы и другие приключения Шурика», «Ты – мне, Я – тебе» А. Серого.

6. В советском кинематографе ярко был отражен идеал *гуманного и нравственного человека, семьянина*, построенный на взаимопонимании, дружбе и любви, лежавших в основе взаимоотношений в обществе. Он воплощался в доброте, гуманности, уважении к людям, бескорыстии, совестливости. Для этого, как нельзя лучше, подходили: фильмы-размышления, киноповести, мелодрамы, кинокомедии, сказки. Рассмотрение нравственных проблем в ракурсе семьи и брака, борьбы с пережитками в сознании людей отражали нравственный мир подростков и молодежи, всего народа в целом (фильмы: «Белые росы» режиссера Р. И. Добролюбова, «Чужие письма» И. Авербаха, «Наследница по прямой» С. Соловьева, «Чучело» Р. Быкова, «Родня» Н. Михалкова, «Мы жили по соседству» И. Мырчикова). В связи с этим обнаруживается, как справедливо отвечает Л. И. Саблукова, «смещение интереса к отдельно взятой личности, ее внутреннему миру, нравственным проблемам, становлению личности» [3, с. 102]. В этой связи становится совершенно верным утверждение Н.И. Лубашовой о том, что в «вопросе формирования наших душ, нашей нравственности, нашей морали велика роль советской культурной киноэпохи, которая несла мир, добро, положительные эмоции и веру в человека», которые становились для кинозрителей «смыслом и формой жизни» [4, с. 72].

7. Сохранение в течение долгого времени идеала *борца за справедливые отношения в обществе*, основанные на идеологизированной вере в человека и успех революционного переустройства общества было порождено верой в справедливость, наличием и киногероев права на свою точку зрения. В этом отношении характерны кинодрамы, кинотрагедии, исторические и биографические фильмы, картины о революционной борьбе и событиях Октября, о социалистическом переустройстве общества («Октябрь», «Броненосец Потемкин» С. Эйзенштейна, трилогия М. Донского по произведениям М. Горького: «Детство», «В людях», «Мои университеты»; «Как закалялась сталь» Н. Машенко). При этом основным мотивом, определявшим характер и поведение персонажей, являлся социальный героизм во имя светлого будущего и справедливого переустройства общества.

8. Идеал *самодостаточной творческой личности*, основывающей свою деятельность на ценностях созидания в силу идеологизированного массового сознания был завуалирован, спрятан в подтекст экранного повествования. Он отвечал основному качеству зрителей, направленному на стремление к творческому развитию и был тесно связан с жанрами кинодрамы, фильмов-размышлений, историко-биографических фильмов, документальных фильмов-портретов, киноочерков, в которых поднимались проблемы экологии таланта, охраны атмо-

сферы созидательности («Зеркало» А. Тарковского, «Учитель пения» Н. Бирмана, «Шла собака по роялю» В. Грамматикова, «Дубравка» Р. Василевского) о судьбе одаренных людей и их пути в искусстве.

9. Наконец, социальный идеал *интеллигентного человека*, базирующийся на знании как ценности развивался на непреклонном стремлении к истине тесно смыкалась с духовно-нравственной тематикой фильмов, делая акцент на судьбах интеллигенции. Этому способствовали жанры киноповести, фильмов-размышлений, психологических драм, кинороманах, мелодрамах. Здесь актуализировались проблемы нравственной эволюции, поиска истины художественной, технической и научной интеллигенции («У озера» А. Агрести, «Личные счета» А. Каропова, «Когда деревья были большими» Л. Кулиджанова, «Если хочешь быть счастливым» Н. Губенко и др.).

Нужно отметить, что в советский период наряду с девятью киноидеалами существовала также некоторая цепочка антиидеалов в киноискусстве, которые вмещали в себя недостатки, пережитки, как бы мешавшие жить обществу, связанные «конкретно с отдельными представителями общества» [3, с. 102]. В этом смысле характерны соответственно девяти идеалам следующие *антиидеалы*: лодыря (разгильдяя), «манкурта» - человека без Родины, отшельника, нигилиста, стяжателя, аморального человека, беспринципного человека, нарушителя закона, ханжи. К сожалению, к числу антиидеалов причислялся фана-

тично верующий человек. Борьбе с этими недостатками был направлен киножурнал «Фитиль», сатирические комедии, детективы («Старки-разбойники» Э. Рязанова, «Спортлото-82» Л. Гайдая, «Праздник Святого Йоргена» Я. Протазанова, «Веселые ребята», «Волга-Волга», «Золотой теленок» Г. Александрова, «12 стульев» Л. Гайдая).

Как же эволюционировали социальные идеалы отечественных кинопроизведений в постсоветский период, и какое они нашли отражение в их содержании? Очевидно, что, во-первых, произошла их существенная трансформация сообразно новым экономическим и социальным отношениям. Во-вторых, произошла ценностная переориентация, что существенно сказалось на иерархии ценностей и соответственно рейтингу идеалов. Кроме того, сформировались новые жанрово-тематические блоки, отражающие иное социальное и личностное содержание кинопроизведений в измененных формах. При этом выявляется некоторая цепочка из девяти своеобразных эволюционных линий, которые отражают некоторые параллели в личностных качествах при совершенно другой их иерархии. Таким образом, проводя параллель по иерархии и количеству киноидеалов, следует заметить следующее их соотношение по рангам (см. табл. 1). В таблице помещены: некоторая последовательность культурно-эволюционных линий, распределенные по рангам социальные идеалы советского и постсоветского периодов.

№ эволюционной линии	Ранжированные социальные идеалы в кинопроизведениях советского периода	Ранжированные социальные идеалы в кинопроизведениях современного периода
1.	1. Герой труда, труженик	1. Успешный бизнесмен
2.	2. Выразитель души народа	5. Толерантная личность, духовный искатель
3.	3. Героический защитник Отечества	4. Супермен
4.	4. Гармонически развитая личность	8. Полноценно развитая личность
5.	5. Благополучно состоявшийся человек	2. Процветающая личность
6.	6. Гуманный и высоко нравственный человек	9. Самореализованная личность
7.	7. Праведник, борец за справедливость	6. Гражданская личность
8.	8. Идеологически стойкая творческая личность	7. Самодостаточная творческая личность
9.	9. Интеллигентный человек	3. Мобильный человек

При анализе данных культурно-эволюционных линий бросается в глаза, что не одна из пар не содержит в себе повтора социальных идеалов: они все радикально изменились. Вместе с тем по рангу совпадают только социальные идеалы, входящие в первую эволюционную линию: герой труда, труженик и успешный бизнесмен, которые отражают различную социально-экономическую ситуацию. Например, трудовой героизм на экране подменяется успешным бизнесом.

Наряду с этой парой все остальные социальные идеалы также представляют собой сильную их модификацию. Идеал души народа сохранил позитивную окраску, но приобрел новое содержание. Он теперь представляется как духовное искательство или стремление к толерантности, что значительно оттеняет реальные возможности формирования менталитета в современных условиях. И это непременно отражается на кинематографических образах.

Героическая защита Отечества лишена всякой мотивации и потому представлена в некотором мистическом облике супермена. Очевидно, что данный идеал все больше становится похожим на демонстрацию какой-то сверхсилы, сверхвозможностей. Несостоявшийся идеал гармонического развития сменяется более реальным идеалом полноценного развития, и в ему нужно отдать должное. Однако последнее не учитывает ограниченности жизненных ресурсов. Отсюда установки: «Живи сегодня!», «Повит момент!», «Здесь и сейчас». Материальное благополучие не всегда становится связанным с разумным потреблением материальных благ. Оно сменяется стремлением к бурному экономическому процветанию. Гуманность и нравственность уходят по большей части в религиозные формы духовного искательства без учета возможности его светской формы, а гуманизм и высокая нравственность заменяется на самореализацию любым путем (стать миллионером, звездой,

победить в конкурсе). Праведная борьба за справедливость легко укладывается в формулу гражданской личности, что снимает всякие акценты на изначальной основе этого идеала. Взамен идеологически стойкой творческой личности пришла самодостаточность свободного творчества, чего нельзя не приветствовать. Вместе с тем совершенно другим стал интеллигентный человек, превратившийся в мобильного индивида. Совпадение по третьей эволюционной линии отнюдь не отмечает кардинального различия идеалов и их антиподов (например, защитник Отечества и супермена).

Вместе с тем следует отметить, что наряду с совпадением социальных идеалов первой эволюционной линии отмечается поднятие на более высокую ступень ранговой шкалы идеала процветающей личности (второе место взамен пятого у аналогичного идеала), что свидетельствует о большом расхождении во взглядах на понятие «интеллигентность» в советский и постсоветский период. Наряду с тем, что ведущие третьи и четвертые места ранговой таблицы заняты довольно проблемными идеалами мобильной личности и супермена, которые соответствуют радикально измененным идеалам интеллигентного и героического человека наблюдается картина появления положительных тенденций, которые могли отвечать более высокому рангу, но занимают пятое и шестое места: толерантная, гражданская личность и духовное искательство. Этот ряд завершает триада социальных идеалов позитивной направленности, также незаслуженно смещенных к краю ранговой шкалы: самодостаточная, творческая, полноценно развитая и самореализованная личность.

Кроме этого, все социальные идеалы современного периода в зависимости от степени их реализации можно разделить на три группы: образы желаемого, но не реализованного будущего, реализованные и проблемные идеалы. К реализованным

социальным идеалам относятся три идеала: процветающая, самореализованная и самодостаточная творческая личность, что отражает основные интенции современного рыночного общества. Тем не менее, к желаемым и практически почти не реализуемым идеалам относятся два идеала: толерантная духовно ищущая личность и идеал полноценного ее развития. Доминантой в социальных идеалах в настоящее время являются проблемные, составляющие наиболее значительное их число – 4, которые отчасти реализуются в настоящих условиях, отчасти нет: успешный бизнесмен, супермен, мобильный человек и гражданская личность. В них заложено традиционно бывшее позитивное содержание, но, к сожалению в современных условиях оно нередко трансформируется в уродливые и негативно-ориентирующие формы.

Таким образом при анализе соответствующих пар социальных идеалов, бросается в глаза, что интеллигентное позитивное начало и самодостаточность в творчестве остается актуальным. Другое дело, что они отражаются в других формах и имеют другие условия развития.

Помимо противоречивости базовых социальных идеалов существует также совокупность антиидеалов, в еще большей степени расширивших картину таковых в советский период: лодыря и трудоголика, любителя экстрим-досуга, диктатора, разрушителя, невежды, манипулятора, анархиста в силу свободы моральной ответственности в современном обществе. Совокупность этих идеалов нередко преподносится, увы, уже не в сатирических, а исключительно в развлекательно-юмористических и комедийных формах, снижая тем самым обличительную силу киноискусства. В результате этого у зрителей стираются грани добра и зла, нарушается баланс восприятия экранной информации.

Таким образом, в постсоветском пространстве жанрово-тематические формы киноискусства распределяются по линии «реализованный – проблемный – желанный идеал – антиидеал», которые дополняют выше обозначенную иерархию. С этой целью проведем сравнение позитивно-направленных идеалов и антиидеалов в современном кинематографе (табл. 2).

Табл. 2

Сравнение позитивно-направленных идеалов и антиидеалов в современном кинематографе

№ эволюционной линии	Ранжированные социальные идеалы в кинопроизведениях современного периода	Антиидеалы в современных кинопроизведениях
1.	1. Успешный бизнесмен	Лодырь, трудоголик
2.	5. Толерантная личность, духовный искатель	Бездуховная аморальная личность, террорист
3.	4. Супермен	Любитель экстрима
4.	8. Полноценно развитая личность	Проблемная личность
5.	2. Процветающая личность	Банкрот, идолопоклонник
6.	9. Самореализованная личность	Разрушитель
7.	6. Гражданская личность	Диктатор, анархист
8.	7. Самодостаточная творческая личность	Изгой
9.	3. Мобильный человек - инноватор	Консерватор

Как видно из табл. 2, новые социальные идеалы несут с собой и измененные антиидеалы, которые свойственны другой социально-политической организации общества. С учетом данной типологии идеалов и антиидеалов рассмотрим их присутствие в современных экранных образах по всем девяти культурно-эволюционным линиям.

Первая линия: - «успешный бизнесмен – лодырь, трудоголик» отражает как реальные, так и превратные представления о ценности труда как неотъемлемой потребности человека в самовыражении. Этой линии соответствуют киноповествовательные формы, в которых упор делается на преобразование души современного человека, стремящегося к социально-значимой жизни. Это документальные ленты: («Пустоцвет» Э. Росселя, «Один из ангелов» А. Крапивина, «Настройщик» реж. К. Муратова).

Вторая линия: «толерантная личность, духовное искательство – бездуховная аморальная личность, террорист» представлена социальными драмами, фильмами катастроф. В этом смысле показательны фильмы Лидии Бобровой «Верую» по мотивам рассказов В.М. Шукшина, В. Михайлова «Штормовое предупреждение», «Брат» С. Балабанова. С другой стороны, здесь актуальны фильмы ужасов, катастроф (например, «Кинг-Конг» П. Джексона).

Третья линия: «супермен – любитель экстрима» редко представлена позитивными картинками, отражающими сложные ситуации современности. Чаще это – детективы, приключенческие фильмы, фильмы ужасов («Убойная сила» - режиссеры Д. Иосифов и др., «Русские в городе ангелов» Р. Нахапетова, «Крестный отец» Ф. Ф. Копполы, «Ирония судьбы -2» Э. Рязанова).

Фильмы *четвертой линии* – «полноценно развитой – проблемной личности» сочетают в себе психологическую драму, фильмы катастроф. В этом смысле показателен, например, фильм Е. Кончаловского «Где мои семнадцать лет...», «След»

Ю. Харпаса, «Интердевочка» П. Тодоровского, «Игла» Р. Нугманова, «Город без солнца» реж. С. Потемкина и др.

Пятая линия – «процветающая личность – банкрот, идолопоклонник» отражает контраст рыночного бытия и зависимость от власти денег. Она имеет место в широком диапазоне жанров – от развлекательной комедии до социальной драмы. Ее влияние хорошо заметно в целом ряде современных культовых фильмов: «Тариф Новогодний» режиссера Е. Бедарева, «Олигарх» П. Лунина, «Медвежий поцелуй» С. Боброва, «Помнить или забыть» реж. Я. Стрейча.

Шестая линия – «самореализованная личность – разрушитель» приходится на историко-биографические фильмы и психологические драмы, связанные с выбором правильного пути в жизни («Отставной козы барабанщик» реж. Г. Мельникова, «Один из ангелов» (реж. С. Никоненко) и др.

Седьмая линия – «гражданская личность – диктатор, анархист» обусловлена жанрами политической драмы и сатирической комедии, сказки. Этому ряду идеалов отвечают картины: «Русские в городе ангелов» реж. Р. Нахапетова, мультфильмы «Илья Муромец и Соловей Разбойник» А. Птушко, «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», И. Максимова серия мультфильмов «Мы живем в России» Д. Финчера (мультстудия «Пилот»), документальный фильм С. Говорухина «Россия, которую мы потеряли» и др.

Восьмая линия – «самодостаточная творческая личность – изгой» отвечают установкам духовного искательства подобным тем, которые имеют место в фильме А. Тарковского «Андрей Рублев». Эта система ценностей имеет место в современных биографических фильмах о деятелях культуры и искусства («Ласковый май» режиссера В. Виноградова, «Асса» С. Соловьева, и др.).

Девятая линия соотносит мобильного человека-инноватора и консерватора, что находит свое яркое воплощение в психологических драмах, фильмах-размышлениях, экранизациях. Это нашумевшая картина «Стиляги» В. Тодоровского, докумен-

тально-игровой фильм «Цензура к памяти не допускаю» А. Пороховщикова и др.

Наряду с фильмами, показывающими эволюцию социальных идеалов, существуют и такие, в которых отражение данных идеалов вовсе отсутствует. Такого рода кинопроизведения бывают двух видов. Одни имеют проблемную направленность и представлены в жанрах остросюжетных, мистических картин, триллеров, фильмов-катастроф, комедий, приключенческих фильмов, эротики. Они рассчитаны исключительно на развлечение, аттракцион. Тем самым стирается сама потребность у зрителей в социальных идеалах, происходит уход от них.

Вместе с тем есть и другие картины исключительно позитивной направленности, выполненные в жанрах социальной драмы и публицистики. Это в основном кинопоказы острых социальных проблем: мало пригодного жилья, бездомных («Шикотан. Лучшее место» реж. В. Никифорова-Ламе, поиска утраченных социальных и родственных связей («Непутевый» реж. А. Юмагулова); беспризорности и усыновления («Ново-

годние подарки» реж. Ю. Дамскера, «Громовы» А. Баранова и др.).

Таким образом, направленность социальных идеалов на многообразную форму культурной идентификации объективно связана с тем, что современный кинематограф не только констатирует проблемы социальной напряженности, но и дает образцы социально-конструктивного поведения, которые должны менять действительность к лучшему через позитивные социальные идеалы и, по мнению создателей данных образов, существенно влиять на отношения в обществе через систему «обновленный социальный идеал против антиидеалы», отвечающую цепочке эволюционирующих идеалов, которые развиваются в сложной ситуации постоянного разрешения социальных противоречий. Данный вывод соответствует современным научным концепциям, существующим в данной области исследования. Налицо возможности использования представленных в статье культурно-эволюционных линий в разработке новых подходов к развитию зрительской культуры средствами современного киноискусства.

Библиографический список

1. Усов, Ю.Н. В мире экранных искусств: Книга для старшеклассников. – М., 1995.
2. Свистелкин, А.В. Экран и книга: возможна ли гармония? / Ю. Н. Усов // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2002.
3. Саблукова, Л.И. Динамика ценностных представлений в тематике отечественных фильмов советского и постсоветского периодов // Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании: сб. статей. – Омск, 2004.
4. Лубашова, Н.А. Кино в истории России XIX в.: культурологический аспект: Монография. – Краснодар, 2003.

Bibliography

1. Usov, Ju. N. In the world of screen arts: the Book for senior pupils. – M, 1995.
 2. Svistelkin, A.V. The screen and the book: whether harmony is possible? / Ju. N. Usov // Media formation today: the maintenance and management: Materials of the international scientifically-practical conference. – M, 2002.
 3. Sablukova, L.I. Dynamics of valuable representations in subjects of domestic films Soviet the periods // Culture and creativity Ecology in screen media formation: Collected articles. – Omsk, 2004.
 4. Lubashova, N.A. Cinema in the history of Russia XIX century: culturological aspect: the Monography. – Krasnodar, 2003.
- Article Submitted 16.02.11

УДК 008.130:100.31

О.В. Первушина, канд. культурол., доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

КУЛЬТУРНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ И ТРАДИЦИЯ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье предпринята попытка категориального уточнения и смыслового соотношения таких явлений как культурная преемственность, культурная память и традиция с культурофилософских позиций. Культурная память рассматривается как системообразующий элемент традиции и механизм образования традиционного. Актуализируется проблема исследования феномена «неотрадиция» и связанного с ней «неотрадиционализма».

Ключевые слова: культурная память, традиция, неотрадиция, культурная преемственность, феноменология, пространство, время.

Европейский человек постмодернистской культуры в рамках социокультурной парадигмы XXI в. находится в противоречивой ситуации: с одной стороны, ему необходимо по-новому осмысливать опыт традиционного культурного прошлого и искать способы его включения в новые культурные реалии, а с другой – надвигающееся будущее неизвестно, в соответствии с логикой постмодернистского сознания оно не вытекает из настоящего и тем более не связано с прошлым. Прошлое стремительно утрачивает свою ценность, так как высокая динамика развития техногенного общества, высокий темп инновационных изменений смещают вектор интереса от прошлого и даже настоящего в сторону будущего. В этих условиях мировоззренческий комплекс традиционной культуры, устойчивые духовно-нравственные константы, несущие предзаданные смыслы перестают быть системообразующим элементом, который формирует и поддерживает целостность общества, культуры и культурную идентичность личности, выступают в восприятии постмодернистского сознания как условно-символическое, мифологизированное образование, целиком принадлежащее прошлому и не имеющее потенциалов к актуализации в настоящем.

В лучшем случае традиционный комплекс воспринимают как мемориальное образование, представляющее духовно-нравственную и материальную ценность, но не способное оказать реальное воздействие на текущие социально-культурные процессы.

Вместе с тем в современной социокультурной ситуации имеет место явление, которое некоторые исследователи обозначают как «неотрадиция» и связанный с ним «неотрадиционализм», понимаемый как историко-культурный феномен, в основе возникновения которого имеет место тенденция, нацеленная на реактивацию устойчивых мемориальных образований и их интеграции в современную культурную ситуацию путем не только сохранения, но и активного изменения основополагающих элементов традиции. Неоднозначность данного явления состоит в том, что «неотрадиционализм» не целостная система, она все время находится в движении и становлении, представляя многочисленные референции к диахроническим текстам культуры, сакральным текстам прошлого, обычаям и обрядам, переживающим различные формы реинтерпретации и реактивации в современном социокультурном пространстве [1, с. 37–

48; 2, с. 189–198]. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему переосмысления понятия «традиция», которое казалось бы всесторонне и многопланово исследовано представителями различных научных направлений на протяжении значительного временного периода на разных уровнях, в различных аспектах. Но имеет смысл обратиться к этой категории с учетом современных культурных реалий, рассмотреть ее в соотношении с процессами модернизации, происходящими в современном российском обществе. Отметим, что в исследовании данного понятия мы не будем ограничиваться представлением о традиции как о некоем устойчивом опыте, предмете, феномене, который передается из поколения в поколение. В статье мы попытаемся расширить рамки смыслового наполнения этого понятия, исследовать его как явление многоуровневое и многоаспектное, системообразующими элементами которого являются культурная преемственность и коллективная память. Безусловно, эти категории не исчерпывают смыслового наполнения данного феномена, но могут быть рассмотрены как его глубинный источник и условия функционирования.

Проблема преемственности как категории, отражающей аксиологические установления личности и группы, рассматривается различными философско-культурологическими системами. Позиции генетической феноменологии, идеи которой разрабатывались Э. Гуссерлем в 1920–30 годы, в большей степени отвечают интересам нашего исследования. Генетическая феноменология, по мысли Э. Гуссерля, нацелена на раскрытие закономерностей в процессах смыслообразования и седиментации смысла через освоение, воспроизводство, сохранение и трансляцию историко-культурного опыта на протяжении значительных временных периодов, на основе процесса преемственности. В этом значении данный раздел феноменологии представляется методологически актуальным для исследования процессов преемственности в современной культуре. По мнению исследователя творчества Э. Гуссерля А.С. Савина, специфика гуссерлевского подхода к пониманию времени и связанного с ним понятия истории заслуживает специального рассмотрения, так как рефлексия сознания в учении Э. Гуссерля есть способ конституирования смыслов, феноменов, а значит времени, истории (преемственности. – О.П.) [3, с. 116].

А.С. Савин обращает внимание на то, что под историчностью Гуссерль понимает процесс влияния уже ушедших в небытие поколений, предков на формирование конститутивных систем ныне живущих людей и сообществ, то есть как процесс движения и установления смысловой связи между поколениями. Эту связь он обозначает как системообразующую для сохранения и устойчивости «жизненного мира» [3, с. 122].

Понятие «жизненный мир» было введено Э. Гуссерлем для обозначения общего для всего исторически существующего и трансцендентального предданного мира, являющегося условием любого знания, для обозначения универсального горизонта, охватывающего хаос неозначенных созерцаний [4, с. 91]. Согласно Э. Гуссерлю этот мир осознается как целостность, но может быть тематизирован, разделен на сферы, связанные с интересами и целями отдельных людей и социальных групп, основой этого мира является коллективная память. Предполагаемая им целостность жизненного мира была возможна в рамках традиционного общества, но с постепенным разрушением констант его существования этот мир начинает фрагментироваться. Прежние бинарные оппозиции начинают распадаться, теряя смысл и назначение.

Концепция жизненного мира, история его возникновения и развития разворачивается ученым как процесс движения времени («работа времени», «власть времени»). Э. Гуссерль обосновывает термин «габитуализация», понимая под ним процесс движения времени, который направлен на объединение в сообщество отдельных монад, индивидуальностей посредством intersubjectивности как способа взаимодействия, результатом которого является смыслообразование. Объединение единичных индивидуальных устремлений и движений в единый «габитус сообщества» и проявление этого единства в нравах, обычаях, обрядах, ритуалах, во всем строе родоплеменной, семейной жизни и, в конечном счете, выход на формирование универ-

сального жизненного горизонта сообщества – все это связано с формированием национального самосознания и национального характера [5, с. 31–32].

У Э. Гуссерля универсальный жизненный горизонт сообщества – это жизнь каждой нации, каждого народа как процесс формирования собственной истории, культуры, универсальных социально-культурных констант, которые представляют собой устойчивые образования, передающиеся из поколения в поколение. Ученый, говоря о «внешней истории» и «внутренней истории», под внешней историей понимает не столько объединяющую людей историю, сколько историю взаимного влияния и совместного участия всех членов сообщества в конституировании мира и тем самым через этот процесс создание собственного этнонационального мира и его истории. Этот этнонациональный мир воспроизводит «универсальный жизненный горизонт» через традиции и обычаи, но его стабильность не обеспечивается только преемственностью на уровне простого воспроизводства устойчивых форм существования и культурного опыта, возникает проблема развития, расширенного воспроизводства, реинтерпретации и «оживления» традиции.

А.С. Савин эксплицирует собственное понятие генезиса в гуссерлевской генетической феноменологии. Автор обращает внимание на то, что временное конституирование в рамках генетической феноменологии следует понимать не только как процесс, ограничивающийся рамками определенного промежутка времени, но и основанный на взаимосвязи и преемственности временных периодов, в том смысле, что результат предыдущего конституирования входит в конституирование, осуществляющееся в последующие временные периоды (вращение в «систему нормальности», созданную предками) [3, с. 123]. Конституирование в этом смысле является генетическим конституированием, а задача феноменологического анализа состоит, следовательно, в раскрытии тех смысловых импликаций, которые входят незаметным образом в уже готовые, конституированные предметные единства и определяют их смысл, развивают, расширяют, сохраняют, воспроизводят. Эти закономерности определяют устойчивость и функционирование традиционной культуры в современных условиях, собственно, на этом и основывается процесс преемственности.

В современной российской социокультурной ситуации имеет место явление, которое, согласно теории Э. Гуссерля, можно назвать обращением к истории или реактивацией седиментированных смыслов, то есть воссоздание смысла, который закодирован во всей системе, например, ритуально-обрядовых действий, но воссоздание смысла в новых социально-культурных условиях осуществляется не только и не столько как процесс сохранения и воспроизводства мемориального значения и опыта, пусть и имеющего универсальную ценность для данного сообщества, а как опыта, который органично вписывается в настоящее, им востребован, актуален и в построении смыслов настоящего имеет непреходящее значение, то есть как актуальный элемент встраивается в структуру актов конституирования, осуществляемых в настоящем [6, с. 6]. По мнению А.С. Савина, реактивацию следует понимать как процесс высвобождения из-под многочисленных смысловых слоев, напластований тех первичных смыслов и конститутивных актов, которые, сохраняясь, пусть и в латентном или «превращенном» из-за последующих смысловых напластований виде, определяют направление и характер дальнейших процессов конституирования в настоящем, или, как кратко формулирует автор, определяют характер экспликации содержания и характер традиции, процесс и результаты самоопределения в ней.

Э. Гуссерль выделяет в историческом процессе отдельные эпохи мировой истории и, соответственно, типы историчности, то есть способы конституирования вечно-культурного окружающего мира, человеческого сообщества и самого себя. Основанием для гуссерлевского различения типов историчности и, соответственно, мировых эпох выступают, по мнению А.С. Савина, типы генеративности. Под генеративностью Гуссерль понимает связь ныне живущих и давно ушедших в прошлое поколений, которые благодаря процессу воспроизведения порожденных ими смыслов актуально присутствуют в настоящем,

вновь и вновь оказывая плодотворное воздействие на ныне живущих, участвуют в становлении современной культурной практики. Как полагает А.С. Савин, генеративность является не биологической, а духовной связью между поколениями, передачей культурного опыта и не только трансляцией, но и трансформацией смыслов. Он выделяет в представлениях Э. Гуссерля три измерения жизненного мира: изменение жизненного мира в результате взаимодействия живущих в настоящем людей, их умерших предков и еще не родившихся поколений. Таким образом, феноменологическое раскрытие истории есть реактивация созданных в прошлом смыслов, которые функционируют в актах конституирования, осуществляемых в настоящем с проекцией в будущее [3, с. 129]. Необходимо отметить, что у Э. Гуссерля категории «пробуждение» и «реактивация» не зафиксированы четко терминологически. На это обращает внимание А.С. Савин, который предлагает разграничить эти категории, что является принципиальным также и для нас. Под «пробуждением» он предлагает, основываясь на исследованиях Э. Гуссерля, понимать процесс воспроизведения смыслов, прошлого культурного опыта, оказывающих воздействие на конститутивные процессы в настоящем. Иными словами, применительно к культурному процессу – это процесс создания смыслов в рамках современного социокультурного пространства при участии, пробуждении смыслов, созданных культурными традициями прошлого. Как замечает А.С. Савин, эта потребность возникает часто на неосознаваемом уровне как актуализация в настоящем культурного опыта прошлого, который не потерял своей значимости для современной культуры, также представляет собой актуальный вариант существования смысла, который был порожден в прошлом времени, но сохраняет свое влияние и на последующие поколения [3, с. 129].

Ученый предлагает «реактивацию» трактовать как рефлексивную процедуру, направленную на процессы седиментации и пробуждения смысла, вызванную интересом самоосмысления. Она заключается в высвобождении из-под многочисленных смысловых слоев, напластований тех первичных смыслов, которые, сохраняясь в латентном состоянии или «превращенном» по причине последующих смысловых интерпретаций, определяют направление и характер дальнейших процессов конституирования вплоть до настоящего. Иначе говоря, реактивация как феноменологическая процедура состоит в экспликации содержания и характера традиции и в самоопределении к ней [3, с. 130].

Таким образом, «пробуждение» и «реактивация» как рефлексивные процедуры составляют основу сохранения, развития и трансляции традиции во времени и пространстве (в пространственно-временном континууме). И если традицию не воспринимать только как устойчивое, не подлежащее модернизации образование инертное по своей сути, то процессы пробуждения и реактивации могут выступать как способы распрямления и вскрытия смыслов, образующих духовно-сакральную основу традиции как формы фиксации, сохранения и транслирования культурного опыта. Именно глубинная трансцендентная связь культурного опыта поколений должна определять процесс сохранения традиции и трансляции ее во времени.

Не нуждается в доказательстве тот факт, что традиция основана на процессе преемственности, а процесс преемственности не столь однозначен и открыт для понимания, так как явления интерпретации, забвения и вновь извлечения из небытия определенного культурного текста, феномена не всегда подлежат логике линейного восприятия времени, связывающего в единую цепь прошлое, настоящее и будущее, вероятно, этот процесс более причудлив, более непредсказуем и закономерности его функционирования остаются недостаточно ясными и сегодня, несмотря на накопленный потенциал исследований в данной области. Традиция и мудрость составляют органическое единство и в историческом, и в сущностном плане. Именно мудрость как духовно-нравственное качество личности является ключевой морально-этической и сущностной константой традиции [7, с. 280–287].

Э. Гуссерль утверждает, что «мудрость и мировоззрение... не являются простым деянием отдельной личности, которая и

без того была бы абстракцией (что не нуждается в дальнейшем обосновании); они принадлежат культурному обществу и времени; и по отношению к их наиболее выраженным формам имеет полный смысл говорить не только об образовании и мирозерцании какого-либо отдельного индивидуума, но об образовании и мирозерцании времени» [8, с. 229]. Он в данном случае понимает мудрость как значимое духовное качество, принадлежащее не только отдельным индивидуумам и являющееся их личностным достоянием, вскрывает глубину человеческой мудрости, обнаруживая основополагающие мировоззренческие представления как «унаследованные опыты», как духовное наследство, которое оставили прошлые поколения. И эти убеждения, мудрость он считает «живыми» и отсюда наделенными «громадной силой убеждения», которые не просто наследуются потомками, но в этом процессе постижения, освоения культурного опыта прошлого каждым последующим поколением, они получают новую жизнь, то есть «первоначально непостижимая мудрость испытывает чрезвычайное распространение и усиление» [8, с. 229].

О переоценке ценностей и безудержном стремлении к обновлению всех форм социальной жизни современного ему общества Гуссерль писал, обращая внимание на то, что в своей жизни человек не должен руководствоваться только сиюминутным, для каждого из нас есть «нормы абсолютного значения», выработанные человечеством. «Пока эти нормы были неприкосновенны, – пишет мыслитель, – пока они не были нарушены и высмеяны скепсисом, до тех пор единственным жизненным вопросом был вопрос о том, как лучше всего соответствовать им» [8, с. 235]. Разрушение традиций как устойчивых универсалий культурного опыта, отказ следовать этому опыту, отсутствие у человека установки на переживание идеальных ценностей способно превратить жизнь «в непонятную безыдейную смесь «фактов», «суеверие фактичности». Остановившись на проблеме преемственности в процессе обоснования значимости и самостоятельности «мировоззренческой философии», в отличие от «философии теоретической», Э. Гуссерль справедливо замечает, что ради сиюминутного, преходящего «мы не должны жертвовать вечностью... оставляя наших потомков без великого духовного опыта прошлого, по той причине, что мы сами не в силах были его наследовать, все более погружаясь в суетный жизненный поток, в «фактичность» [8, с. 236].

Таким образом, процесс культурной преемственности хранит и воспроизводит культурную память («мудрость поколений»), воплощаясь в традиционных структурах и формах, тем самым осуществляя формирование «жизненного горизонта» этнонационального сообщества. Коллективная память общества и социальных групп обеспечивает их самотождественность и преемственность в развитии. Социальная и групповая дифференциация оказывает существенное влияние на интерпретацию и использование общенационального культурного наследия, кроме того, отдельные социальные группы обладают своими собственными традициями, что создает множественность и противоречивость традиционных культурных форм и их интерпретаций.

Для обозначения коллективного измерения памяти в настоящее время используются такие категории, как социальная память, культурная память, этносоциальная память, народная память и т.д. Изучение коллективной памяти осуществляется на пересечении различных культурологических направлений и областей социально-гуманитарных исследований. В настоящее время в отечественном гуманитарном знании имеют место определенные результаты осмысления состояния исследовательского поля и степени его интегрированности [9; 10]. Проблемное поле исследований в данной области включает следующие положения:

- понимание коллективной памяти как явления, продуцируемого «коллективным бессознательным»;
- восприятие коллективной памяти как процесса, закономерности функционирования которого не до конца изучены и далеко не всегда соответствуют линейным, рациональным, логическим моделям восприятия времени;

- анализ коллективной памяти с точки зрения вырабатываемых ею стратегий обращения со временем в интересах тех или иных социальных групп;

- сопоставление коллективной памяти с проблематикой времени и пространства (временное измерение памяти и связь ее с пространством жизни и культурной деятельностью человека);

- представление о коллективной памяти как избирательной, определяемой интересами конкретных социальных групп (от диаспор до национального государства).

Один из авторитетных ученых в области исследования коллективной памяти – французский социолог, представитель школы Дюркгейма – Марис Хальбвакс рассматривает память как социально обусловленное явление. Он различает индивидуальную и коллективную (социальную) память, утверждая, что ориентиры и установки в воссоздании индивидом прошлого задаются ценностными представлениями социальной группы. Индивид способен реконструировать этническое прошлое народа, с которым он себя идентифицирует, но только как член определенной общности, которая и задает границы и направление воспоминаний, тем самым формируя целостную картину мира. М. Хальбвакс пишет о том, что коллективная память развивается по собственным законам, индивидуальные воспоминания, которые проникают в поле коллективной памяти «видоизменяются, как только помещаются в целое, которое уже не является сознанием личности» [11, с. 17]. И вместе с тем каждый член общества помимо личных воспоминаний носит «багаж исторических воспоминаний». Ученый это называет «заимствованной памятью», памятью которую хранит традиция и вместе с ней национальное самосознание и которая постигается каждым членом общества в процессе осознания им культурной, этнической, социальной идентичности. Этот вид памяти носит надличностный характер, он хранит и воспроизводит прошлое не столько пережитое лично, сколько освоенное через культурный текст. Таким образом, М. Хальбвакс различает личную и коллективную память, которую он обозначает как «национальную среду» [11, с. 22]. Именно эту среду он понимает как искусственную, созданную коммуникационным путем, внешнюю «по отношению ко всем этим индивидуальным сознаниям, но охватывающую их – некие коллективные время и пространство и коллективная история» [11, с. 24]. Таким образом, коллективная память – это культурный опыт, образование, имеющее не только психобиологическую, но и искусственную природу, так как в отличие от личной памяти, коллективная память создается, выстраивается, сохраняется, транслируется, реактивируется каждым последующим поколением, создающим «поле коллективной памяти». Этот опыт носит надличностный характер, конституирование которого связано с процессами создания смысла, его сохранения и интерпретации как культурного текста. М. Хальбвакс обращает внимание на то, что коллективная память не сводится к датам, именам и формулам, а представляет собой «живую историю, которая продолжается или возобновляется через годы и в которой можно обнаружить большое количество прежних течений, казавшихся иссякшими» [11, с. 29]. Он пишет об образах, смыслах, значениях, которые сохраняет коллективная память и передает из поколения в поколение.

К проблематике носителей коллективной памяти и специфике ее динамики обращалась и московско-тартуская семиотическая школа, с ней связано введение в научный оборот понятия «культурная память» [12, с. 335–338]. Ведущие представители этого направления – Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский определили культуру как генетически ненаследуемую память коллектива. Ю.М. Лотман говорит о том, что культура является с семиотической точки зрения надиндивидуальным механизмом хранения, передачи и выработки новых сообщений (тек-

стов), то есть коллективной памятью, он обращает внимание на то, что любая культура внутренне гетерогенна, в этом случае следует говорить о сосуществовании в ней «диалектов памяти», соответствующих ее субкультурам. Культурную память ученый разделяет на следующие виды: «информативную» и «креативную» (творческую). Информативная память подчинена линейному движению времени. Для нее значим лишь итоговый текст, конечный результат. Эта память полностью принадлежит настоящему и движется вместе с ним, стирая прошлую информацию как потерявшую актуальность. Здесь хронологически последнее самое ценное и важное. Творческая (креативная) память имеет, напротив, панхронный характер. В ней ничто окончательно не проходит и не исчезает. Одни тексты временно теряют свою актуальность и передаются на хранение, другие реактивируются. Прошедшее отбирается, кодируется, вспоминается или забывается в синусоидальном ритме. В творческой памяти работает весь временной потенциал культуры, а не только последний временной срез. Ранние тексты вносятся в современность, оказывая воздействие на настоящее, затем изменившееся настоящее меняет образ прошлого.

Основываясь на идеях московско-тартусской школы, историк Я. Ассман разработал концепцию структуры культурной памяти [9, с. 78]. В концепции подчеркивается, что содержание культурной памяти может по-разному структурироваться в зависимости от интересов и видения мира той или иной социальной общностью, в рамках которой создается этот «мемориальный нарратив». Я. Ассман различает «горячую» и «холодную» культурную память. «Горячая» культурная память ориентирована на динамику, на развитие, выражает уникальное, неповторимое в истории и культуре. «Холодную» память отличает застылость, ригидность, неизменность. Но эту типологизацию культурной памяти не следует понимать упрощенно, здесь имеет место принцип разграничения, который предполагает, что «горячая» память является живой, способна к реактуализации вне зависимости от того, сколь отдаленный пласт во времени она способна воспроизвести, и вне зависимости от подлинности или фиктивности образов, которые она хранит и создает. «Горячая» память, по утверждению Я. Ассмана, имеет для культуры значение ориентирующей силы. В связи с этим автор обращается к категории мифа, которая для него имеет ключевое значение. Миф – это обращение к прошлому, целью которого является понимание настоящего и поиск ориентиров дальнейшего развития. Культурная память, по Я. Ассману, представляет собой специфическую для каждой культуры форму передачи и осовременивания, реактуализации культурных смыслов.

Подводя итоги анализа категорий, связанных с понятием традиции и являющихся системообразующими, представляется возможным определить их следующим образом. Культурная память – это культурный текст, содержанием которого является культурный опыт прошлого как результат адаптации этноса к условиям существования; опыт имеет тенденцию к воспроизводству и реактивации. Традиция – это определенная форма структурирования культурного опыта, способ существования культурного текста, его сохранения и воспроизводства. Культурная преемственность – это механизм движения традиции в пространственно-временном континууме.

В современных социально-гуманитарных дискуссиях поднимаются проблемы поиска новых культурных моделей, которые бы гармонично сочетали традиционное и инновационное начало в своей структуре. Но этот поиск осложняется невозможностью определить какие-то универсальные модели этого соотношения, скорее всего, эти идеальные представления корректируются социально-культурной практикой, и закономерности этого процесса нуждаются в специальных исследованиях.

Библиографический список

1. Попков, Ю.В. Социокультурный неотрадиционализм и проблемы современного развития локальных культур // Регионы России для устойчивого развития: образование и культура народов Российской Федерации: материалы междунар. научно-практ. конференции (25–27 марта 2010 г.). – Новосибирск: НГУ, 2010.
2. Николаева, Е.В. Исторические традиции в культуре повседневности: Россия на рубеже XX–XXI веков // Выбор метода: изучение культуры в России 1990-х годов. Сб. научных статей. – М.: РГГУ, 2001.

3. Савин, А.С. Генезис трансцендентальной монадологии в работах «позднего» Э. Гуссерля // Вопросы философии. – 2009. – № 8.
4. Гуссерль, Э. Картезианские размышления. – СПб: Наука, 1998.
5. Held, K. Einleitung / Husserl E. Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte. Bd. II Stuttgart: Reclam, 2002.
6. Миронов, В.В. Процессы трансформации культуры в глобализирующемся мире: коммуникационный вектор // Вест. Моск. у-та. – Сер. 7 «Философия». – 2010. – № 3.
7. Трофимова, М.К. Традиция и ее место в современных цивилизационных процессах // Вестник РГТУ. – 2008. – № 7.
8. Гуссерль, Э. Избранные работы / сост. В.А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
9. Ассман, Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
10. Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории: колл. монограф. / под. ред. Л.П. Репиной. – М.: Круг, 2008.
11. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. – М.: Новое литературное обозрение, 2005.
12. Лотман, Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство-СПб», 2000.

Bibliography

1. Popkov, J.V. Social and cultural neotraditionalism and problems of modern development of local cultures // Regions of Russia for a sustainable development: formation and culture of the people of the Russian Federation: materials of international scientific and practical conferences (on March, 25-27th, 2010). – Novosibirsk: NSU, 2010.
2. Nikolaev, E.V. Historical traditions in culture of daily occurrence: Russia on a boundary of the XX-XXI-st centuries // A method Choice: culture studying in Russia 1990th years. Collected articles. – M.: RSHU, 2001.
3. Savin, A.S. Genesis of transcendental monadology in "late" works by E. Husserl // Philosophy Questions. – 2009. – № 8.
4. Husserl, E. Cartesian reflexions. – SPb.: the Science, 1998.
5. Held, K. Introduction / Husserl E. Phenomenology of the living world. The selected works. V. II Stuttgart: Reclam, 2002.
6. Mironov, V.V. The processes of culture transformation in the globalized world: a communication vector // Vest. of Moscow U. - A series 7 "Philosophy". – 2010. – № 3.
7. Trofimova, M.K. Tradition and its place in modern civilizing processes // Bulletin RGTU. – 2008. – № 7.
8. Husserl, E. The selected works / comp. V.A. Kurennoj. – M.: the Publishing house "Future Territory", 2005.
9. Assman, J. Cultural memory: the letter, memory of the past and political identity in high cultures of an antiquity. – M.: Languages of Slavic culture, 2004.
10. Dialogues in due course: memory of the past in a history context: collective monography under edition of L.P. Repina. – M.: Krug, 2008.
11. Halbwaks, M. Collective and historical memory // Memory of war 60 years later: Russia, Germany, Europe. – M.: a new literary review, 2005.
12. Lotman, J.M. Semiosphere. – SPb.: "Art-SPb", 2000.

Article Submitted 16.02.11

УДК 7.046:130.2

Л.П. Гекман, д-р культурол., проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

« ИЗ ТЕМНЫХ ГЛУБИН ЗАБВЕНИЯ» (К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО МИФА О ПЕРУНЕ И ВЕЛЕСЕ НА МАТЕРИАЛЕ БЫЛИНЫ « ДОБРЫНЯ И ЗМЕЙ»)

В статье выдвигается и обосновывается гипотеза о ритуальном назначении былины «Добрыня и Змей». Анализируются версии реконструкции мифа о противостоянии восточнославянских божеств. В аналитический контекст включается корпус этнографических и культурологических исследований.

Ключевые слова: космогенез, ритуал, ритуальная культура, прецедентный текст, пантеон.

Могут прийти времена ужаса и величайших бедствий. Но если бывает счастье в беде, то оно может быть только духовным – обращенным назад, чтобы спасти культуру прошлого, обращенным вперед, чтобы с бодростью и веселостью представлять дух в эпоху, которая иначе целиком оказалась бы во власти материи.

Г. ГЕССЕ

В любом типе культуры существуют так называемые прецедентные тексты, т.е. наиболее известные, почитаемые, ставшие основанием для богатой вариативности сюжета, представленного в тексте – прецеденте (от лат. *precedens* – предшествующий; случай, имевший место ранее и служащий примером или оправданием для последующих случаев). В отдельных культурах (западноевропейских, русской) принято считать, что прецедентные тексты – это первые литературные или фольклорные произведения – результат расщепления мифа. В колоссальной литературе, посвященной исследованию прецедентных текстов, не выяснена, да и вряд ли может быть выяснена причина предпочтения произведения – одного из ряда ему подобных. Едва ли таковой можно считать единичный вариант трансформации мифа, хотя бы потому, что мифов в любой изученной с этой точки зрения культуре достаточно много, и синкрет мифа

по определению не был способен обрести единичный вариант бытования.

В русской традиции одним из таких текстов является былина «Добрыня и Змей»:

«Былина эта принадлежит к самым любимым, самым распространенным в русском эпосе. Известно более шестидесяти ее записей» [1, с. 183]. Вопрос о причине популярности былины в культурологическом исследовании, насколько нам известно, не ставился. В фольклористике же общим местом стал вывод о том, что былина змеборческого цикла получила широкое распространение по двум основным причинам:

а) в ней метафорически изображена блестящая победа над враждебными войсками степняков-кочевников (змея был символом степняков-половцев [2, с. 156];

б) былина свидетельствует о преодолении страха перед неуправляемыми природными стихиями [1, с. 192].

Уязвимость позиции фундаментальных и авторитетных работ исследователей фольклористов и этнографов, на наш взгляд, обнаруживают следующие обстоятельства:

а) тексты анализировались вне гипотезы о ритуальной приуроченности исполнения;

б) в них видели вариант трансформации только солярного мифа (А.Н. Афанасьев и его школа);

в) исследователи проявляли преимущественный интерес к поэтике текстов и проблеме их датировки и циклизации.

Задачей данной статьи является обоснование гипотезы о том, что в былине «Добрыня и Змей» сохранились отголоски мифа о противоборстве Перуна и Велеса.

Основанием для гипотезы стала теоретическая полемика, представленная в публикациях двух версий о «взаимоотношениях» наиболее почитаемых в древнерусском мире богов: Перуна и Велеса. Б.А. Рыбаков объяснял причину отсутствия Велеса в пантеоне князя Владимира и установки идола этого божества в Киеве на Подоле «производственной необходимостью»: кумир бога должен был находиться вблизи своих почитателей – простолюдинов [3, с. 406].

В.В. Иванов и В.Н. Топоров выдвинули и убедительно аргументировали на обширном индоевропейском мифологическом материале положение о том, что отсутствие Велеса в пантеоне есть свидетельство утраченного мифа о противоборстве Перуна и Велеса и поражении последнего [4].

В изысканном и убедительном критическом комментарии Б.А. Рыбакова по поводу версии о противоборстве бога – покровителя княжеской дружины и «скотского бога», покровителя богатства и благополучия, заботящегося и о душах усопших, нам видится только одно уязвимое место, естественное для историка и этнографа: фиксация на документе. Действительно, в «Повести временных лет» (907г.) говорится: «И кляшася оружием своим и Перуном богом своим и Волосом скотским богом». Запись за 971 год не противоречит факту одинакового почтения к этим богам: «Да имеем клятву от бога, в него же веруем и от Перуна и от Велеса скотия бога». Все же то, что Владимир не только не включил Велеса в пантеон, но и кумир его велел поместить вне почетного места, действительно, озадачивает: ведь Макошь – полифункциональное женское божество, имевшее преимущественное отношение к женским ремеслам: ткачеству и прядению, к земледельческому культу – в пантеон вошла, и идол ее стоял на холме вместе с богами, покровительствующими князю и его дружине. В.В. Иванов и В.Н. Топоров по этому поводу замечают: «Гипотетично, но вполне правдоподобно восстановление мотива супружеских отношений Мокоши и Громовержца (Перуна)...» [4, с. 73].

Озадачивает отсутствие в источниках, используемых для реконструкции восточнославянской и древнерусской мифологии, мотива измены жены Громовержца с его демоническим противником и информации о восстановлении супружеской гармонии, что объяснило бы наличие Макоши/Мокоши в пантеоне. Кроме того, авторы реконструкции мифа сообщают, что Перун – бог княжеской дружины, Велес – всей остальной Руси.

Нет сомнений в том, что пантеон создавался не «одномоментно». Вероятно, жрецов Велеса и его многочисленных почитателей – земледельцев, скотоводов, ремесленников, купцов – не могло удовлетворять решение Владимира. Более того, как проводника душ умерших в мир небытия/инобытия, Велеса должны были почитать и дружинники Владимира. Мотив богоборчества на материале, предложенном авторитетными исследователями, вряд ли может быть принят как безусловный.

Реконструкция мифа о Перуне и Велесе В.В. Ивановым и В.Н. Топоровым основана на принципе аналогии с индоевропейскими источниками, преимущественно поздними записями фрагментов мифов о битве главного божества и его змеевидного противника. Подобные сюжеты широко распространены в фольклорном материале, особенно во фрагментах волшебных сказок и героической эпике. В мифологии народов Сибири, как принято считать, сохранились древнейшие осколки мифологических сюжетов. Среди них значительное место занимают истории противоборства богов, мотив змеборчества. Но сибирский материал, сохранивший наиболее архаичные варианты текстов, дает основания для несколько иного предположения: между главными богами не могло быть противоборства. Скорее можно говорить о перемещении фигур в пантеоне единоличным решением Владимира. Ведь и в индоевропейских и других мифологиях главенство верховного божества условно: Зевс – повелитель богов, но его вмешательство в дела Аида или Посейдона далеко не всегда успешны. Сета чтили на юге Египта

больше, чем Осириса. Шива и Вишну соревнуются в силе только тогда, когда это необходимо их почитателям, и победа, предположим, Шивы важна только шиваистам. Вишнуиты создают свой миф, доказывающий превосходство предпочитаемого ими божества.

Более доказательным моментом в версии В.В. Иванова и В.Н. Топорова видится сопоставление фрагментов славянских языческих верований с материалами балтийской мифологии. Особенно любопытны детали, касающиеся Велняса (Вяльнися, Велеса), в частности, способность к оборотничеству и похищению ценности, принадлежащей Перкунасу. Но реконструкция никогда не бывает бесспорной, а записи мифа, или хотя бы сохранения его в устной традиции, не существует.

Запись текстов – это не только особенность культур с рано сформировавшейся письменностью: «Люди начинают записывать, собирать, коллекционировать тогда, когда предмет их записывания и собирания выходит из обихода» [5, с. 78]. В данном случае замечание Д.С. Лихачева касается сразу и мифов Древней Руси, и былинного материала, который мог бы дать основания для более точных реконструкций. Но укажем еще одну точку зрения на записываемое: «Народный эпос... всегда современен или воспеваемому событию или, по крайней мере, по живому впечатлению на народ» [6, с. 22]. Живым впечатлением не могло не стать формирование общерусского пантеона. Восстановим необходимый минимум событий, связанных с этим фактом: в летописи за 980 г. говорится о том, что Добрыня – дядя князя Владимира – был послан в Новгород, чтобы поставить на берегу Волхова кумир Перуну. Следовательно, Добрыня был не только доверенным лицом, но и почитателем Перуна. По свидетельству Константина Багрянородного, во время крещения киевлян «Волоса идола, его же именоваху скотским богом, веле в Почайну-реку вверещи» [7, с. 22]. Крещение и утопление идола языческого бога в одной и той же реке делает эту реку весьма специфической: благодатной, священной и опасной одновременно. Современники указанных происшествий, вне всякого сомнения, приобрели впечатлений более чем достаточно. Во всяком случае, эти события были достойны запоминания и воспроизведения. Устная традиция могла изменить их оттенки и последовательность, могла соединить несколько вариантов одного эпизода или эпизоды разных текстов, но символический смысл события такого масштаба вряд ли был способен к деактуализации. Сошлемся на авторитетное мнение Ю. Лотмана: «Деление на ядро и периферию – закон внутренней организации семиосферы. В ядре располагаются доминирующие семиотические системы... любой обломок семиотической структуры или отдельный текст сохраняет механизмы реконструкции всей системы. Именно разрушение этой целостности вызывает ускоренный процесс «воспоминания» – реконструкции семиотического целого». Семиотическое целое – это, на наш взгляд, одна из наиболее древних былин – «Добрыня и Змей», датированная Б.А. Рыбаковым 980 годом [2, с. 162]. Даже с серьезными хронологическими допущениями в датировке былина могла воспроизводить в символической форме события недавнего прошлого.

Центральным событием былины во всех ее вариантах является победа героя над змеевидным противником, похитившем женщину (чаще всего – племянницу Владимира Забаву Путятичну). Вспомним, что В.В. Иванов и В.Н. Топоров реконструируют миф, где мотивом схватки богов было похищение жены Перуна, хлеба, скота и пр.

Из нескольких вариантов мотива похищения женщины выберем два, наиболее показательных:

И ходила княгиня во зеленом саду,
И ступала княгиня с камня на камень.
Со бела камня ступала на люта змея.
И обвивался Змеишшо Горынишшо,
Обвивался вокруг ее резвых ног,
И сажил ее Змеишшо на могучи плечи,
И унес ее в пещеры глубокие... [8, с. 68].

Подобный мотив существует в былине о князе-оборотне «Волх Всеславьевич», но без эпизода похищения княгини, а как объяснение рождения ребенка, обладающего чудесными свойствами.

Второй вариант более распространен, хотя похищение женщины изображается в разных версиях одного сюжетного элемента:

Отыщи-тко ты племяннику любимую

А прекрасную Забавушку Путятичну..., (унесенную Змеем с княжеского пира).

С нашей точки зрения, противостояние героя и антагониста (в терминологии В.Я. Проппа) носит ритуальный характер. Ритуально даже и похищение женщины. В имеющейся литературе, посвященной анализу этой былины, исследователи упускали из виду время, когда происходят описываемые / рассказываемые события. Между тем, тексты настойчиво упоминают словосочетание «жары петровские», т.е. Петров день. Такие знаменитые русские поверия и обычаи, как И. Сахаров В. Даль, М. Забылин и др., называют целый ряд ритуальных действий, обязательных в этот день: купание или омовение, охота на водоплавающую птицу, свобода передвижений без сопровождающих, предоставляемая женщинам и девушкам. Среди примет особо отмечаются следующие: если в поле и в домах появится много мышей – год будет неурожайным; если не выкупаешься – будешь болеть [4, с. 83-84].

В таком контексте мотив запрета Амелфы Тимофеевны – матери Добрыни – искупаться сыну «во Пучай-реке» воспринимается в качестве ложного, сюжетообразующего, но версии былины настойчиво повторяют разные варианты предсказания:

И приедешь ты ко батюшке Днепру-реке,

Захотись тебе будет искупаться,

Захотись тебе будет, Добрынюшка, потешиться...

– И отпусти меня, мать, в Опочай-реку.

– Нельзя, дитя; Опочай-река быстрая

Быстрая, шевелистая...

Доедешь, мое дитятко, к Опочай-реке,

Изымут тебя жары петровские,

Солнцепеки мезенские,

ахочется Добрыне купаться...

Предсказание сопровождается преостережением:

То Пучай-река очень свирепая,

Во Пучай-реке две струйки очень быстрых

Перва струйка во Пучай-реке быстрым-быстра

Друга струечка быстра, будто огнем сечет [9, с. 36]

Тая река свирепая

Свирепая река, сердитая;

Из-за первая же струйка как огонь сечет,

Из-за другой же струйки искры сыпятся,

Из-за третьей же струйки дым столбом валит... [9, с. 37]

А ты плавай, Добрыня, на перву струю,

А ты плавай, Добрыня, на втору струю,

Не доплывай, Добрыня, на третью струю... [8, с. 78]

В вариантах, записанных в Сибири от переселенцев из южных регионов России, в связи с «третьей струйкой» упоминается Змей, встреча с которым для Добрыни оказывается не только возможной, но неизбежной.

Еще один мотив былины связан с ритуалом: во всех списках герой выезжает из дому, мотивируя отъезд желанием «...пострелять гусей-лебедей да серых уток». В части вариантов конь Добрыни «...топчет молодых змеенышей». Вряд ли этот элемент сюжета можно истолковать как попытку спровоцировать агрессию Змея. В мифопоэтической метафорике грызуны и животные, живущие в норах, – это существа, имеющие отношение к подземному миру («Понятие «змеи» нередко соотносится с понятием... мыши, крысы» [10, с. 179]. В контексте ритуального значения былины вытаптывание «младых змеенышей» может восприниматься как попытка обеспечить урожайный год.

Независимо от наличия/отсутствия названного мотива, роковая встреча происходит в «третьей струечке» (вспомним, что идол Велеса был потоплен в Почайне). Показательно, что в ряде текстов Змей появляется с запада (ассоциация с миром смерти, местом захода солнца):

...из далеча-далеча, из чиста поля

Из-под западной да с- под сторонушки... [9, с. 39]

А и надлетает Змеишше Тугарище

А несет на себе да загон земли... [8, с. 73]

Вылетает из пещеры глубокия

И летит на Добрыню Никитича

Из разных вариантов текста следует, что Змею подвластны воздух, вода, земля, подводное/подземное царства, т.е. все стихии Велеса – покровителя скота (земля, вода-водопой), торговли и ремесел (все стихии, кроме подземной и подводной, способность «торговаться» с Добрыней в ситуации близкого поражения), проводника душ в мир смерти (подводный, подземный миры). Древний могучий бог откровенно демонстрирует свое превосходство над Добрыней:

Похочу-то я Добрынюшку в полон возьму,

Похочу-то я Добрынюшку огнем пожгу,

Похочу-то я Добрынюшку в себя пожру [9, с. 39]

Хошь ты, Добрыня, я тебя землей завалю,

Хошь, Добрыня, я тебя огнем сожгу,

А хошь, Добрыня, я тебя водой затоплю [8, с. 83]

Единственное, что озадачивает при анализе этих фрагментов текста – угроза «пожечь огнем». Мы не уверены в возможности объяснить этот мотив причастностью Велеса – Змея к огню преисподней: насколько нам известно, в восточнославянской и древнерусской мифологии загробный мир не ассоциировался с огнем ада. Вряд ли это могут быть позднейшие наслоения периода христианской Руси, но огонь упоминается практически во всех редакциях текста.

Аргументами в пользу идеи фольклорного замещения Перуна Добрыней мы считаем, помимо уже названных исторических свидетельств об утоплении в Почайне идола Велеса и установление кумира Перуна (по свидетельству Б.А. Рыбакова, бога гораздо более позднего происхождения, чем Велес), факт причастности к воинским подвигам, изощренности в борьбе со Змеем. Кроме того, в ряде христианизированных версий содержится информация о способности Добрыни вызывать дождь. По народным поверьям Илья пророк (заменивший языческого Перуна) связан с дождем и грозами. Сам же факт фольклорного варианта замещения бога культурным героем достаточно убедительно доказан как фольклористами, так и культурологами (Е.М. Мелетинский, А.А. Пелипенко и др.)

Самым сложным элементом сюжета для всех исследователей былины является эпизод, связанный с «шапкой земли греческой». Наиболее часто встречается интерпретация этого эпизода как аллегорическое изображение превосходства христианской веры над языческой. Былина дает несколько оснований, чтобы усомниться в бесспорности такого объяснения. Во-первых, Амелфа Тимофеевна велит Добрыне перед купанием снять с себя крест (по повериям, купание без креста опасно, т.к. может унести водяной или «зашекотать» русалки); во-вторых, пресловутая шапка в разных вариантах называется то «клобуком», то «черной шляпой пуховой», то «колпаком», то просто «шляпой». Есть версии, где о шапке не упоминается вовсе, а герой «отшибает змею хоботы» горстью «желта хрущата песка». Мы бы обратили внимание на то, что всегда шапка набивается либо белым, либо желтым песком, что и обеспечивает победу. Атрибутика Перуна, указанная Нестором в «Повести...», – «голова серебряна, ус злат», думается, должна приниматься во внимание не только последователями школы А.Н. Афанасьева.

Если иметь в виду художественную тропику, характерную для эпической поэзии, то более убедительным объяснением эпизода с шапкой представляется аллегорическое изображение молнии – главного оружия Перуна (рассыпанный желтый/белый песок). Следующий за петровками крупный праздник – Ильин день (день Перуна), по повериям, всегда сопровождался грозой и запретом на купание после 20 июля (августа).

Информаторы В.И. Даля утверждали, что в Ильин день нельзя выгонять скотину в поле, т.к. дана воля всем гадам и

диким зверям [10, с. 90]. Возможно, это месь Велеса за понесенное поражение? Иначе как объяснить поведение бога – защитника скота – отказаться от своей основной функции? .

Нам представляется, что исследуемая былина не только воспроизводит социальные потрясения времени правления князя Владимира Святославича (замещение бога, почитаемого всей Русью, богом, покровителем княжеской дружины, или, что точнее, более древнего полифункционального бога – богом-громовником), но и имеет ритуальный характер: аллегориче-

ское воспроизведение богоборчества в его функциональном, утилитарном аспекте.

Изложенная гипотеза не претендует на бесспорность. Но, несомненно, прав К.Г. Юнг, утверждавший: « Такие вещи не могут быть выдуманы, они должны ...вырасти из темных глубин забвения, если они существуют для того, чтобы выразить высшие предчувствия сознания и глубочайшие интуиции духа, и, таким образом, способствовать уникальности сознания в том виде, в каком оно сосуществует сегодня с древнейшими пластами жизни».

Библиографический список

1. Пропп, В.Я. Русский героический эпос. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Рыбаков, Б.А. Киевская Русь и русские княжества 12–13 вв. – М.: Наука, 1993.
3. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. – М.: София. Гелиос, 2000.
4. Иванов, В.В. Исследования в области славянских древностей / В.В. Иванов, В.Н. Топоров. – М.: Наука, 1974.
5. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – М.: Наука, 1979.
6. Майков, Л.Н. О былинах Владимиров цикла. – СПб., 1863.
7. Константин Багрянородный. Об управлении империей: Текст. Пер. Коммент. – М., 1989.
8. Русская эпическая поэзия Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск: СО РАН, 1991.
9. Былины / Под ред. В.Я. Проппа, Б.Н. Путилова. – М.: Наука, 1958.
10. Даль, В.И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб.: Литера, 1996.

Bibliography

1. Propp, V.Y. Russian heroic epos. – M.: Labirint, 1999.
2. Rybakov, B.A. Kiev Russia and Russian principality 12-13 c. – M.: Nauka, 1993.
3. Rybakov, B.A. Paganism of ancient Slavs. – M.: Sophia Gelios, 2000.
4. Ivanov, V.V. Researches in the sphere of Slavonic antiquity / V.V. Ivanov, V.N. Toporov. – M.: Nauka, 1974.
5. Likhachov, D.S. Poetics of Old Russian literature. – M.: Nauka, 1979.
6. Maikov, L.N. About bylinas of Vladimir cycle. – St.P., 1863.
7. Konstantin Bagryanorodny. About Empire government: Text. Tr. Komment. – M., 1989.
8. Russian epic poetry of Siberia and Far East. –Novosibirsk: SB RAS, 1991.
9. Bylinas / Ed. By V. Y. Propp, B. N. Putilov. – M.: Nauka, 1958.
10. Dal, V.I. About popular belief, superstitions and prejudices of Russian people. – St.P.: Litera, 1996.

Article Submitted 16.02.11

УДК 75.036 (470): 130.2

Е.А. Мушников, асп. АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: mushnikova77@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ «СУРОВОГО СТИЛЯ» В СИБИРСКОМ ИСКУССТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Г.Ф. БОРУНОВА)

В статье рассматривается проблема «сурового стиля» в советском искусстве периода 1950-1960-х годов, раскрываются его основные черты. Проводится культурологический анализ творчества алтайского художника Г.Ф. Борунова, на этой основе выявляются особенности проявления «сурового стиля» в контексте искусства Сибири.

Ключевые слова: советское искусство, Г.Ф. Борунов, «суровый стиль», монументальность, лаконизм, статичность, графичность контура, огрубленность формы, культурологический анализ.

Современная теория искусства и культуры все чаще обращается к региональным проблемам, стараясь на их примере раскрыть ряд важных культурологических и искусствоведческих проблем. Одна из наиболее актуальных из них связана с эксплицированием особенностей проявления крупных художественных стилей в региональном контексте. Одним из последних художественных стилей, который ярко проявил себя в России и Сибири, был «суровый стиль», который остается до сих пор слабо изученным в теоретическом плане, а что касается регионального, сибирского проявления этого стиля, то можно назвать лишь единичные публикации посвященные этой проблеме [1; 2]. В нашей статье мы проведем теоретико-искусствоведческий и культурологический анализ творческого наследия заслуженного художника, одного из ярких живописцев Алтая Г.Ф. Борунова (1928-2008).

Надо отметить, что его искусство уже становилось предметом пристального внимания со стороны искусствоведов, но преимущественно в историко-искусствоведческом ключе, это статьи: Красноцветовой Л.Г. [3; 4], Э. Эдокова [5, 6], Ю. Сорокина [7], М.Ю. Шишина [8] и др.

Что касается «сурового стиля», то ряд художников и искусствоведов также проделали значительную работу, определив

атрибуты и генезис этого стиля в отечественном искусстве второй половины 20 века (на этом мы остановимся ниже). На основании этого материала постараемся с одной стороны теоретически реконструировать сущностные черты этого стиля, и, одновременно в сравнительном анализе, на примере творчества Г.Ф. Борунова показать особенность проявления этого стиля в Сибири. Акцентируем здесь, что он объединил большую плеяду художников, ярко проявивших себя во второй половине 20 века: Н. Андронов, В. Иванов, Г. Коржев, Т. Салахов, П. Никонов, В. Попков и т.п.

В конце 1950-х начале 1960-х годов в советском искусстве сформировался круг живописцев, для которых проблемы отображения современности стали определяющими. Масштабы времени требовали от них не только глубокого и всестороннего осмысления, но и нового пластического языка, способного передать динамический ритм эпохи, показать нового героя.

На страницах журнала «Творчество» разворачивается дискуссия, в которой анализируются тенденции развития станковой живописи с конца 1950-х годов (В. Ракитин «Картина, 1968», № 2; А. Каменский «Реальность метафоры», № 8; О. Сопочинский «Метафоричность» – что это такое?», № 9; Р. Кауфман «Новые концепции картины», № 10-1969; Л. Чезза

«Художник и время», № 1; И. Кочеткой «Еще раз о «суровом стиле», № 3; В. Ванслов «К вопросу о метафоре», № 5; В. Мочалов «Метафора в живописи», № 6; Л. Дьяконицын «Искусство в движении», № 7). Искусствоведы все настойчивей говорят о проявлении в искусстве так называемого «сурового стиля» (термин А.А. Каменского). По мнению А.А. Каменского, «именно с него начинается новый этап в живописи Москвы (да и всей нашей страны)» [9].

На смену изображениям, доминировавшим в предыдущую эпоху, пришли картины о трудовых буднях, о настоящей тяжелой повседневности. Перед зрителем предстал непривычный мир – мужественный, суровый, волевой. Названия картин говорят сами за себя: «Строители Братской ГЭС», «Хозяева земли», «Плотогоны», «Наши будни», «Ремонтники». Дело здесь, конечно, не в названиях, а в преимущественном интересе художников к повседневному, обычному, что связано с трудом, заботами, волевыми усилиями, душевной энергией.

Проблема «сурового стиля» понималась историками искусства и художественными критиками очень разнообразно. Ей занимались в свое время такие авторы, как Б.В. Вишняков, А.А. Каменский, А.М. Кантор, Р.С. Кауфман, И. Кочетков, В.С. Манин, П.А. Павлов А.Т. Ягодковская [10 - 17], и многие другие. Формула «суровый стиль» уже в пору своего появления получила признание и обращение в специальной литературе, но основные черты и качества подвергались дискуссионному обсуждению еще долгое время.

По-прежнему внимание художников привлекал человек с его богатой внутренней жизнью и многообразными связями с обществом, в этом смысле художники «сурового стиля» продолжали традиции таких мастеров, как А. Дейнека, П. Кончаловский, М. Нестеров, П. Корин, А. Пластов и многих других. Но восприятие действительности представителей «сурового стиля» было несколько иным. Творческие усилия художников нового поколения были направлены на серьезное отношение к человеку, но без идеализации, на выявление героического в повседневном. Они заявляли о стремлении выразить в своих произведениях высокий гражданский пафос, мужественное утверждение моральной силы и красоты советских людей. Однако, некоторые критики, в частности Г. Коржев, говорят о том, что в отдельных произведениях стремление к героизации образа оборачивается односторонностью психологических характеристик. «К сожалению, нередко вместо подлинного героизма и монументализма перед зрителем предстают некие схемы, которые, если разобраться, ничем не лучше условной натуралистической помпезности иных парадных полотен прошлых лет» [18, с. 3]. Кроме того, часто индивидуальность личности заменяется человеческой общностью. Например, о картине Н. Андреева «Плотогоны» В.С. Манин пишет: «...герои хотя и не на одно лицо, но само лицо персонажей становится вторичным элементом образной характеристики», таким образом, «личность нивелируется перерастает в типологическое представление о человеке...появляется особый принцип обобщения – типажность, заменившая типизацию... Вместо одного или нескольких индивидуализированных образов с особыми в каждом случае свойствами появляется серия однотипных персонажей. Внешнее различие между ними минимальное» [19, с. 12-13].

Главный герой художников «сурового стиля», человек – труженик, редко изображается ими непосредственно в процессе труда. Труд интересует теперь как сила, формирующая самого человека. Художники хотят показать не сам процесс труда, а его значимость. Почти всем представителям данного направления свойственно вынесение на первый план основного действия, главных героев. На многих полотнах стали часты «позирующие» персонажи. Они даются крупным планом, занимают собой почти весь формат полотен. Сюжет представляет собой не развернутый рассказ о событии, а комплекс «идея-тема-мотив». Сюжет, как правило, должен прочитываться сразу, одновременно с восприятием человеческих фигур и лиц.

В картинах «сурового стиля» наблюдается некоторое «уплощение» пространства, развертывание его по принципу фриза, параллельно изобразительной плоскости. Если же пространство дано глубоким, то оно прописывается как декоративный фон,

равный по интенсивности цвета первому плану. Художники часто применяют низкую точку зрения, что позволяет создать впечатление особой силы и монументальности человеческих фигур, усиливает экспрессию изображения. «Суровый стиль» привел к условной системе образного построения, что сказалось в иной компоновке картины (не как в жизни), в условности цвета, света, движения. «Острота композиционного приема, напряженность цветового решения в значительной мере оказываются определяющими содержательными компонентами произведения» [20, с. 137]. Как отмечает критика, лаконизм выразительных средств, графичность контура в абрисе фигур, которые использовались в произведениях «сурового стиля», в некоторых произведениях оборачивается художественными потерями. Отказ от традиционных методов компоновки картины, от пластического богатства изображения воздействует больше на рассудок, чем на эмоциональное чувство зрителя. «Мы понимаем, что это хорошо и отдаем ему должное, когда это удачно, мы можем даже прийти в восторг: как это все замечательно выискано. Но живого трепета, какой-то подлинной теплоты и того эмоционального заряда, который несет в себе подлинное живописное произведение, использовавшее все средства эмоционального воздействия – свет, пластику формы, решение произведения цветом и светом, – такое ощущение полноты жизни плоскостное произведение не дает» – писал Б.В. Иогансон [21, с. 10].

Произведения «сурового стиля» принесли с собой новый взгляд на современность и современного героя. Можно выделить основные отличительные черты произведений «сурового стиля»: монументализм формы, лаконизм выразительных средств, тяготение к статике, двухмерность развернутого на плоскости пространства, конструктивность композиционного построения, графичность контура. Но особенности художественного языка, единство идей и образов, не означало, что произведения художников «сурового стиля» были тождественны. Как правило, и дальнейшее творчество даже самого убежденного художника «сурового стиля», не укладывается в типологическую схему этого направления. «...Талант, мастерство, формально-стилевые черты, проявлявшиеся в произведениях подлинно художественного достоинства, попросту взрывают эту схему изнутри, обнаруживая живую связь с добротной традицией реализма, хорошей школой в ее индивидуальном творческом преломлении» – пишет Б.В. Вишняков [10, с. 32-33].

Творчество художников «сурового стиля» проявилось в Сибири с запозданием, преимущественно во второй половине 1960-х годов. Именно в это время начинает свою самостоятельную творческую деятельность Геннадий Федорович Борунов, талантливый живописец, заслуженный художник РСФСР, выпускник института имени Репина при Академии Художеств СССР (мастерская народного художника СССР Б.В. Иогансона). После окончания обучения, в 1959 году он возвращается на Алтай. Развивая в своем творчестве темы социальные, исторические, в алтайском искусстве Г.Ф. Борунов становится ведущим мастером сюжетно-тематической картины.

Центральной темой творчества художника является человек. Так же, как и для произведений «сурового стиля», это человек-труженик, любящий и возделывающий родную землю, в страшные годы войны защищающий ее, в мирное время прославляющий ее своим трудом. Портреты и сюжетные композиции Г.Ф. Борунова составляют ядро его творчества. Портретные работы художника психологичны и разнообразны – от этюдов до парадных портретов. На портретах простые труженики, со своим характером, биографией, люди любящие свое дело и знающие ему цену. В поисках образа современника Борунов часто обращается к портрету. Многие из его моделей – это все те же земляки художника, хлеборобы, жители села Павловска. Утверждая индивидуальное, психологическое начало в своих портретах, художник часто придает им обобщенные черты, присущие его современникам. Его сюжетно-тематические полотна: «Мои земляки», 1964; «Земля родная», 1967; «Председатель. Колхозная осень», 1974; «Хозяева земли», 1959; «Красный трактор» 1977, внешними проявлениями образной системы оказываются близкими «суровому стилю». Выделяются такие

черты «сурового стиля», как верность правде жизни, отсутствие внешних, надуманных эффектов, большая внутренняя сила героев, нарастающий драматизм композиционной и живописно-пластической системы.

Одной из этапных работ Г.Ф. Борунова является картина «Мои земляки» (1964), она была написана по возвращении в родной Павловск, после окончания института имени Репина при Академии художеств в Ленинграде. Фактически она заключается в себе всю философию искусства Борунова, что позволяет в раскрытии ее образно-смыслового плана и системы художественно выразительных средств найти важнейшие ходы мысли и творческих исканий художника.

Замысел картины родился летом 1959 года, вспоминает в своих дневниках художник. Борунов побывал на бригадах павловского района, глубже проникся жизнью хлеборобов, механизаторов, увидел ее изнутри. Зрительные образы, полученные от поездок по полям и селам района, накапливались, и уже следующей осенью были готовы первоначальные эскизы для картины. Главной целью для художника было выразить в полотне не обобщенный социальный типаж, не плакатно передать героев, а проникнуть в личность, раскрыть многогранные психологические характеристики.

Сейчас трудно определить тот первый эскиз и набросок, с которого стало «расти» произведение, но это в целом очень важно, потому что раскрывает путь поиска наиболее выразительной композиции. Известно несколько таких эскизов сделанные на бумаге карандашом, гуашью и ручкой, они позволяют войти в творческую мастерскую художника и проследить, как отливается замысел в типажах, композиции и цветовом решении. В процессе работы сам замысел картины углублялся и развивался художником, при этом изменялся и уточнялся состав образов и их положение на картине. В данной статье нам не представляется возможным более подробно остановиться на этом аспекте творческого поиска художника. В целом можно сказать, что процесс работы над полотном был не простой, о чем Борунов вспоминает в своих дневниках: «...много персонажей побывало у меня на эскизах. Делал рисунки и с натуры, но затем приходилось все отставлять в сторону» [8, с. 59].

Главными героями произведения стали люди давно знакомые и близкие Борунову. В образе бригадира в картине предстает Михаил Кольцов – опытный, талантливый хозяйственник, в будущем председатель колхоза, который сумел возродить и вывести в число передовых не одно разоренное хозяйство. Анатолий Луночкин – скромный, трудолюбивый пахарь, на таких как он держались тогда колхозы 1950-60-х годов. Андрей Бадмаев – калмык, в 1941 году судьба занесла его на Алтай. По мнению художника, изображение его в картине так же не было случайностью «это своеобразный художественный документ того времени». Четвертым героем картины является механизатор из с. Боровиково, имени которого, как пишет в своих дневниках сам Г.Ф. Борунов, к сожалению, не запомнил. Художник создает групповой портрет людей очень близких ему. Таким образом, пишет Л.Г. Красноцветова: «Борунов разрабатывает особый тип композиции, сочетающий принципы портрета и сюжетно-тематической картины. Художник стремится сохранить непосредственность живого впечатления, исходя в поисках образного решения от реальных сцен, увиденных в поле, на деревенской улице, на колхозном току. [4, с. 23].

На окончательно сложившейся картине на первом плане изображена группа из четырех механизаторов. Они максимально приближены к краю холста, занимают почти всю его плоскость, фигуры написаны практически в натуральную величину. В их образах явно присутствует былинный эпический дух, они сродни богатырям В.М. Васнецова. Второй план дается художником достаточно суммарно, без подробностей. Слева мы угадываем трактора стоящие в ожидании работы, они изображаются художником не полностью, лишь их часть. Но все же нельзя сказать, что они даны эскизно, или приблизительно намечены. Группа смотрится устойчиво и монолитно, что говорит о несомненном композиционном мастерстве художника. Внешняя статичность и «застылость» группы скрывает внутреннюю динамику чувств и переживаний героев. Они озабоченно смотрят

на простирающиеся бескрайние поля, которые предстоит вспахать.

Впереди всей группы, как бы выступая на нас с холста, изображен М.Г. Кольцов, в сапогах, как и остальные герои картины, в простой солдатской рубашке и кепке, сдвинутой на лоб. Его целеустремленный взгляд направлен вдаль. Он стоит широко расставив ноги, как бы упираясь ими в землю. В левой руке крепко держит табличку. Во всем его облике сквозит решимость в достижении поставленной цели. Обозревая простирающиеся перед ним поля, он точно знает, как и что делать, и не отступит, пока работа не будет завершена. За Кольцовым, чуть выступая из-за его плеча, изображен Андрей Бадмаев. Он дан в красно-коричневой рабочей одежде и в шапке-ушанке. Правой рукой он опирается в бок. Его темная, загорелая, мозолистая рука, говорит о том, сколько сил потребует от них предстоящая пахота. Он не напуган, а лишь немного озабочен. И наконец, замыкает группу Анатолий Луночкин. Он написан в кепке и фуфайке, самой популярной одежде тех времен. Дан вполоборота, руки в карманах, стоит немного сутулившись. Поза его как бы расслаблена, но внимательный взгляд выразительных, больших глаз говорит о его серьезности и решимости. Открытые, мужественные лица выражают готовность к трудному делу. Вся группа располагается как бы полукругом, что объединяет их и говорит об общности не только в решении поставленной задачи, но и об общности их мыслей и чувств.

В этом произведении Борунов применяет сложный композиционный ход – вводит по сути дела три активных линии горизонта. Это условное понятие, хорошо известное художникам и искусствоведам, когда мастер ведет зрителя в пространстве своего произведения. Сложное композиционное построение этой картины обнаруживалось искусствоведами уже и раньше. В частности, Л.Г. Красноцветова, пишет следующее: «В композиции «Мои земляки» художник совмещает две точки зрения, а так же прямую и обратную перспективы. В восприятии полотна возникает эффект преклонения, в чем-то близкий тому, что описан С. Эйзенштейном при восприятии «Портрета М. Ермоловой» В. Серова» [2, с. 71].

Таким образом, опираясь на данные исследования, мы можем говорить о следующем: первая линия горизонта проходит по коленям изображенных механизаторов. При взгляде на нижнюю часть картины, на сапоги героев наш взгляд падает сверху. Вторая линия горизонта проходит по взглядам механизаторов и дает нам точку зрения «глаза в глаза», т.е. мы воспринимаем их на уровне нашего взгляда. Третья же линия – проходя по линии горизонта, которая дана в картине, дает точку зрения снизу. Таким образом, рассматривая картину наш взгляд как бы описывая дугу переходя от точки зрения сверху до точки зрения снизу, то есть можно говорить о том, что на холсте зафиксированы последовательные положения наблюдающего глаза. Соединение этих последовательно взятых точек зрения дает ощущение движения. От точки зрения сверху, до точки зрения снизу, как бы у ног героев. Эта линия движения от одной точки зрения к другой вполне отвечает идее «преклонения», которое невольно испытываешь, глядя на картину. Такое поведение зрителя изначально было предначертано автором и вытекает из его личного отношения к своим героям. Художник посредством такого приема в композиции, выражает свое уважительное отношение к этим людям, преклонение перед их нелегким трудом и пытается донести эту мысль до зрителя. Показывая не только физическую силу механизаторов, но и мощные внутренние духовные силы, скрытые в этих простых людях.

В картине так же прослеживается несколько силовых линий. Первую силовую линию образует луч света, падающий на героев с верхнего правого угла, он проходит по диагонали, которая затрудняет движение, останавливает его. Следующая линия – это вертикаль, проходящая по фигуре Кольцова и еще

больше сливающаяся его с землей. Третья силовая линия проходит от линии горизонта по наклонной поверхности земли, придавая фигурам, а особенно фигуре Кольцова неустойчивое положение, тем самым заставляя его еще больше закрепиться на земле, буквально вдавиться в нее своими сапогами. Луч света, наклонная поверхность стерни, и вертикаль, проходящая по фигуре Кольцова образуют композиционный узел, в центре которого находится сам М.Г. Кольцов.

Завышенная линия горизонта увеличивает протяженность пространства. Вся группа на картине располагается таким образом, что их фигуры не выходят за линию горизонта, а даются на фоне земли. Такой прием, создается впечатление, что земля и люди крепко связаны друг с другом, что они образуют нерасторжимое единство. Теперь не только люди, но и земля становится героем произведения. «Образ земли как лона бытия человека становится смысловым лоном композиции, и художник помещает человека в центр этого лона-бытия. Тем самым символизируется древняя связь человека с землей: оба они - творения Бога, и человек создан из праха земного» - пишет Л.Г. Красноцветова [2, с. 71].

В произведениях Борунова, огромную роль играет тема родной земли. Земля в его картинах — не просто «фон», сценическая площадка, на которой разворачивается действие, а глубоко эмоциональный образ. Вспаханная, могучая, или полная буйного летнего цветения, сиротливо обнажившаяся, покрытая жесткой стерней или отдающая свои живительные соки молодой зеленой ржи — земля неразрывно связывается с человеком, выражает его чувства и мысли, его настроение. Поле, на фоне которого изображены механизаторы, имеет желтый цвет, можно сказать цвет иконного золота. Почти «золотой фон», заключающий в себе светоносное начало [2].

Большую сдержанную силу, уверенность своих героев художник подчеркивает через «кованность», нарочитую огруб-

ленность, лепя широким мазком форму. «Монументальность проявляется не только на уровне «свернутого» сюжетного действия. Она органически присуща живописно-пластическому и духовному строю его произведений 1960-х годов» [22, с. 83].

Таким образом, анализируя произведения Г.Ф. Борунова можно говорить о том, что внешними проявлениями они соответствуют произведениям «сурового стиля» - это монументальность композиции, статичность, некоторая тяжеловесность колорита, вынесение действия на первый план. Но на уровне духовно-психологической характеристики образов он добивается большой полноты и степени раскрытия. В своих полотнах художник стремится раскрыть индивидуальную неповторимость характера, а не социальную функцию героя, что зачастую можно заметить на картинах «суровых». Сама живопись Г.Ф. Борунова крепкая и широкая под стать его героям людям сильным и волевым. И хотя картина построена на нескольких цветах: коричневом, сером, желтом, художник не отходит от традиций объемно-пространственной колористической живописи. Произведение не смотрится как плоская схема, свет и цвет здесь играет далеко не последнее значение. С помощью них художник передает внутреннюю глубину образов, неповторимость характеров.

Из анализа работы Г.Ф. Борунова со всей очевидностью выводится, что будучи тесно связанным с «суровым стилем», он заметно обогащает его делая глубокий акцент на психологическое состояние героев, уходит от рано проявившегося схематизма в композициях художников этого стиля, обращается к теме ему хорошо знакомой акцентируя нравственно-ценностный аспект в содержании своих работ, а в плане живописно-колористического воплощения больше ориентируется на традиции русской живописной школы.

Библиографический список

1. Искусство в современном мире: Материалы первой научно-практической конференции. Посвящена 70-летию юбилею Г.С. Райшева и 75-й годовщине со дня образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (7 декабря 2004 года) / под. ред. Л.Г. Лазаревой. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2005. Р/д: http://www.ikz.ru/culture/raishev-gallery/doklad_chirkov.html.
2. Красноцветова, Л.Г. Некоторые особенности образной системы произведений Г.Ф. Борунова // Материалы научной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Г.И. Гуркина. 18-19 октября, 1995 года. – Барнаул, 1996.
3. Красноцветова, Л.Г. Отчий кров // Алтайская правда. – 1988. – 6 февраля.
4. Красноцветова, Л.Г. Певец степного края // Художник. – 1988. – № 7.
5. Эдоков, В. Творческий портрет художника Г. Борунова // Алтайская правда. – 1977. – 7 мая.
6. Эдоков, В. Краски родной земли. Творческий портрет художника Г. Борунова // Алтай. – 1979.
7. Сорокин, Ю. Хлеб Сибири – тема художников // Алтай. – 1980. – № 1.
8. Шишин, М.Ю. Жизнь и живопись Геннадия Борунова. – Барнаул: Издательский дом «Алтапресс», 2008.
9. Каменский, А.А. Итоги и кануны // Советская живопись. – М. - 1984. - № 6.
10. Вишняков, Б.В. Об одной концепции искусства 1960-1980-х годов // Пути творчества и критика: Актуальные проблемы / отв. ред. Б.В. Вишняков; НИИ теории и истории изобразит. искусств ордена Ленина Академии художеств СССР. – М.: Изобразительное искусство, 1990.
11. Каменский, А.А. Романтический монтаж. – М.: Советский художник, 1989.
12. Кантор, А.М. Советская живопись на рубеже 70-80-х годов // Советское искусствознание, 82. – М.: Советский художник, 1983. - Вып. 1 (16).
13. Кауфман, Р. Новые концепции картины // Творчество. – 1969. – № 10.
14. Кочетков, И. Еще раз о «суровом стиле» // Творчество. – 1970. – № 3.
15. Манин, В.С. О некоторых типологических свойствах советского искусства конца 50-х – начала 70-х годов // Советское искусствознание. – М.: Советский художник. - 1980. - № 79. - Вып. 2.
16. Павлов, П. Монументализм в станковой живописи // Искусство. – 1962. – № 3.
17. Ягодковская, А.Т. От реальности к образу. Духовный мир и предметно-пространственная среда в живописи 60-х – 70-х годов. – М.: Советский художник, 1985.
18. Коржев, Г. Молодые в пути // Искусство. – 1965. – № 10.
19. Манин, В.С. О некоторых типологических свойствах советского искусства конца 50-х – начала 70-х годов // Советское искусствознание. – М.: Советский художник, 1980. - № 79. - Вып. 2.
20. Ягодковская, А.Т. Облик современника в портретной живописи // Очерки современного советского искусства: сб. ст. по архитектуре, живописи, графике и прикладному искусству. – М.: Наука, 1975.
21. Иогансон, Б.В. Природа живописи // Художник. – 1960. – № 8.
22. Красноцветова, Л.Г. Современная алтайская живопись // Искусство Алтая: В краевом музее изобразительных и прикладных искусств. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1989.

Bibliography

1. Art in modern world: materials of the 1-st scientific and practical conference to the 70-th anniversary of G.S. Raishev and 75-th anniversary of the foundation of Khanty-Mansiisk autonomous okrug – Yugry (7 December 2004) / Ed. By L.G. Lazarev. – Khanty-Mansiisk: Polygrafist, 2005. – Access: http://www.ikz.ru/culture/raishev-gallery/doklad_chirkov.html.
2. Krasnotsvetova, L.G. Some peculiarities of image system of G.F. Borunov's works // Materials of scientific conference dedicated to the 125 anniversary of G.I. Gurkin's birth. 18-19 October, 1995. – Barnaul, 1996.
3. Krasnotsvetova, L.G. Paternal shelte // Altaiskaya Pravda. – 1988. – 6 February.

4. Krasnotsvetova, L.G. Singer of steppe region // Painter. – 1988. – № 7.
5. Edokov, V. Creative portrait of the painter G. Borunov // Altaiskaya Pravda. – 1977. – 7 May.
6. Edokov, V. Colours of native land. Creative portrait of the painter G. Borunov // Altai. – 1979.
7. Sorokin, Y. Bread of Siberia – the theme of painter // Altai. – 1980. – № 1.
8. Shishin, M.Y. Life and painting of G. Borunov. – Barnaul: Publishing House "Altapress", 2008.
9. Kamenski, A.A. Results and Eves // Soviet painting. – 6 May. – 1984.
10. Vishnyakov, B.V. About one art conception of the 60-80s. // Ways of creation and critics: Actual problems / Ed. by B.V. Vishnyakov; SRI of theory and history of the Academy of Fine Arts of the Soviet Union. – M.: Fine Arts, 1990.
11. Kamenski, A.A. Romantic assembling. – M.: Soviet painter, 1989.
12. Kantor, A.M. Soviet painting at the turn of the 70-80s // Soviet art criticism, 82. Is. 1 (16). – M.: Soviet painter, 1983.
13. Kaufman, R. New conceptions of picture // Creation. – 1969. – № 10.
14. Kochetkov, I. Once more about "severe style" // Creation. – 1970. – № 3.
15. Manin, V.S. About some typical characteristics of Soviet art at the end of the 50s. – beginning 70s // Soviet art criticism, 79, is. 2. – M.: Soviet painter, 1989.
16. Pavlov, P. Monumentalism in easel painting // Art. – 1961. – № 3.
17. Yagodovskaya, A.T. From reality to image. Spiritual world and object-extensive environment in painting of the 60-70 s. – M.: Soviet painting, 1985.
18. Korzhev, G. The youth in the way // Art. – 1965. – №10.
19. Manin, V.S. About some typical characteristics of Soviet art at the end of the 50s. – beginning 70s. // Soviet art criticism, 79. – M.: Soviet painter, 1980. – Is. 2..
20. Yagodovskaya, A.T. Image of the contemporary in portrait painting // Sketches of modern Soviet art. Collection of articles on architecture, painting, graphics and applied art. – M.: Nauka, 1975.
21. Ioganson, B.V. Nature of painting // Painter. – 1960. – № 8.
22. Krasnotsvetova, L.G. Modern Altai painting // Altai Art. At the Regional Museum of Fine and Applied Arts. – Barnaul: Alt. B. Publ., 1989.

Article Submitted 16.02.11

УДК 37.0+371

В.С. Ежов, канд. философ. наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск,
Email: ezhov@sibsutis.ru

АРХЕТИПИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Автор с позиции философского анализа раскрывает эволюцию эстетической рефлексии, механизм ее формирования. В центре рассуждения автора стоит человек в своем высшем выражении – духовности и творческой активности.

Ключевые слова: эволюция, духовность, творчество, ценности, цивилизация, мифология, иррациональность, сознание личности, культура, красота формы, эстетическая рефлексия.

Проблема рефлексии является самой древней и в настоящее время актуальной, привлекая внимание специалистов различных наук. Однако её различные аспекты в систематизирующем плане интегрируются в философии. Историко – философское осмысление проблемы имеет давнюю традицию. Так выделение самой рефлексивной позиции можно выделить ещё в принципах Сократа: «Я знаю, что ничего не знаю», «Познай самого себя». В этой методологической мудрости философ раскрывает опыт «на пути к истине, целостности ума, несводимой ни к каким отдельным и специфическим функциям чистого мышления» [1, с. 14]. Рефлексия имеет своё метафизическое обоснование и механизм в имманентных свойствах человеческого мышления (гаптические коды, чувственный конкрет, эмоциональные константы и пр.) Выражая способности субъекта деятельности, она абстрагируется от внешних факторов, сосредотачивается на внутреннем мире, содержании его мыслей. Философская рефлексия обогащает познавательный опыт человека в процессе неповторимого индивидуального опыта. Выделяя предельные значения, она возвышает целенаправленную деятельность человека, иначе говоря, в двух формах – экстравертной рефлексии и интровертной рефлексии. Это способствует развитию самосознания, самоопределению и выработке «Я – концепции».

В эстетической науке основополагающим направлением является характеристика эстетического сознания конкретно – исторического человека в связи с движением общественной практики. Процесс развития сознания человека в практической деятельности с необходимостью предполагает возникновение рефлексии, то есть появления философского осмысления жизни. Чувственная деятельность как непосредственное и практическое соединение объекта и субъекта способствовало появлению эстетической рефлексии, обращение деятельности субъекта не только для других, но и для самого себя, на логический смысл своей деятельности. Разумеется, что развитие реальных отношений людей зависит прежде всего не от внут-

реннего мира субъекта, не от его сознания, которое само опережается конкретно – историческими, социальными условиями. Однако нельзя игнорировать определенную роль рефлексии действующего субъекта. У человека возникает на первых порах эмоционально – оценочное переживание своей преобразовательной деятельности с необходимым уровнем общения и осознанием формирующейся интеллектуальной системы.

Трудовая практика общества (внешний опыт) и становление рефлексии (внутренний опыт) дают субъекту знания о его состоянии, собственных переживаний, иначе говоря, эти стороны соотносятся и взаимно проникают, образуя системное единство (эстетическое состояние). Оно фиксирует результат определенного взаимодействия, когда мысль становится эмоциональной, а эмоция осмысленной и осознанной, то есть наличествует эстетическая рефлексия. На лицо вывод, что развитие универсальных сущностных сил у человека и способ их опредмечивания, в частности в развитие интеллектуальных систем, связано не только с формированием объектно – субъектных отношений, но и личностным аспектом сопричастности, отношением (эстетической рефлексии) человека к своей деятельности. Формирование эстетической рефлексии способствует развитию процесса познания окружающего мира. «Хотя она еще не дает полного познания объекта, однако выводит субъекта от конкретной ситуативной обстановки на более высокий уровень отражения – надситуативный. Эстетическая рефлексия, затрагивая внутренний мир человека, дает эмоционально – целостное представление о мире, переживаемое самим субъектом. Переживаемая человеком информация логически осмысливается в процессе практической деятельности, приобретая личностный смысл. Тем самым освоение человеком окружающего мира вырабатывает у него определенную убежденную позицию» [2, с. 201]. Её формирование у древнего человека наглядно проявилось в социальной практике. Первобытные орудия в своем функциональном формооб-

разовании выражали в истоках утилитарно – практические потребности древнего коллектива целенаправленного социального предназначения: в резании, в колке, в обтеске, в прокалывании и т. д. Добиваясь этого, первобытные люди постепенно познавали естественные свойства камня, его текстуру, тем самым, подчиняя своей воле, уму, чувствам тот или иной материал. Древний человек, нацеленный в познании на природосообразность, создавал полезные целесообразные орудия, пытался сделать их красивыми, придать привлекательную форму познанному природному камню, а затем стал позднее украшать изделия орнаментом, исходя из своего эстетического чувства. «Чувствительность, восприимчивость живого существа к различению объектно – выразительного и индивидуально – выразительного заложены в элементарных рефлексах и реакциях живого организма (и даже у растений, как это показывал Ч. Дарвин). Мы предполагаем, что именно этого рода способности к различению и реагированию живого существа на выразительные, сигнальные, определённо – качественные признаки в окружающем мире оказываются основой их предэстетических проявлений (практических эмоций – В. Е.), а у человека – сложных эстетических способностей к восприятию, различению, эмоциональной реакции при узнавании сигналов и объектов, определении личной оценки и своей ориентации в среде. Это связано, на наш взгляд, именно с наружным «физиогномическим» обликом объекта (признаками его внешней формы, поведением как выразительными проявлениями). Именно к этим выводам мы приходим в результате теоретико – онтологического и исторического анализа» [3, с. 223]. Таким образом, украшенное, эстетически оформленное изделие имело большую ценность для первобытного человека, т. к. было не только полезно, но своей формой воспитывало его, вызывало в нём определённые положительные эмоциональные состояния, образные эстетические представления. Придавая форме предметов или среде обитания (жизнедеятельность охотников, собирателей, рыболовов, земледельцев) некую упорядоченность (целесообразность) субъект делал их более человекообразными в своей жизнедеятельности. Впоследствии, когда власть человека над природой значительно возросла, развилась рука человека, его сознание и чувства, стремление создать красивую форму орудиям или украсить их приобрело устойчивость, что позднее переросло в самостоятельный вид деятельности (искусство). Такова историческая логика проявления торжества принципа красоты в контексте практической деятельности древних людей, надо полагать и осознание его от пользы предмета. Поиски и создание содержательной формы представляют собой специфический творческий акт, в котором эстетическая информация отличается от семантической прежде всего тем, что она является результатом чувственной преобразованной деятельности, на первых порах ещё неосознаваемой. Оптимальная готовность творческого субъекта характеризуется способностью знать, уметь и хотеть. Эстетическая информация чувствительна как к врожденным основам человека, так и к ее передающим знакам и способам организации [4, с. 132]. Форма – это конструктивный элемент орудия, необходимый для создания новой целостности, глубоко и наглядно выражающей конкретное историческое содержание. Созидательная эстетическая способность здесь максимально появляется в том, что совершенным формообразованием в орудиях реализуются новые социальные связи, прямо и непосредственно возможно не обусловленные объективной реальностью и существующими природными формами, эта субъективная способность является творчески опосредованной. Становление сознания (в рефлексивной форме) в орудийной деятельности древнего человека (в каменной индустрии) являло исторически определённую структурность его жизнедеятельности, а значит умопостижимый космос, связывающий мифологически сакрально камень с небом и чувственно переживаемый. По К. Юнгу одним из древнейших фундаментальных архетипов сознания является дом (община), который и проявлялся в первоначальной жизнедеятельности древнего человека, его локальном образе культурного существования. Появление чувства сораз-

мерности в создании орудий означало (сначала интуитивно – бессознательное) представление о правильных пропорциях, составных рабочих и рукояточной частей, их ритмичности, последовательности стадий изготовления. Контрастность и сопоставляемость их частей являли чувство гармонии по отношению созданному орудью сообразно зарождающейся эстетике творца. Целостная совершенная форма орудий – это проявление красоты для духовного наслаждения. Форма в созидании орудий предстояла восприятию как взаимоотношение гармонии между ритмичными элементами, которые выражали одновременно её целостность и вместе с тем различие между ними. «С описания жизненного цикла людей как Целого начинается первая форма познания. Все дальнейшее развитие ее связано с последовательным структурированным выделением составных частей и превращением этого идеального образа в систему. Причем этот процесс органически слит со структурированием самой реальности жизненного процесса людей» [5, с. 35], например, поиск нужной пещеры, необходимой стоянки как частных форм во всеобщей эстетически оформленной жизнедеятельности древних охотников. Мифологически мыслящий древний человек пытался через коллективно бессознательное (архетипы) понять вещь, орудие как некую чувственно – материальную часть окружающего мира (его общину, дом) и как нечто целое (сакральное), иначе говоря, как единораздельную целостность, имеющую начало, становление и конец «Совершенно очевидно, что магистральной темой мифа, фундаментальным архетипом является «творение» элементов природы и культуры обожествлёнными предками, которые элементы или магически порождают, или даже «биологически», как родители детей» [6, с. 163]. В орудийной деятельности древний мастер искал определённую соразмерность, соизмеримость и сообразность социальной вещи, гармоничное отношение. Подобные размышления над вещью способствовали становлению структурных сил сознания человека, его чувственной интуиции, позднее и рациональной, воображения, фантазии и осознанного интенционального акта.

Таким образом, наличие органической диалектической связи развития природно – биологических основ мышления формирующегося человека, мыслимой идеи и непрерывного становления вещи, в частности древней формообразованной орудийности, фигурной законченности отдельной вещи. Это становление непременно противоречиво. В истории философии о древнем человеке писал Гераклит: «У него имеется непрерывное становление, и непрерывная дробность этого становления, и, наконец, фиксация всего чувственного и частного, что можно рассматривать без категории становления, а также восхождение к высшему единству (гармонии – В. Е.), которое лишено всякого становления» [цит. по 7, с. 525]. Это созвучно мысли Г. Лейбница о предустановленной гармонии и В. Сагатовского о развивающейся гармонии. В родовом обществе конкретный вещественный предел ограничивался чувственно – материальным космосом, т. е. обжитой средой обитания, а текущий сущностный космос познавался логически – смысловым способом, становился предметом эстетической рефлексии, которая охватывала и внутренний мир человека. Создание эстетической содержательной формы не было свободно от воспроизведения объективных связей, исходным для него является материал действительности (формальные признаки эстетического – симметрия, пропорция, ритм). Но благодаря особому, конструктивному свойству эстетической формы в древнем орудии в единое целое сводятся отображенные объективные качества действительности и зарождающаяся ценностная ориентация общественных потребностей людей. Все эти свойства орудия достаточно полно интегрированы в составляющих замысел будущего – образах воображения древнего творца. Элементами зарождающегося эстетического являлись изначально врожденные биологические данные в природе психики – ощущение формы, цвета, звука, ритма, т. е. связанные с формальными признаками объекта. С гносеологической точки зрения материализация замысла представляет собой дальнейшее развитие познавательного процесса в орудиях, движение от общего к частному с последующей конкрет-

тизацией образов сознания через претворение их в системе эстетических знаков. Субъект творчества, объективируя в конкретно – чувственных изображениях эстетические переживания, превращает свое внутреннее состояние в объективную реальность не только для других, но также и для самого себя, собственное духовное наслаждение, культурное развитие. Внутренний мир, деятельность первобытного творца, опредмечиваясь, обретает объективные формы бытия, в частности, орудийную деятельность, к которой он начинает относиться как к внешнему объекту, как к объекту эстетического восприятия. Появление рефлексивного мышления вызывается необходимостью интеллектуальных действий в условиях затруднений и неопределённости, которая порождается отсутствием информации, наличием противоречий, проявлением случайностей. Зрительно воспринимаемые артефакты, взаимодействуя с сознанием человека, позволяли в дальнейшем эффективно интенционально координировать, корректировать и направлять последующие движения творческого эстетического процесса. В процессе реализации идеальных образов субъект творчества получал новые знания, более точную информацию не только о внешнем мире, но и о самом себе [8, с. 160]. Логолизация рефлексии, выявление присущих ей операций ведет к формированию специфических рефлексивных форм мышления (ассоциаций, воображения, фантазии, интуиции и интенции). Разумеется, необходимость реализации замысла в первую очередь была обусловлена социальной природой эстетического, что предполагает наличие отраженных объективных коммуникативных связей с учетом творческих способностей индивидуума. При этом исходной формой рефлексии является осознание субъектом своих врожденных предпосылок (архетипов) и действий в их материальном воплощении. Появление и развитие языка у древнего человека порождает смысл слова как конкретизация значения, соотношение его со значением других слов или с предметной ситуацией. Можно проследить и поэтапное развитие — на первой стадии происходит бессознательное восприятие целесообразных действий, на втором развитие интеллектуального постижение конкретных операций, на третьем (высшем) появление рефлексивной мысли, её возвышение в познании и творчестве. Возникновение рациональной оптимальности порождает наличие целеполагания, эффективных средств, окультуренности предмета. Последовательность этой филогенетической цепочки

можно проследить и онтогенезе (в развитии детей раннего возраста). «Сущность человеческого этапа эволюции в том, что на «фаза человека» возникают не только качественно новые формы антиэнтропии (ибо начинает действовать нейробиологические факторы, неведомые прежним стадиям эволюции), но и в связи с этим образуется новый смысл, который вкладывается в понятие красоты и специфика которого в том, что факторы, определяющие его, перестают существовать как только «изначальные», а формируется в онтогенезе, что является характеристической чертой социальной формы отражения» [9, с. 82]. Процесс понимания рефлексии мы фиксируем как явление, когда наблюдаем за содержанием или характером высказыванием или действий человека; в другом случае наблюдаем у человека рефлексии по отношению к осуществляемой деятельности. Бинарная основа архетипа (первоосновы, первообраза) в противоречивом развитии эстетической рефлексии порождает неисчерпаемый поток созерцательно переживаемых разнообразных символических значений в их смысловом ядре [10]. Архетипы лежат в основе культурных образов, проявлении человеческой креативности. Становление человеческой цивилизации породило её важность, исходя из врожденных предпосылок [11]. Креативность есть способность к творческим действиям и порождению новых идей. Углубленное познание объекта или явления действительности возвышает и уточняет эмоциональную сторону человеческой деятельности, а значит и заостряет интеллект человека. У познающего субъекта эмоциональное проникновение способствует выявлению сходства объектов мира, его элементов, развитию остроты чувств и различий мира, его сущностных сторон. В этом процессе познания субъект выступает в своем эмоциональном и интеллектуальном богатстве. В зависимости от сферы деятельности человека возникает возможность развития сторон познавательных способностей. Например, сфера искусства, художественная деятельность развивают у субъекта ассоциативность, метафоричность, парадоксальность, образность мышления, а в научной деятельности развивает логику, высокий уровень абстрактного мышления.

Дальнейшее развитие любой интеллектуальной системы выводит субъекта на новый уровень познания. Надо полагать, что это в свою очередь выводит рефлексии субъекта на более высокий уровень, усложняя ее структуру.

Библиографический список

1. Хачатрян, А.А. Рефлексия как принцип философского мышления // Вестник ВолГУ. - 2003 – 2004. - Серия 7. - Вып. 3.
2. Ежов, В.С. Место эстетической рефлексии в интеллектуальной системе. – Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Тезисы докладов и сообщений к научно – методической конференции 2 – 4 декабря 1986 г. – Новосибирск: СО РАН, 1986.
3. Печко, Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. – Ульяновск: УлГТУ, 2008.
4. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
5. Куksa, Л.П. Интегральная социология: Монография. – Новосибирск: Изд – во НГПУ, 2006.
6. Мелетинский, Е.М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов. – Бессознательное. – Новочеркасск, 1994.
7. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991.
8. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
9. Самохвалова, В.И. Красота против энтропии. – М.: Наука, 1990.
10. Юнг, К.Г. Психология бессознательного. – М., 1994.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003.

Bibliography

1. Hachatryan, A.A. The Reflection Principle in Philosophy. Mercury VSU, 2003-2004. - Part 7. - Issue 3.
 2. Ezhov, V.S. Aesthetic reflection in intellectual activity. Problems of reflexive processes. Theses of reports of Scientific and Methodological conference. December, 2-4, 1986. – Novosibirsk: SDRAS, 1986.
 3. Pechko, L.P. The aesthetic significance of civilization. Pechko. – Ulyanovsk: USTU. 2008.
 4. Moll, A. Social and Cultural Dynamics. – M., 1973.
 5. Kuksa, L.P. Integral Sociology: Monography. – Novosibirsk: NSPU press, 2006.
 6. Meletinsky, E.M. Analytical psychology and the problems of archetype's origin. - Novocherkassk, 1994.
 7. Losev, A.F. Philosophy. Mythology. Culture. Politpublisher, 1991.
 8. Spirkin, A.G. Awareness and Self-awareness. – M., 1972.
 9. Samohvalova, V.I. Beauty VS Entropy. – M.: Science, 1990.
 10. Ung, K.G. Psychology of brute facts. – M., 1994.
 11. Maslow, A. Character Motivation. – SPb.: Petersburg, 2003.
- Article Submitted 19.01.11

Раздел 4

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)

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 528.88 (556.56)

Е.Н. Финиченко, ассистент каф. общей физики ОмГПУ, г. Омск, E-mail: efinichenko@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ВЕГЕТАЦИИ ВОДНО-БОЛОТНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЗАПАДНОСИБИРСКОГО РЕГИОНА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПУТНИКОВЫХ И НАЗЕМНЫХ ДАННЫХ

На примере изучения заболоченных территорий Западносибирского региона рассмотрены возможности использования спутниковых данных для построения математической модели параметров вегетации водно-болотной растительности с использованием спутниковых и наземных метеоданных. Выделены метеопараметры в наибольшей степени, влияющие на вегетативные параметры водно-болотной растительности в период максимальной вегетации.

Ключевые слова: моделирование, водно-болотная растительность, спутниковые данные.

ВВЕДЕНИЕ

Болота – один из основных типов природных объектов на земной поверхности. Они играют заметную роль в природе, имеют научное и хозяйственное значение. В настоящее время болота принято учитывать в существующих фондах месторождений торфа, лесных ресурсов, земельных угодий и др. Наряду с ресурсной ценностью болот важно учитывать и их средообразующие функции (утилизация углерода в отложениях торфа, среда обитания других животных и растений и т. д.). По результатам исследований водно-болотной растительности можно так же судить об их водно-минеральном питании, о тепловом режиме данной местности, о количестве осадков, что одновременно является характеристикой гидрологического режима данного болотного микроландшафта. Особенно важен такой разносторонний подход в исследовании болот для высокозаболоченных регионов, каким является таежная зона Западносибирского р-на.

В целом на территории России и сопредельных с ней государств болотные экосистемы занимают достаточно обширные территории (~245 млн.га [1]) и большинство из них труднодоступны для непосредственного исследования. Поэтому в их исследовании перспективным является использование одного из методов дистанционного зондирования основанного на использовании спутниковых технологий, которые получили большое развитие в последнее время. К тому же спутниковые изображения стали более доступны для исследователей природных объектов с целью их картирования. При построении карт растительности с использованием спутниковых данных, как правило, в качестве классификационных параметров используются спектрально-яркостные характеристики растительности. Эти спектральные характеристики даже у одного и того же типа растительности могут меняться от года к году, в зависимости от метеоусловий.

Целью данной работы является установление взаимосвязи между изменениями спектрально-яркостных характеристик водно-болотной растительности Западносибирского региона и изменениями погодных условий для данной территории. Подчеркнем, что не учет метеоусловий может привести к оши-

бочным результатам в классификации растительных сообществ. В тех случаях, когда исследуется процесс замещения одного класса растительности другим, необходимо четко понимать, с чем связан этот процесс: либо это фенологически обусловлено, либо вызвано отклонением определенных метеопараметров от нормы для данного региона. Поэтому, созданные нами модели могут быть использованы для уточнения карт растительности и более корректного отслеживания фенологических изменений.

Итак, процесс распознавания любых природных объектов по спутниковым изображениям предполагает использование их спектрально-яркостных характеристик (СЯХ). Эти СЯХ определяют ряд вегетативных параметров растительности, одним из которых, является NDVI.

NDVI (Normalized Difference Vegetation Index) - нормализованный относительный индекс растительности - простой количественный показатель количества фотосинтетически активной биомассы (обычно называемый вегетационным индексом). Один из самых распространенных и используемых индексов для решения задач, использующих количественные оценки растительного покрова.

Вычисляется по следующей формуле:

$$NDVI = \frac{NIR - RED}{NIR + RED}$$

где, NIR – спектральная яркость в ближней инфракрасной области спектра

RED - спектральная яркость в красной области спектра

Расчет NDVI базируется на двух наиболее стабильных (не зависящих от прочих факторов) участках спектральной кривой отражения сосудистых растений. В красной области спектра (0,6-0,7 мкм) лежит максимум поглощения солнечной радиации хлорофиллом высших сосудистых растений, а в инфракрасной области (0,7-1,0 мкм) находится область максимального отражения клеточных структур листа. То есть высокая фотосинтетическая активность (связанная, как правило, с густой растительностью) ведет к меньшему отражению в красной области спектра и большему в инфракрасной. Отно-

шение этих показателей друг к другу позволяет четко отделять и анализировать растительные сообщества от прочих природных объектов [2].

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПАРАМЕТРА ВЕГЕТАЦИИ NDVI

Для построения модели параметров вегетации водно-болотной растительности ранее были исследованы СЯХ следующих типов болот: 1. Багульниково-кассандрово-сфагновые с сосной и кедром на грядах, с озерными и сфагновыми мочажинами; 2. Сосново-кустарничково-сфагновые (олиготрофные) болота; 3. Сосново-сфагновые, кустарничково-сфагновые с сосной на грядах и осоково-сфагновые в мочажинах в сочетании с вторичными озерами и осоково-гипновыми топиями (мезотрофные) болота; 4. Березовые, сосново-березовые осоково-сфагновые и ветвиново-осоковые (лесные мезотрофные) болота; 5. Осоково-гипновые, ерничково-осоково-гипновые с березой и сосной на грядах (травяные евтрофные) болота. Все перечисленные выше типы болот в зависимости от характера питания и условий их расположения в рельефе местности разделяют на 3 типа: низинные (евтрофные), переходные (мезотрофные) и верховые (олиготрофные). Коротко охарактеризовать эти типы болот можно следующим образом. Низинные болота – это болота, поверхность которых увлажнена водами богатыми минеральными веществами за счет достаточно близкого к поверхности расположения грун-

товых вод. В дополнении к грунтовым водам в питании низинных болот принимают участие и атмосферные осадки. Верховые болота – это болота, поверхность которых увлажняется водами, бедными элементами минерального питания. В основном питание этих болот обеспечивается атмосферными осадками. Что касается болот переходного типа, то здесь в той или иной степени участвуют в питании, как атмосферные осадки, так и грунтовые воды [2].

Для определения СЯХ водно-болотной растительности был использован архив снимков Омской области полученных радиометром MODIS спутников Terra и Aqua за 2000-2006 года. По полученным данным для каждого типа изучаемых болот были построены кривые сезонной зависимости NDVI за несколько лет. На рис.1 приведены типичные кривые сезонной зависимости NDVI для первого типа болот за 2002-2005 гг. На представленных графиках можно выделить три области:

1. Период роста NDVI со временем (125 – 165(170) день).
2. Период стабильного состояния (165 – 230(240) день).
3. Период спада NDVI (от 230(240) дня).

Данный ход NDVI можно объяснить фенологическими особенностями развития растительности на болоте (багульник болотный и кассандра начинают цвести в мае – июле, плоды созревают в августе (212 – 243 день)) [3].

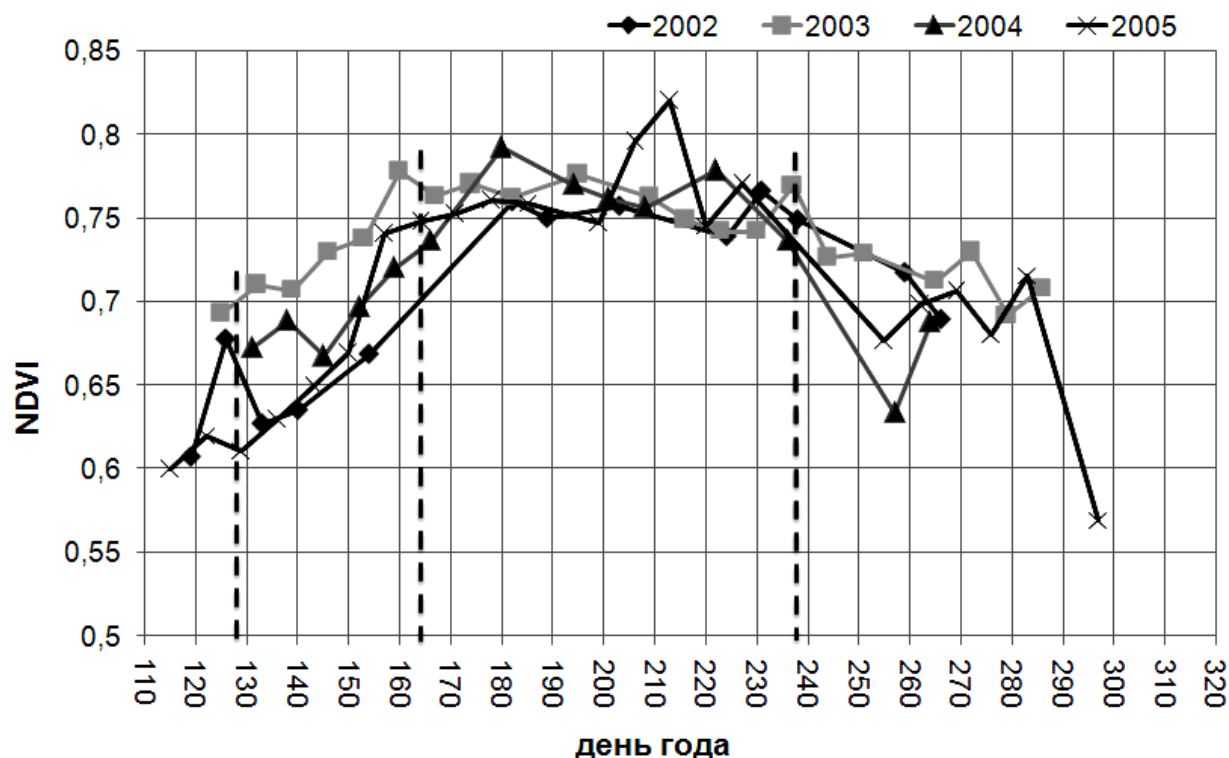


Рис. 1. Сезонная зависимость NDVI для первого типа болота за 2002-2005 года. По оси абсцисс отложены дни года исследования, по оси ординат – NDVI

В ходе проведенного исследования была предложена математическая модель полученного ранее сезонного хода вегетативных параметров растительности на исследуемых типах болот с использованием экспоненциальной аппроксимации следующего вида:

$$y = \frac{1}{\sqrt{2\pi} \cdot B} \cdot e^{-\frac{(x-A)^2}{2B^2}} \cdot C + D \quad (1)$$

где y – моделируемый вегетативный параметр NDVI, A – день в который NDVI достигает максимального значения, $2B$ – длительность вегетативного сезона водно-болотной растительности какого-либо из рассматриваемых типов болот, C – нормировочный коэффициент, D – свободный параметр.

Представленное математическое выражение позволяет достаточно просто и наглядно определять ряд параметров вегетации растительности: дату максимальной вегетации и соответствующее ей значение NDVI, длительность периода вегетации растительности исследуемых болот. В принципе эта модель может позволить описать асимметрию сезонного хода NDVI и его отклонение от нормального распределения с помощью уже разработанных статистических методов. Немаловажное достоинство этой модели является ее хорошая алгоритмизируемость и как следствие представление ее в программном варианте, что позволяет автоматизировать вычисления. К тому же, эта модель является математически обоснованной и для нее существуют строгие критерии достоверности, оценки для доверительных интервалов и т.д. [4]. На рис.2 приведен пример, демонстрирующий работу предложенной модели для

одного из исследованных болот. Анализируя данные представленные на рис. 2 можно сделать следующие выводы: NDVI для растительности данного типа болот достигает максимального значения примерно к 202 дню года (21.07.2005), период вегетации составляет примерно 138 дней (B^*2). Подобные графики были получены для всех типов,

исследуемых в работе, болот, рассчитаны даты, на которые приходится максимум NDVI, и соответствующие им максимальные значения NDVI. В данной работе более подробно представлены результаты исследования взаимосвязи с метеоданными такого параметра вегетации как максимальное значение NDVI.

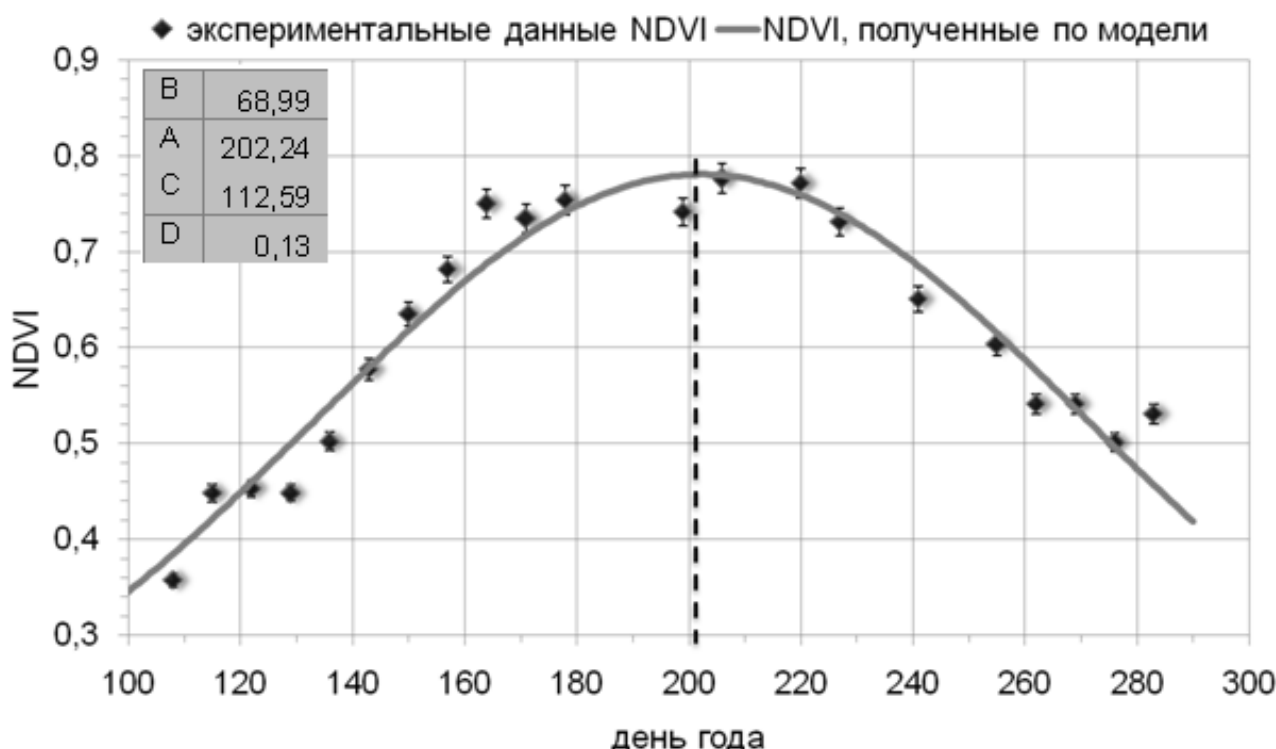


Рис. 2. Сезонный ход NDVI для четвертого типа болота за 2005 год (маркеры черного цвета) и ход NDVI полученный по предложенной модели (линия серого цвета). По оси абсцисс отложены дни года, по оси ординат — значения NDVI. В левом углу показаны значения параметров, полученных по модели. Для экспериментальных данных приведена погрешность ~2% (приборная погрешность радиометра MODIS).

Данные представленные на рис.1 позволяют сделать вывод о том, что у одного и того же типа болот сезонная зависимость NDVI от года к году меняется, равно как и дата максимальной вегетации с соответствующим ей значением NDVI. Подобные различия наблюдаются в силу различия метеоусловий в разные годы исследования. Для того, что бы установить взаимосвязь изменения сезонного хода NDVI и пика вегетации водно-болотной растительности с изменением погодных условий данной территории, необходимо было проанализированы метеоданные по региону исследования. С этой целью для исследуемых заболоченных участков территории Западной Сибири была составлена база следующих метеопараметров: температура (T), количество атмосферных осадков (RRR), потенциальная эвапотранспирация над растительным покровом (ЕТО), приходящая суммарная радиация (RAD) [5]. В более ранних работах было отмечено тот факт, что существенное влияние на рост и развитие растений оказывает не столько текущие значения метеопараметров, сколько накопленные за определенный промежуток времени либо производные от них [3]. Почему так происходит? Дело в том, что по исследованиям, приведенным в литературе по агрофизике растений, процесс развития растительности начинается только тогда, когда было накоплено определенное количество положительных температур (выше 5°C), осадков и т.д. [6; 7]. Исходя из этого, логично предположить, что в начале вегетации будет играть существенную роль суммарные «годовые» метеопараметры (накопленные в период наступлении температур выше 5°C к дню года исследования), по мере дальнейшего роста и развития растительности более значимую роль начинают играть параметры просуммированные за 10 дней до

дня расчета и их производные за тот же промежуток времени. Поэтому следующим этапом работы было вычисление ряда биологически важных производных метеопараметров, часть из которых является интегральными, а часть дифференциальными: накопленные за вегетативный сезон ко дню исследования (при температурах выше 5°C — $\Sigma T_{\text{год}}$, $\Sigma RRR_{\text{год}}$, $\Sigma ETO_{\text{год}}$, $\Sigma RAD_{\text{год}}$) параметры, декадные параметры (сумма данных за 10 дней до дня расчета — $\Sigma T_{\text{дек}}$, $\Sigma RRR_{\text{дек}}$, $\Sigma ETO_{\text{дек}}$, $\Sigma RAD_{\text{дек}}$) и скорость изменения соответствующих параметров за 10 дней — dT , $dRRR$, $dETO$, $dRAD$. Для дня максимальной вегетации у каждого типа болот была получена сводная таблица с метеоданными соответствующими этому дню. Для примера приведена одна из таких таблиц (Таблица 1), в которой представлены данные для 1 типа болота. Анализ данных по NDVI приведенных в таблице 1 позволяет сделать вывод о том, что максимальный NDVI от года к году резко не меняется. Что и следовало ожидать, ведь болотные экосистемы достаточно консервативны. И, тем не менее, различия существуют, а значит, нужно их исследовать и научиться прогнозировать.

Следующим шагом был расчет искомой зависимости типа $y(x_1, x_2, x_3, \dots)$, где y — это NDVI, x_1, x_2, x_3, \dots — метеопараметры. Однако для большинства типов болот было лишь 4 экспериментальных точки по 4 годам исследования соответственно. С точки зрения математической статистики число параметров достоверно описывающих функциональную зависимость вида $y(x_1, x_2, x_3, \dots)$ определяется как 2^k , где k — число степеней свободы [8] (число независимых метеопараметров).

Таблица 1.

Исследуемые параметры	День года/ дата года			
	213/01.08.2002	196/15.07.2003	198/15.07.2004	210/28.07.2005
NDVI макс	0,766	0,772	0,779	0,780
B, дней	50,034	44,166	39,325	96,743
$\Sigma T_{\text{год}}, ^\circ\text{C}$	1760	1462	1636	2009,7
$\Sigma T_{\text{дек}}, ^\circ\text{C}$	204	220	218	259,6
$dT, ^\circ\text{C}/\text{день}$	-2,018	-1,617	1,419	-1,358
$\Sigma RRR_{\text{год}}, \text{мм}$	234,516	119,285	149,967	214,675
$\Sigma RRR_{\text{дек}}, \text{мм}$	16,409	34,990	14,820	25,844
$dRRR, \text{мм}/\text{день}$	-1,327	2,028	-0,747	-3,496
$\Sigma ET0_{\text{год}}$	327,653	262,435	328,866	386,311
$\Sigma ET0_{\text{дек}}$	28,364	42,706	40,295	37,678
$dET0$	-1,327	-0,923	0,214	0,674
$\Sigma RAD_{\text{год}}, \text{кДж}/(\text{м}^2\text{с})$	1941655,100	1374723,227	1621850,500	2133236,845
$\Sigma RAD_{\text{дек}}, \text{кДж}/(\text{м}^2\text{с})$	147675,455	212509,800	206926,000	191558,545
$dRAD, \text{кДж}/(\text{м}^2\text{с})/\text{день}$	-2611,004	-3684,310	1450,490	2803,676

◆ NDVI аппроксимированное по уравнению 1

— NDVI рассчитанное по линейной модели с учетом $\Sigma T_{\text{дек}}$ и $dET0_{\text{дек}}$

— NDVI рассчитанное по экспоненциальной модели с учетом $\Sigma RAD_{\text{г}}$ и $\Sigma RAD_{\text{дек}}$

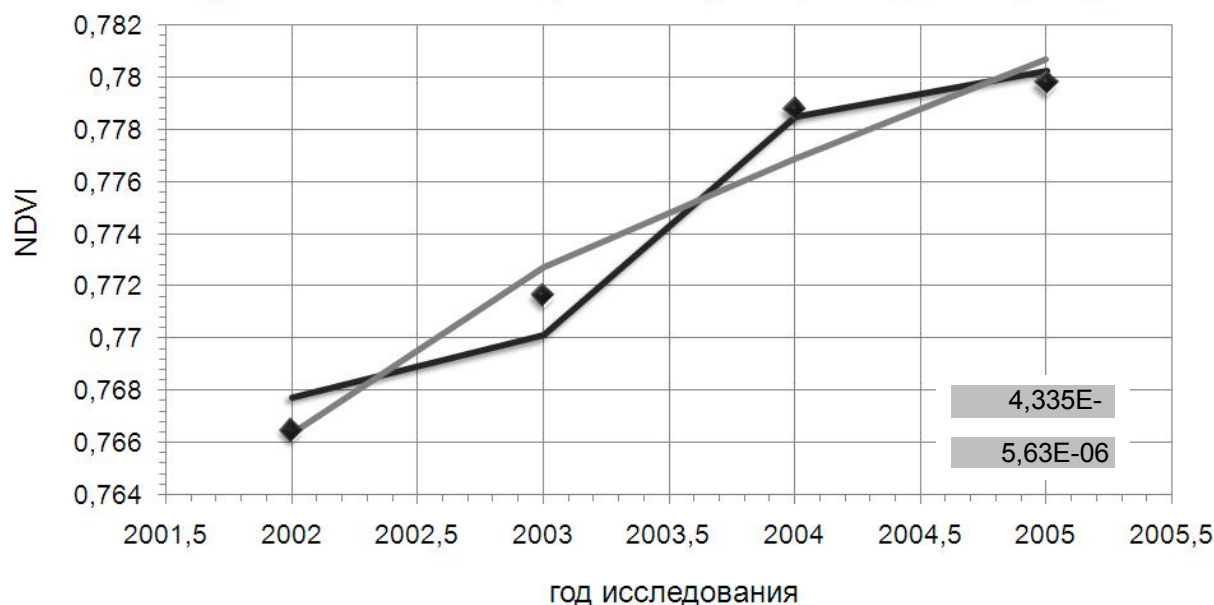


Рисунок 3. Максимальные значения NDVI, полученные с помощью экспоненциальной аппроксимации (1), для 1 типа исследованных болот (черный маркер), NDVI, рассчитанное по линейной модели (2) через комбинацию метеопараметров $T_{\text{дек}}$ и $dET0$ и NDVI, рассчитанное по экспоненциальной модели (3)* через комбинацию метеопараметров $\Sigma RAD_{\text{год}}$ и $\Sigma RAD_{\text{дек}}$.

Получается, что с максимальной достоверностью при построении модельного выражения для 4 экспериментальных точек, можно использовать только 2 параметра из 12 возможных. Для решения данной проблемы (выбор всего 2 метеопараметров из имеющихся 12) был произведен расчет коэффициентов корреляции r параметра вегетации NDVI с каждым из метеопараметров, определив тем самым параметры в большей степени взаимосвязанные с NDVI. При этом для построения

двухфакторной линейной регрессии вида (2) использованы параметры, для которых $|r| > 0,70$.

$$y = b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + b_0 \quad (2)$$

где b_0 – свободный член, b_1, b_2 – коэффициенты при соответствующих комбинируемых метеопараметрах. Однако, малый коэффициент корреляции еще не означает отсутствие связи между исследуемыми величинами. Он лишь свидетель-

ствуется об отсутствии линейности зависимости, не исключая нелинейную связь между исследуемыми величинами. Поэтому, для всех остальных случаев была рассчитана двухфакторная экспоненциальная регрессия вида (3) и (3)*:

$$y = a \cdot e^{(b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2)} \quad (3);$$

$$y = a \cdot e^{(b_1/x_1 + b_2/x_2)} \quad (3)*$$

где a – свободный член, b_1, b_2 – коэффициенты при соответствующих использованных метеопараметрах. На рис.3 приведены результаты моделирования по линейной и экспоненциальной регрессии, также указана разница между аппроксимированными данными и данными рассчитанными по уравнению (2) и (3)*. Они достаточно малы $\sim 10^{-6}$. Нужно отметить, что рассчитывая максимумы NDVI и через линейную и через экспоненциальную регрессию, разницы между этими данными и экспериментальными данными для всех комбинаций метеопараметров получались достаточно малыми. Но, несмотря на этот факт, ход двух зависимостей NDVI не всегда совпадал. Хорошее совпадение наблюдалось только в том случае, когда разница была порядка 10^{-6} . Эта величина и по-

служила критерием отбора метеопараметров в наибольшей степени влияющих на значение NDVI для данного типа болот в конкретный день вегетации. Таких метеопараметров оказалось не так уж и много. В таблице 2 приведены метеопараметры для верховых болот (тип1 и 2), у которых была получена невязка порядка 10^{-6} в процессе линейного и экспоненциального моделирования по уравнениям (2) и (3) соответственно. Однако есть болота, для которых, нельзя однозначно определить преобладающие во влиянии на максимальное значение NDVI метеопараметры – это переходные болота (водное питание идет за счет атмосферных осадков и грунтовых вод). В отличие от, скажем, первых двух типов болот, для которых основное значение имеют именно атмосферные осадки и конечно положительные температуры. Что касается вида самих метеопараметров, то здесь для всех типов исследованных болот в большей степени проявляются не «годовые» параметры (суммирование идет от периода наступления температурного режима $>5^\circ\text{C}$ до искомой даты), а декадные (накопленные за 10 дней до нужного дня расчета) метеопараметры и так называемые производные от них, указывающих скорость изменения того или иного метеопараметра.

Таблица2

Тип болота			Линейная зависимость метеопараметры							
			$\Sigma T_{\text{дек}}, ^\circ\text{C}$	dETO	dETO	dRAD кДж/(м ² с)/ день	$\Sigma RRR_{\text{год}}, \text{мм}$	dRRR, мм/день	$\Sigma ET0_{\text{дек}}$	$\Sigma RAD_{\text{дек}}$ кДж/(м ² с)
Верх вые	1		4,3*10 ⁻⁶		2,3*10 ⁻⁶					
	2						6*10 ⁻⁸		1,3*10 ⁻⁶	
Тип болота			Экспоненциальная зависимость метеопараметры							
			$\Sigma RRR_{\text{год}}, \text{мм}$	dRRR, мм/ден ь	$\Sigma ET0_{\text{год}}$	$\Sigma ET0_{\text{дек}}$	$\Sigma RAD_{\text{год}}, \text{кДж/(м}^2\text{с)}$	dRAD кДж/(м ² с)/день		
Верх ов	1		9,2*10 ⁻¹¹		4,2*10 ⁻⁶		1,11*10 ⁻⁶			
	2						1,7*10 ⁻⁷			

ВЫВОДЫ

1. Приведенная модель (уравнение (1)) позволяет описать общий сезонный ход NDVI (рис.2). Немаловажное достоинство этой модели является ее хорошая алгоритмируемость и как следствие представление в программном варианте, что позволяет автоматизировать вычисление. К тому же, эта модель является математически обоснованной и для нее существуют строгие критерии достоверности, оценки для доверительных интервалов и т.д. Модели, построенные по уравнениям (2) и (3), позволяют определять метеофакторы в большей степени, влияющие на NDVI в определенные день вегетации (в частности на день максимальной вегетации).

2. Использование модельных представлений позволяет выделить метеопараметры в наибольшей степени, влияющие на развитие растительности болот.

Библиографический список

1. Кашкин, В.Б. Дистанционное зондирование Земли из космоса. Цифровая обработка изображений / В.Б. Кашкин, А.И. Сухих: учебное пособие. – М.: Логос, 2001.
2. Денисенко, В.П. Основы болотоведения: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. 2000.
3. Финиченко, Е.Н. Исследование спектрально-яркостных характеристик водно-болотной растительности Западносибирского региона / Е.Н. Финиченко, В.В. Дмитриев // Современные проблемы дистанционного зондирования Земли из космоса: Физические основы, методы и технологии мониторинга окружающей среды, потенциально опасных явлений и объектов. Сборник научных статей. – М.: ООО «Азбука-2000», 2008. – Выпуск 5. – Т. II.
4. Кобзарь, А.И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников. – М.: Физматлит, 2006.
5. <http://marsimg.jrc.it/datadownload/index.php>

6. Веретенников, А.В. Физиология растений: учебник. - Воронеж: Воронеж. гос. Лесотехн. Акад., 2002.
7. Шейн, Е.В. Агрофизика / Е.В. Шейн, В.М. Гончаров. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006.
8. Спиридонов, А.А. Планирование эксперимента при исследовании технологических процессов. - М.: Машиностроение, 1981.

Bibliography

1. Kashkin, V.B. Remote sensing from space. Digital image processing: Textbook. - Moscow: Logos, 2001.
 2. Denisenko, V.P. Fundamentals bolotovedeniya: Textbook. allowance. - St.: Univ of St. Petersburg. Univ. 2000.
 3. Finichenko, E.N. Investigation of the spectral-brightness characteristics of wetland vegetation of West Siberian Region / E.N. Finichenko, V.V. Dmitriev // Modern problems of remote sensing from space: Physical principles, methods and technologies for monitoring the environment, potentially hazardous events and objects. Collected articles. - Moscow: ООО "Azбука-2000", 2008. - Issue 5. Vol. II.
 4. Kobzar, A.I. Applied Mathematical Statistics. For engineers and scientists. Moscow: Fizmatlit, 2006.
 5. <http://marsimg.jrc.it/datadownload/index.php>.
 6. Veretennikov, A.V. Plant Physiology: A Textbook. - Voronezh: Voronezh. State Forestry Engineering Academy, 2002.
 7. Shein, E.V. Agrophysics / E.V. Shein, V.M. Goncharov. - Rostov-on-Don: "Phoenix", 2006.
 8. Spiridonov, A.A. Planning experiment of investigation industrial processes. - Moscow: Mashinostroenie, 1981.
- Article Submitted 10.02.11

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц. Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgru.ru;
А.В. Пузанов, д-р биол. наук, проф., зам. директора по научной работе Института водных
и экологических проблем СО РАН, E-mail: puзанov@iver.asu.ru; **Т.В. Ступникова**, канд. биол. наук, доц.
Благовещенского гос. пед. ун-та; **Е.Н. Борисенко**, асп. Благовещенского гос. пед. ун-та

ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ «ДЫМО»

В статье дается характеристика ландшафтов памятника природы «Дымо», расположенного в пределах территории, резервированной для строительства космодрома «Восточный». Выявляются особенности пространственной структуры фаций различных местоположений и их экологическое состояние.

Ключевые слова: ландшафт, экологический анализ, космодром «Восточный», фитоценоз, памятник природы «Дымо».

В 2009-2010 гг. началось полномасштабное изучение территории проектируемого национального космодрома «Восточный», расположенной в центральной части Амурской области. Проведено ландшафтно-биоценологическое, биогехимическое и почвенно-эдафическое исследование.

Предварительное изучение территории показало относительно невысокую экологическую ценность участков, на которых планируется строительство аэродромного комплекса, деловой и жилой зон, железнодорожного терминала и др. Между тем значительные изменения при строительстве и функционировании военных объектов РВСН не затронули отдельных участков территории, резервированной Роскосмосом, что позволяет судить биоразнообразия ландшафтов. Одним из таких участков является сопка Дымо. Инвентаризация и доку-

ментирование ее ландшафтно-биоценологической структуры с началом эксплуатации космодрома «Восточный» даст возможность проводить стационарное изучение влияния ракетно-космической деятельности на окружающую природную среду.

Памятник природы Амурской области «Дымо» расположен в пределах крайней северной части резервированных Роскосмосом земель, в юго-восточной части территории Шимановского района (рис. 1). Координаты памятника: на западе – $52^{\circ}03'20,5''$ с.ш. и $128^{\circ}08'23,7''$ в.д.; на востоке – $52^{\circ}03'23,7''$ с.ш. и $128^{\circ}13'10,7''$ в.д.; на севере – $52^{\circ}04'06,8''$ с.ш. и $128^{\circ}10'56,8''$ в.д.; на юге – $52^{\circ}02'05,7''$ с.ш. и $128^{\circ}11'35,3''$ в.д. Естественными рубежами отграничивающими сопку Дымо от остальной территории являются долины малых рек Чука и Дымо.

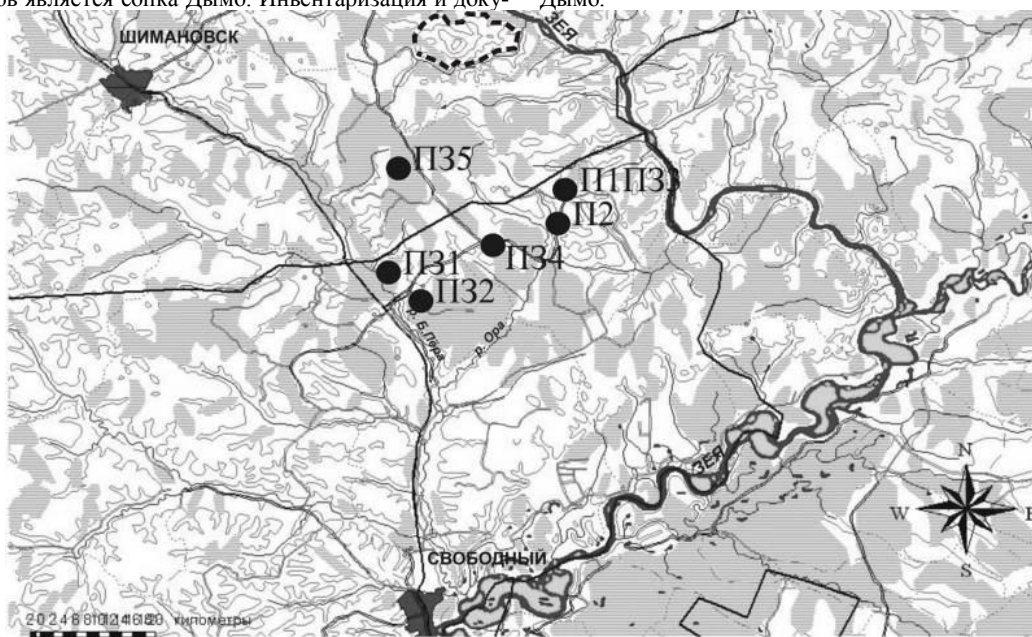


Рис. 1. Карта-схема расположения промышленных зон и площадок проектируемого космодрома «Восточный» и территории памятника природы «Дымо» (границы памятника обозначены пунктирной линией)

Памятник природы «Дымо» представляет собой трехвершинный холм с ядром, сложенным метаморфическими породами (мраморизованные известняки и др.). Осадочный чехол имеет небольшую мощность в нижней трети склонов он достигает 40 см, в верхней трети – 10-12 см и представлен недифференцированными песками сазанковской и бузулинской свит. Песчаные и песчано-гравийные отложения перекрываются небольшими по мощности прослоями светлосветных глин. На отдельных участках склоновых поверхностей с крутизной 20-45° в результате флювиальной линейной и площадной эрозии, морозного выветривания, денудации и суффозии сформировались каменистые россыпи без почвенного-грунтового покрова. Такие местообитания либо полностью лишены растительного покрова, либо заняты мохово-лишайниковыми ассоциациями. Среди мхов преобладают эпилитные формы: *Dicranum scoparium*, *Rhodobryum roseum*, *Mnium rugicum*, *Myuroclada maximoviczii*. Из лишайников доминируют виды родов: *Cladonia*, *Parmelia*, *Stereocaulon*.

Эти каменистые россыпи имеют курумообразный характер, что в принципе позволяет условно называть их с учетом их размеров микропсевдокурумниками. На участках южных и юго-западных склонов имеются микропсевдокурумники со скелетным почвенным покровом. Их наиболее длинная ось в среднем имеет протяженность до 235 м, по наиболее короткой – до 75 м. Псевдокурумники весьма своеобразны во флористическом отношении. Часто они почти сплошь покрыты зарослями *Juniperus davurica*, встречаются здесь и некоторые виды петрофильных папоротников – *Dryopteris fragrans*, *Woodsia ilvensis*, *Polypodium sibiricum*, эпилитные мхи и лишайники. В пределах склонов северной экспозиции псевдокурумники имеют в среднем протяженность по наиболее длинной оси до 75 м, по наиболее короткой – до 35 м.

Основная вершина холма имеет абсолютную высоту 408,5 м. Она на одинаковых створах превышает днище долины р. Малый Чуан на 147,8 м и р. Дымо – на 167,8 м. Западнее (в 2,65 км) располагается вторая вершина с абсолютной высотой 368,9 м. К север-северо-востоку от основной вершины на расстоянии 1,89 км расположена третья вершина с абсолютной высотой 337,6 м. Все вершины являются эрозионными останцами, сформировавшимися в результате воздействия русловых процессов Пра-Зеи на породы контактовой зоны интрузивного массива. Вторая и третья вершины соединены с основной седловинообразными понижениями.

Склоны северных экспозиций более выположены и имеют крутизну от 10° до 45°. В их пределах наблюдаются небольшие участки с обвально-осыпными поверхностями. Склоны южных экспозиций более крутые (более 45°) и участки с обвально-осыпными контурами более многочисленны и обширны по площади.

В пределах поверхностей выположенных склонов в мозаичном порядке сформировались западины и микрозападины, котловинообразные понижения, долинообразные понижения временных водотоков. Генезис этих ландшафтов обусловлен хорошим дренажом в пределах локальных участков с наибольшей трещиноватостью постилающих пород. Вдоль русла временных водотоков курумников формируются своеобразные мозаичные кустарниковые ценозы в сочетании с единичными особями *Larix gmelinii* и *Betula platyphylla*. Микропонижения временных водотоков заселяют мезофильные и гигрофильные представители: *Rubus sachalinensis*, *Sambucus sibirica*, *Urtica angustifolia*, *Parietaria micrantha*, *Calamagrostis langsdorffii*. Возвышенные участки и россыпи заняты ксерофильными видами: *Juniperus davurica*, *Spiraea elegans*, *Rhododendron dauricum*, *Spodiopogon sibiricum*, *Schizonepeta multifida*, *Patrinia rupestris*, *Eritrichium incanum*, *Orostachys spinosa* и др.

Западины и микрозападины имеют овальную и овально-вытянутую форму; по отношению к бортам вогнутое днище западин опущено на 35-55 см, микрозападин – на 20-25 см, котловинообразных понижений – на 1,25-1,6 м. Долинообразные понижения временных водотоков имеют длину до 45 м, мощность эрозионного вреза составляет до 40 см, расстояние

между бортами – 55 см. При этом начинаясь на каком-либо участке склона, долинообразные понижения исчезают в его пределах без открытия в днища соседних долин. Подобная картина формирования «слепых» долинообразных понижений может быть объяснена тем, что временные водотоки достигают участков склона с супердренажом, которые интенсивно фильтруют воду, тормозя развитие линейной эрозии.

В пределах наиболее выположенных участков склонов часто наблюдаются бугристые поверхности, имеющие площади, варьирующие от 100 до 1000 м². Бугры, образующие значительные поля, имеют овальную или округлую форму и относительную высоту до 30 см. Их генезис определяется совокупностью процессов избирательной суффозии и денудации.

Почвенный покров территории памятника природы «Дымо» неоднороден и разнообразен, что определяется почвообразующими процессами. Хорошо выражена приуроченность типов и разновидностей почв к определенным мезоформам рельефа. Болотные торфяно(торфянисто)-глеевые и болотные глееватые почвы приурочены к котловинообразным понижениям у подножия холмов и в пределах субгоризонтальных площадок в нижней трети выположенных склонов. Луговые дерноватые почвы располагаются в пределах слабонаклонных поверхностей подошвы склонов. Бурые лесные почвы сформировались на участках склонов холмов. Скелетизированные бурые лесные почвы распространены на площадках вершин (плакоров). Они сформировались в условиях интенсивно промывного режима и незначительного прослоя грунтов на твердых, трещиноватых породах и характеризуются неуплотненностью, рыхлостью горизонтов. Бурые лесные легкосуглинистые почвы сформировались в пределах второй трети склонов, а среднесуглинистые – на участках микро- и мезоплощадок склонов. Бурые лесные тяжелосуглинистые распространены на наклоненных площадках в нижней трети под смешанными лесами. На незначительных по площади участках склонов с лиственнично-можжевельниковыми лесами распространены почвы, имеющие признаки как бурых лесных, так и буротаёжных почв.

В растительном покрове склонов сопки Дымо преобладают дубовые и смешанные преимущественно редкостойные лиственнично-березовые типы леса. Встречаются здесь и практически чистые участки березников. Фитоценозы характеризуются низкими показателями сомкнутости крон древостоя, незначительными высотно-диаметральными показателями, низким запасом древесины. Древесный ярус дубовых лесов маловидовой, сомкнутостью крон не более 0,3-0,5. На долю дуба приходится 7-8 единиц состава, остальная часть древостоя формируется из *Larix gmelinii*, *Betula davurica*, *B. platyphylla*, *Tilia amurensis*. Средняя высота древостоя составляет 13,6 м, диаметр стволов – 15,8 см. Подлесок густой – из *Lespedeza bicolor*, *Corylus heterophylla*, *Rhododendron dauricum*, *Rosa davurica*, *Spiraea media*. Травостой дифференцирован на подъярусы, в нем доминируют осоки (*Carex lanceolata*, *C. loliaceae*, *C. cinerea*). Разнотравье слагают виды дубравного типа ценоэлемента, характеризующиеся микромезотермностью, ксеромезофитностью и относительным светолюбием – *Pteridium aquilinum*, *Atractylodes ovata*, *Dictamnus dasycarpus*, *Sedum aizoon*, *Convallaria keiskei*, *Lathyrus humilis*, *Fragaria orientalis*, *Calamagrostis brachytricha* и др. В травяном покрове дубовых лесов участвуют и некоторые луговые виды: *Synurus deltoides*, *Serratula manshurica*, *Angelica czernaevia*, *Thalictrum contortum*, *Adenophora verticillata*, *A. tricuspidata*, *A. pereskiiifolia*. Чаще всего это растения из ксерофильной или мезофильной групп. Из числа видов, занесенных в Красную книгу Амурской области, нами отмечены *Cypripedium guttatum*, *C. macranthum*, *Paeonia lactiflora*, *P. ovata*, *Fritillaria maximowiczii*. По нашему мнению, дубовые леса исследуемого района представляют собой коренные насаждения. На этот факт указывает постоянство видового состава сообществ.

Нельзя не отметить, что пожары в исследуемом районе – постоянно действующий фактор, способствующий формированию мелколиственных типов леса и сокращению площади лиственничников. Березники занимают относительно выпо-

ложенные поверхности и небольшие западины. Древостой чаще не дифференцирован на подъярусы, в некоторых случаях первый подъярус сложен единичными особями *Larix gmelinii*. Диаметрально-высотные показатели сообществ невысокие, средняя высота древостоя – 10,2 м, диаметр стволов – 8,4 см. Сомкнутость крон составляет 0,5-0,6. Подлесок редкий, сложен единичными особями: *Rhododendron dauricum*, *Salix abscondita*, *Rosa davurica*. Травяно-кустарничковый ярус средней густоты, довольно мозаичный, осоково-вейниково-разнотравный. Верхний подъярус сложен *Calamagrostis langsdorffii*, *Carex ericetorum*, *C. globularis*, *C. pallida* и представителями лугового крупнотравья: *Thalictrum contortum*, *Ligularia fischeri*, *Aruncus dioicus*, *Filipendula palmata*, *Veratrum dahuricum*, *Polemonium chinense*, *Sanguisorba parviflora*, *Adenophora verticillata*, *A. pereskifolia*. Нижний травяной подъярус формируют *Pyrola chlorantha*, *P. incarnata*, *Orthilia secunda*, *Equisetum sylvaticum*, *Scutellaria ikonnikovii*, *Maianthemum bifolium*, *Moehringia lateriflora* и др.

Анализируемая территория имеет высокий уровень геоморфологического расчленения и дробности ландшафтно-биоценотической структуры (рис. 2). Разнообразие форм рельефа определило дифференциацию следующих урочищ: выровненных и слабонаклоненных площадок трансформированных I и II надпойменных террас р. Зея; субгоризонтальных площадок днищ долинообразных понижений; котловинооб-

разных понижений флювиального происхождения; денудационных склонов различной экспозиции с крутизной от 5° до 25°; денудационных склонов различной экспозиции с крутизной от 25° до 45°; денудационных склонов различной экспозиции с крутизной более 45°; обвально-осыпных и обвально-эрозионных склонов различной экспозиции; балкообразных понижений флювиального происхождения; долинообразных понижений флювиального происхождения; слабонаклоненных (до 5°) площадок III надпойменной террасы р. Зея (плакоры); седловинообразных понижений.

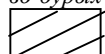
Наибольшим уровнем дробности ландшафтной структуры характеризуются склоны южных экспозиций. Это обусловлено наиболее благоприятными условиями перераспределения тепла и влаги, что вызывает высокий уровень конкуренции растительных сообществ. Фациальные выделы склонов южных экспозиций имеют относительно небольшие размеры и характеризуются доминированием светлехвойно-мелколиственно-кустарничково-травяных и мелколиственно-кустарничково-травяных типов сообществ: лиственнично-березово-леспедецево-разнотравных, дубово-березово-леспедецево-разнотравных и березово-рододендроново-разнотравных. В рисунке контуров выделов фаций преобладают овальные и овально-вытянутые формы. Это свидетельствует о незначительных уровнях антропогенной трансформации и сохранности естественных ландшафтов.



Рис. 2. Ландшафтная карта-схема памятника природы «Дымо» и сопредельных территорий (© Алексеев И.А., 2010)

Легенда ландшафтной карты-схемы памятника природы «Дымо» и сопредельных территорий.

Ландшафт холмисто-увалистого (эрозионно-денудационного и аккумулятивно-денудационного) рельефа (участки I-V надпойменных террас рек Амур и Зея) с лиственнично-сосново-дубово-березовой, сосново-березовой и сосново-дубово-березовой растительностью на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей и с осоковой, осоково-злаковой, пушицево-осоковой растительностью в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на аллювиальных луговых, лугово-бурых и торфяно-болотных почвах.



— урочища выровненных и слабонаклоненных площадок трансформированных I и II надпойменных террас р. Зея;



— урочища котловинообразных понижений флювиального происхождения;



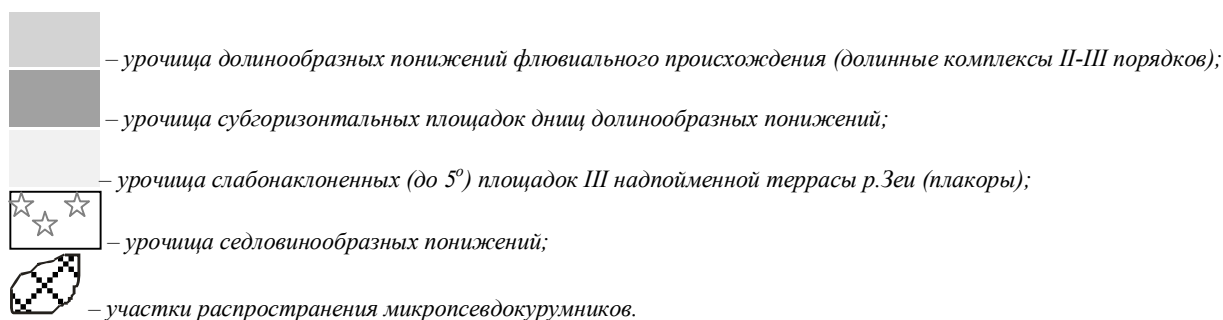
— урочища денудационных склонов различной экспозиции с крутизной от 5° до 25°; урочища денудационных склонов различной экспозиции с крутизной от 25° до 45°; урочища денудационных склонов различной экспозиции с крутизной более 45°;



— урочища обвально-осыпных и обвально-эрозионных склонов различной экспозиции;



— урочища балкообразных понижений флювиального происхождения;



Фашии (растительные ассоциации):

А – лиственнично-осоковые, Б – лиственнично-разнотравные, В – лиственнично-рододендроновые, Г – лиственнично-березово-осоковые, Д – лиственнично-березово-папоротниково-разнотравные, Е – лиственнично-дубово-березово-разнотравные, Ж – лиственнично-березово-леспедецево-разнотравные, З – лиственнично-березово-рододендрово-разнотравные, И – дубово-березово-разнотравные, К – дубово-березово-леспедецево-разнотравные, Л – дубово-березово-леспедецево-папоротниково-разнотравные, М – дубово-леспедецево-папоротниково-разнотравные, Н – дубово-леспедецево-разнотравные, О – березово-осиново-разнотравные, П – березово-осоковые, Р – березово-разнотравные, С – березово-рододендрово-разнотравные, Т – березово-леспедецево-осоковые, У – осиново-разнотравные, Ф – осиново-рододендрово-разнотравные, Х – рододендрово-осоковые, Ц – рододендрово-леспедецево-разнотравные, Ч – леспедецево-разнотравные, Э – папоротниково-осоковые, Ю – папоротниковые, Я – мохово-лишайниковые на материнских породах (пионерного освоения), АА – можжевельниково-папоротниково-мохово-лишайниковые, АБ – можжевельниково-мохово-лишайниковые, АВ – влажно-кочкарные осоковые, АГ – влажнокочкарные войничково-осоковые, АД – влажнокочкарные пушицево-осоковые, АЕ – сухокочкарные осоковые, АЖ – сухокочкарные камышово-осоковые, АЗ – ивово-осоковые, АИ – осоковые, АК – разнотравные.

Склоны северных экспозиций имеют фашиальные выделы, характеризующиеся относительно большими по размерам выделами фашии и доминированием лиственнично-березово-папоротниково-разнотравных, лиственнично-дубово-березово-разнотравных и дубово-березово-леспедецево-разнотравных сообществ. Контурные выделов фашии имеют в основном изометричные формы, что может свидетельствовать о наличии низкого уровня антропогенного прессинга. Однако на участках выложенной нижней трети северных склонов имеются грунтовые дороги.

В пределах слабонаклоненных (до 5°) площадок III надпойменной террасы р.Зей (плакоры) нет абсолютно доминантных фашии. Наблюдается сочетание лиственнично-березово-папоротниково-разнотравных, лиственнично-дубово-березово-разнотравных и лиственнично-березово-леспедецево-разнотравных фашии при незначительной роли фашии, образованных мелколиственными породами древесных растений. Контурные выделов фашии имеют изометричные формы, определяемые рисунком геоморфологических выделов. Четко дифференцируемых следов антропогенных воздействий не наблюдается (отсутствуют тропы и др.) за исключением установленной, видимо, 20 лет назад деревянной направляющей для антенны.

Урочища долинообразных понижений флювиального происхождения представлены долинами и вытянутыми в плане понижениями II и III порядков. В фашиальной их структуре нет четких и абсолютных доминантов: закономерно в ландшафтной структуре сочетаются практически все виды фашии, присущие междуречью малых рек Малый Чуан и Дымо. Стоит отметить приуроченность к участкам днища леспедецево-разнотравных фашии. Ландшафтная структура характеризуется полным отсутствием проявлений антропогенного прессинга.

В структуре урочищ балкообразных понижений флювиального происхождения доминируют лиственнично-дубово-березово-разнотравные фашии, субдоминантами являются леспедецево-разнотравные фашии. Фашиальная структура не имеет характерных изменений, вызванных антропогенными факторами. В большинстве случаев контурные выделов фашии выходят за пределы контуров балкообразных понижений и имеют либо овально-вытянутую, либо изометричную форму.

Урочища седловинообразных понижений имеют незначительное распространение и характеризуются отсутствием преобладания в структуре фашии каких-либо видов. В пределах седловинообразных понижений наибольшую площадь распро-

странения имеют котловинообразные понижения флювиального происхождения лиственнично-дубово-березово-разнотравные, березово-леспедецево-осоковые, лиственнично-березово-осоковые, дубово-березово-леспедецево-разнотравные фашии. Контурные выделов фашии, локализованных в пределах седловинообразных понижений, имеют естественную структуру, значительную площадь и распространяются за пределы вышеназванных урочищ. Большинству контуров фашии присущи овальные, округлые и изометричные формы.

Урочища выровненных и слабонаклоненных площадок трансформированных I и II надпойменных террас р. Зей характеризуются наибольшими в пределах анализируемой территории по площади фашиями и доминированием березово-осоковых и ивово-осоковых фашии, имеющих изометричные формы контуров выделов. На прибрежном участке имеется неиспользуемая грунтовая дорога. Фашиальная структура имеет преимущественно естественный характер.

Урочища субгоризонтальных площадок днищ долинообразных понижений характеризуются преобладанием в своей структуре ивово-осоковых, влажно- и сухокочкарных осоковых фашии. Контурные практически всех фашии вследствие геоморфологической обусловленности имеют линейно вытянутые формы. Труднопроходимость отдельных участков определила низкий уровень антропогенных трансформаций естественной структуры. В пределах долинообразного понижения, расположенного севернее сопки Дымо, ранее был проложен однопутный железнодорожный путь, который в настоящее время разобран и его насыпь трансформирована в грунтовую дорогу.

В целом следует отметить высокий уровень сохранности естественной ландшафтной структуры в пределах сопки Дымо. Между тем рассматриваемая территория окружена интенсивно преобразованными антропогенными комплексами, сформировавшимися при строительстве объектов инфраструктуры 27 дивизии РВСН и при последующем восстановлении растительного покрова. Ландшафтные комплексы памятника природы «Дымо» могут служить эталоном при определении уровней антропогенной трансформации территории проектируемого космодрома «Восточный». Материалы ландшафтной изученности сопки Дымо являются основой для мониторинга динамики состояния ландшафтов территории космодрома «Восточный» при осуществлении ракетно-космической деятельности.

УДК 556.114

Л.А. Долматова, канд. хим. наук, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@ivep.asu.ru

ОСОБЕННОСТИ ГИДРОХИМИЧЕСКОГО РЕЖИМА СРЕДНЕГО ТЕЧЕНИЯ Р. ИШИМ И ОЗЕР ЕГО БАССЕЙНА

Исследовано распределение гидрохимических показателей воды среднего течения р. Ишим и озер его бассейна в период летней межени 2010 г. С учетом разнотипности воды реки и озер по ионному составу и минерализации даны рекомендации по их использованию для питьевого водоснабжения.

Ключевые слова: гидрохимические показатели, ионный состав, минерализация, хлоридные, сульфатные, гидрокарбонатные воды.

Введение

Ишим – река в Казахстане и России, левый приток Иртыша. Длина реки 2450 км, в том числе 1717 км расположено на территории Казахстана. Площадь бассейна 177 тыс. км², из них 36 тыс. км² – бессточные. Река берёт начало в горах Нияз, в верховьях течёт преимущественно на запад и северо-запад, в основном в узкой долине. В низовьях река в половодье разливается в ширину до 15 км. Среднегодовой расход воды у с. Викулово (215 км от устья) 59,4 м³/с, наибольший – 686 м³/с. Среднее течение реки Ишим с притоками Иман-Бурлук и Акан-Бурлук находится в пределах Северо-Казахстанской области. На реке расположены Вячеславское и Сергеевское водохранилища. Воды р. Ишим используются для водоснабжения и орошения [1]. На территории Северо-Казахстанской области расположено более 1000 озёр, главным образом на северо-западе. Многие из них периодически высыхают. Преобладают пресноводные озёра.

Согласно гидрохимической типизации рек СССР, выполненной О.А. Алекиным [2], р. Ишим относится к казахстанскому гидрокарбонатно-хлоридному гидрохимическому типу рек (К-СС1). Реки этого типа формируются в условиях континентального климата засушливых степей или полупустынь Казахстана, Заволжья и Средней Азии. Источником их питания являются главным образом талые снеговые воды. Весеннее половодье из-за резко континентального климата протекает здесь в течение очень короткого промежутка времени. В остальной период реки питаются исключительно грунтовыми водами. Рекам К-СС1 типа свойственна повышенная и высокая минерализация воды. Ионный состав воды рек этого типа характеризуется значительным содержанием Cl^- и Na^+ , и вода их, за исключением периода весеннего половодья, относится к сульфатному или к хлоридному классам. Вода этого типа рек жесткая или очень жесткая; содержание органических веществ невелико [2].

Созданию высокой минерализации воды на территории водосборов рек казахстанского гидрохимического типа способствует значительная засоленность почв, представленных каштановыми, бурыми и серыми почвами степей, засоляющимися вследствие интенсивного испарения грунтовых растворов при засушливом климате.

Процесс метаморфизации, протекающий в почвенных и грунтовых растворах, протекает по схеме: $2\text{Na}^+ + 2\text{Cl}^- + \text{Ca}^{2+}$ (порода)²⁻ = $\text{Ca}^{2+} + 2\text{Cl}^- + \text{Na}_2^+$ (порода)²⁻. В результате этого вода многих рек по соотношению ионов относится к третьему типу ($\text{Cl}^- > \text{Na}^+$) [2].

Целью работы являлось исследование химического состава воды среднего течения реки Ишим и озер его бассейна, расположенных на территории Северо-Казахстанской области, и оценка ее качества для питьевого водоснабжения.

Материал и методы

В период с 27 июля по 7 августа 2010 г. был исследован участок р. Ишим протяженностью 689 км (от с. Разгульное до с. Красный Яр), включая Сергеевское водохранилище, и шесть бессточных озер разного происхождения, не связанных с р. Ишим на территории Северо-Казахстанской области. Пробы воды отбирали в озерах в прибрежной и открытой частях, в реке – у берегов. В отобранных пробах определяли физико-химические характеристики (прозрачность, $T^\circ\text{C}$, pH,

удельная электропроводность) и химический состав воды (концентрация растворенного кислорода, БПК₅, содержание основных ионов и их сумма). Исследования проводили в соответствии со стандартными методиками [3-7].

Результаты и обсуждение

Химический состав воды р. Ишим. Прозрачность воды в большинстве случаев была до дна (д/д) или варьировала от 0,73 (выше г. Петропавловска) до 1,30 м (ниже г. Сергеевка). pH изменялся в узком интервале от 7,10 до 7,30, соответствуя нейтральной реакции среды и удовлетворяя ПДК_В (питьевого водопользования) и ПДК_{В.Р.} (рыбохозяйственного назначения). Величина удельной электропроводности (УЭП) служит приблизительным показателем суммарной концентрации электролитов и, следовательно, минерализации. Значения удельной электропроводности (до 2-3 мСм/см) и минерализации (до 1000–1500 мг/дм³), соответствуют ПДК_{В.Р.} и ПДК_В [8]. Удельная электропроводность воды р. Ишим находилась в интервале 1,029–1,203 мСм/см (табл.1).

Концентрация растворенного кислорода в воде источников питьевого водоснабжения в любое время года не должна быть ниже 4 мг/дм³, а для водоемов рыбохозяйственного назначения – 6,0 мг/дм³ летом [8]. В воде р. Ишим концентрация растворенного кислорода составляла 5,76–8,96 мг/дм³. Биохимическое потребление кислорода характеризует степень загрязнения воды органическими соединениями, которые окисляются микроорганизмами в аэробных условиях в течение 5 суток. Для питьевых вод и вод рыбохозяйственного назначения БПК₅ не должна быть выше 2,0 мг О₂/дм³. В воде р. Ишим БПК₅ составляло 0,32–2,24 мг О₂/дм³, что практически за небольшим исключением не превышало обе ПДК.

Согласно комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [9], по величине прозрачности, pH и БПК₅ экологическое состояние воды р. Ишим соответствовало разрядам качества от 2а, «очень чистая» до 2б, «вполне чистая» вода.

Минерализация воды р. Ишим, по данным О.А. Алекиной [10], характеризуется в течение года значительными колебаниями. В верхнем течении во время кратковременного, но резкого половодья минерализация воды падает до 200–250 мг/дм³. В межень наблюдается снижение стока и частое промерзание реки зимой, что обуславливает значительное возрастание минерализации воды до 500–1000 мг/дм³ летом и до нескольких тысяч мг/дм³ – зимой. Ионный состав воды при повышении минерализации резко изменяется. В период весеннего половодья вода относится к гидрокарбонатному классу, в остальное время года – к хлоридному. Переход из одного класса в другой происходит, примерно, при возрастании минерализации свыше 500 мг/дм³. В составе катионов весной наблюдается преобладание кальция, а в остальное время года – натрия. Ниже по течению минерализация воды р. Ишим возрастает. На всем протяжении реки во внепаводковый период вода относится к хлоридному классу [10].

В период летней межени 2010 г. вода р. Ишим в среднем течении относилась по классификации О.А. Алекиной [11] к хлоридно-натриевым водам II–III типа (табл. 1). Это согласуется с данными О.А. Алекиной [10]: за прошедшие 60–70 лет ионный состав воды р. Ишим не изменился, в меженный период вода реки относится к хлоридному классу.

Таблица 1

Физико-химические характеристики и химический состав воды р. Ишим (поверхность, 27.07. – 07.08.2010 г.)

Место исследования	Глубина, м	Т, °С	Прозрачность, м	pH	УЭП, мСм/см	O ₂ мг/лм ³	ВПК ₅ , мгO ₂ /лм ³	мг/лм ³			жесткость, °Ж	мг/лм ³			Σ	Классификация по О.А.Алекуну [11]
								HCO ₃ ⁻	Cl ⁻	SO ₄ ²⁻		Ca ²⁺	Mg ²⁺	ΣNa ⁺ +K ⁺		
Выше с. Разгульное, правый берег	0,40	23,0	д/д	7,10	1,203	6,56	1,76	248	204	95	6,12	67,5	33,5	141	789	Cl III _{0,8} Na ₆
Выше с. Западное, правый берег	0,40	24,2	д/д	7,20	1,151	8,96	2,08	222	211	135	5,61	60,3	31,6	169	828	Cl II _{0,8} Na ₆
С. Куприяновск, левый берег	0,50	24,9	д/д	7,25	1,174	8,00	0,32	228	218	135	6,02	65,4	33,5	167	846	Cl II _{0,8} Na ₆
Сергеевское водохранилище, с. Узынжар	0,80	25,6	–	7,25	1,047	7,68	1,44	241	168	170	6,02	71,6	29,8	156	837	Cl II _{0,8} Na ₆
Сергеевское водохранилище, с. Коноватка	0,50	27,0	–	7,10	0,997	9,44	4,32	202	161	179	5,41	64,4	26,7	155	788	Cl II _{0,8} Na ₅
Сергеевское водохранилище, г. Сергеевка	0,60	26,4	–	7,10	1,009	9,76	2,72	202	168	200	5,61	68,5	26,7	165	831	Cl II _{0,8} Na ₆
Ниже г. Сергеевка, левый берег	4,70	22,2	1,30	7,15	1,011	8,32	1,60	202	168	165	5,61	63,4	29,8	147	776	Cl II _{0,8} Na ₆
Выше с. Покровка, правый берег	0,80	21,4	д/д	7,10	1,029	5,76	0,32	202	175	140	5,61	64,4	29,2	139	750	Cl II _{0,8} Na ₆
Выше г. Петропавловска, правый берег	0,75	22,4	0,73	7,10	1,092	8,48	2,08	209	182	100	5,92	67,5	31,0	118	708	Cl III _{0,7} Na ₆
Ниже г. Петропавловска, правый берег	0,90	22,2	д/д	7,20	1,124	8,96	1,76	215	197	100	6,02	67,5	32,3	128	740	Cl III _{0,7} Na ₆
Выше с. Большая Мальшка, правый берег	0,80	21,4	д/д	7,25	1,141	8,80	1,44	222	204	123	6,22	69,5	33,5	143	794	Cl III _{0,8} Na ₆
С. Красный Яр, левый берег	0,70	22,2	д/д	7,30	1,237	8,64	2,24	235	225	130	6,43	72,6	34,1	162	857	Cl III _{0,9} Na ₆
ПДК _в /ПДК _д .	–	–	–	6,5-8,5	2,0-3,0	4,0/6,0	2,0	–	350/300	500/100	7,0	180	140	200/120+/-50	1000-1500	

Таблица 2

Физико-химические характеристики и химический состав воды озер бассейна р. Ишим, (поверхность, 27.07. - 07.08. 2010)

Озеро	Глубина, м	t, °С	Прозрачность, м	рН	УЭП, χ , мСм/см	O_2 , мг/л ³	БПК ₅ , мгO ₂ /л ³	мг/л ³				жесткость, °Ж				мг/л ³				Классификация по О.А. Агее-Кинь [11]
								CO ₃ ²⁻	HCO ₃ ⁻	Cl ⁻	SO ₄ ²⁻	Ca ²⁺	Mg ²⁺	$\Sigma Na^+ + K^+$	Σ и					
Аралькино	1,70	20,9	д/д	7,35	0,718	6,88	0,64	—	238	133	14	4,08	42,9	23,6	97	548	C II _{0,5} Na ⁴			
	2,90	21,2	д/д	7,35	0,696	5,92	0,00	—	241	119	14	4,18	44,0	24,2	86	528	C II _{0,5} Na ⁴			
Полонское	2,20	22,0	2,40	7,50	0,879	8,96	2,40	—	280	119	35	4,39	44,0	26,7	108	613	C I _{0,6} Na ⁴			
	7,50	21,8	2,30	7,62	0,885	8,96	2,88	—	280	126	35	4,18	45,0	23,6	118	628	C I _{0,6} Na ⁴			
Кубыш	1,00	24,6	0,80	7,45	1,600	9,44	2,72	—	261	274	470	7,14	52,1	55,2	366	1478	S II _{1,5} Na ⁷			
	5,30	24,5	0,85	7,45	1,607	9,28	2,88	—	274	267	470	7,35	53,2	57,1	361	1482	S II _{1,5} Na ⁷			
Пестрое	1,15	22,0	д/д	8,85	3,490	11,52	3,52	<10,0	345	948	365	8,57	32,7	84,4	793	2577	Cl II _{2,6} Na ⁹			
	2,40	21,8	д/д	8,85	3,490	9,12	1,12	<10,0	345	912	470	8,57	30,7	85,6	823	2676	Cl II _{2,7} Na ⁹			
Лебяжье	1,00	20,6	0,72	7,35	5,170	8,80	4,96	—	443	1263	300	16,6	66,5	161	814	3049	Cl III _{3,1} Na ¹⁷			
	2,70	21,2	0,52	7,35	5,180	7,52	4,80	—	430	1228	230	16,8	71,6	161	741	2863	Cl III _{2,9} Na ¹⁷			
Ситово	1,00	21,2	д/д	9,10	2,070	12,16	3,20	<10,0	156	512	112	6,53	34,8	58,3	325	1205	Cl III _{1,2} Na ⁷			
	1,00	21,0	д/д	8,60	2,030	12,16	3,68	<10,0	150	519	118	6,63	33,7	60,2	326	1209	Cl III _{1,2} Na ⁷			
ПДК _в / ПДК _{в.р.}	—	—	—	6,5-8,5	2,0-3,0	4,0/6,0	2,0	—	350/300	500/100	7,0	/180	/40	200/120+/-50	1000-1500	6,5-8,5				

Минерализация воды р. Ишим по сумме ионов изменялась от 708 до 857 мг/дм³, что соответствует пресным, β - и α -олигогалинным водам [9]. Согласно классификации среди анионов преобладали хлориды, концентрация которых составила 168-225 мг/дм³. Среди катионов преобладал натрий, концентрация которого (118-169 мг/дм³) в отдельных случаях превышала ПДК_{В.Р.} В некоторых случаях по сульфатам тоже наблюдали превышение ПДК_{В.Р.} (табл. 1). На участках реки выше и ниже Сергеевского водохранилища наблюдалась тенденция увеличения минерализации и концентрации основных ионов по течению. Жесткость воды р. Ишим летом 2010 г. была средняя и варьировала от 5,61 до 6,43 °Ж.

Сергеевское водохранилище. Водородный показатель pH изменялся от 7,10 до 7,25, что так же, как в воде реки, соответствовало нейтральной среде. Удельная электропроводность воды водохранилища была ниже, чем для реки, и составила 0,997-1,047 мСм/см. Концентрация растворенного кислорода изменялась в интервале 7,68-9,76 мг/дм³. БПК₅ в водохранилище (1,44-4,32 мг О₂/дм³) было выше, чем в реке, что может свидетельствовать о повышенном уровне содержания органического вещества в водохранилище по сравнению с рекой. В двух точках из трех наблюдали превышение ПДК в 1,5-2 раза. Согласно комплексной экологической классификации [9] вода водохранилища по величине pH может быть отнесена к разряду 2а, «очень чистые» воды, по значениям БПК₅ – в интервал разрядов качества от 3а, «достаточно чистые» до 4б, «сильно загрязненные» воды.

Вода водохранилища летом 2010 г. по классификации О.А. Алекина [11] относилась к хлоридно-натриевым водам II типа, минерализация которых составляла 788-837 мг/дм³. Это соответствует α -олигогалинным пресным водам [9]. Среди анионов преобладали хлориды (202-241 мг/дм³), среди катионов – натрий (155-165 мг/дм³). Концентрации сульфатов и натрия в воде водохранилища, как и в реке были выше ПДК_{В.Р.} Жесткость воды была средняя и составила 5,41-6,02 °Ж.

Химический состав воды озер бассейна р. Ишим. Исследованные шесть озер бассейна р. Ишим (табл. 2) отличаются друг от друга генезисом котловин [12], активной реакцией среды, ионным составом воды, минерализацией. Озерные котловины озер Аралькино, Полонское, Кубыш, Пестрое, Ситово относятся к гидрогенным, т.е. образованным в результате деятельности текучих вод, пойменным котловинам [12]. Озерная котловина оз. Лебяжье относится к гидрогенным надпойменным котловинам. В исследованных озерах реакция среды изменялась от нейтральной до щелочной. По ионному составу воды озер Аралькино и Полонское относятся к классу гидрокарбонатных, оз. Кубыш – сульфатных, остальные – хлоридных вод. По степени минерализации исследованные озера разделяются на пресные и солоноватые.

Гидрокарбонатные озера. Вода озер Аралькино и Полонское по ионному составу в классификации О.А. Алекина [11] относится к гидрокарбонатно-натриевым I (оз. Полонское) и II типа (оз. Аралькино), то есть содовым водам. Гидрокарбонатные воды и озера приурочены к району распространения подзолистых почв [13]. Прозрачность воды оз. Аралькино на участке глубин 1,70 и 2,90 м была до дна. В воде оз. Полонское прозрачность составляла 2,30-2,40 м. Реакция среды в озерах изменялась от нейтральной (pH=7,35) в воде оз. Аралькино до слабо щелочной (7,50-7,62) в оз. Полонское. Удельная электропроводность воды озер колебалась в интервале 0,696–0,885 мСм/см. Концентрация растворенного кислорода в воде оз. Аралькино изменялась от 5,92 до 6,88 мг/дм³, в оз. Полонское она составляла 8,96 мг/дм³ при почти 100% насыщаемости [3]. По низкой величине БПК₅ (0,00-0,64 мг О₂/дм³) вода озера Аралькино, согласно комплексной классификации [9], может быть отнесена к классу 1, «предельно чистые» воды. Биохимическое потребление кислорода в оз. Полонское превысило

ПДК и составило 2,40-2,88 мгО₂/дм³. По комплексной классификации [9], вода озера относится к разряду 4а, «умеренно загрязненные» воды.

Минерализация воды озер составляла 528-628 мг/дм³. Среди анионов преобладали гидрокарбонаты (238-280 мг/дм³), среди катионов – натрий (86-118 мг/дм³). По солёности их вода относится к α -гипогалинным (оз. Аралькино) и β -олигогалинным (оз. Полонское) пресным водам [9]. Жесткость воды озер (4,08-4,39 °Ж) – средняя.

Сульфатные озера. Прозрачность воды оз. Кубыш варьировала в интервале 0,80-0,85 м. Водородный показатель pH (7,45) характеризовал воду озера, как слабощелочную. Удельная электропроводность составила 1,600-1,607 мСм/см. Концентрация растворенного кислорода (9,28-9,44 мг/дм³) для данной температуры была выше, чем нормальная [3], благодаря фотосинтезу альгоценозов в поверхностных слоях воды. Повышенные концентрации легко окисляемого органического вещества (БПК₅: 2,72-2,88 мгО₂/дм³) косвенно подтверждают это. Минерализация воды озера Кубыш составляла 1478-1482 мг/дм³. Его вода по классификации О.А. Алекина [11] относится к сульфатным водам группы натрия II типа, которые могут существовать в районах распространения малогумусных и среднегумусных черноземов и каштановых почв [2, 13]. Это солоноватые β -мезогалинные воды [9]. Среди анионов преобладали сульфаты (470 мг/дм³), среди катионов – натрий (361-366 мг/дм³). В воде озера наблюдали повышенные концентрации (выше ПДК) магния, который при метаморфизации вод всегда сопутствует сульфатам, натрия-калия, минерализации. Жесткость воды озера составляла 7,14-7,35 °Ж и была выше ПДК_{В.}

Хлоридные озера (Пестрое, Лебяжье, Ситово). Прозрачность воды озер Пестрое и Ситово была до дна, а в оз. Лебяжье колебалась в интервале 0,52-1,60 м. Водородный показатель (pH) изменялся от нейтральной реакции (7,35 – в воде оз. Лебяжье) до щелочной (9,10 – в оз. Ситово). Удельная электропроводность составляла 1,494-5,180 мСм/см. Концентрация растворенного кислорода в воде была выше нормальной [3] и составляла 7,52-12,16 мг/дм³. БПК₅ (1,12-4,96 мг О₂/дм³) превышало часто ПДК_В в 1,5-2 раза. Согласно комплексной экологической классификации [9] вода озер по величине БПК₅ может быть отнесена к разрядам качества от 2б, «вполне чистые» до 4б, «сильно загрязненные» воды. По классификации О.А. Алекина [11] вода озер относится к хлоридным водам группы натрия II и III типа. Минерализация хлоридных озер колебалась от 1006 до 3049 мг/дм³. Среди анионов преобладали хлориды (239-1263 мг/дм³), среди катионов – натрий (209-814 мг/дм³). В воде озер наблюдали повышенные концентрации (выше ПДК) хлоридов, магния, натрия-калия, минерализации. Их вода относится к β -мезогалинным солоноватым водам [9]. Жесткость воды озер составляла 6,22-7,24 °Ж. В воде озер Пестрое и Лебяжье жесткость была высокой (8,57 °Ж) и очень высокой (16,6-16,8 °Ж), превышала ПДК_{В.}

Заключение

Вода р. Ишим и исследованных озер отличается по ионному составу и минерализации.

Исследованные озера бассейна среднего течения р. Ишим отличаются друг от друга генезисом котловин, реакцией среды, ионным составом воды, минерализацией.

Вода р. Ишим на участке среднего течения, Сергеевского водохранилища и озер Аралькино и Полонское в период летней межени 2010 г. по гидрохимическим показателям, не превышающим нормативные значения, пригодна для питьевого водоснабжения, ее минерализация удовлетворяет требованиям ПДК_В и ПДК_{В.Р.} (< 1,0 г/дм³).

Вода остальных четырех озер (Кубыш, Пестрое, Лебяжье, Ситово) малопригодна для питья. Она относится к β -мезогалинным солоноватым водам [9], минерализация которых > 1 г/дм³ и не отвечает требованиям ПДК.

Библиографический список

1. Большая Российская Энциклопедия. – М., 2008. – Т. 12.
2. Алекин, О.А. Гидрохимические типы рек СССР // Труды ГТИ, 1950. – Вып. 25 (79).
3. Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши. – Л.: Гидрометеоиздат, 1973.
4. Методы исследования качества воды водоемов. – М.: Медицина, 1990.
5. ПНД Ф 14.1.2.99-97. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений содержания гидрокарбонатов в пробах природных вод титриметрическим методом. – М.: Госком РФ по охране окруж. среды, 1997.
6. РД 33 -5.3.04-96. Качество вод. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации хлоридов в природных и очищенных сточных водах титриметрическим методом с солью серебра. – М.: Роскомвод, 1996.
7. Алекин, О.А. Методы исследования физических свойств и химического состава воды // Жизнь пресных вод СССР. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т. IV. – Ч. 2.
8. Гидрохимические показатели состояния окружающей среды: справочные материалы. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.
9. Оксиюк, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О. П. Оксиюк, В. Н. Жукинский, Л. П. Брагинский и др. // Гидробиол. журн. – 1993. – № 29 (4).
10. Алекин, О. А. Гидрохимия рек СССР. Часть III. Реки Кавказа и Азиатской территории СССР // Труды ГТИ, 1949. – Вып. 15 (69).
11. Алекин, О. А. Основы гидрохимии. – Л.: Гидрометеоиздат, 1953.
12. Малые озера Северного Казахстана // Рекомендации по сохранению биоразнообразия и хозяйственной ценности водоемов (памятка для арендаторов озер). – Петропавловск, 2008.
13. Никольская, Ю.П. Процессы солеобразования в озерах и водах Кулундинской степи. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1961.

Bibliography

1. Great Russian Encyclopedia. – M., 2008. – V. 12.
2. Alekin, O.A. Hydrochemical types of rivers in the USSR // Works of SHI, 1950. – Issue 25 (79).
3. Guidelines for hydrochemical analysis of surface water/ Ed. by A.D. Semenova. - L.: Gidrometeoizdat, 1973.
4. Methods for studying water quality in water bodies / Ed. by A.P. Shitskovoy. - M.: Medicine, 1990.
5. List of normative documents (14.1.2.99-97). Quantitative chemical analysis of water. Technique for measuring hydrocarbons in natural water samples using the titrimetric method. – M.: Russian State Environmental Committee. 1997.
6. Management directive (33 -5.3.04-96). Water quality. Quantitative chemical analysis of water. Technique for measuring mass concentration of chloride in natural and treated waste waters using the titrimetric method with Ag salts - M.: Roskomvod, 1996.
7. Alekin, O.A. Methods for studying physical properties and chemical composition of water // Life in freshwaters of the USSR. - Leningrad: AS of USSR Publ., 1959. - V. IV. - P. 2.
8. Hydrochemical indices of the environment state: reference information. – M.: FORUM:INFRA-M, 2007.
9. Oksiyuk, O.P. A complex ecological quality classification of land surface water / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinsky, L.P. Braginsky, et al. // Gidrobiol. Journ. - 1993. - № 29 (4).
10. Alekin, O.A. Hydrochemistry of rivers in the USSR. Part III. Rivers of the Caucasus and Asia // Works of SHI, 1949. – Issue 15 (69).
11. Alekin, O.A. Fundamentals of hydrochemistry. - L.: Gidrometeoizdat, 1953.
12. Small lakes of North Kazakhstan // Recommendations on conservation of reservoirs' biodiversity and economic value (booklet for lake leaseholders). – Petropavlovsk, 2008.
13. Nikolskaya, J.P. Salt formation processes in the lakes and waters of Kulunda steppe. - Novosibirsk: AS of USSR Publ, 1961.

Article Submitted 10.02.11

УДК 630.1.116.64

М.В. Ключников, начальник управления лесами Алтайского края, канд. сельхоз. наук, г. Барнаул;**Е.Г. Парамонов**, гл.н.с., Институт водных и экологических проблем СО РАН, д-р сельхоз. наук, г. Барнаул;**И.Т. Трофимов**, зав. кафедрой Алтайского государственного аграрного университета, д-р сельхоз. наук, г. Барнаул,E-mail: puzanov@ivep.asu.ru**ВЛИЯНИЕ ЛИСТВЕННИЦЫ НА СВОЙСТВА ЧЕРНОЗЕМОВ ЮЖНЫХ В ЗАСУШЛИВОЙ СТЕПИ**

В засушливой степи лиственничные насаждения оказывают положительное влияние на повышение плодородия почвы, что выражается в повышении удельного веса гумуса, нейтрализации почвенного раствора, степени насыщенности основаниями, снижении концентрации тяжелых металлов.

Ключевые слова: чернозем южный, лесные полосы, гумус, тяжелые металлы, лиственница сибирская.

В лесоводстве и агролесомелиорации различают почвоулучшающие и почвоухудшающие древесные породы. К первым относятся из лиственных береза, ильм, граб, ольха и др., а из хвойных – лиственница и иногда пихта, которые имеют высокозольное органическое вещество. В частности лиственница способствует превращению азота органического вещества в нитраты, легко усвояемые растениями, а также она своей корневой системой улучшает структуру почвы [1-2].

К второй группе относятся ель, реже сосна. Ель наиболее сильный подзолообразователь. Она резко ухудшает физические свойства почвы, что способствует повышению ее увлажнения и к еще более худшему росту самой ели [3-4]. Но все это справедливо для лесной зоны. Однако имеющихся исследований по влиянию тех же березы и лиственницы на почву в степных условиях недостаточно, и выяснение воздействия древесных культур на черноземы южные в засушливой степи является важным вопросом не только с биологической точки зрения, но и с прикладной [5-6]. Эти исследования позволяют

прогнозировать изменение свойств черноземов южных засушливой степи Алтайского края.

Почвы засушливой степи представлены черноземами южными глубоко вскипающими на лессовидном карбонатном суглинке [7]. Разрезы заложены на 50-летней залежи, а также в насаждениях лиственницы и березы того же возраста. Растительный покров представлен разнотравно-злаковой ассоциацией с преобладанием костреца безостого, житника, люцерны серповидной, экспарцета, осота. Мезорельеф – равнина, микрорельеф не выражен.

Горизонт A_d – 0-2 см. Серый, сухой, сильно переплетен корнями.

A_1 – 2-27 см. Серый, свежий, комковато-пылеватый, среднесуглинистый, сильно пронизан корнями, уплотненный переход заметный.

A_{1B} – 27-35 см. Серый с буроватым оттенком, свежий среднесуглинистый, уплотненный пылевато-комковатый.

В – 35-46 см. Серый свежий, уплотненный, среднесуглинистый тонко зернистый, единичные корни.

ВС_к – 46-83 см. Бурый с пылевым оттенком влажный средний суглинок, карбонаты в виде белоглазки.

С_к > 83 см. Желто-палевый карбонатный суглинок. Вскипание от HCl с 50 см.

Карбонаты под залежью залегают равномерным слоем на глубине 50 см от поверхности, а в разрезе под деревом волнообразный, максимальный их подъем отмечен в точке проекции ствола дерева, а минимальный – на участках между деревьями. Такое распределение нами отмечено как под березой, так и под лиственницей. Максимальное скопление карбонатов находится в зоне активного отбора почвенной влаги корневой системой.

Под деревьями карбонаты опускаются до глубины 70 см, а между деревьями – до 100 см. Это связано с их разрушением почвенным раствором, который имеет слабокислую среду в результате почвообразования. Отмывка карбонатов происхо-

дит в результате свободно фильтрующихся дождевых и талых вод, но при этом признаков оподзоливания не отмечено.

На распределение карбонатов в почвенном профиле большое влияние оказывают плотность и почвенная структура, которые в сильной степени зависят от гранулометрического и минералогического состава, содержания гумуса, структурного состояния, а также от вида растений, произрастающих на этих почвах. Особенно сильное влияние на плотность и структуру почвы оказывают древесные породы.

Наши исследования показали, что концентрация водопрочных агрегатов под залежью составляет от 58,2 %, а в целинных черноземах южных – около 60 % [7]. Под лиственницей содержание водопрочных агрегатов > 0,25 мм (58,2 %), что несколько ниже залежи, а под березой количество их увеличивается до 79,2 %. Повышение их содержания под лиственницей по сравнению с залежью, связано с активным накоплением органического вещества за счет ежегодного опада хвои и более благоприятного увлажнения путем накопления снега в зимний период (табл. 1).

Таблица 1

Содержание водопрочных агрегатов в черноземе южном, %

	Размер агрегатов и содержание										Коэффициент структурности
	>10	10-7	7-5	5-3	3-2	2-1	1-0,5	0,5-0,25	<0,25	>0,25	
Береза	8,9	3,0	4,5	21,4	16,7	13,6	11,6	7,6	20,8	79,2	2,30
Лиственница	1,4	3,7	4,1	6,7	12,0	10,7	10,5	9,1	41,8	58,2	1,15
Залежь	8,4	2,9	6,5	12,4	13,0	14,0	9,2	1,7	31,9	68,1	1,90

Плотность почвы в значительной степени определяет ее плодородие, от нее зависит весь комплекс физических условий: водный, воздушный и тепловой режимы, а следовательно, и активность биологических процессов. Прямое воздействие на плотность почв оказывает растительность, в том числе древесная. Под влиянием массы деревьев происходит уплотнение почвы. Установлено, что на черноземе южном под лиственницей в возрасте 50 лет с массой дерева 500 кг плотность почвы составляет на глубине 40-50 см 1,32 г/см³, а между деревьями – 1,22. Под березой такого же возраста и массы плотность под деревом была 1,31, между деревьями – 1,24 г/см³, а под разнотравно-злаковой залежью – 1,22 г/см³.

Значит, под деревьями плотность выше, чем между деревьями, а это приводит к тому, что осадки различно впитываются в почву, неравномерно отмываются карбонаты из почвенного профиля, и создается пестрота почвенного покрова.

Древесные породы оказывают значительное влияние на

химические и физико-химические свойства почв. Наиболее динамичным показателем является величина pH. Заметное подкисление черноземов южных происходит под пологом сосны при грибном разложении хвойной подстилки, а также под тополем бальзамическим (табл. 2).

Содержание гумуса в пахотном слое чернозема южного под древесными породами практически не уменьшается. Под березой в гумусовом горизонте его содержится больше, чем под сосной и тополем. Наиболее сильное влияние оказывает на накопление гумуса в верхнем горизонте лиственничное насаждение. Здесь его больше на 15 % в сравнении с залежью и на 4,45 % больше, чем под березой. Причем и его распределение по профилю оказывается более существенным. Так, на глубине 80 см удельный вес гумуса составляет под лиственницей 3,0 %, что значительно выше его содержания под пологом других древесных пород и залежью.

Таблица 2

Химические и физико-химические свойства черноземов южных

	Слой, см	Гумус, %	pH вод	Гидролитическая кислотность, мг-экв на 100 г почв	Степень насыщенности почв основаниями
Береза	0-27	4,4	6,6	2,35	833
	27-49	3,6	6,6	1,50	92
	49-98	1,4	6,6	1,13	97
	98-150	-	7,4	0,52	98
Тополь	3-25	4,2	5,8	2,41	71
	25-45	2,2	6,0	1,90	76
	45-63	1,4	6,2	1,46	72
Лиственница сибирская	7-22	4,6	6,8	2,99	8,90
	22-43	3,8	6,8	1,26	9,6
	43-82	3,0	7,0	0,40	9,6
	82-110	0,0	8,3	0,21	9,6
Сосна обыкновенная	8-37	4,2	5,3	3,96	72
	37-62	2,8	5,6	2,12	78
	62-99	1,8	5,8	1,98	92
	99-143	1,0	6,2	0,68	97

	143-155	0,4	7,3	0,42	97
Залежь	2-27	4,0	7,0	0,28	92
	27-46	4,6	7,9	0,64	95
	46-83	0,8	8,5	0,23	95
	83-100	0,15	8,7	0,23	92

Важным показателем свойств почв является степень насыщенности основаниями. Самой высокой она оказывается также под лиственницей сибирской, но заметных признаков оподзоливания южных черноземов нами не обнаружено.

Тяжелые металлы в почве оказывают значительное влияние на их плодородие. При оценке их содержания пользовались ПДК, рекомендованные ЦИНАО (табл. 3). Для Западной Сибири В.Б. Ильин [8] установил фон валового содержания металлов.

Нами определены: свинец, кадмий, медь и цинк в гумусовом горизонте под защитными лесными насаждениями лиственницы сибирской, сосны обыкновенной, тополя бальзамического, березы повислой и залежи. Фоновое содержание кадмия составляет 0,07 мг/кг. По нашим данным под лесополосами он находится в пределах 0,10-0,20 мг/кг, т.е. незначительно превышает фон и ПДК. Этот металл является наиболее токсичным, его избыток ингибирует синтез ДНК, белков и аминокислот, нарушает усвоение и обмен других микроэлементов [8]. Валовое содержание других металлов под всеми древесными породами не превышает фон и более чем в 2 раза ниже предельно допустимой концентрации.

Таблица 3

Содержание тяжелых металлов под древесными породами на черноземе южном, мг/кг почвы

	Pb	Ca	Cu	Zn
Береза	10,46	0,11	12,86	30,3
Тополь	11,43	0,10	12,5	35,60
Лиственница	14,22	0,20	17,75	46,80
Сосна	13,38	0,17	17,60	46,98
Залежь	14,31	0,16	15,67	44,2
Фон	16,4	0,07	38,3	87,2
ПДК	38,0	0,06	33,8	85,5

Таким образом, уже в течение первых 50 лет жизнедеятельности лиственничные насаждения оказывают существенное влияние на повышение плодородия черноземов южных, что выражается в нейтрализации почвенного раствора, повышении содержания гумуса, в степени насыщенности основаниями, в меньшем накоплении тяжелых металлов.

Библиографический список

1. Крылов, Г.В. Агролесомелиорация в Западной Сибири / Г.В. Крылов, Л.А. Ламин. – М.: Лесная промышленность, 1970.
2. Кулис, С.И. Агролесомелиорация с основами лесоводства. – Барнаул, 1968. – Ч. 1.
3. Соловьев, П.В. Влияние лесных насаждений на почвообразовательный процесс и плодородие степных почв. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967.
4. Ткаченко, М.Е. Общее лесоводство. – М.-Л.: Гослестехиздат, 1952.
5. Бурлакова, Л.М. Экотоксины в системе «почва-растения-животные». – Барнаул, 2001.
6. Тимофеев, В.П. Роль лиственницы в поднятии продуктивности лесов. – М., 1961.
7. Трофимов, И.Т. Исследование структуры некоторых почв Алтайского края. – Новосибирск, 1967.
8. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва-растение. – Новосибирск: Наука, 1991.

Bibliography

1. Krylov, G.V. Agroforestmelioration in West Siberia / G.V. Krylov, L.A. Lamin – M.: Forest industry, 1970.
2. Kukis, S.I. Agroforestmelioration with silviculture basics. – Barnaul, 1968. - P.1.
3. Solovuev, P.V. The influence of plantings on soil formation and fertility of steppe soils. – M.: MSU Publ., 1967.
4. Tkachenko, M.E. General silviculture. – M.-L., 1952.
5. Burlakova, L.M. Ecotoxins in soil-plant-animal system. – Barnaul, 2001.
6. Timofeev, V.P. The role of larch in forest productivity gain. – M., 1961.
7. Trofimov, I.T. The study of soil structure in Altai Krai. – Novosibirsk, 1967.
8. Ilyin, V.B. Heavy metals in soil-plant system. – Novosibirsk: Nauka, 1991.

Article Submitted 10.02.11

УДК 597.0/5–15

П.А. Попов, д-р биол. наук., в.н.с. ИВЭП СО РАН, проф. НГУ, Новосибирск; **А.М. Визер**, канд. биол. наук, доц., зав. лаб. ЗапСибНИИ водных биоресурсов и аквакультуры, г. Новосибирск, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

ВЛИЯНИЕ УРОВЕННОГО РЕЖИМА НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА НА РЕПРОДУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЫБ

Колебания уровня воды в Новосибирском водохранилище оказывают существенное, как правило, отрицательное влияние на размножение, питание и рост населяющих этот водоем рыб. В результате снижается репродуктивный потенциал рыб и величина их добычи.

Ключевые слова: водохранилище, уровень воды, рыбы, размножение рыб.

Влияние уровня режима на рыб имеет место как в естественных водоемах (реках и озерах), так и в водохранилищах и проявляется через изменения, оказываемые этим фактором на гидрологические, гидрофизические и гидробиологические характеристики экосистемы [1]. В результате такого интегрального воздействия в водоемах складываются весьма

лабильные условия миграций, размножения, развития и роста, питания и зимовки рыб. Если в реках и озерах колебания уровня режима связаны в основном с изменениями климата (снижение и повышение увлажненности того или иного региона) и носят циклический характер [2], то в водохранилищах колебания уровня воды обусловлены не только динами-

кой притока, но и регулированием стока человеком. Последнее нередко осуществляется без учета адаптивных возможностей рыб, снижая тем самым репродуктивный потенциал ихтиоценоза и рыбохозяйственные показатели водохранилища.

Цель настоящей работы – оценка влияния уровня режима и сопряженных с ним абиотических факторов на репродуктивный потенциал (главным образом размножение) рыб Новосибирского водохранилища. Подробная гидрологическая, гидрохимическая и гидробиологическая характеристика этого водоема изложена в ряде работ [3–6]. Здесь ограничимся сведениями, необходимыми в рамках публикации.

Подъем уровня воды в водохранилище начинается в среднем по многолетним данным 17 апреля. Он длится 58 суток и завершается к 13 июня, достигая отметки нормального подпорного уровня (НПУ). Интенсивность подъема уровня воды составляет 10,3 см/сутки. Летне-осеннее стояние уровня на отметке НПУ длится 105 суток, осенне-зимняя сработка уровня – 190 суток. За период существования водохранилища (с 1959 по 2008 гг. – в течение 32 лет) происходила сработка уровня воды ниже уровня мертвого объема (УМО) с соответствующим увеличением площади осушаемых к концу зимы мелководий. В первые годы сработка уровня ниже УМО составляла от 2–5 до 15 см и отмечалась не ежегодно. В маловодье 1981–1982 гг. ежегодная сработка составила 1,9 м. С 1990 г. сработка уровня ниже УМО наблюдалась практически ежегодно [4]. Площадь водного зеркала водохранилища при сработке уровня от НПУ до УМО сокращается на 29,8 тыс. га (или на 27,8 %), объем – на 4,4 км³ (или на 50 %). К концу зимнего периода осушается вся прибрежная зона с глубинами до 5 м [4].

Температура воды в Новосибирском водохранилище в поверхностном слое на всех участках в третьей декаде мая равняется в среднем 12,6°C, в июне – 17,0, в июле – 21,6, в августе – 19,6, в сентябре – 14,0. В октябре: от 9,5 до 3,1 – в озерной части, от 13 до 2,0 – в речной и от 14 до 2,6°C – в среднем по всему водохранилищу [7]. Содержание растворенного кислорода в водохранилище в первые два года его существования составляло в летние месяцы 40–70 % насыщения. В последние десятилетия в период открытой воды насыщение воды O₂ чаще бывает близким к 100 %; зимой на приплотинном участке эта величина обычно выше 70–80 %, а в речной части водохранилища содержание O₂ может уменьшаться до 24–27 % насыщения [3, 5, 7].

Ихтиофауна Новосибирского водохранилища представлена в настоящее время сибирской миногой и 26 видами рыб. Из них основу промыслового лова составляют два вида-селенца: лещ (*Abramis brama*, Linnaeus, 1758) и судак (*Stizostedion lucioperca*, Linnaeus, 1758), а также два вида-аборигена: плотва (*Rutilus rutilus*, Linnaeus, 1758) и окунь (*Perca fluviatilis*, Linnaeus, 1758) [8].

Большинство рыб водохранилища относится к фитофильным весеннерестующим видам, эффективность размножения которых определяется не только репродуктивными характеристиками нерестового стада, но и наличием соответствующих нерестилищ, степени их заиления и залития водой, термическим и ветровым режимами. Наиболее зависимыми от этих факторов среды оказались щука (*Esox lucius* Linnaeus, 1758), язь (*Leuciscus idus*, Linnaeus, 1758), плотва и окунь, размножение которых происходит в прибрежной мелководной зоне при сравнительно низкой температуре воды. В 1959–1972 гг. нерест этих рыб отмечался чаще всего во второй половине мая в диапазоне температур от 4 до 16°C, однако в последние десятилетия он наблюдается в более ранние сроки в связи с более быстрым прогревом воды до нерестовых температур. При этом если рост температуры воды опережает наполнение водоема, то результативность нереста существенно снижается из-за нехватки залитого водой полноценного нерестового субстрата. В такие годы плотва и окунь размножаются преимущественно на глубине до 3,5–4 м и в устьях рек, что ухудшает условия развития отложенной икры и выклева личинок. На мелководьях существенное отрицательное влияние на нерест плотвы и окуня оказывают суточные колебания уровня воды и

ветровые волнения. Например, в 2005 и 2008 гг. после штормовых ветров на Ирменском плесе наблюдалась массовая гибель личинок рыб, основную часть которых составляла плотва [9].

Массовый нерест леща и судака происходит в условиях Новосибирского водохранилища несколько позднее, чем у плотвы и окуня. Он идет при более высоких (в среднем) температурах воды и в более широком диапазоне глубин (от мелководий до 3–7 м). Поэтому эффективность нереста леща и судака оказывается в меньшей зависимости от колебаний уровня воды, чем рыб-аборигенов. Отрицательное влияние опережающего эффекта прогрева воды на нерест леща и судака в первые 10–12 лет существования водохранилища было выражено в меньшей степени, чем в последующие годы, поскольку нерестовый субстрат для откладки икры этими рыбами встречался в широком диапазоне глубин.

Существенно различаются условия воспроизводства рыб в Новосибирском водохранилище в годы с разной длительностью его наполнения до НПУ. Годы раннего наполнения до этой отметки уровня преобладали в два первых десятилетия жизни водоема, с 1989 г. их приходится два на каждое десятилетие. После 1994 г. водохранилище наполняется до НПУ лишь в начале второй декады июня [4]. До конца 1970-х гг. раннее обводнение мелководных нерестилищ не играло решающей роли в успешном размножении рыб, поскольку в этот период в водохранилище имелось обилие нерестового субстрата и на глубинах за пределами литорали. В последующие годы в связи с исчезновением растительного субстрата на глубоких участках все большее значение для нереста рыб приобретают сроки затопления водной растительности на мелководьях, что начинается с достижением отметки уровня в 112 м.

Благоприятные условия для размножения аборигенных фитофильных рыб, более требовательных к условиям нереста, чем лещ и судак, складываются в водохранилище только при заливаннии водной растительности в ранние сроки – в первой декаде мая. При более позднем заливаннии прибрежных нерестилищ плотва, окунь и другие рыбы этой экологической группы откладывают икру на торфяные кочки и любые незаиленные предметы, что определяет низкую выживаемость эмбрионов.

Непременным условием эффективного весеннего нереста рыб в водохранилище является не только сравнительно быстрый, но и равномерный рост уровня воды до НПУ, а также своевременный прогрев мелководий и оптимум погодных явлений. В годы с очень медленным нарастанием уровня (особенно при штормовой погоде) неблагоприятные условия размножения складывались не только для рыб-аборигенов, но и судака и леща. У самок леща (до 11,5 %) в эти годы отмечалась резорбция икры.

Холодная погода (низкие температуры воды) приводит к значительному удлинению сроков нереста рыб вплоть до его полного прекращения и ухода производителей с нерестилищ. Например, в холодную и штормовую весну 1976 г. (уровень в 112 м достигнут 11 мая) нерест леща в верхней и нижней зонах прерывался и прошел в два периода (в общей сложности с 8 мая по 2 июня). Единичные самки с невыметанной икрой отмечались до 8 июня, когда температура воды достигла 14–16°C. Вынужденное прерывание нереста вызвало резорбцию икры и у части самок плотвы. У всех рыб-фитофилов сроки инкубации отложенной икры увеличились. Во время штормов икра заиливалась или выбрасывалась на берег. Ее развитие на заиленном субстрате ухудшалось. В итоге эффективность воспроизводства рыб в этом году оказалась низкой [10].

В годы раннего наполнения Новосибирского водохранилища до НПУ негативное влияние эффекта опережающего прогрева воды на нерест рыб проявляется довольно редко. В такие годы прогрев воды до температуры в 10°C, при которой начинается нерест основных промысловых видов рыб водохранилища, происходит на большей части акватории не ранее второй декады мая, т.е. уже после достижения отметки уровня в 112 м и начала затопления прибрежных нерестилищ.

В целом, в годы с ранним наполнением водохранилища условия нереста рыб-филофилов были благоприятные, а эффективность нереста высокая. Однако такой вывод правомерен преимущественно для первых 10–12 лет существования водохранилища, когда, как сказано выше, большие площади нерестилищ существовали и за пределами прибрежных мелководий. Также следует отметить, что благоприятные условия нереста и инкубации икры, складывающиеся в такие годы, не являются полной гарантией появления высокоурожайных поколений рыб, поскольку последующее развитие молоди и ее численность находятся в существенной зависимости от обеспеченности пищей и гидрологического режима водоема в летне-осенний и зимний периоды. В годы раннего наполнения водохранилища и длительного стояния уровня воды на отметке НПУ и выше наблюдался вынос части личинок и молоди рыб (особенно судака) в нижний бьеф под влиянием сравнительно высоких скоростей стокового течения. Повышенная водность замедляла прогрев воды и ухудшала условия питания молоди рыб. Некоторая компенсация выноса рыб из водохранилища происходила в результате вноса их молоди (личинки и мальков) из Верхней Оби.

В годы, когда НПУ в Новосибирском водохранилище устанавливался в сроки, близкие к среднемноголетней дате (13 июня) и отметка уровня в 112 м достигалась рано, мелководья начинали заливаться также сравнительно рано. Но продолжался этот процесс медленно и окончательное заполнение водохранилища до НПУ происходило во второй декаде июня, т.е. уже после завершения нереста основных промысловых рыб. Условия для эффективного нереста аборигенной ихтиофауны складывались в эти годы редко, лишь в случае затопления прибрежных зарослей – не позднее первой декады мая. Численность популяций плотвы, окуня, язя и щуки поддерживалась преимущественно за счет ската молоди этих рыб из Верхней Оби. Наиболее успешный нерест местных видов рыб отмечен в 2004 г., когда в период с 2 по 17 мая уровень держался на отметках 112,1–113,4 м при одновременном прогреве воды до нерестовых температур. В большинстве же других средневодных лет подъем уровня до отметки 112 м и начало затопления прибрежных нерестилищ происходило не ранее второй декады мая, что затрудняло размножение рыб.

Для нереста судака благоприятные условия складывались не каждый год из средневодных лет. Так в 1992, 1998, 2000 и 2001 гг. затопление участков, пригодных для нереста, произошло уже после завершения основного периода размножения этого вида рыб. Урожайные поколения леща в последние два десятилетия наблюдались лишь в 2001, 2004 и 2006 гг., когда подтопление зарослей водной растительности происходило в первой или начале второй декады мая при одновременном или несколько запаздывающем прогреве воды до нерестовых температур. В 1992, 1998 и 2000 гг. молодь леща была крайне малочисленной в связи с поздним подтоплением прибрежных зарослей, опережающим прогревом воды или повышенной проточностью водоема.

Годы с поздними сроками наполнения Новосибирского водохранилища до НПУ отмечались в течение всего периода существования водоема, но наиболее часто с 1998 г. В такие годы повышенная проточность водохранилища практически отсутствовала, период стояния на НПУ редко превышал два месяца, а в отдельные годы составлял менее месяца [4]. Условия воспроизводства всех промысловых рыб, нерестящихся весной, были крайне неблагоприятными. Даже в годы раннего достижения уровня 112 м последующее наполнение водохранилища происходило медленно, и часть нерестилищ судаком и особенно лещом не использовалась. Лишь в 2002 г. условия для нереста этих вселенцев были сравнительно благоприятными, поскольку прогрев воды до стартовой нерестовой температуры произошел еще в первой декаде мая. Развитие личинок и сеголеток леща и судака проходило в этом году в условиях хорошей обеспеченности пищей, процент выживаемости нового поколения оказался высоким.

Основное отрицательное воздействие уровня режима на зимовальные скопления рыб в Новосибирском водохрани-

лище начинает проявляться в марте. К началу этого месяца уровень воды в водохранилище обычно снижается на 2–3 м, и осушаемые мелководья начинают обособливаться от глубоководной части водоема, что затрудняет скат рыбы из литорали в пелагиаль. В марте наблюдается минимальное (20–30 %) насыщение воды кислородом, что в совокупности с низкими температурами воды замедляет реакцию рыб на падение уровня. Практически ежегодно часть рыб, особенно молоди, в конце зимней сработки уровня воды гибнет, не имея возможности выйти из приглубых участков, отшнуровавшихся от основной массы воды и характеризующихся неблагоприятным газовым режимом. Случаи массовой гибели рыб на отчлененных от основной акватории участках были зарегистрированы в 1994, 1997 и 2003 гг. [11–12].

Снижение уровня воды в водохранилище в осенне-зимний период и, как следствие этого, осушение и промерзание больших площадей дна наносит существенный ущерб кормовой базе рыб. Гибель донной фауны происходит на площади от 3,5 до 9,0 тыс. га и составляет 101–261 т биомассы. Ежегодные потери ихтиомассы в результате гибели зообентоса достигают 30–78 т [13].

Зависимость экологии рыб и их численности в Новосибирском водохранилище от совокупности абиотических факторов подтверждается низкими коэффициентами корреляции (табл.) между годовыми промысловыми уловами и продолжительностью гидрологических фаз уровня режима этого водоема, в том числе при сдвиге сравниваемых рядов на три и четыре года, в течение которых происходит половое созревание леща и судака (составляющих почти 100 % добычи), а также пополнение их нерестовых и промысловых стад. Только при сопоставлении уловов с длительностью наполнения водохранилища до НПУ связь сравнительно высокая, но и она статистически не достоверна. Отсюда следует, что увеличение абсолютной численности и промысловых уловов рыб в водохранилище возможно только при комплексном подходе к решению этого вопроса.

Таблица
Коэффициент корреляции между величиной вылова рыб и продолжительностью гидрологических фаз уровня режима Новосибирского водохранилища в период с 1960 по 2008 гг.

Гидрологическая фаза	Сопоставление		
	1 : 1	1 : 3	1 : 4
Наполнение до 112 м	0,201	0,182	0,087
Наполнение до НПУ	0,409	0,421	0,428
Стояние на НПУ и выше	0,225	0,079	0,102
Осенне-зимняя сработка	0,107	0,164	0,086

Выводы

1. С начала 1970-х гг. условия нереста всех промысловых рыб-филофилов в Новосибирском водохранилище, как правило, неблагоприятные, что обусловлено влиянием комплекса абиотических факторов, главным из которых является уровень режим, от которого зависит площадь нерестовых угодий и температура воды во время нереста, степень выживаемости личинок и молоди рыб. В итоге, численность в водохранилище рыб-аборигенов с весенним нерестом в настоящее время крайне низка и поддерживается лишь за счет ската их из р. Оби. О нехватке полноценного естественного нерестового субстрата свидетельствует и активное использование рыбами водохранилища искусственных нерестилищ типа «сетное полотно» и «перемет».

2. В качестве основной рекомендации оптимизации уровня режима Новосибирского водохранилища с позиций рыбного хозяйства предлагается регулирование режима наполнения и сработки водохранилища с учетом необходимости достижения уровня в 112 м в конце первой декады мая, достижения НПУ – в последней декаде мая; при этом подъем уровня должен осуществляться равномерно. Также равномер-

но и не ниже УМО должна происходить сработка уровня в зимний период. В экстремально маловодные годы, при вынужденной сработке уровня ниже УМО, это должно осуществляться плавно и не превышать 7–8 см в сутки, что позволит рыбам выйти из мелководной зоны в глубокую часть водоема. В период осенней сработки водохранилища (в течение сентября–октября) уровень не должен снижаться за отметку 112,5 м во избежание обсыхания и промерзания прибрежных мелководий – основных мест нагула молоди рыб.

3. Наибольшими за весь период эксплуатации водохранилища и относительно стабильными промысловые уловы рыб в нем были: с 1987 по 2003 гг. – от 7 098 до 13 050, в среднем – 9 719 ц. Исходя из этой величины, правомерно считать, что при оптимизации уровня режима водохранилища с позиций рыбного хозяйства, проведении мелиоративных работ, активного применения искусственных нерестилищ и соблюдении научно обоснованных правил рыболовства годовой вылов рыб в этом водоеме может составлять 10 тыс. ц.

Библиографический список

1. Авакян, А.Б. Уровенный режим как фактор становления и функционирования экосистем водохранилищ / А.Б. Авакян, И.К. Ривьер // Водные ресурсы. – 2000. – Т. 27. – № 4.
2. Максимов, А.А. Природные циклы. Причины повторяемости экологических процессов. – Л.: Наука, 1989.
3. Чайкина, М.В. Гидрохимический режим Новосибирского водохранилища. – Новосибирск: Наука, 1975.
4. Савкин, В.М. Современный гидрологический режим Новосибирского водохранилища в сравнении с многолетним // Гидрология и гидроэкология Западного Урала: сб. науч. тр. – Пермь, 2006.
5. Двуреченская, С.Я. Динамика гидролого-гидрохимических характеристик экосистемы Новосибирского водохранилища / С.Я. Двуреченская, Т.М. Булычева, В.М. Савкин, А.И. Смирнова // Сибирский экологический журнал. – 2001. – № 2.
6. Благовидова, Л.А. Новосибирское водохранилище и его рыбохозяйственное значение / Л.А. Благовидова, Р.И. Сецко, М.И. Феоктистов, Д.П. Померанцева // Изв. ГосНИОРХ. – 1977. – Т. 115.
7. Оберемко, Ф.А. Гидрология, гидрохимия Новосибирского водохранилища и его охрана / Ф.А. Оберемко, Ю.И. Подлипский // Проблемы использования и охраны природных ресурсов Сибири. – Новосибирск, 1980.
8. Попов, П.А. Рыбы Новосибирского водохранилища / П.А. Попов, А.М. Визер, Е.Э. Упадывшев // Сибирский экологический журнал. – 2000. – Т. 7. – № 2.
9. Визер, А.М. Эффективность размножения рыб Новосибирского водохранилища на искусственных нерестилищах / А.М. Визер, О.В. Трифонова, М.И. Феоктистов // Биологическая продуктивность водоемов Западной Сибири и их рац. использование. – Новосибирск, 1997.
10. Сецко, Р.И. Изменение численности рыб Новосибирского водохранилища за 36 лет его существования // Биологическая продуктивность водоемов Зап. Сибири и их рац. использование. – Новосибирск, 1997.
11. Визер, А.М. Питание леща Новосибирского водохранилища в зависимости от многолетней динамики донных сообществ // Трофические связи в водных сообществах и экосистемах. – Борок, 2003.
12. Селезнева, М.В. Уровенный режим как экологическое ограничение рыбопродукционного процесса в Новосибирском водохранилище / М.В. Селезнева, А.М. Визер, Э.Ю. Мазченко, О.В. Трифонова // Сибирская зоологическая конференция. – Новосибирск, 2004.
13. Визер, А.М. Аклиматизация байкальских гаммарид и дальневосточных мизид в Новосибирском водохранилище: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Томск: ТГУ. – 2006.

Bibliography

1. Avakyan, A.B. Water level fluctuations as the factor of the formation and functioning of reservoirs ecosystems / A.B. Avakyan, I.K. Rivyer // Water resources. – 2000. – V. 27. – № 4.
2. Maximov, A.A. Natural cycles. The reasons of repeatability of ecological processes. – L: The Science, 1989.
3. Chaikina, M.V. Hydrochemical regime of the Novosibirsk reservoir. – Novosibirsk: The Science, 1975.
4. Savkin, V.M. Modern a hydrological regime of the Novosibirsk reservoir in the comparison with the long-term some // The Hydrology and hydroecology of the Western Urals Mountains. Annals of scientific materials of Perm university. – Perm, 2006.
5. Dvurechensky, S.J. Dynamics of gidrologo-hydrochemical characteristics ecosystems of The Novosibirsk reservoir / S.J. Dvurechensky, T.M. Bulychyova, V.M. Savkin, A.I. Smirnova // Siberian Ecol. Journal. – 2001. – № 2.
6. Blagovidova, L.A. Novosibirsk reservoir and its value for a fish economy / L.A. Blagovidova, R.I. Setsko, M.I. Feoktistov, D.P. Pomerantseva // Izv. GosNIORCH. – 1977. – V. 115.
7. Oberemko, F.A. Hydrology, hydrochemistry of the Novosibirsk reservoir and its protection / F.A. Oberemko, U.I. Podlipsky // Problems of use and protection of natural resources of Siberia. – Novosibirsk, 1980.
8. Popov, P.A. Fish of the Novosibirsk reservoir / P.A. Popov, A.M. Vizer, E.E. Upadyshev // Siberian Ecol. Journ. – 2000. – V. 7. – № 2.
9. Vizer, A.M. Efficiency of reproduction of fishes of the Novosibirsk reservoir on artificial spawning areas / A.M. Vizer, O.V. Trifonova, M.I. Feoktistov // Biological efficiency of reservoirs of Western Siberia and them rational use. – Novosibirsk, 1997.
10. Setsko, R.I. Alteration of number of fishes of the Novosibirsk reservoir for 36 years of its existence // Biological efficiency of reservoirs Western Siberia and them ration. use. – Novosibirsk, 1997.
11. Vizer, A.M. Food Abramis brama the Novosibirsk reservoir depending on long-term dynamics of ground communities // Trophic communications in water communities and ecosystems. – Borok, 2003.
12. Selezneva, M.V. Water level fluctuations as ecological restriction process of the fishing reproduction in Novosibirsk reservoir / M.V. Selezneva, A.M. Vizer, E.J. Mazchenko, O.V. Trifonova // The Siberian zoological conference. – Novosibirsk, 2004.
13. Vizer, A.M. Acclimatization Baikal gammarus and Far East Mysis relicta in Novosibirsk reservoir: Authoreferat of diss. ... a Cand. Biol. Sci.. – Tomsk: TSU. – 2006.

Article Submitted 10.02.11

УДК 595.783

И.И. Дмитриев, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: dmitrievilya3@mail.ru;

А.В. Бондаренко, канд. биол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: gf@gasu.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ДНЕВНЫХ БАБОЧЕК (LEPIDOPTERA, DIURNA) ЮГО-ЗАПАДНОЙ ТУВЫ И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ПО ИХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОМУ РАСПРЕДЕЛЕНИЮ

По результатам многолетних количественных учетов с помощью факторной классификации выявлены особенности распределения дневных бабочек в Юго-Западной Туве и сопредельных территориях (Центральная Тува, Юго-Восточный Алтай и Северо-Западная Монголия (Котловина больших озер)).

Ключевые слова: дневные бабочки, классификация, предпочтения видов.

Классификация видов дневных бабочек по сходству распределения рассматривается как один из способов анализа, обобщения и упорядочивания информации о распространении насекомых, в том числе дневных чешуекрылых. Выделение группировок видов со сходным характером распределения основано на предметной интерпретации результатов поэтапного кластерного анализа данных с использованием метода факторной классификации [1; 2].

Материалы и методы исследования. В период с 2006 по 2009 гг на территории Юго-Западной Тувы авторами пройдено 430 км и обследовано 73 местообитания, что составило 172 часа маршрутных учетов. Кроме того для анализа были использованы опубликованные материалы А.В. Бондаренко по Юго-Восточному Алтаю [3] - 63, Центральной Туве - 10 и Северо-Западной Монголии [4] - 37 местообитаний. В результате получены данные в общем объеме 183 местообитания, что позволило выявить классификацию видов дневных бабочек по предпочтению местообитаний в Юго-Западной Туве и сопредельных территориях.

Учеты и отлов дневных бабочек проводились автором по методике А.П. Кузьякина [5]. Для оценки плотности использовалась методика учета на трансектах [6,7], уточненная Ю.П. Малковым [8]. Данные по одинаковым местообитаниям в пределах одних и тех же поясов усреднены. Материалы обработаны с помощью программного обеспечения банка данных лаборатории зоологического мониторинга ИСиЭЖ СО РАН (г. Новосибирск).

Итоговая классификация не полностью аналогична результатам компьютерного анализа. Некоторые из выделившихся групп оказались малоинформативными с предметной точки зрения. Виды, входящие в их состав, перенесены в другие на основе первичных данных и сформированных после автоматической классификации представлений.

Классификация выполнена по всем 111 видам дневных бабочек, встреченным при учетах. При этом выделено два типа и 10 подтипов предпочтения.

Результаты и их обсуждение

Расшифровка сокращений в тексте: ЮВА – Юго-Восточный Алтай; ЮЗТ – Юго-Западная Тува; ЦТ – Центральная Тува; СЗМ – Северо-Западная Монголия.

Классификация видов дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий по сходству в распределении

1. Виды предпочитающие открытые и мозаичные местообитания:

1.1 - разреженные леса ЮВА: *Pyrgus malvae*, *Parnassius ariadne*, *Aporia crataegi*, *Lycaena phlaeas*, *Plebejus argyrognomon*, *P. subsolanus*, *Agriades glandon*, *Polyommatus*

eroides, *Melitaea latonigena*, *Boloria altaica*, *Issoria eugenia*, *Argynnis aglaja*, *Coenonympha glycerion*, *Erebia kefersteinii*, *E. stubbendorffii*, *Oeneis norna*.

1.2 - луга и степи ЮВА: *Pyrgus serratalae*, *Parnassius apollo*, *Papilio machaon*, *Pontia callidice*, *Colias hyale*, *C. tamerlana*, *C. tyche*, *Callophrys rubi*, *Lycaena virgaureae*, *Scolitantides orion*, *Glaucopsyche argali*, *Plebejus idas*, *P. lucifer*, *Plebejidea cyane*, *Plebejides pylaon*, *Aricia eumedon*, *Agrodiaetus damon*, *Vanessa cardui*, *Melitaea cinxia*, *M. diamina*, *Melicta menetriesi*.

1.3 - тундры и каменистые степи ЮВА: *Pyrgus sibiricus*, *Parnassius eversmanni*, *Colias palaeno*, *Aricia artaxerxes*, *Aglais urticae*, *Euphydryas iduna*, *Clossiana angarensis*, *C. frigga*, *Boloria frigidalis*, *Argynnis adippe*, *A. niobe*, *Erebia fletcheri*, *E. pandrose*, *E. rossii*, *Oeneis aktashi*, *O. ammon*.

1.4 - высокогорные луга, степи и ерники ЮЗТ и луга, степи, тундры ЮВА: *Parnassius stubbendorffii*, *Colias chrysotheme*, *Boeberia parmenio*, *Oeneis sculda*.

1.5 - среднегорные луга, степи, ерники и редколесья ЮЗТ: *Thymelicus lineola*, *Neolycaena irkuta*, *Glaucopsyche alexis*, *Melanargia russiae*, *Triphysa nervosa*, *Aphantopus hyperantus*.

1.6 - высокогорные луга, степи и ерники ЮЗТ: *Muschampia tessellum*, *Agriades orbitulus*, *Melicta centralassiae*, *Coenonympha tullia*, *Erebia brimo*, *E. callias*, *Oeneis nanna*.

1.7 - степи и полупустыни ЦТ: *Pyrgus alveus*, *Pieris rapae*, *Polyommatus icarus*, *Hyponphele lycaon*, *Satyrus ferula*, *S. dryas*, *Hipparchia autonoe*, *Chazara briseis*, *Pseudochazara hippolyte*.

1.8 - каменистые степи и пустыни, включая поселки в их пределах СЗМ: *Pontia edusa*, *Limenitis populi*.

1.9 - луга разнотравные СЗМ: *Hesperia comma*, *Leptidea sinapis*, *Pontia chloridice*, *Clossiana selenis*, *Coenonympha amaryllis*.

2. Виды предпочитающие лесные местообитания:

2.1 - леса ЮВА: *Carterocephalus palaemon*, *C. silvicola*, *Euchloe ausonia*, *Pieris brassicae*, *P. napi*, *Cupido minimus*, *Cyaniris semiargus*, *Neptis rivularis*, *Nymphalis antiopa*, *Euphydryas aurinia*, *E. intermedia*, *Melitaea arcesia*, *Melicta athalia*, *M. britomartis*, *Clossiana dia*, *C. eunomia*, *C. euphrosyne*, *C. selene*, *C. thore*, *Coenonympha hero*, *Erebia disa*, *E. embla*, *E. jenseiensis*, *E. theano*, *Oeneis magna*.

Таким образом, в Юго-Западной Туве и сопредельных территориях выделено два типа предпочтения: 1 - виды предпочитающие открытые и мозаичные местообитания, с девятью подтипами, 2 - виды предпочитающие лесные местообитания, что определяется преимущественно реакцией видов на характер растительности. Большая часть видов дневных бабочек предпочитают первый тип (86 видов или 77%), во второй тип входит лишь 25 видов (23%).

Библиографический список

1. Трофимов, В.А. Модели и методы качественного факторного анализа матрицы связи // Проблемы анализа дискретной информации. - Новосибирск, 1976.
2. Трофимов, В.А. К проблеме выявления пространственно-типологической структуры сообществ / В.А. Трофимов, В.Л. Куперштох, Ю.С. Равкин // Проблемы зоогеографии и истории фауны. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1980.
3. Бондаренко, А.В. Зоогеография булавосух чешуекрылых Юго-Восточного Алтая. - Томск: Изд-во Томского университета, 2005.
4. Бондаренко, А.В. Сравнительная характеристика населения булавосух чешуекрылых (Lepidoptera, Rhopalocera) Тывинской и Убсунурской котловин // Вестник Томского государственного университета. - 2006. - №107. - Часть 1.
5. Кузьякин, А.П. Зоогеография СССР // Уч. зап. Моск. пед. ин-та им. Н.К. Крупской, - М. - 1962. - Т. 109. - Вып. 1.
6. Yamamoto, M. Notes on the methods of belt transect census of butterflies // J. Fac. Sci. Hokkaido Univ. - 1975. - Ser. VI. - Vol. 20. - № 1.
7. Pollard, E. A method for assessing changes in the abundance of butterflies // Biol. Coserv. - 1977. - Vol. 12. - № 2.
8. Малков, Ю.П. К методике учета дневных бабочек // Животный мир Алтае-Саянской горной страны. - Горно-Алтайск, 1994.

Bibliography

1. Trofimov, V.A. Models and methods for the qualitative factor analysis of the connection matrix // Problems of analysis of discrete data. - Novosibirsk, 1976.
2. Trofimov, V.A. The problem of identifying spatial-typological structure of communities / V.A. Trofimov, V.L. Kupershtokh, Y.S. Ravkin // Problems of zoogeography and history of fauna. - Novosibirsk: Science. Sib. Branch, 1980.
3. Bondarenko, A.V. Zoogeography of the butterflies of South-Eastern Altai. - Tomsk: Publishing House of Tomsk University, 2005.
4. Bondarenko, A.V. Comparative characteristics of the population of butterflies (Lepidoptera, Rhopalocera) Tyva, and Uvs-Nurskoy basins Vestnik of Tomsk State University. - 2006. - № 107. - Part 1.
5. Kuzyakin, A.P. Zoogeography of the USSR, "Uch. zap. Mosk. Ped. Inst. N.K. Krupskaya - M - 1962. - T. 109. - Vol. 1.
6. Yamamoto, M. Notes on the methods of belt transect census of butterflies // J. Fac. Sci. Hokkaido Univ. - 1975. - Ser. VI. - Vol. 20. - № 1.
7. Pollard, E. A method for assessing changes in the abundance of butterflies // Biol. Coserv. - 1977. - Vol. 12. - № 2.
8. Malkov, Y.P. For the treatment of butterflies // Fauna of Altai-Sayan mountain country. - Gorno-Altaysk, 1994.

Article Submitted 24.02.11

УДК 616

Т.Г. Опенко, НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск; В.Ф. Рапуста; В.В. Коковкин, НИИ вычислительной математики и математической геофизики СО РАН, г. Новосибирск; Е.И. Шевчук, МУП Искитимская Центральная районная больница, г. Искитим, E-mail: mba3@ngs.ru

ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ НА ТЕРРИТОРИИ С ВЫСОКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАГРУЗКОЙ

В условиях загрязнения тяжелыми металлами, ПАУ, диоксинами повышается заболеваемость раком органов дыхания, пищеварения, молочной железы, лейкозами и лимфомами. На примере Искитимского района Новосибирской области (135 тысяч жителей, 2002-2009 гг.) было показано, что заболеваемость злокачественными новообразованиями этих локализаций значительно увеличена на у лиц, проживающих на территориях, подверженных промышленному загрязнению. Относительный риск заболевания ЗНО составил от 1,5 до 2,6. Поскольку полное устранение канцерогенов из окружающей среды невозможно, необходимо решать вопросы оптимизации технологических процессов и введение в практику более строгих технических регламентов для двигателей внутреннего сгорания.

Ключевые слова: заболеваемость раком органов дыхания, пищеварения, молочной железы, лейкозами и лимфомами, экологическая нагрузка.

Актуальность исследования. Продукты неполного сгорания топлива, источниками которых являются промышленные объекты, дым из печных труб и выхлопные газы автомобилей, оказывают мутагенное, токсическое, провоспалительное, проаллергическое и иммуносупрессивное действие на биологические объекты [1; 2]. МАИР (Международное агентство по изучению рака) квалифицирует образующиеся в результате сгорания угля и бытовых отходов продукты (3,4-бенз(а)пирен, диоксины) как 1 группу канцерогенов. Многолетнее загрязнение атмосферного воздуха 3,4-бенз(а)пиреном, формальдегидом, тяжелыми металлами, диоксинами приводит к высокому риску ЗНО. Клинические и иммунологические исследования практически здорового населения показали напряженность защитных иммунных механизмов и повышение уровней онкомаркеров у лиц, которые были подвержены загрязнению, что позволяет рассматривать антропогенное воздействие как существенный фактор риска рака [3]. Исследования показывают увеличение риска заболевания и смерти от рака лиц, проживающих вблизи промышленных предприятий. Относительный риск (ОР) преждевременной смерти мужчин в промышленных зонах Испании в 1,3, а женщин – в 1,24 раза выше, чем на остальной территории страны [4]. В Греции найдена высокая частота смертей от рака, ССЗ и заболеваний органов дыхания в промышленных зонах [5]. При наличии в воздухе населенного пункта тонкодисперсных частиц размером <2,5 микрон смертность от всех причин увеличивается в 1,26 раза на каждые 10 мкг/м³ в год (Nurses' Health Study, США) [6]. Имеется связь между продолжительностью проживания в районах, загрязненных выбросами предприятий тяжелой промышленности, горящих свалок, автомагистралей и концентрацией кадмия и свинца, содержанием 8-гидроксидезоксигуанозина Т,Г'-муконовой кислоты, 1-гидрокси-пирена, гексахлорбензола и других маркеров загрязнения в крови и в моче и уровнями раковоэмбрионального антигена, простатоспецифического антигена и белка р53, частотой образований микроядер и повреждений ДНК [7]. В исследованиях in vitro в культуре клеток бронхиального эпителия человека в 2,4 раза повышался синтез ИЛ-8 и в 2,5-раза простагландина Е после обработки выхлопными газами из автомобильного двигателя, работающего с высокой нагрузкой [8].

Получены данные относительно риска заболеваемости отдельными видами рака. Так, ОР рака легких в промышленных районах Северной Испании составил 1,49, мелкоклеточного рака легкого – 2,23, аденокарциномы легкого – 1,92 относительно других территорий страны [9]. В Сумгаите (Азербайджан) ОР рака легких равен 1,67, а всех других локализаций ЗНО – 1,51 [10]. В Новой Зеландии ОР рака легких у женщин, живущих >25 лет ближе 5 км от предприятий тяжелой промышленности, был 2,13; или ОР=1,10 на каждые 10 лет проживания вблизи промпредприятия (исследование «случай-контроль», 204 больных раком легкого и 339 здоровых женщины) [11]. Найдена связь между содержанием тяжелых металлов промышленного происхождения в почвах и

ЗНО органов пищеварения [12]. Риск увеличивался у лиц, проживающих вблизи предприятий металлургической промышленности, и наблюдался градиент риска в зависимости от удаленности [13].

Экспозиция выхлопными газами автомобилей у женщин в период менархе в 2,05 раза, а в период рождения первого ребенка в 2,57 раза повышает риск развития рака молочной железы (РМЖ) в перименопаузе [14]. Уровни онкомаркеров РМЖ и нейроспецифической энолазы в сыворотке крови относительно здоровых женщин выше у тех, кто проживает в областях с высокой степенью загрязнения [3]. Имеется связь между загрязнением атмосферы стабильными хлорсодержащими поллютантами (диоксины) и РМЖ у работников химического предприятия (Чапаевск) [15]. Переоценить вклад диоксинов в заболеваемость ЗНО сложно, поскольку имеются его множественные диффузные источники в виде автомобильных выхлопов, хлорирования питьевой воды, употребления гербицидов в сельском хозяйстве, лесных пожаров (если лес был обработан гербицидами), горения обработанной хлорорганическими пропитками древесины, сжигания и переработки бытового мусора и различных других технологических процессов [16].

В крупных промышленных районах Испании (790 тысяч жителей) вблизи объектов металлургической промышленности высока смертность от рака простаты (14‰) [17]. Риск смерти от лимфомы увеличен в 1,24 раза вблизи объектов целлюлозно-бумажной промышленности (<2 км), [18]. В другом исследовании, у лиц, проживающих в местности, где имеется дым от сжигания твердых бытовых отходов при учете степени урбанизации, социально-экономического уровня, трафика воздушного и промышленного загрязнения, ОР развития неходжкинских лимфом составил 1,12 в зависимости от кумулятивной приземной концентрации диоксинов. Повышение плотности населения увеличивало риск [19]. Риск смерти от лейкоза у женщин, проживающих вблизи металлургических предприятий (установка для цинкования), был 1,58 и вблизи от поверхностно-очистных сооружений с использованием электролитических или химических процессов – 1,34. ОР увеличивался при приближении к промышленным установкам [20]. Найдены связи между загрязнением воздуха продуктами нефтехимического производства и риском развития лейкоза у детей [21].

Дальнейшие исследования в этом направлении требуются для оценки вклада промышленных загрязнений в заболеваемость злокачественными опухолями и разработки рациональных профилактических мероприятий.

Цель. В рамках многоцентровой программы по исследованию связи между загрязнением окружающей среды промышленными отходами и заболеваемостью (участники - НИИВМиМГ СО РАН, ИНХ СО РАН, ИГиМ СО РАН, ИТ СО РАМН, Новосибирск, НИИ онкологии СО РАМН, Томск) была изучена заболеваемость ЗНО в населенных пунктах Ис-

китимского района Новосибирской области, подверженных промышленному загрязнению.

Материалы и методы: В качестве модели для проведения аналитического эпидемиологического исследования был выбран Искитимский район Новосибирской области, поскольку он имеет на своей территории зоны не подверженные промышленному загрязнению и зоны с высоким уровнем промышленного загрязнения. Район находится к югу от г. Новосибирска, занимает площадь 4384 км², имеет 140 тысяч жителей в 72 населенных пунктах. С севера на юг, через центральную часть района, проходит железная дорога и автомагистраль Новосибирск-Ташанта. Вдоль них расположены г. Искитим и крупные поселки (Линево, Евсино и др.) в которых сосредоточены все имеющиеся на территории района 29 промышленных предприятий, из которых 7 - крупные (цветная металлургия, производство строительных материалов, завод оборонной промышленности, добывающие, перерабатывающие предприятия, легкая, пищевая промышленность). Валовой выброс предприятий в 2009 г. составил в Искитиме 12,3 тыс.т в год, из них 6,5 тыс.т – от автотранспорта, в п. Линево – 18,3 тыс.т, из них 1,7 тыс.т от автотранспорта [22а]. Река Бердь загрязнена нефтепродуктами и фенолами [23]. Кроме промышленных предприятий и автомобильного транспорта, свой вклад в загрязнение воздуха вносит дым от спонтанного горения свалок бытовых отходов и сжигания твердого топлива (угля) для отопления. Поэтому центральная часть территории Искитимского района подвергается интенсивному загрязнению. Проведенные в 2010-2009 г. исследования снегового покрова на территории Искитимского района (Электродный завод, п. Линево) показали высокое количество ПАУ в пробах и содержание в них канцерогенных ПАУ до 30% (данные НИИВМиМГ СО РАН, г. Новосибирск).

Было выделено 5 территориальных зон:

- город Искитим с прилегающими поселками, общая численность населения 65,5 тыс. жителей;
- поселок Линево, 24,1 тыс. жителей;
- поселок Евсино, 6,7 тыс. жителей;
- поселок Агролес, 2,3 тыс. жителей;
- поселок Листвянка, 3,5 тыс. жителей.

Была создана контрольная группа из 15 населенных пунктов с численностью населения 7,6 тыс. жителей. Критерии включения в контрольную группу: удаленность от центральной части района, уровень заболеваемости ниже среднего по району в целом, отсутствие промышленных предприятий. Критерии исключения: численность населения менее 100 человек, высокий уровень заболеваемости. По документам первичного учета онкологических больных МУП Искитимской центральной районной больницы (карты диспансерного наблюдения ф.№030-6/у и извещения ф.№281) была создана

база данных всех впервые выявленных в 2002-2009 гг. случаев ЗНО (коды 2 класса болезней и причин смерти по МКБ-10 C00-C97). В неё вошло 3898 записей. В зонах и контрольной группе были рассчитаны стандартизованные коэффициенты заболеваемости (мировой стандарт) и отношение шансов (ОШ) развития ЗНО. Данные по численности и структуре населения были получены из Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Искитимскому району.

Результаты исследования: В выделенных зонах в 2002-2009 гг. было выявлено: в Искитиме - 2097 случаев ЗНО, в п. Линево - 619, в п. Агролес – 83, в п. Евсино - 206, в п. Листвянка - 106 и в контрольной группе - 113.

Структура заболеваемости ЗНО в Искитимском районе в 2002-2009 гг. отличалась от структуры заболеваемости в РФ. Так, у мужчин вклад некоторых локализаций ЗНО был больше, чем в РФ. Доля рака легкого составила 28,2% (по РФ - 22,3%), лимфатической и кроветворной тканей – 5,5% (по РФ – 4,8%), у женщин – доля рака молочной железы составила 20,2% (по РФ - 19,8%), ЗНО лимфатической и кроветворной тканей - 5,7% (по РФ – 4,5%) [24].

Сравнение коэффициентов заболеваемости ЗНО в Искитимском районе с уровнем РФ показало наличие статистически значимых различий. Так, в Искитимском районе заболеваемость ЗНО была выше как у мужчин (314,1⁰/₀₀₀₀, по РФ – 271,7⁰/₀₀₀₀), так и у женщин (217,8⁰/₀₀₀₀, по РФ – 199,2⁰/₀₀₀₀). Кроме того, у мужчин была выше заболеваемость раком легкого (87⁰/₀₀₀₀, по РФ – 56,4⁰/₀₀₀₀), колоректальным раком (29,9⁰/₀₀₀₀, по РФ – 19⁰/₀₀₀₀), ЗНО лимфатической и кроветворной ткани (24⁰/₀₀₀₀, по РФ – 14,7⁰/₀₀₀₀), а у женщин - раком желудка (13⁰/₀₀₀₀, по РФ – 12,1⁰/₀₀₀₀), молочной железы (47⁰/₀₀₀₀, по РФ – 42,8⁰/₀₀₀₀) и ЗНО лимфатической и кроветворной ткани (14,6⁰/₀₀₀₀, по РФ – 10,8⁰/₀₀₀₀) [23].

Были рассчитаны средние за период 2002-2009 гг. коэффициенты заболеваемости раком легкого, желудка, колоректальным раком, раком простаты, молочной железы, ЗНО лимфатической и кроветворной ткани и ЗНО всех локализаций в зонах загрязнения и в контрольной группе. Рисунки 1-6 иллюстрируют полученные результаты.

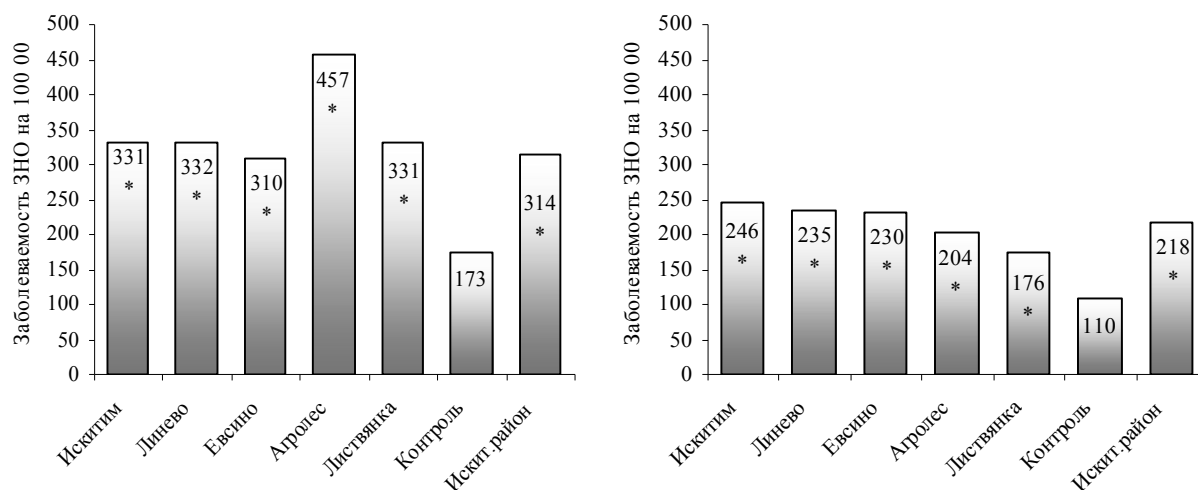


Рис.1. Заболеваемость всеми ЗНО (2002-2009 гг., мировой стандарт): а) мужчины; б) женщины
Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость ЗНО в 2002-2009 гг. у лиц обоего пола в зонах промышленного загрязнения была статистически значимо выше, чем в контрольной группе (рис.1а,б).

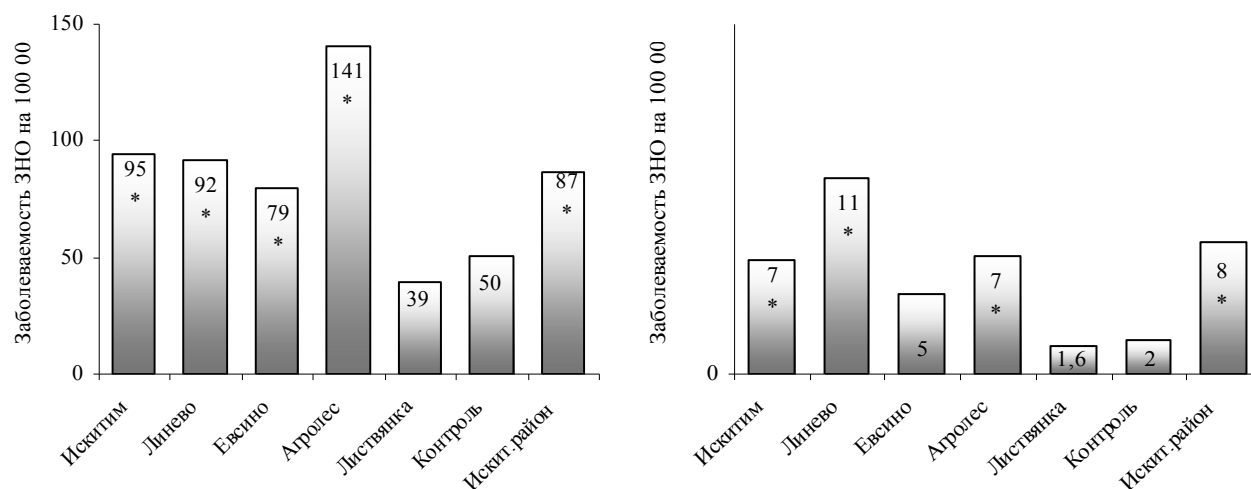


Рис.2. Заболеваемость раком легкого (2002-2009 гг., мировой стандарт): а) мужчины; б) женщины. Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость раком легкого у мужчин (рис.2а) была статистически значимо выше, чем в контроле, во всех зонах, кроме п. Листвянка. У женщин заболеваемость раком легкого (рис.2б) была выше в Искитиме, Линево и Агролесе.

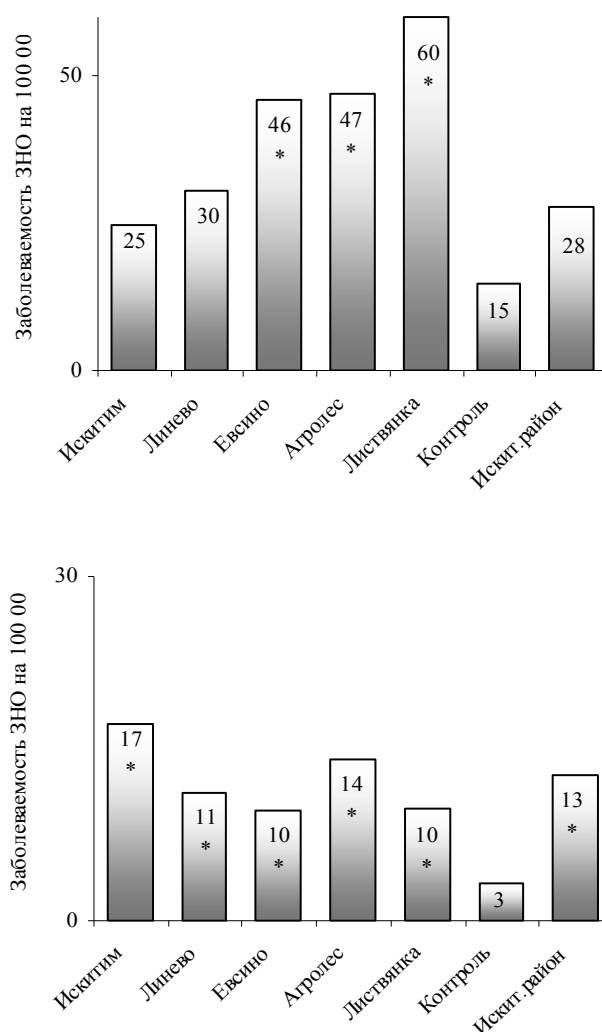


Рис.3. Заболеваемость раком желудка (2002-2009 гг., мировой стандарт): а) мужчины; б) женщины. Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость раком желудка у мужчин в 2002-2009 гг. (рис.3а) в Евсино, Агролес и Листвянке была статистически значимо выше чем в контроле, а у женщин (рис.3б) - во всех выделенных зонах заболеваемость была выше, чем в контроле.

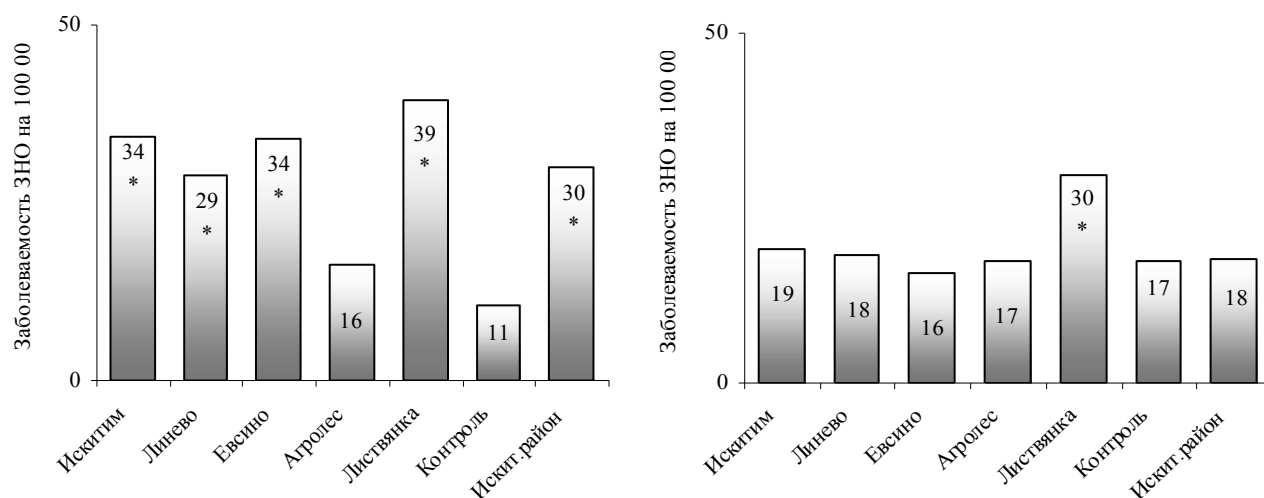


Рис.4. Заболеваемость колоректальным раком (2002-2009 гг., мировой стандарт): а) мужчины; б) женщины. Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость колоректальным раком у мужчин (рис.4а) во всех выделенных зонах (кроме п. Агролес) была статистически значимо выше, чем в контрольной группе. У женщин (рис. 4б) заболеваемость в п. Листвянка была выше заболеваемости в контрольной группе.

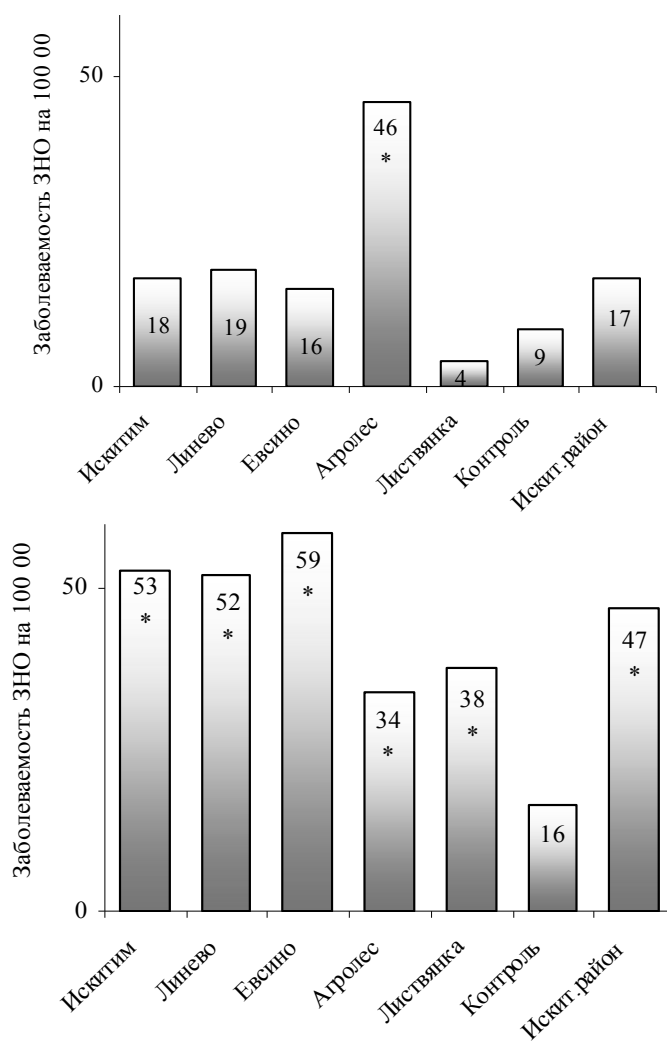


Рис.5. Заболеваемость а) мужчины, рак простаты; б) женщины, рак молочной железы. Мировой стандарт, 2002-2009 гг. Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость раком простаты в п. Агролес была значимо выше, чем в контрольной группе, а в остальных населенных пунктах – не превышала ее. Заболеваемость раком молочной железы во всех населенных пунктах значимо превышала заболеваемость в контрольной группе.

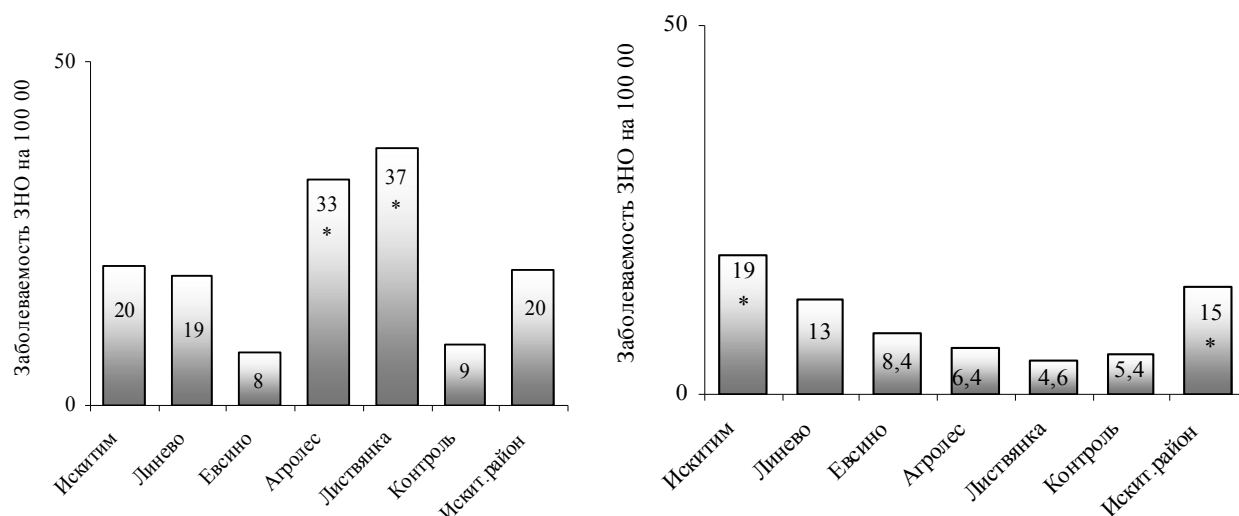


Рис.6. Заболеваемость ЗНО лимфатической и кроветворной тканей (2002-2009 гг., мировой стандарт): а) мужчины; б) женщины. Знаком * отмечены значимые различия с контрольной группой

Заболеваемость ЗНО лимфатической и кроветворной ткани (рис.6) у мужчин в Агролесе и в Листвянке, а у женщин – в Искитиме и в Искитимском районе в целом была выше, чем в контрольной группе.

Был рассчитан относительный риск (ОР) развития ЗНО, 95% доверительные интервалы (ДИ), значимость различий по критерию Стьюдента p и значение χ^2 у жителей Искитима Линево, Евсино, Листвянки и Агролеса, относительно жителей контрольной группы. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Относительный риск развития ЗНО у лиц, проживающих в некоторых населенных пунктах Искитимского района, 2002-2009 гг.

Пол	Населенный пункт	ОР*	ДИ**	p^{***}	χ^2
Мужчины	Искитим	1,92	1,46-2,53	0,000	24,17
	Линево	1,54	1,15-2,06	0,003	8,96
	Евсино	1,81	1,29-2,55	0,001	12,99
	Агролес	2,68	1,78-3,79	0,000	26,75
	Листвянка	2,21	1,52-3,24	0,000	19,24
Женщины	Искитим	2,42	1,82-3,22	0,000	42,26
	Линево	1,94	1,44-2,62	0,000	20,90
	Евсино	2,32	1,65-3,26	0,000	26,56
	Агролес	2,13	1,39-3,35	0,001	12,48
	Листвянка	1,89	1,25-2,87	0,001	10,24

ОР* - относительный риск

ДИ ** - доверительный интервал

p^{***} - значимость различий

У лиц обоего пола во всех выделенных зонах был найден статистически значимый высокий ОР развития ЗНО всех локализаций (табл.1).

Заключение: Структура заболеваемости ЗНО в Искитимском районе в 2002-2009 гг. имела отличия от структуры заболеваемости в РФ за счет увеличения вклада рака легкого, (мужчины), молочной железы (женщины) и желудка, колоректального рака, ЗНО лимфатической и кроветворной тканей (оба пола). Показатели заболеваемости ЗНО были выше у лиц обоего пола, чем средние по России (2007), как в целом, так и по отдельным локализациям.

Детальный анализ заболеваемости ЗНО на территориях, подверженных промышленному воздействию и в контрольной группе, сформированной из жителей деревень, показал, что

имеются существенные различия.

Было найдено, что во всех зонах загрязнения промышленными выбросами заболеваемость ЗНО в целом и по отдельным локализациям была выше, чем в контрольной группе. На этих территориях относительный риск заболевания ЗНО был в интервале от 1,5 до 2,6 у лиц обоего пола. Это подтверждает концепцию экологического неблагополучия этих зон.

По литературным данным известно, что в условиях загрязнения тяжелыми металлами, ПАУ, диоксинами повышается заболеваемость раком органов дыхания, пищеварения, молочной железы, лейкозами и лимфомами. На примере Искитимского района показано, что заболеваемость ЗНО этих локализаций значительно увеличена на у лиц, проживающих на территориях, подверженных промышленному загрязнению.

Закономерно предположить, что негативное влияние на заболеваемость ЗНО в этих населенных пунктах оказывают промышленные выбросы предприятий (Искитим, Линево, Евсино) и продукты горения бытовых отходов (Агролес). Полное устранение канцерогенов и других вредных веществ в рассматриваемой ситуации является технически неразрешимой задачей, и поскольку рак может возникать при любом уровне их воздействия (согласно линейной безпороговой теории), поэтому важно иметь концепцию канцерогенной безопасности, которая будет иметь большую практическую ценность, чем концепция нулевой опасности [25]. Простое опре-

деление предельно допустимых доз канцерогенов, предложенный МАИР, себя не оправдало [26]. Исследования в области экологической эпидемиологии необходимы, т.к. они позволяют получить новые данные относительно причинно-следственных связей при развитии ЗНО. Профилактические меры должны включать переход на более чистые технологические процессы, замену твердого топлива на сжиженный природный газ, продукты горения которого значительно менее мутагены [27] и введение в практику более строгих технических регламентов для двигателей внутреннего сгорания.

Bibliography

1. Turrio-Baldassarri L, Battistelli CL, Conti L, Crebelli R, De Berardis B, Iamiceli AL, Gambino M, Iannaccone S. Emission comparison of urban bus engine fueled with diesel oil and 'biodiesel' blend. *Sci Total Environ*. 2004 Jul 5;327(1-3):147-62.
2. Somers CM, Cooper DN. Air pollution and mutations in the germline: are humans at risk? *Hum Genet*. 2009 Mar;125(2):119-30.
3. Efimova NV, Iushkov IN, Bodienkova GM. Assessment of a carcinogenic risk to the population of Bratsk Gig Sanit. 2008 Nov-Dec;(6):71-3.
4. Cruz Rojo C, Almisas M. Epidemiological analysis of mortality by causes in Bahía de Algeciras, Spain (2001-2005). *Gac Sanit*. 2009 Sep-Oct;23(5):388-95. Epub 2009 Mar 5.
5. Theophanides M, Anastassopoulou J, Vasilakos C, Maggos T, Theophanides T. Mortality and pollution in several Greek cities. *J Environ Sci Health A Tox Hazard Subst Environ Eng*. 2007 May;42(6):741-6.
6. Puett RC, Hart JE, Yanosky JD, Paciorek C, Schwartz J, Suh H, Speizer FE, Laden F. Chronic fine and coarse particulate exposure, mortality, and coronary heart disease in the Nurses' Health Study. *Environ Health Perspect*. 2009 Nov;117(11):1697-701. Epub 2009 Jun 15.
7. De Coster S, Koppen G, Bracke M, Schroyen C, Den Hond E, Nelen V, Van de Mieroop E, Bruckers L, Bilau M, Baeyens W, Schoeters G, van Larebeke N. Pollutant effects on genotoxic parameters and tumor-associated protein levels in adults: a cross sectional study. *Environ Health*. 2008 Jun 3;7:26.
8. Madden MC, Dailey LA, Stonehuerner JG, Harris BD. Responses of cultured human airway epithelial cells treated with diesel exhaust extracts will vary with the engine load. *J Toxicol Environ Health A*. 2003 Dec 26;66(24):2281-97.
9. Lopez-Cima MF, Garcia-Perez J, Perez-Gomez B, Aragonés N, Lopez-Abente G, Tardon A, Pollán M. Lung cancer risk and pollution in an industrial region of Northern Spain: a hospital-based case-control study. *Int J Health Geogr*. 2011 Jan 25;10(1):10.
10. Andrushow JE, Soskolne CL, Racioppi F, Senthilselvan A, Makhmudov E, Asadov A. Cancer incidence and mortality in the industrial city of Sumgayit, Azerbaijan. *Int J Occup Environ Health*. 2006 Jul-Sep;12(3):234-41.
11. Edwards R, Pless-Mulloli T, Howel D, Chadwick T, Bhopal R, Harrison R, Gribbin H. Does living near heavy industry cause lung cancer in women? A case-control study using life grid interviews. *Thorax*. 2006 Dec;61(12):1076-82.
12. Su CC, Tsai KY, Hsu YY, Lin YY, Lian IeB. Chronic exposure to heavy metals and risk of oral cancer in Taiwanese males. *Oral Oncol*. 2010 Aug;46(8):586-90.
13. García-Pérez J, López-Cima MF, Pérez-Gómez B, Aragonés N, Pollán M, Vidal E, López-Abente G. Mortality due to tumours of the digestive system in towns lying in the vicinity of metal production and processing installations. *Sci Total Environ*. 2010 Jul 15;408(16):3102-12.
14. Nie J, Beyea J, Bonner MR, Han D, Vena JE, Rogerson P, Vito D, Muti P, Trevisan M, Edge SB, Freudenheim JL. Exposure to traffic emissions throughout life and risk of breast cancer: the Western New York Exposures and Breast Cancer (WEB) study. *Cancer Causes Control*. 2007 Nov;18(9):947-55.
15. Revich BA, Ushakova TI, Sergeev OV, Zeilert Vlu. Breast cancer in Chapayevsk. *Gig Sanit*. 2005 Jan-Feb;(1):18-21.
16. Shelepchikov A.A. Istoria dioxinov. <http://www.dioxin.ru/index.htm>
17. Ramis R, Diggle P, Cambra K, López-Abente G. Prostate cancer and industrial pollution Risk around putative focus in a multi-source scenario. *Environ Int*. 2011 Jan 7.
18. Ramis R, Vidal E, García-Pérez J, Lope V, Aragonés N, Pérez-Gómez B, Pollán M, López-Abente G. Study of non-Hodgkin's lymphoma mortality associated with industrial pollution in Spain, using Poisson models. *BMC Public Health*. 2009. Jan 21;9:26
19. Viel JF, Daniau C, Gorla S, Fabre P, de Crouy-Chanel P, Sauleau EA, Empereur-Bissonnet P. Risk for non Hodgkin's lymphoma in the vicinity of French municipal solid waste incinerators. *Environ Health*. 2008 Oct 29;7:51.
20. García-Pérez J, López-Cima MF, Bolado E, Fernández-Navarro P, Aragonés N, Pollán M, Pérez-Gómez B, López-Abente G. Leukemia-related mortality in towns lying in the vicinity of metal production and processing installations. *Environ Int*. 2010 Oct;36(7):746-53.
21. Weng HH, Tsai SS, Chiu HF, Wu TN, Yang CY. Association of childhood leukemia with residential exposure to petrochemical air pollution in Taiwan. *Inhal Toxicol*. 2008 Jan;20(1):31-6.
22. Gosudarstvennyy doklad «O Sanitar'no-epidemiologicheskoy obstanovke i sobljudenii zakonodatel'stva v sfere zashity prav potrebitel'ej I blagopoluchia cheloveka na territorii g. Iskitima v 2009 g.» // Iskitim, 2009.
23. Zakonodatelnoe sobranie Novosibirskoy oblasti // <http://www.sovet-nso.ru/map/34/>, <http://www.sovet-nso.ru/map/37/#town>
24. Davidov M.I., Aksel E.M. Zaboлеваemost zlokachestvennyimi novoobrazovaniyami naseleniya Rossii i stran SNG v 2006 g. // Vestnik RONC im. N.N. Blochina RAMN, t. 19, №2, 2008.
25. Huchcroft SA, Mao Y, Semenciw R. Cancer and the environment: Ten topics in environmental cancer epidemiology in Canada. *Chronic Dis Can*. 2010;29 Suppl 1:1-35.
26. Il'icheva SA, Zaridze DG. Assessment of carcinogenic activity of industrial toxicants in occupational epidemiological surveys. *Vestn Ross Akad Med Nauk*. 2009;(6):16-9.
27. Seagrave J, Gigliotti A, McDonald JD, Seilkop SK, Whitney KA, Zielinska B, Mauderly JL. Composition, toxicity, and mutagenicity of particulate and semivolatile emissions from heavy-duty compressed natural gas-powered vehicles. *Toxicol Sci*. 2005 Sep;87(1):232-41. Epub 2005 Jun 23.

Article Submitted 19.01.11

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6 *Kopteva G.G.* **TO A QUESTION ON THE LYRICAL SUBJECT IN NIKOLAY ZABOLOTSKY'S POETICS.** In work the question on presence of the carrier of speech formalized in terms in Nikolay Zabolotsky's products is considered. The lyrical subject here is rather close to the author in many products. At the same time, for creativity of the poet are - characteristic orientation on an external world, "experience" in occasion of "event", and also spatial boundlessness. The mythological structure of space of Zabolotsky correlates with the special status of the lyrical subject. The complete image of the carrier of speech with certain epic intentions is formed of all context of poetry of Zabolotsky.

Key words: the lyrical subject, the demiurge, a mythological structure of space, a wood code, a pillar, a circle, the epopee attitude, the epic hero, the sample for imitation.

P. 10 *Sazonova V.A.* **PART-TO-PART OF SPEECH ANTONYMY (IN WORKS OF A.P. CHEKHOV).** In this work we reckon the questions of antonymy which represent one of the most important linguistic phenomena in works of A.P. Chekhov (modern (wide) interpretation of antonymy, the classification of antonyms, part-to-part intensity of the antonymic components' paradigm).

Key words: antonymy, criteria of antonymy, antonyms, distinct-root (lexical proper) and single-root antonyms, one-part and part-to part antonymy, the language of works of art (artistic prose).

P. 12 *Popov E.A.* **ANIMATION AS THE ART FORM OF THE 20TH CENTURY: TO A PROBLEM OF DEFINITION AND CLASSIFICATION OF TYPES.** This work investigates the condition of animation terminology for today. The basic used definitions of animation are viewed and systematized on categories, the own definition is offered, the fullest at the moment of research list of classifications of animation works is made.

Key words: animation, multiplication, systematization of definitions, classification of animation works, difference between animation and multiplication, animation and moving films.

P. 15 *Efimova L.S.* **ALGYS SAKHA (YAKUTS) IN THE CONTEXT OF CEREMONIAL POETRY OF THE PEOPLE OF SIBERIA: composite structure.** In article the composition usual and shamanic algys of Sakha is considered, found out its general lines and features. For a designation of the products accompanying traditional ceremonies of the people, it is offered to enter the term *cult-ceremonial poetry*. The author considers, that usual (or calendar) algys occurred in vital practice of Yakuts. By separate group are allocated algys to the Higher deities Aiygy - algys yhyah and shamanic algys.

Key words: algys shaman (oyuun), spirit-master of fire, cult-ritual poetry, usual algys, shaman algys, algys yhyah.

P. 21 *Kuchina S.A.* **FICTIONAL HERO SYMBOLIC POTENTIAL AS THE REPRESENTATION OF AUTHOR'S MYTHOLOGY.** The symbolical aspect of fictional character wizard-jurisconsult ("Dead Souls" by N. Gogol) is described in this article. Absolut symbols of Gogol's fiction such as mirage and irrationality crystallize in the structure of wizard-jurisconsult fictional character and indicate the symbolical potential of author's mythology.

Key words: symbol, fictional hero, myth, mythology.

P. 24 *Anisimova E.E.* **TO CREATION HISTORY OF B.K.ZAITSEV'S FICTIONALIZED BIOGRAPHY "ZHUKOVSKII."** The article reconstructs the history of writing B.K. Zaitsev's biographic novel about V.A. Zhukovskii. The "plot" of the poet's passion for life scenario which fell on the 1940s is reconstructed on the basis of the writer-emigrant's diary notes. Providential-christian understanding of life became the important feature of Zhukovskii's personality and creation that stipulated for B.K. Zaitsev's attention to him.

Key words: Zhukovskii, Zaitsev, biography.

P. 26 *Klevachkina O.A.* **PUSHKIN'S ETHICAL AND LITERARY TRADITIONS IN N.A. KLUEV'S POEM "KREMLIN".** The paper deals with Pushkin's ethical and literary traditions in N.A. Klyuev's poem "Kremlin", which permit of a new interpretation of the poem in the context of the cultural and literary dialogue between the two poets. The article also explores the peculiarities of the imitative counterpoint structure of the text which require a reappraisal of the ethical and literary significance of Klyuev's poem.

Key words: Klyuev, Kremlin, poem, Pushkin, Pushkin's traditions, cultural and literary dialogue with Pushkin, exile in Naryn, literary traditions, literary context, imitative counterpoint structure of the text.

P. 30 *Cheljukanova O.N.* **«CONCEALED CAMERA» AS THE PRINCIPLE OF REFLECTION OF LIFE IN THE NOVEL OF V.V. MEDVEDEV "THE WEDDING MARCH".** The publication is devoted to investigation of cinematographic component of V. Medvedev's novel, which demonstrates the distinctive trend to mixing of cinematograph and fiction in the children's literature of 50-80 years of 20 century.

Key words: Russian children's prose of 50-80th years of the 20th century, scenario, concealed camera.

P. 32 *Vlavatskaya M.V.* **SYSTEM OF BASIC CONCEPTS OF COMBINATORY LINGUISTICS.** Article is devoted to the concepts, on which the theory of combinatory linguistics – direction studying syntagmatic relations of language units and their combinatory potential is constructed. The basic terminological device of the given direction includes concepts from syntagmatics, theories of valency and compatibility, etc. These terms are in hypero-hyponymic relations and form centralized system.

Key words: syntagmatics, position, valency, collocability, distribution, context, collocation, colligation.

P. 39 *Zhatkin D.N., Popova O.V.* **K.K.PAVLOVA AS AN INTERPRETER OF JULIUS HAMMER'S POETRY.** The article presents a comparative analysis of the literary works by the German writer of the middle of the XIXth century Julius Hammer and their Russian translations, created by K.K. Pavlova at the beginning of the 1860-s. The Russian interpreter transferred accents from social problems to spiritual searches of the person, strengthened religious motives, however she preserved the image system of Hammer's literary works, their emotional tone. Pavlov's translations reflected peculiarities of the author's world understanding and life searches of the very interpreter, those thoughts about eternity without which it is impossible to imagine her creative work of the "German" period as well.

Key words: J. Hammer, literary translation, poetry, Russian-German literary relations, intercultural communication, comparative study.

P. 42 *Ermolaeva M.V.* **REPRESENTATION OF GENDER STEREOTYPES IN THE RUSSIAN PHRASEOLOGY (ON THE MATERIAL OF PROCEDURAL PHRASEOLOGY UNITS).** The paper deals with topical issues of gender in the communicative-pragmatic phraseology. We solve the issue of gender stereotyping as a phenomenon of cultural space on the material the author's original files.

Key words: gender stereotypes, gender, procedural phraseologisms of person's social status, linguistic personality.

P. 45 *Ermakovskaja T.A.* **SEMANTIC REPRESENTATION OF MICROFIELD'S LEXEMES OF DARK BLUE COLOR IN B.K. ZAYCEV PROSE.** The analysis of units of a microfield of dark blue color in B.K. Zaycev prose is represented in the article. On the basis of statistical calculation and lexical analysis are defined a semantic fields colorative lexic were is often used. The conclusion about functioning of general and individual color units of dark blue microfield is made in writer's art space.

Key words: lexical field, microfield, microfield kernel, adjoining components, near-field space, semantic field, colorative.

P. 48 *Yarkova H.N.* «System» of actor's creation. Method and K. Stanislavsky's system. System theory of actor's creation: correlation of mellrod and K. Stanislavsky's «system». The article is concerned with correlation of the method of physical action (MPA) and K. Stanislavsky's «system». The author touches upon natural system interaction of vocational psychology elements in actor's physical action. Scientific interdisciplinary analysis of correlation between MPA and actor's vocational psychology elements determin further development of actor's creation system theory.

Key words: method and K.S. Stanislavsky's system; the method of physical actions in actor's work system theory; «system» of actor's creation, perception.

P. 51 *Trofimova R.A., Rastov Y.E.* CONFLICTOLOGICAL IDEAS OF A.P. CHEKHOV NOVEL "DUEL" AND HIS STORY "UNPLEASANTNESS". The article examines conflictological ideas as a method of accustoming a reader to creative-comprehension of social reality on the material of Chekhov's prose. The article deals with problems preceding the problems of conflictology arisen by Chekhov before readers in sight of their independent decision.

Key words: conflict, conflict sociology, conflictology, conflictors, judicial and before judicial arbitrage conflict.

P. 53 *Kazachuk I.G.* VARIATIVE NON-PREPOSITIONAL GOVERNMENT OF PHRASEOLOGICAL UNITS. The article studies variative government of procedural units on the phraseological material. The author states the facts of variation of non-prepositional forms of objective cases and defines the dynamics of variation in word-expressions with government of phraseological units.

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

P. 56 *Markina P. V.* The Petersburg's myth of M. M. Zoshchenko. Abstract: Motive of road in M.M. Zoshchenko's live and oeuvre and Petersburg's component of urban transformer is considered in the article. The author, developing traditional myth about paradisiacal-infernal city, creates temporal career (Leningrad direct to fist, Petersburg – to the last).

Key words: M. M. Zoshchenko, the literature of 1920-1930th years, the Petersburg's myth.

P. 59 *Litvina A.S.* PERCEPTION OF ANGLO-AMERICAN AND RUSSIAN NONVERBAL COMPONENTS BY CHINESE SPEAKERS. In this article an experiment is described. It is devoted to the problem of perception of anglo-american and russian nonverbal components by Chinese speakers, who do not speak Russian.

Key words: nonverbal language, gestures, perception, emotions.

P. 61 *Kharchenkova I.V.* Linguo- cultural specificity of German speaking precedent phenomena. Annotation: In the article precedent names and precedent utterances have been specified analyzing German- speaking precedent phenomena, which are used in the speech of German native speakers. A great attention is paid to the issues of using of precedent texts in the publicity and political discourse.

Key words: precedent phenomena, precedent name, precedent situation, precedent utterance, precedent text, linguo-cultural competence.

P. 64 *Smolya M.S.* THE VARIATION OF THE ADJECTIVAL MORPHOLOGICAL FORMS IN THE GERMAN ISLAND DIALECT MIKHAILOVKA AREA. The article focuses on the variability of the adjectival grammatical forms in the speakers of different age-groups who use Mikhailovka island German dialect.

Key words: the attributive word combination, the accompanying word, the adjectival grammatical form, the variability, the age-group.

P. 67 *Borisenko J. I.* THE MECHANISM OF FORMATION OF A HYPERBOLE IN RUSSIAN SPEECH. In article on a material of Russian-speaking texts the mechanism of formation of a hyperbole which is understood as action or sequence of the actions (operations) used by the sender for the purpose of exaggeration of those or other parties, the phenomena of the surrounding validity is described. Types of the transfers used for construction of various kinds of a hyperbole are considered.

Key words: a hyperbole, exaggeration, transfer, Russian.

P. 69 *Dmitrieva O.N.* WEDDING ALGYS SAKHA: MYTHOLOGICAL VIEWS. In article semantics wedding algys sakha is considered. Mythological views of Yakuts in wedding ceremonial poetry of Yakuts are studied and defined. The author considers that vestiges totemism, fetishism and an animism, remained at Yakuts to XIX – the beginnings of XX century are traced in the spells-algys said during fulfillment of ceremonies.

Key words: ceremonial poetry, a wedding ceremony, algys, a spell, mythological view, spirit-patron, a deity, the reference, an entertainment, the request.

P. 73 *Sokolovsky I.E.*

P. 77 *Almadakova G.V.* SPECIFICITY OF METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN DEVELOPMENTAL EDUCATION CONDITIONS. The article considers the specificity of scientific methods of cognitive activity of students of physics and mathematics faculty of the classical university in the terms of the pedagogical system of developmental education.

Key words: developmental education, cognitive activity, scientific knowledge, learning, teacher communication.

P. 80 *Chasovskikh N.S.* PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL REASONS FOR THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT STUDENT WORK DURING TRAINING GENERAL PHYSICS. The article deals with psycho-pedagogicheskies foundation for the organization of independent work of students in their learning in a pedagogical institute in a student-centered developmental education.

Key words: independent work, developing training, laboratory work, vocational training, individualization, generalized action plans.

P. 84 *Torbogosheva V.M.* DIFFERENT LEVELS OF STUDY OF PHYSICAL LAWS IN PHYSICS TEACHING STUDENTS. The paper discusses the problem of studying the laws of physics in the modern school, stages and different levels of cognitive activity of students in the study of law in developing education.

Key words: laws of nature, physical laws, problems of studying law, stages and levels of cognitive activity in the study of physical laws.

P. 87 *Karnaukh I.E.* FORMATION OF NATURAL SCIENCE CONCEPTS DO FUTURE TEACHERS IN THE TERMS OF DIDACTIC POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS. The paper addresses the problem of concept formation in students of pedagogical universities in a focused and systematic use of the didactic potential of interdisciplinary connections.

Key words: concepts, fundamental and basic concepts, physical concepts, interdisciplinary links, formation of concepts. in the learning process.

P. 91 *Polyakova N.A.* MODEL OF FORMATION BASIC COMPETENCIES OF VOCATIONAL COLLEGES IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION. In the article the model of the basic competencies of students in vocational college foreign language

teachers in the process of communication and a systematic and planned use of the principle of interpersonal communication with its didactic function.

Key words: model, basic competencies, teacher communication, the principle of interpersonal communication, regulatory and procedural functions of the didactic principle.

P. 96 *Papova N.B.* **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS CONTENT-SIGN VEHICLE VISIBILITY.** The paper considers theoretical and methodological bases of content-iconic scaffolding used in developing training general physics pedagogy students. Presented a graph-theoretic approach to content-sign visibility.

Key words: methodology, presentation, content-iconic means of clarity, graphs, empirical knowledge, theoretical knowledge, cognitive activity, self-sufficiency.

P. 99 *Rupasova G.B.* **THE ROLE OF RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES OF COGNITIVE COMPETENCY IN THE APPROACH TO TRAINING PHYSICS TEACHER IN PEDAGOGICAL INSTITUTES.** The article analyzes the role of the scientific techniques of cognitive activity in a competency approach to training teachers of physics at the Pedagogical Universities.

Key words: scientific methods and techniques of cognitive activity, a knowledge approach, the competence approach, training, developing training, modular technology.

P. 103 *Petrov A.A.* **PREPAREDNESS TRAINING ACTIVITIES FIRST-YEAR STUDENTS IN A CLASSICAL UNIVERSITY, THEIR ADAPTATION TO NEW CONDITIONS AND THE ROLE OF PROPAEDEUTICAL COURSES MAJORS IN EDUCATIONAL PROCESS.** The paper addresses the problem of preparedness training activities first-year students in a classical university, their adaptation to new conditions and the role of propaedeutic courses on main subjects in the educational process.

Key words: educational activities, the adaptation of students propaedeutics, profiling propaedeutical course maladjustment.

P. 107 *Petrov A.V.* **NECESSARY CONDITIONS FOR THE MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA.** The paper presents review material on the issue of modernization of education system in Russia associated with the transition from a knowledge paradigm to competence.

Key words: modernization of education, a knowledge paradigm, the competence approach, competence, competence, core competence, substantive expertise, interdisciplinary competence.

P. 110 *Kudashova E.I.* **SALE OF COMMUNICATION WITH THE ESTABLISHMENT OF CONCEPTUAL COMPLEXES IN CONDITIONS OF USE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM DELAY.** The paper considers the feasibility of communicating by using learning management system Moodle in the process of implementing a special course on the formation and development of conceptual systems for studying the general physics course in developmental education students in teacher colleges.

Key words: developmental education, conceptual systems, communication, creativity, learning management system Moodle, forums, chat.

P. 112 *Dolgan A.G.* **AIDS AS MEANS OF TRAINING FUTURE ECONOMISTS FOR DOING BUSINESS IN ASIA PACIFIC REGION.** The context-type aids represents the micro-model of training students to run business and socialize in the context of the East Asians' values, mentality and behavior. Its content corresponds to the informational, practical and socio-professional stages, while forms of the assignments vary from work with texts to decision-making in the problem situations which could take place in East Asia. Working in groups students aspire to develop pragmatism and tolerance as well as gain communicative and lin-

guistic competences that determines their social and professional alacrity for business practice in the region.

Key words: axiological and actioned training, heed of East Asian values, context, A.A. Verbitskiy, business practice, problem situation, Asia Pacific region.

P. 116 *Krasinskaya L.F.* **VARIATIVE-MODULAR TECHNOLOGY OF LECTURERS SKILL IMPROVEMENT BASED UPON COMPETENCY BUILDING APPROACH**

The article is concerned with the problem of lecturers skill improvement in the conditions of higher school reforming. Variative-modular training technology, in which modules are considered as educational units directed on forming of professional competences, is given and trainee choice of training programs, forms and terms of skill improvement is provided.

Key words: skill improvement, lecturer, higher school, technology, competences, educational unit, educational module, variation.

P. 119 *Smetanina M.* **THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF COMPETITIVE APPROACH IN THE MODERN SYSTEM OF TEACHER'S EDUCATION**

The latest tendencies of the modernization of Russian education and the peculiarities of competitive approach are described in the article. Special attention is drawn to the problem of using innovative technologies in raising the level of teacher's proficiency which can solve the problem of the development of the most important professional competences through the integration of different methods and approaches.

Key words: raising the level of teacher's proficiency, competitive approach, innovative educational technology, new educational programs, communicative competence.

P. 122 *Pushkaryeva T.P.* **MODEL OF CONTINUOUS CHEMICAL ACTIVITY OF PUPILS AND WAYS OF ITS REALIZATION FOR STUDY OF MATHEMATICS.** In work the problem of quality of mathematical education of a chemical profile pupils is considered. It is offered to lead selection of the mathematical content on the basis of school and high school integration model; the vertical model of continuous chemical activity of students based on application of mathematical methods in chemistry; the concentric approach to selection of the mathematics content on a basis of thesaurus mechanism at all levels of study.

Key words: mathematical education, a chemical profile, model of integration of school and high school, model of continuous chemical activity, the thesaurus.

P. 125 *Cerkashina T.T.* **Integrative approach to forming metamodels for teaching Russian and culture of speech to students of economics.** An integrative approach to forming metamodels for teaching is analysed in the article. Metamethodics is considered as an innovative solving of the problem of forming dialogical competence to language identity of students of economical speciality

Key words: metamodel of teaching, structural competents of teaching process, the reflexive nature of knowledge, skills and habits

P. 129 *Brova T.P.* **APPROACH TO THE FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE MUSIC MASTERS.** The article talks about the formation of methodological culture of future music masters, which is considered as a system, including scientific knowledge, experience of creative activity and experience of emotional value attitude to research.

Key words: methodology, culture, methodological culture, the reflection.

P. 132 *Veretnova N. F.* **DEVELOPMENT OF TOURIST COMPANY COMPETITIVE ADVANTAGES ON THE BASIS OF ANIMATION IN THE PROCESS OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY.** In the article the questions of competitiveness of tourist companies are discussed. Key role of animation and innovations in task decision of tourist companies efficiency provision are disclosed; necessity and directions of scientific work

out of strategic management at tourist services market are grounded; content of pedagogical component in the practices of tourist organizations is determined.

Key words: animation, innovations, competitiveness, service, tourism.

P. 135 *Zaretskaya A.A.* **TEACHER'S READINESS TO WORK WITH HOMELESS AND STREET CHILDREN.** The article analyzes the factors of teacher's readiness to work with homeless and street children, describes the main causes and difficulties in teachers training, needs for training and retraining teachers working with homeless and street children. It also contains background for solving the problem of forming teachers skills.

Key words: teacher's professionalism, teacher's competence, teachers' training level, socialization, homelessness, neglect, educational support, teachers' social functions, pedagogical interaction.

P. 137 *Lokhonova G.M.* **CRITERIA AND INDICATORS OF CORPORATE CULTURE OF THE FUTURE WORKERS OF CONSUMER COOPERATION.** In article criteria, indicators and level characteristics of corporate culture of experts are allocated, functions and values of consumers' cooperative society are considered, the role of research activity in formation of corporate culture of the future workers of system of consumers' cooperative society is designated.

Key words: corporate culture, research activity, consumers' cooperative society, criteria, indicators.

P. 139 *Khantseva G.G., Kat'yukova L.V., Zorina N.S.* **MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH IN RE-SOCIALIZATION OF WOMEN OFFENDERS.** Motivational program-oriented management of women offenders re-socialization – the implementation of specific educational system in which the re-socialization of women offenders in a correctional institution is focused on the acquisition of positive social experience and organization their lives, the restoration of social and personal status in a healthy society, after the penalty and is aimed maintain the resistance to of maladjusted behavior in critical situations of life in order to avoid relapses.

Key words: re-socialization of women offenders, educational system, a motivational program-oriented management, motivational readiness, penal institution, "thee of goals".

P. 141 *Tsiulina M.V.* **THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS.** This article is centered round the problem of patriotic upbringing of the school's students. This article presents the complex of pedagogical conditions, which provides effective functioning of the model of patriotic upbringing process of the secondary school students.

Key words: patriotism, patriotic upbringing, the model of patriotic upbringing, the complex of pedagogical conditions, environmental approach, pedagogical support, elective course.

P. 145 *Shalova S.Y.* **TECHNOLOGY of the CONSTRUCTION of PERSONAL PROBLEM-ORIENTATION FIELD of the TEACHER.** The research is directed on study of the phenomenon creative work in Pedagogic (science). One of the problems of the research – search out technologies, which provide cut-in teacher in creative work in Pedagogic (science).

Sequence cognitive action, when stating the scientific problem, and technologies, which can be used teacher in process of scientific searching is presented in article. In detail opens the designed author technology construction of personal problem-orientation field, which purpose is a maximum personalization of scientific searching for: is presented scheme and is described algorithm of its filling.

Key words: personal problem-orientation field, technologies of scientific searching for.

P. 149 *Ivanova N.N.* **THE ROLE OF L.S. VIGOTSKY IN THE SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN.** The article raised the idea of L.S. Vygotsky in the implementation of remedial

pedagogical work on training and education of children with disabilities in development, their novelty and relevance in the psycho-pedagogical studies identified opportunities for the development of the child.

Key words: child, corrective training, social integration, social compensation, rehabilitation, training and education.

P. 150 *Kolchikova N.L.* **ABOUT NEW APPROACHES IN TEACHING LITERATURE.** The article tells about the possibilities of using competence approach at the lessons of literature. It gives the structure of professional competence of the teacher of literature and Key competences of the student to be formed in the process of literature study. Education competence is considered from personality-oriented and activity points of view.

Key words: Competence, approach, modernization, terminology, structure Literature.

P. 153 *Azbukina E.Y.* **THE REFLECTION AS A GREAT PART OF THE TEACHER'S ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATION.** This article deals with questions formation of reflexive skills at higher school's tutors. Results of comparative, empirical researches which dedicated assessment of effectiveness holding lessons.

Key words: reflection, pedagogical activity, professional competence, higher school's tutor, reflexive skills.

P. 155 *Krylova G.V.* **THE FORMATION OF THE PUPILS' COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF THE REALIZATION AT MODULAR TRAINING AT COMPREHENSIVE SCHOOL.**

The urgency and modern contexts of the realization at modular training in the sphere of general education are being described in the work, possible variants of the ways of estimation in the levels of the formation of the pupils' competence at subject are examined.

Key words: modern methodical base, the technology of modular training, the pupils' competence.

P. 157 *Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Kovtun N. V.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TRAINING OF CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH.** Children with the limited possibilities, including mentally retarded also have features in physical and mental development, in abilities to perceive the information. Computer programs, multimedia presentations, interactive boards and another visually show role ways of the decision of educational problems. At skillful use they give visual and other support for world around knowledge to such children, raising efficiency of their formation and socialization.

Key words: pedagogical conditions, information technology, children with the limited possibilities of health, mentally retarded children.

P. 161 *Tishin S.A.* **STRUCTURE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE MILITARY SPECIALIST.** In work is given determination of the creative potential of the military specialist, is chosen groups of the professional important qualities for his feature, is described structure of the creative potential, are chosen his components and are determined factors for estimation level professional important qualities.

Key words: creative activity, creative thinking, creative potential, military-professional activity, professional important qualities.

P. 164 *Shkilmenskaya N.A.* **ABOUT STRUCTURE OF HUMANITARIAN POTENTIAL OF A SCHOOL RATE OF ALGEBRA ALSO BEGAN OF THE ANALYSIS.** In work is proved and the structure of humanitarian potential of a school rate of algebra is defined and began of the analysis, is allocated and its(her) each component is described, and also the role of humanitarian potential of a rate of algebra is characterized and began of the analysis in modern education.

Key words: humanitarian, humanitarian potential of a school rate of algebra also began of the analysis, humanitarization of mathematical education

P. 166 *Zhuravleva A. A.* **METHODS OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING.** The article discusses methods of implementing the pedagogical conditions of development creative intercultural communication in foreign language training in technical colleges. In accordance with the structure of this phenomenon implemented in the practice of basic techniques, methods, means and forms of realization of the stated pedagogical conditions are considered.

Key words: creative intercultural communication, cognitive component, the technological component, emotional component, behavioral component, the creative component, pedagogical conditions, methods, resources, forms, future professionals.

P. 168 *Harchenko S. V.* **PHENOMENON AND THE NATURE OF SOCIAL ATTITUDES.** In the social mood, as in the whole form life-feeling, are expressed very difficult social and psychological processes. Social mood will be dependent on the psychological and physical elements, summed of the direct perception of the world, ideological components, personal evaluations of social experience, social goals and interests as well as spiritual needs and aspirations, which manifests itself in social expectations and social position of his subjects.

Key words: social mood, social consciousness, social health, social interests, social experiences.

P. 170 *Stepanova N.V.* **METHODS FOR DEVELOPMENT OF SKILLS OF INTERPERSONAL INTERACTION IN THE PROCESS OF ENSEMBLE PIANO PREPARING OF MUSIC COLLEGE STUDENTS.** The article reveals the pedagogical possibilities of piano ensemble music-making in the development of skills of interpersonal interaction of partners-musicians; the set of pedagogical methods of teaching music college students is grounded, providing successful creative communication in the process of performing a joint activity.

Key words: piano training, ensemble performance, interpersonal interaction, musical communication.

P. 173 *Lvov L.V., Bykov V.P.* **TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE AS DIDACTIC MEAN OF PROFESSIONAL TRAINING.** This article provides educational and professional workshop as a didactic mean of forming the initial professional skills, presented as an integrative course, built on a modular principle and includes interdisciplinary lectures, various kinds of practical and independent tasks that address educational and professional challenges of the rising level of integrity through the linkages of special content disciplines (military occupational) and flight practices.

Key words: initial professional skill, pedagogical conditions functioning of structural and functional models for the formation of initial professional skills, transdisciplinary teaching and professional workshop, the level of integrity of training and professional tasks.

P. 177 *Kravtchenko A.A.* **INTERMEDIARY ACTIVITY OF A TEACHER IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS AT PROFESSIONAL LYCEUM.** The specific activity of a teacher is depicted in the article concerning the problem solving of the formation of professional competence in the unity of the student's developing personality who is trained at the vocational school.

Key words: professional competence, pedagogical means, intermediary, student's personality, a subjective reality.

P. 180 *Malikova E.V.* **HARMONIZATION OF EMOTIONAL STATES OF MILITARY CONSCRIPTS.** The article presents the results of experimental work aimed at studying of

military conscripts' emotional states and their harmonization by means of group dynamics exercises.

Key words: emotional states, harmonization, group dynamics exercises.

P. 182 *Romanova L.A.* **PEDAGOGICAL CULTURE AS A BASE OF THE PROFESSIONAL SUBJECTNOST OF THE FUTURE TEACHER.** In the article is conducted the motivation of the intercoupling of the pedagogical culture and the development of the subjectnost characteristics, of the teacher's personality.

Key words: pedagogical culture, professional subjectnost.

P. 184 *Makarova O.N.* **THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS BY MEANS OF COMMAND DISTANCE PROFESSIONAL-ORIENTATED OLYMPIADS.** In the article consider a question of the role of command distance professional-orientated olympiads in the development of professional preparation of the students of pedagogical specialties. There description of the experimental work about study of influence of commands distance professional-orientated olympiads amongst students of pedagogical high school for forming components of professional preparation of the future teachers in educational environment.

Key words: command distance professional-orientated olympiads, components of professional preparation of the future teachers.

P. 187 *Shibun E.N.* **SUBSTANTIAL AND METHODICAL SIDES IN THE STRUCTURE OF PREPARATION OF THE TEACHER FOR USING OF TUTORIALS IN THE FUTURE PROFESSIONAL WORK.** In the is presented work the scheme consisting of the qualitative, quantitative, intrinsic and applied sides of studying by students of pedagogical high school tutorials and the technique of their using in teaching and educational process of high school; are characterized the elements of the content of the education, making tutorials; is described the procedure of realization of the scheme of studying of tutorials by students of pedagogical high school.

Key words: didactic system, means of training, professional training of students, using of means of training

P. 189 *Zhichareva E.V.* **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF INQUISITIVENESS MANIFESTATION OF JUNIOR PUPILS STUDYING IN TRADITIONAL AND INNOVATIVE CLASSES.** The article deals with the psychological peculiarities of the inquisitiveness of junior pupils whose process of study is based on traditional and innovative programs.

Key words: inquisitions, multifunctional model in inquisitions investigation, traditional and innovative programs.

P. 191 *Valeyeva E.V.* **THE DEVELOPMENT OF AUDIAL POSSIBILITIES OF PUPILS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE.** Acoustical impressions play an important role in formation of educational possibilities of the child. It is a defining factor in perception, processing and storing of the educational information which affects the peculiarities of storing the information. The acoustical sensor regulates the duration of preservation and possibility of reproduction of a studied material; decrease or increase in intellectual fatigue. The development of audial possibilities promotes the formation of acoustical and emotional culture of a person.

Key words: audial possibilities, acoustical culture; a sound image, processing of audial information.

P. 193 *Udakina S.I., Akutina S.P.* **THE TOLERANCE EDUCATION I LANGUAGE TEACHING PROCESS.** This research presents modern ways to understand the term tolerance related to secondary education, targets and goals in forming tolerant approach by means of foreign languages, criteria and review of person's tolerance that require intensive and challenging introduction into in-class and extracurricular activities based on skills of using effective ways of communication.

Key words: tolerance, secondary education, means, criteria, in-class activities, extracurricular activities, communication.

P. 198 *Gamaley V.G.* **THE MODERN STATE OF TRAINING STUDENTS IN A TECHNICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.** The article is about the theoretical and practical aspects of the state of training future specialists in technical institute of higher education as the professionalism while studying the fundamentals of science.

Key words: systematical approach, subject, object, professionalism.

P. 201 *Levina L.V., Dmitrieva N.V.* **SPECIFIC INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL TRAITS WITH DIFFERENT KINDS OF DEVIATING BEHAVIOR.** In the submission reflects the results of the pilot study that will determine the specific individual psychological characteristics of personality with deviant behavior, affecting cognitive, emotional and behavioral areas of personality. With the help of factor analysis identified two psychological constructs (disadaptative rigidity and frustration regression), reflecting the specific features of the person with deviant behavior.

Key words: aberrant behavior, antisocial (delikventnoe) behavior, antisocial behavior, self-destructive (self-destructive) behavior, maladjustment, disadaptative rigidity, frustration regression.

P. 208 *Peregudov A.V.* **METHODICAL SYSTEM OF THE COURSE «INTRODUCTION TO MATHEMATICAL MODELLING OF CHEMICAL PROCESSES».** It is necessary to introduce in educational process the studying of algorithms of problems decision for improvement of pupils mathematical education. The course «Introduction to mathematical modelling» for pupils of the chemical profile, which demonstrate the bases of mathematical models construction for profile problems, is presented.

Key words: mathematical model, chemical process, chemical and biological profile.

P. 211 *Titova O.S.* **CORE TRAINING ORGANIZATION OF SENIOR PUPILS IN SMALL COUNTRY SCHOOLS IN THE PROCESS OF LEARNING ALGEBRA AND PRINCIPLES OF ANALYSIS IN THE CONDITION OF DISTANCE LEARNING.** The psychological-pedagogical peculiarities of senior pupils in the small country schools, variants of core training organization with the help of distance technologies and applied mathematical problems as an intensional component of core training are examined in the article.

Key words: distance learning, core training, a small country school.

P. 214 *Belobrova Y.V.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FORMATION TO A SELF-APPRAISAL OF STUDY PROFESSIONAL WORK OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS.** The article is devoted to scientific substantiation of the remedially technological block of the pedagogical conditions. There are provided success of readiness formation to a self-appraisal of the medical college students in the course of studying of social and economic disciplines.

Key words: access, readiness to a self-appraisal, designing, differentiated educationa problem, Independent practical activities.

P. 216 *Fil T.A., Dmitrieva N. V.* **IDENTITY STRUCTURE OF CHARISMATIC PERSON.** Substantial identity characteristics of charismatic person are described in the paper. Results of empirical research aiming to analyze identity structure and components specifics depending on identity status and charismatic evidences are presented as well.

Key words: charisma, charismatic person, charismatic properties, identity of charismatic person.

P. 222 *Timakin A.V.* **POSSIBILITIES OF THE NEW SCHOOL STANDARD IN EDUCATION OF THE HEALTHY WAY OF LIFE OF SENIOR PUPILS**

In work features of change of the maintenance of concept "a healthy way of life" senior pupil within the limits of last planned changes in secondary education standards are shown. Roles of the teacher and the psychologist in education a healthy way of life of the senior pupil are designated. The offered educational initiative and the psychological theory of requirements of A.Maslow corresponds.

Key words: education of a healthy way of life; requirement; socialization; a consumer position; knowledge.

P. 226 *Makolkina, T.V.* **FORMING of LOGICAL ABILITIES at TEACHING MATHEMATICS in 5-6 CLASSES from POSITIONS of KOMPETENCE APPROACH.** This article discusses the formation of logical skills in teaching mathematics in the 5-6 grades from the standpoint of the competence approach and reveals the meaning of logical competence.

Key words: logical skills, logical competence, logical literacy.

P. 228 *Alekseeva E.V.* **EXPOSITION-IMAGINATIVE METHOD AND PEDAGOGICAL FORMATION APPROACHES OF A DESIGNER'S CREATIVE THINKING OF THE FUTURE DESIGNER.** This article poses the problem of justification of the exposition-imaginative method in the formation of a project or a designer's creative thinking of the future designer in terms of existential philosophy and cultural anthropology. Author connects the urgency of the formation of pedagogical approaches in vocational education designer with the strategic reorientation of universities under the "project thinking-innovation-creativity", considering creativity as a condition for humanitarian design into the educational environment.

Key words: design thinking of the future designer, cultural-anthropological the competence, an exposition-shaped method of formation of the cultural environment, key and professional competence of the designer.

P. 229 *Daumova B.B.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF THE YOUNG GENERATION'S ETHNOTOLERANCE FORMATION.** In the article the author looks through the components of a complex of pedagogical conditions directed on increase of pupils' ethnotolerant competence, gives a short characteristics of the applied course, designed for ethnotolerant competence development, suggests a criteria model of evaluation and a general characteristics of levels of ethnotolerant competence of senior students, offers some kinds of tasks directed on formation of the three basic types of abilities in the field of ethnotolerance.

Key words: ethnic tolerance, ethnotolerant competence, ethnos, pedagogical conditions, polycultural educational environment, tolerant and ethnotolerant awareness.

P. 232 *Ius V.M.* **PECULIARITIES OF TRAINING SPECIALISTS OF SOCIAL – ECONOMIC PROFILE BY MEANS OF IMITATING MODELLING FROM A POSITION OF ACTIVE APPROACH.** The article is devoted to activity approach in course of training specialists of social – economic profile by means of imitating modelling: main substances, aim of application, pedagogical technology of professional training.

Key words: active approach, imitating modelling, professional training of specialists of social-economic profile.

P. 236 *Politsinskaya E.V., Politsinskiy E.V.* **ORGANISATION OF STUDENTS' SELF-TRAINING PRELIMINARY TO LECTURES.** The article describes the experience in organizing students' self-training during which they summarize the material under study independently and preliminary to lectures. The results of the experiments which have been conducted on economics and technical students are presented.

Key words: lectures, summaries, self-training, preliminary training.

P. 239 *Silkina N. V., Kasatkina A.A.* **DEVELOPMENT OF STUDENT'S HUMAN CULTURE OF ENGINEERING PROFILE BY THE MEANS OF PHYSICAL TRAINING.**

New type of professional education organization in the sphere of human culture among the students of engineering profile is defined by idea of using competency aimed models. The main condition to make these models function is creation of educational area for successful accomplishment of pedagogic and educational purposes. Our research project covers all possibilities of physical education in engineering profile to ensure students' human culture development.

Key words: human culture, engineering education, competency aimed model.

P. 244 *Tran Thi Nau* **THE NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT "BIRCH" AS AN OBJECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO VIETNAMESE STUDENTS.** The article examines the structure and content of the nominative field of the concept "birch", composed according to the materials of various Russian language dictionaries for the purpose of its usage in the process of teaching Russian as a foreign language.

Key words: lexico-semantic field, lexico-semantic group, nominative field of the concept, educational model of the concept nominative field, vocabulary teaching methods.

P. 246 *Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Kulikova L.G., Bokova O.A.* **COORDINATING OFFICE OF RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH.** In this paper the features of the coordination of management of scientific research activities pedagogy students on the basis of an anthropological approach, a theoretical analysis of emerging trends, practical synthesis of the results and lessons learned in this process.

Key words: anthropologization, coordination management, scientific research, educational and methodical complex.

P. 250 *Brejtagam E.K.* **CHARACTERISTICS AND UNDERSTANDING PROCEDURES IN DIDACTICS.** In article characteristics of a phenomenon «the understanding» are considered, allowing to consider it as a didactic category; understanding forms. Understanding procedures are described: actualization of personal experience, an explanation, interpretation, extrapolation, dialogue.

Key words: understanding, understanding forms, semantic sphere of the person, interpretation, extrapolation, dialogue.

P. 253 *Egorov I. N.* **THE CRITERIA OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' READINESS TO THE SELF-ORGANIZATION OF HEALTH-IMPROVING ACTIVITY.** The improving activity of students of pedagogical colleges is analyzed in the article. Describes the criteria for readiness for such activities. The characteristics of the components of readiness for self-improving activity.

Key words: students, healthy lifestyle, health-improving activity, readiness criteria, self-organization.

P. 255 *Tyrina M.P.* **A TEACHING CULTURE AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES.** There is a teaching culture as a subject of psychological and pedagogical researches is analyzed in this work. The author compares the basic approaches to definition of content of the concept «teaching culture», detects the terms which are semantically related with it, opens its heuristic role, correlates the views to functions of teaching culture and its structural and functional connections. The article contains the description of levels of analysis of this phenomenon, the analysis of directions, conditions and ways of its development.

Key words: teaching culture, didactical culture.

P. 259 *Kiseleva Y.V.* **DIDACTIC CONDITIONS AND STAGES OF FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS.** In work didactic conditions of formation of educational activity of younger schoolboys are considered. Various approaches to the formulation of the pedagogical

conditions directed on perfection of process of training are analyzed. Stages of formation of educational activity of younger schoolboys reveal and proved.

Key words: didactic conditions of educational activity of younger schoolboys, stages of formation of educational activity of younger schoolboys.

P. 262 *Klenina A.N.* **PEDAGOGICHEFSKY CONDITIONS OF ADAPTATION OF STUDENTS-DESIGNERS TO THE LABOUR MARKET**

In given article character of the basic difficulties is revealed at employment of graduates-designers and graduates of other specialties. The analysis of a modern situation and the measures connected with adaptation of the student to a labor market at stages of the termination of high school is resulted. Are described competence necessary for students-designers for adaptation on a labor market. Results of skilled-experimental work on creation and checks of efficiency of pedagogical conditions of adaptation of students-designers to a labor market are presented.

Keywords: adaptation, pedagogical conditions, design formation, special training, the competence, employment.

P. 264 *Snesar N.N., Ponomaryov V.V.* **METHODOLOGICAL FEATURES OF USE OF GAMES IN PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN WITH EASY DEGREE OF INFRINGEMENT OF INTELLIGENCE.** In work methodical features of games in physical training of children with easy degree of infringement of intelligence are described. The complex of pedagogical diagnostics of dynamics of impellent and intellectual indicators of children with the intellectual backwardness, including following blocks-criteria is developed: physical readiness, physical development, a mental condition, functional readiness, the academic progress.

Key words: «childhood crisis», physical training, intellectual backwardness, outdoor games.

P. 267 *Sholudiyakova A.V.* **THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF THE STUDENTS OF THE UNIVERSITIES.** In work the essence of communicative competency has been revealed, the components of communicative competence have been defined, the educational technologies have been considered, the experience of the introduction of specialized courses, new forms of organization of the educational process of students, active learning methods has been studied.

Key words: educational technologies, communicative competency, components, specialized courses, active learning methods.

P. 271 *Kozhemeakina O.A.* **TEENAGERS SOCIAL ADAPTATION MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES.** The problem of social adaptation of adolescents requires an integrated approach in solving the problems identity. Finding funds to promote social adaptation of adolescents deprived important task of organizing social and cultural activities. Described the technology of social adaptation of teenagers by means of cultural and leisure activities in rehabilitation centers.

Key words: cultural and leisure activities, teenagers, social adaptation.

P. 273 *Pilipchuk S. V.* **A NEW APPROACH TO ACQUIRING ENGLISH IN CHILDHOOD IN A NEW INFORMATION SOCIETY.** The article is devoted to the problems of teaching English in the new historical conditions. The paper is an attempt to show the possibility of using interlanguage at the starting period of entering the foreign language.

Key words: information society, Internet, language, speech, communication

P. 275 *Fomin A.S.* **SYSTEMATIC RESEARCH OF DANCE: RESULTS AND PROSPECTS.** The paper is devoted to a system research of the multifunctional theory of a dance. Variability of pedagogical technologies of a dance in the system of XXI century education to XXI century is shown. The prospect of

introduction of a dance as a kind of creative activity of a person is conformable to ideas of different experts.

Key words: a system research, the multifunctional theory of a dance, a dance in innovative education, pedagogical technologies of a dance

P. 277 *Burkova A.V., Kraynikova M.O.* **MENTAL DEVELOPMENT OF THE ORPHANS AT PRESCHOOL AGE IN DEPENDING OF TIME OF THEIR REVENUE ON ORPHANAGE.** Mental development of child who had been separated from his family at an early age, differs from the mental development of child who has been living in an orphanage from the preschool age. Inimical living conditions of children in the family and the influence of maternal deprivation in an orphanage have a different impact on the development of regulatory, cognitive and emotional-personal sphere of children.

Key words: maternal deprivation, mental development

P. 281 *Khokhlova L. A.* **ROLE OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS IN MASTERING OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE.** The article deals with the investigation findings of psychological factors in mastering of reading in a foreign language in students with different types of functional brain asymmetry.

Key words: foreign language, successful learning, hemispheric dominance

P. 282 *Drobysheva E.S., Luchsheva L. M.* **VOICE ROLE IN THE IDENTIFICATION OF THE INDIVIDUAL WITH LEGAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF DISTURBED.** Article devoted to the identification of the individual's voice. Provides experimental data comparing successful identification of the individual's voice with normative and impaired intellectual development.

Key words: voice, identification, identification of individual perception, teens with normative and impaired intellectual development.

P. 286 *Zaitceva M.V.* **THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD FORMING WHILE STUDING FOREIGN LANGUAGES.** A foreign language study problem is closely connected with forming of the language picture of the world in the cognition of a person. The more languages a person studies, the more language pictures of the world are formed in his mind. This article is dedicated to the problems of language pictures of the world interference and their parallel comprehension.

Key words: language picture of the world, language interference, psycholinguistics.

P. 288 *Plotnikov I.N., Sivolapov A.F.* **PERSONAL FACTORS OF PROFESSIONAL FORMATION IN SYSTEM OF PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL PREPARATION OF THE MILITARY MAN.** Article is devoted detection of regularities of professional development of military men on an example of cadets of military high school. It is shown, how in the course of formation of the soldier-professional development of the person happens inside cognition reorganizations of consciousness, formations of types of motivational behavior, realization of necessity of professional self-determination, integration into a professional generality. In article personal and professional qualities of the teacher of military high school with orientation to acceleration of professional formation of the military man also are considered.

Key words: military psychology and pedagogics, military high school, professionalising, the person of the military man, pedagogical principles.

P. 292 *Sviridova N.V.* **AMPLIFICATION OF SPHERES OF LIFE PUPIL THE CHILDREN'S MUSEUM OF THE ESTABLISHMENT OF THE ADDITIONAL EDUCATION.** On the basis of the analysis of the works of our country's and foreign psychologists, the teachers the author reveals the methodological bases of the effective organization of children's museum's activity. The article concerns the problem of a children's museum space organization, amplification of spheres of life. It is the author's opinion that for the children's museum is the educational value of an objective environment, the possibility of development

of the personality in the direct contact with the world of objects, orientation to activity and creativity of visitors.

Key words: children's museum, interactivity, amplification, spheres of life, additional education.

P. 295 *Orlova T.G.* **WELFARE REGULATION DEVIATION OF BEHAVIOUR OF YOUTH IN LEISURE ACTIVITY.** The sotsiokulturnoe space includes not only leisure establishments, but also educational in which also it is carried out leisure process. The value system is in a greater degree formed in educational process, and it is necessary for considering at regulation deviation behavior in leisure activity. The model of welfare regulation deviation the behavior, based on system and adaptive approaches of social functioning of the person is presented.

Key words: welfare activity, deviation behavior of youth, pedagogical model of regulation deviation behavior.

P. 301 *Klepikov M.V.* **LEGAL VALUES AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL LEGAL CULTURE OF THE FUTURE OFFICERS.** In operation there is a speech about legal values, their formation at cadets of military educational institutions, process of the legal socialization which result is the generated legal culture. Ways of resolution of problems arising thus are considered.

Key words: legal values, legal socialization, legal culture.

P. 305 *Kosterina M.G.* **THE PROBLEM OF RELIGIOUS ART IN THE WORKS OF RUSSIAN "MODERN STYLE" ARTISTS**

The article is devoted to the issue of innovation and tradition in fine arts by artists of the Russian "modern style" at the turn of the 19th-20th centuries. The ways of spiritual renewal and religious revival of Russia by synthesizing artistic and philosophical traditions of West and East in the historical discourse are explored.

Key words: religious art, Russian soul, spiritual renewal, religious revival, frescs, art synthesis, Byzantine style, "ethical romanticism", aesthetic ideal.

P. 308 *Genova N.M.* **VARIATION MODEL OF DEVELOPMENT OF STRUCTURE OF CULTURAL SPACE OF THE REGION IN CULTURAL POLICY.** In article the cultural processes providing efficiency of creation of structure of a cultural policy of region which should be reflected adequately in adaptable model of a cultural policy are considered. The combination configurative and local aspects of display general civilized process of cultural evolution is thus marked. The author suggests to consider system of the organization of cultural activity in a context of a changing infrastructure of culture and adaptation of model of a cultural policy in a context of cultural initiatives and subcultures.

Key words: cultural space of region, a culture infrastructure, the regional cultural policy, cultural evolution, subcultures.

P. 314 *Fotieva O.N.* **NATIONAL culture and ethno-political extremism.** In the article transformation of concept of culture within the limits of a modern "market-hedonistic" paradigm and loss complete representation about the person is analyzed. Critic of this unilateral and inconsistent approach by his leading western and Russian authors is shown. The understanding of culture by representatives of Russian philosophical tradition is analyzed, which finds out the theoretical importance and a practical urgency is the modern times.

Key words: market-hedonistic paradigm, transformation of concept of culture, complete representation about the person, Russian culture, Russian philosophy.

P. 317 *Kolkov A.I.* **ORGANIZATIONS AND HARMONY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.** The article tells about the problem of perfection of theory organization and organizations themselves in different spheres of social reality. It is suggested to use the correlation of chaos and order, and measure of this correlation, the principle of entropy as an important description of organization. It is shown that the maximum significance of relative entropy aims at harmonic significance – Golden section. The article includes calculations, confirming this proposition.

Key words: harmony, organization, development, socium, entropy.

P. 320 *Chilko N.F.* **DEVELOPMENT OF SOCIAL IDEALS FILMGOERS IN THE MAINTENANCE OF FILMS BEFORE RECONSTRUCTION AND POSTREORGANIZATION PERIODS.** In article it is considered process of development of social ideals filmgoers in the Soviet cinema comparison before reconstruction and the postreorganization periods. Leaning against the maintenance of film products of various genres and directions in motion picture arts, two groups the social ideals distributed on allocated their change on all lines connected with a crisis state of a society is shown.

Key words: development, social ideals of film products, anti-ideals, hierarchy.

P. 324 *Pervushina O.V.* **CULTURAL CONTINUITY, CULTURAL MEMORY AND TRADITION: A CORRELATION OF CONCEPTS AS A CULTUROLOGICAL PROBLEM.** The article shows an attempt of a categorial specification and a semantic correlation of such phenomena as cultural continuity, cultural memory and tradition from the cultural and philosophic positions. Cultural memory is considered as a backbone element of tradition and the mechanism of formation of traditional things. The problem of research of a phenomenon "neotradition" and connected with it "neotraditionalism" is actualized here.

Key words: cultural memory, tradition, neotradition, cultural continuity, phenomenology, space, time.

P. 328 *Gekman L.P.* **OUT OF DARK DEPTH OF OBLIVION (TO THE QUESTION ON EAST-SLAVONIC MYTH TRANSFORMATION ABOUT PERUN AND VELES ON THE MATERIAL OF BYLINA "DOBRYNYA AND SNAKE").** The hypothesis about ritual fixing of bylina "Dobrynya and Snake" is suggested and substantiated in the article. The versions of myth reconstruction about fight of East-Slavonic divine beings are analyzed. The body of ethnographic and culturological researches is included in the analytic context.

Key words: cosmogenez, ritual, ritual culture, precedential text, pantheon.

P. 331 *Mushnikova E.A.* **SPECIFIC OF REVEALING THE "SEVERE STYLE" IN THE SIBERIAN ART (ON THE EXAMPLE OF CREATIVITY G.F. BORUNOV).** In the article the problem of "severe style" in the Soviet art of the period of 1950-1960th years is considered, its basic lines reveal. The cultural studies analysis of creativity of Altay artist G.F. Borunov is carried out, on this basis features of display of "severe style" in context of art of Siberia come to light.

Key words: the Soviet art, G.F. Borunov, "severe style", monumentality, laconism, static nature, graphic contour, roughened form, cultural studies analysis.

P. 335 *Ezhov V.S.* **THE ARCHETYPE BASIS OF THE AESTHETIC A REFLECTION.** The author reveals the evolution of the aesthetical reflection, the mechanism of its forming from the standpoint of philosophical analysis. In the author's reasoning the man is his highest expression – spiriture and creative activity.

Key words: evolution, spirituality, creative, values, civilization, mythology, irrationality, individual consciousness, culture, beauty of forms, aesthetic a reflection.

P. 338 *Finichenko E.N.* **SIMULATION OF VEGETATION PARAMETERS OF WETLANDS VEGETATION OF THE WEST SIBERIAN REGION BY USING SATELLITE AND GROUND DATA**

On the example of the study wetlands of the West Siberian region considered the possibility for satellite data usability to construct the mathematical model for parameters of the vegetation of wetland vegetation using satellite and ground meteorological data. Meteorological parameters selected which the exercise greatest

impact on vegetative parameters of wetland vegetation in the period of maximum vegetation.

Key words: modeling, wetland vegetation, satellite data

P. 343 *Alekseev I., Puzanov A., Stupnikova T., Borisenko E.* **THE LANDSCAPE and ECOLOGICAL CHARACTERISTIC of a MONUMENT of a NATURE "DIMO".** On the basis the characteristic of landscapes of a monument of a nature "Dimo", located is given within the limits of territory selected for construction of "Vostochny" of launching site. The features of spatial structure of elementary landscape units of various sites and their ecological condition come to light.

Key words: Landscape, ecological analysis, "Vostochny" of launching site, vegetative community.

P. 347 *Dolmatova L.A.* **PECULIARITIES OF HYDRO-CHEMICAL WATER REGIME OF MID ISHIM AND LAKES OF ITS BASIN.** The distribution of hydrochemical characteristics of water in Mid Ishim and the lakes of its basin during the summer low water in 2010 was studied. The recommendations on the water use for drinking purposes were made based on different ion composition and mineralization of water in rivers and lakes.

Key words: hydrochemical characteristics, ion composition, mineralization, chloride, sulphate, hydrocarbonate water.

P. 351 *Kluchnikov M.V., Paramonov Ye.G., Trophimov I.T.* **THE INFLUENCE OF LARCH PLANTINGS ON CHERNOZEM SOILS OF SOUTH AND ARID STEPPE.** In arid steppe larch plantings have a good influence on soil fertility that is manifested in the increased specific weight of humus, soil solution neutralization, base saturation percentage, heavy metal impoverishment.

Key words: southern black earth, forest shelter belts, humus, heavy metals, Siberian larch (*Larix sibirica*).

P. 353 *Popov P.A., Viser A.M.* **INFLUENCE OF THE WATER LEVEL OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR ON REPRODUCTIVE POTENTIAL OF FISHES.** Water level fluctuations in The Novosibirsk reservoir exert essential, as a rule, negative influence on reproduction, a food and growth of fishes occupying this reservoir. In the result the reproductive potential of fishes and size of their extraction decrease.

Key words: reservoir, water level, fishes, reproduction of fishes.

P. 356 *Dmitriev I.I., Bondarenko A.V.* **CLASSIFICATION OF BUTTERFLIES POPULATION (LEPIDOPTERA, DIURNA) IN SOUTH-WEST TUVA AND ADJACENT AREAS BY THEIR GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION.** From the results of long-term quantitative registrations and through factor classification distribution authors have revealed the features of butterflies distribution in southwestern Tuva and adjacent territories (Central Tuva, South-Eastern Altai and North-Western Mongolia - the basin of big lakes).

Key words: butterflies, classification, species preference.

P. 358 *Openko T.G., Raputa V.F., Kokovkin V.V., Shevchuk E.I.* **CANCER INCIDENCE AT POPULATIONS WITH HIGH INDUSTRIAL POLLUTION.** In condition of industrial pollutions from heavy metals, carcinogenic polycyclic aromatic hydrocarbons, dioxins, cancer incidence of respiratory, digestive, breast, leukemia and lymphoma is increased. On the example of one district of Novosibirsk region (135,000 residents, 2002-2009) was demonstrated, that incidence of these malignant tumors significantly increased in people living in areas exposed to industrial pollution. The relative risk of cancer varied from 1.5 to 2.6. Since the total elimination of carcinogens from the environment is impossible, therefore necessary to optimize technological processes and introduction the more stringent technical regulations for combustion engines.

Key words: cancer incidence of respiratory, digestive, breast, leukemia and lymphoma; industrial pollution.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Азбукина Е.Ю.	153	Катюкова Л.В.	139	Пузанов А.В.	343
Акутина С.П.	193	Киселева Ю.В.	259	Пушкарёва Т.П.	122
Алексеев И.А.	343	Клевачкина О.А.	26		
Алексеева Е.В.	228	Кленина А.Н.	262	Растов Ю.Е.	51
Алмадакова Г.В.	77	Клепиков М.В.	301	Рапута В.Ф.	358
Анисимова Е.Е.	24	Ключников М.В.	351	Романова Л.А.	182
		Ковтун Н.В.	157	Рупасова Г.Б.	99
Белоброва Ю.В.	214	Кожемякина О.А.	271		
Бокова О.А.	246	Коковкин В.В.	358	Сазонова В.А.	10
Бондаренко А.В.	356	Колков А.И.	317	Свиридова Н.В.	292
Борисенко Е.Н.	343	Кольчикова Н.Л.	150	Сиволапов А.Ф.	288
Борисенко Ю.И.	67	Коптева Г.Г.	6	Силкина Н.В.	239
Брейтигам Э.К.	250	Костерина М. Г.	305	Соколовская И.Э.	73
Брова Т.П.	129	Кравченко А.А.	177	Сметанина М.Ю.	119
Буркова А.В.	277	Крайникова М.О.	277	Смоля М.С.	64
Быков В.П.	173	Красинская Л.Ф.	116	Снесарь Н.Н.	264
		Крылова Г.В.	155	Степанова Н.В.	170
Валеева Е.В.	191	Кудашова Е.И.	110	Ступникова Т.В.	343
Веретнова Н.Ф.	132	Куликова Л.Г.	246		
Визер А.М.	353	Кучина С.А.	21	Тимакин А.В.	222
Влавацкая М.В.	32			Титова О.С.	211
		Левина Л.В.	201	Тишин С.А.	161
Гамалей В. Г.	198	Литвина А.С.	59	Торбогошева В.М.	84
Гекман Л.П.	328	Лопаткин В.М.	246	Трофимов И.Т.	351
Генова Н.М.	308	Лохонова Г.М.	137	Трофимова Р.А.	51
		Лучшева Л.М.	282	Тырина М.П.	255
Даумова Б.Б.	229	Львов Л.В.	173		
Дмитриев И.И.	356			Филь Т.А.	216
Дмитриева Н.В.	201, 216	Макарова О.Н.	184	Финиченко Е.Н.	338
Дмитриева О.Н.	69	Маколкина Т.В.	226	Фомин А.С.	275
Долган А.Г.	112	Маликова Е.В.	180	Фотиева О.Н.	314
Долматова Л.А.	347	Маркина П.В.	56		
Дробышева Е.С.	282	Мушникова Е.А.	321	Ханцева Г.Г.	139
				Харченко С.В.	168
Егоров И.Н.	253	Нарзулаев С.Б.	157	Харченкова И.В.	61
Ежов В.С.	335			Хилько Н.Ф.	320
Ермаковская Т.А.	45	Опенко Т.Г.	358	Хохлова Л.А.	281
Ермолаева М.В.	42	Орлова Т.Г.	295		
Ефимова Л.С.	15			Циулина М.В.	141
		Парамонов Е.Г.	351		
Жаткин Д.Н.	39	Первушина О.В.	324	Чан Тхи Нау	244
Жихарева Е.В.	189	Перегудов А.В.	208	Часовских Н.С.	80
Журавлева А.А.	166	Петров А.А.	103	Челюканова О.Н.	30
		Петров А.В.	107	Черкашина Т.Т.	125
Зайцева М.В.	286	Петухов Н.А.	157		
Зарецкая А.А.	135	Пилипчук С.В.	273	Шалова С.Ю.	145
Зорина Н.С.	139	Плотников И.Н.	288	Шевчук Е.И.	358
		Полицинская Е.В.	236	Шибун Е.Н.	187
Иванова Н.Н.	149	Полицинский Е.В.	236	Шкильменская Н.А.	164
Иус В.М.	232	Полякова Н.А.	91	Шолудякова А.В.	267
		Пономарев В.В.	264		
Казачук И.Г.	53	Попов Е.А.	12	Юдакина С.И.	193
Калачев Г.А.	246	Попов П.А.	353		
Карнаух И.Е.	87	Попова Н.Б.	96	Яркова Е.Н.	48
Касаткина А.А.	239	Попова О.В.	39		

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология» **ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ** (бюллетень ВАК за февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования [/http://elibrarv.ru/](http://elibrarv.ru/) и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список **(в порядке цитирования)** 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]. 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. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер.** Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>

<http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 4-74-44

Отпечатано типографии ИП Филиппова О.В.

656015, г. Барнаул, ул. Союза Республик, 44