

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (36)

Октябрь 2012

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

КОРРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;

Факс: 8 (388-22) 4-74-44;

E-mail: mnko@mail.ru, <http://amko.ru/>

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

Журнал зарегистрирован в:

Ц Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

Ц International Centre ISSN, Paris - France

Ц Журнал включен в «Перечень ведущих

рецензируемых изданий ВАК РФ»

по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение, Культурология,
Философия, История, Социология, Экономика,
Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.10.2012

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 42,2.

Тираж 500 экз. Зак. №

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,
профессор, ректор Кемеровского государственного университета
культуры и искусства (г. Кемерово)
- В.Л. Петухов** – доктор биологических наук, профессор
(г. Новосибирск)
- Ю.И. Винокуров** – доктор географических наук, профессор,
директор института водных и экологических проблем СО РАН
(г. Барнаул)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА
(г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
- Ф.Н. Клюев** – профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)
- С.Н. Скоринов** – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК
(г. Хабаровск)
- Ш.А. Амонашвили** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО
(г. Москва)
- А.В. Усова** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
(г. Челябинск)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
(г. Тюмень)
- Д. Чевалир** – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины,
профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- Б.В. Новиков** – доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)
- У. Грисволд** – доктор педагогических наук, профессор университета
штата Канзас (США)
- Ю. Подгорецки** – доктор педагогических наук,
профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)
- М.С. Панин** – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)
- Р.Т. Раевский** – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)
- М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Д. Батчулуун** – доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)
- О.О. Сеницына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		Круне Т.И. 110		Рассудова Л.А. 121	
Авдеева Н.В. 36		Кудишин А.В. 314		Рехнер Ю.Ю. 163	
Агавелян О.К. 39		Кузнецова О.В. 317		Романова М.В. 342	
Агавелян Р.О. 39		Куленок Н.В. 27		Романюк М.А. 267	
Алипханова Ф.Н. 42		Куприенко Е.Ю. 71		Рытов А.И. 128	
Альтергот Е. Г. 47		Куприянова И.В. 197		Рюмина Т.В. 39	
Аминева М.В. 44		Кураев А.М. 202		Рябич Е.А. 186	
Ан С.А. 216		Курников Д.В. 74			
Арыкова Н.Г. 195				С	
Б		Л		Сабурова С.Л. 124	
Байгонакова Г.А. 167, 168		Лалуев В.Я. 3		Семина И.С. 117	
Батурина А.Д. 304		Легенчук Д.В. 76, 78		Семькина Р.С.-И. 283	
Батурина М.М. 304		Легенчук Е.А. 78		Сергеева Т.Ф. 128	
Бахтин М.В. 211		Леготкин Н.В. 98		Сиволобова Н.А. 157	
Биче-оол В.К. 17		Лесных Ю.Г. 335		Сидоренко Д.И. 205	
Бобылева С.В. 248		Лесовиченко А.М. 3		Скибицкий Э.Г. 110	
Богатенков С.А. 51		Линтовская Е.М. 241		Скрипко В.В. 320	
Боргоякова233Т.Г.		Лубкина О.А. 268		Слесова О.В. 30	
Борзова Т.В. 54		Лямкин А.Н. 27		Смирнова Н.Г. 145	
Брессо Т.И. 60				Смолина А.Н. 268, 271	
Будаговский В.Л. 61		М		Собильская А.С. 159	
Бырылова Е.А. 36		Магомедова З.З. 42		Соколовская И.Э. 160	
В		Малинин В.А. 118		Солодкова Т.И. 130	
Васильев А.С. 64		Мамыев Д.И. 304		Сорокоумова С.Н. 133	
Васильева И.В. 154		Матис В.И. 147		Станкевич П.В. 36	
Велиляева Э.С. 27		Мезенцев Р.В. 205		Стариков В.П. 309	
Виницкая Н.В. 227		Миннегалиев М.М. 79		Степанская Т.М. 229	
Воронков Е.Г. 27		Михайлов С.М. 219, 221		Столярова Н.Н. 286	
Воронкова Е.Г. 27		Михайлова А.С. 221		Суворова О.В. 136	
Г		Михайлова Н.А. 21		Султанова М.Э. 21	
Габитова Э.М. 88		Модоров Н.С. 195, 205		Суханов А.В. 30	
Гекман Н.А. 13		Морозова О.П. 339		Съедина Н.В. 139	
Горбачкая О.Ю. 237		Москалюк Л.И. 275		Т	
Гринечко Е.Д. 93		Москвина Т.Н. 278		Таскаракова Н.Н. 289	
Губанов С.А. 238		Н		Темербекова А.А. 167, 168	
Гусейнова А.В. 233		Николаевский Р.П. 133		Тетерина И.С. 188	
Д		Николаевский Р.П. 81		Троценко С.Н. 170	
Данилова О.В. 335		Николенко Н.Н. 21		Трубакина Н.В. 280	
Дембич Н.Д. 219, 221		Никульников А.Н. 192		У	
Дементьева Т.Ю. 332		Нугманов Р.Г. 19		Уварова И.Ю. 291	
Димова Е.В. 95		О		Утешева И.О. 347	
Дмитренко В.В. 345		Обоймова С.М. 114		Ф	
Дмитриева Н.М. 241		Обут Е.Т. 332		Федунова Е.А. 293	
Дмитриенко А.Н. 243		Обут Т.А. 332		Фролова Н.Д. 350	
Дудышева Е.В. 98		Овсюкова М.В. 332		Х	
Дума С.Н. 30		Окорокова О.В. 208		Халина Н.В. 286	
Е		Ооржак Б.Ч. 255		Харина Н.С. 329	
Егорова С.А. 332		Оразымбетова Г.С. 71		Хаснулин В.И. 32	
Ж		Осинская С.А. 84		Хаснулина А.В. 32	
Жаткин Д.Н. 246, 248		Ощепкова Н.Г. 341		Хертек А.Б. 298	
Жерносенко И.А. 214		П		Хлудеева И.В. 173	
Жерносенко И.А. 304		Паркина О.В. 329		Холодкова Ю.В. 246	
Журавлев П.В. 307		Первушина О.В. 5		Хомова Н.А. 176	
З		Первозкин С.Б. 39		Ч	
Зотова Т.Н. 100		Первозкина Ю.М. 39		Чугунова И.В. 167, 168	
И		Петров В.А. 185		Чурекова Т.М. 139	
Ибрагимов Д.В. 309		Петрова Н.Г. 257		Чухрова М.Г. 243	
Ивлева Т.Н. 142		Пецух О.П. 151		Ш	
К		Пименова Е.В. 117		Шацкая Е.Ю. 360	
Каныгина Н.В. 250		Платонова С.Г. 320		Шевченко С.З. 312	
Капина О.А. 102		Плуталова Т.Г. 325		Ширяев А.Н. 178	
Карасова И.С. 106		Повshedная Ф.В. 118		Шмигирилова И.Б. 182	
Корлякова С.Г. 69		Пойдина Т.В. 10		Э	
Коробейникова А.А. 253		Потапова А.Б. 136		Эрдыниева Т.А. 332	
Котенев А.Д. 337		Потапова М.В. 154		Ю	
Кравцова Е.И. 295		Приходько О.Н. 261		Юнгеров Ю.А. 283	
Кравцова Н.А. 84		Прохоров С.А. 224		Я	
Красноярцева Б.А. 312		Пыхтина Ю.Г. 263		Якимов П.А. 301	
Р		Р			
		Равшанов М. 266			

ОПРОВЕРЖЕНИЕ

Редакция журнала просит извинение за допущенные в изданиях ошибки:

1. В журнале №3(34)2012 г. на стр. 310 и 407 при написании на английском языке фамилии, имени и отчества Рыбинцевой Галины Валериановны вместо «Galina V.R.» следует читать «Rybintseva G.V.» /Ошибка произошла из-за нарушения автором редакционных требований к оформлению английского текста/. В электронный вариант внесены исправления.

2. В журнале №4(35)2012 г. в алфавитном указателе и в «Содержании» ошибочно указаны страницы статей Иваненко (следует читать – с. 74) и Киреевой (следует читать – с. 78). В электронный вариант внесены исправления.

3. В журнале №4(35)2012 г. в английском названии статьи Косолаповой Т.В. и в аннотации одно слово «резюме» распознано компьютерной программой с ошибкой. Данное слово в английском варианте следует читать «resume». В электронный вариант внесены исправления.

В адрес указанных авторов Редакцией журнала будет выслана выписка из опровержения.

Раздел 1

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 130.2+008

Laluev V.Ja., Lesovichenko A.M. TO DEFINITION OF CONCEPT «PROPHECY». On the basis of retrospective cultures-philosophical analysis in the article such concepts, as «a prophecy and a prophet» are designated. The materials presented by authors allow not only to observe their evolution, but also to understand this phenomenon of spiritual culture.

Key words: prophecy, prophet, spiritual culture, language, future, forecasting, prediction.

В.Я. Лалуев, канд. философ. наук, доц. каф. философии и культурологии Сибирского гос. университета путей сообщения (СГУПС), г. Новосибирск, E-mail: vladimir_laluev@mail.ru; **А.М. Лесовиченко**, д-р культурологии, проф. каф. философии и культурологии Сибирского гос. университета путей сообщения (СГУПС), г. Новосибирск, E-mail: lesovichenko50@mail.ru

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОРОЧЕСТВО»

На основе ретроспективного культурно-философского анализа в статье обозначены такие понятия, как «пророчество» и «пророк». Представленные авторами материалы позволяют не только проследить их эволюцию, но и понять этот феномен духовной культуры.

Ключевые слова: пророчество, пророк, духовная культура, язык, будущее, прогнозирование, предсказание.

Понятие «пророчество» широко употребляется в любом языке, поскольку сам феномен пророчествования занимает большое место в сознании людей, пораженных необычностью высказываний человека, обладающего особым даром. Пророчеств никогда не бывает много, и любая культура знает подобные явления. Поскольку источник пророческих высказываний часто не известен не только слушающим, но и говорящим, далеко не всякое слово, прореченное неведомым способом, оценивается равнозначно, даже если кто-то признает его пророком, далеко не все слушающие соглашались с такой оценкой. Поэтому рассмотрение понятия «пророчество» необходимо увязывать с целым гнездом лексем таких как: предвидение, прорицание, ясновидение, предсказание, лжепророчество и т.д. В этом и заключается главная трудность определения сущности этого понятия, хотя эта тема нередко затрагивается в исследовательской литературе. Однако считать ее исчерпанной нельзя, т.к. постоянно возникают новые оттенки смыслов, которые требуют коррекции в определении базового понятия.

В настоящей статье мы очертим комплекс представлений о понятии «пророчество» в научной литературе и речевом обиходе.

Итак, «пророчество» – одно из ярких и значительных явлений в истории человечества. Это один из уникальных феноменов духовной культуры. Наиболее распространенное его понимание – это знание о будущем, хотя очевидно, что этим пророчества никогда не ограничиваются. «Пророк» – это ясновидящий, воспринимающий духовным зрением и слухом указания «Высших существ» в божественно-духовном мире и передающий эту информацию людям, как правило, в порядке своей обязательной миссии. Поэтому о пророках говорили, что они «беседуют с Богом».

Для того чтобы выявить их специфику и отличия, необходимо, прежде всего, определиться со словарными значениями слов «пророчество» и «пророк». Рассмотрим некоторые из них:

1. М. Фасмер, в «Этимологическом словаре русского языка» значение этого слова объясняет так: «Пророк» (род. падеж

– пророка) от старославянского слова – пророкъ. Калька греческого слова «prophetes» в русском языке является производным от слова «про – и реку». Про – от греч. «перед», реку – «говорить», что родственно литовскому – «кричать, реветь», а латинскому слову «гассо» – «кричать, как тигр» [1].

2. И.Х. Дворецкий в «Латинско-русском словаре» выводит слово «propheta» от греч. (prophetes, ae, m.) и определяет как: 1. Прорицатель, жрец, маг (Апулей, Макробий); 2. Пророк [2].

3. «Современный толковый словарь русского языка» поясняет их в следующих значениях: 1. В различных религиях: человек, являющийся истолкователем воли Бога. 2. Тот, кто предсказывает будущее [3].

4. В «Толковом словаре русского языка» В.И. Даля читаем: Пророк, пророчица – кому дан дар провиденья, или прямой дар бессознательного, но верного прорицания; озаренный Богом провозвестник, кому дано откровение будущего; иногда употребляется как прорицатель вообще [4].

5. «Словарь английского языка Nattalls» слово «prophesy» интерпретирует как объявление чего-то приближающего; книга пророчеств; общественная интерпретация Священного Писания; проповедничество; «propheteer» – тот, кто предсказывает события; «prophesy» – предсказывать будущие события; предвидеть; произносить предсказания; толковать религиозные доктрины; «prophesying» – предсказание; проповедничество. «Prophet» – тот, кто предсказывает будущие события, который специально вдохновлен Богом на это служение; вдохновленный учитель божественной воли; интерпретатор. Школы «пророков» как институт еврейского образования для подготовки общественных учителей. «Prophetess» – женское пророчество (женщины-пророчицы играли важную роль во многих религиях мира, но особое место занимают в Библейской истории [5]. В других англоязычных словарях – близкие дефиниции. Так, в популярном словаре «Webster's Dictionary» слово «prophet» объясняется так: «Тот, кто передает Божественное послание; тот, кто предсказывает будущее» [6].

6. «Советский энциклопедический словарь» слову «пророк» (и) дает краткую характеристику: «в иудаизме, христианстве и исламе религиозно-политические проповедники и ораторы» [7].

7. «Большой энциклопедический словарь» слову «пророк» (и) предлагает интересную интерпретацию – в иудаизме, христианстве и исламе люди, наделенные даром восприятия Божественного послания и способности сообщить его людям; посредники между Богом и людьми» [8].

8. Словарь «Христианство» формулирует широкую интерпретацию этого слова: «пророк» (и) – библейский термин для обозначения особых провозвестников воли Божьей как в Ветхом, так и Новом Завете. Еврейское название пророка «наби» означает «провозвестника», объявляющего чью-либо волю, а греческий перевод слова «профетик» – того, кто говорит от лица кого-либо, в данном случае – Бога. В дальнейшем значении «пророк» – человек, предвидящий (через особые откровения свыше) и предсказывающий будущее. Такими пророками являются Енох, Ной, Авраам, Моисей, Давид и др. Со временем пророчество делается исключительной принадлежностью или даже должностью особого класса людей, которые составляют своего рода обществу или т.н. «сонмы». Самуил дал стройную организацию пророческим «сонмам» или «школам» в Израиле, сделав их источником нравственно-просветительского воздействия на народ [9, с. 402-403].

9. Архимандрит Никифор под словом «пророк» понимает, во-первых, людей предсказывающих будущее, во-вторых, – тех, кто возвещает людям слово назидания, увещания и утешения по особому внушению Святого Духа (см. 1 Кор. 14:1-3). Прорицатели (см. Втор. 18:10; Чис. 22:7; 1 Цар. 6:2). Это слово в Священном Писании употребляется в смысле ложного пророчества и означает то же, что гадание, ворожба, чародейство [10].

Как мы заметили, что больших различий в характеристике феномена пророчества у представленных авторов нет, однако смысловые акценты все-таки разнятся. Наименее конкретен из них «Советский энциклопедический словарь», согласно которому пророком можно считать фактически любого религиозного деятеля. Словарь В.И. Даля дает значение, при котором пророком можно считать озаренного Богом провозвестника, кому дано откровение будущего, что перекликается, кстати, со значением слова «prophesy» из английского словаря «Nattalls». Богословские словари фактически ограничивают значение этого понятия только библейским смыслом, противопоставляя ему слова – лжепророк, прорицатель. Учитывая все эти различия, необходимо использовать расширительную трактовку термина. На этом основании можно сказать, что пророчество как феномен человеческой активности и речевой акт представляет такое сообщение о событиях, которые могут произойти в будущем.

Однако сообщения о будущем в русском языке выражаются в различных словах и понятиях, в частности, таких как предсказание, прогнозирование, предвидение, предчувствование, прорицание и другие. Все они представляют собой различные оттенки этих смыслов. Так, по мнению польского лингвиста А. Вежбицкой и русского ученого М.Я. Гловинской, предсказание представляет такое сообщение о будущем, которое допускает и мистические, и рациональные способы получения знаний о будущем. Вместе с тем прогнозирование, в отличие от предсказания, допускает только рациональную, научную обработку информации с целью получения знания о будущем, а прорицание – особую мистическую способность человека проникать в будущее и видеть его картины. Что же касается пророчества, то этот способ познания будущего ограничивается только мистическим, нерациональным, ненаучным способом получения знаний [11, с. 175-176].

Эти различия она объясняет так: «глагол «пророчествовать», в отличие от «прогнозирования», предполагает мистическое, сверхъестественное получение знания о будущем. Пророчествуют, находясь в особом мистическом состоянии. Соответственно, глагол «пророчествовать» в этом значении закреплен за узким кругом культурных контекстов, таких как Священное писание, сакральные тексты, пророческая литература. Поэтому, суждения о его семантике можно сформулировать только на этой основе» [11, с. 176]. Пророчествовать может человек, получивший откровение от Бога или избранный Им для передачи своей воли людям. Ветхий и Новый Заветы об этом повествуют следующим образом: «И когда почил на них Дух, они стали пророчествовать, но потом перестали» (Чис. 11:25); «И Захария, отец его, исполнился Святого Духа, и пророчествовал, говоря...» (Лк. 1:67). Однако кроме библейских источников, описывающих пророческую деятельность, существуют и другие тексты, в которых содержатся интересные сведения.

В античности, например, прорицанием событий отдаленного будущего занимались пифии в храме Аполлона Дельфийского. Греки считали Пифию обладательницей «двойного пророческого дара», благодаря которому она возвещала не только «откровения» Аполлона, но и незримо соединяла человека с Богом. Процесс прорицания в Дельфийском храме описан так: «Восседающая на треножнике Пифия, созерцающая духовным зрением и иррационально постигая посылаемые ей богом откровения, не теряя самообладания, не впадая в неистовый медуимический транс, не испытывая гипноза. Ее разум бездействуя, но, не отступая, пока она как мантисс, читая волю Аполлона, включается в процесс оформления образов невидимого мира в доступные для человеческого восприятия высказывания» [12, с. 43-44].

На ином восприятии будущего построены древние формы античной наррации, такие как «литературные видения», представленные в откровениях восточных народов. Природа пророческих повествований носит в них чисто умозрительный характер, представляя то, что было показано воочию, когда общее повествование (в настоящем времени) вдруг резко прерывается и воспроизводятся картины будущего, которые узрел автор. Таким предстает видение Одиссея, которое открывает ему Афина, когда он доставляется фэакийцами на Итаку. Проснувшись, Одиссей не узнает своей родины покрытой туманом, но Афина успокаивает его и заверяет в своей благосклонности, изображая пристань Итаки, пещеру, нимф, священное масличное дерево, Нерионскую гору. «Так сказав, – продолжает песню Гомер, – богиня раздвинула туман и показала землю, которую Одиссей бросился целовать». Будущее, которое открывает Афина, носит здесь не временный характер, а тех событий, которые произойдут в будущем [13, с. 218-219]. Таким образом, можно сказать, что как библейские, так и античные представления о будущем помогают нам шире взглянуть на проблему пророческой деятельности.

Из Книги Деяний Апостолов видно, что не только пророки, но всякий, через кого пожелает говорить Дух Святой, будет пророчествовать: «И будет в последние дни, говорит Бог, излию от Духа моего на всякую плоть; и будут пророчествовать сыны ваши и дочери ваши» (Деян. 2:17). Заметим, что пророчествующий здесь – посредник, передающий то, что через него сообщает Бог. Это дало повод Р. Светлову признать, что «раннее христианство было позитивно и доверчиво настроено по отношению к пророческому дару» [14, с. 13].

Пророчествование, как речевой акт имеет особые внешние формы выражения: интонацию голоса, состояние, в котором находится говорящий. Отсутствие этих примет показывает, что перед нами не пророчество, а простое предсказание, либо совет. Так, в предложении: «Пророк советовал идти, но видимо в таком тоне и настроении, по которым можно было заключить, что он говорит не в духе пророческом», т.е. иногда о пророке говорится, что он может просто советовать. Употребление глагола «пророчествовать» близко по значению к «предсказывать» и отличается от него тем, что в его семантике содержится оценочная характеристика. Действие, о котором идет речь, представляется как значительное: «Дело пророков – пророчествовать, а дело народов – побивать их камнями», – писал русский поэт В. Ходасевич.

Прорицать или пророчить (будущее) – это особая мистическая способность человека проникать в будущее, видеть сцены будущего и сообщать об этом, связана с высшей иррациональной силой, не обязательно Божественного характера. Разумеется, что глагол «прорицать» может быть употреблен по отношению к колдунам, волхвам, шаманам, в то время как глагол «пророчествовать», обычно применяется только к библейским пророкам. Еще одним признаком, по которому различаются эти глаголы, является характер предсказанного события. Как считает М.Я. Гловинская, что глаголы «предсказывать» и «пророчить» не имеют специальных ограничений на тип события: это может быть как конкретное единичное событие, так и длительная ситуация общего характера, последовательность событий. Однако глагол «пророчить», в отличие от глагола «предсказывать», ориентирован на саму речь, содержащую предсказание и сочетается либо с прямой или косвенной речью, либо со словами, которые являются как бы частью, «осколком» этой речи [11, с. 176].

Различие между предсказанием и пророчеством мы находим у французского философа-экзистенциалиста Альбера Камю, который полагает, что «предсказание описывает ближайшее будущее, а пророчество – это акт провидения будущего, ориентированный на далекую перспективу. Предсказание носит конкретный характер, нежели пророчество, его можно проверить и сделать это быстро, в то время как пророчество невозможно

проверить на практике» [15, с. 265]. Возможно, по этой причине пророков часто обвиняли в несбыточности их пророчеств, но, скорее всего это объясняется тем, что будущее, о котором говорится в пророчестве, просто еще не наступило.

Однако если под пророчеством мы будем понимать только процесс выработки неких представлений о будущем в далекой перспективе, то пророком может оказаться любой человек предсказывающий будущее, как далеко стоящее от настоящего. При этом не имеет значения, опирается ли он на научные закономерности развития и функционирования общества или на специфическую иррациональную, мистическую способность. Используя этот критерий, термин «пророчество» часто используют применительно к нерелигиозным предсказаниям будущего. Пророками, в этом смысле именуют Платона, создавшего концепцию «идеального государства»; Г. Гереля, прогнозирующего появление «Царства свободы»; Карла Маркса, вынашивающего

планы построения коммунистического общества на научной основе и многих других [16]. В философских словарях и энциклопедиях можно встретить характеристику предвидения и прогнозирования как способов познания будущего, но обычно отсутствует описание пророчества.

Это объясняется, во-первых тем, что сложность понимания феномена пророчества как явления духовной культуры приводит к тому, что в философских словарях отсутствует его определение. Во-вторых, – с позиции научной философии пророчество не является научным фактом, оно всецело принадлежит религиозному, ненаучному сознанию или обыденному мировоззрению, поэтому пророки де не являются достойными интереса, а само явление пророчества недостойно научного внимания. Но, если даже допустить, что приведенный взгляд верен и пророчество недостойно науки, оно остается фактом духовной культуры и, следовательно, – весьма значимо.

Библиографический список

1. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М., 2004.
2. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. – М., 1976.
3. Современный словарь русского языка. – М., 1976.
4. Даль, В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. – М., 2002.
5. Nattalls Standard Dictionary of the English Language. – L: F. Wareco, 1901.
6. Webster's Dictionary. – Запорожье: Видавец, 1993.
7. Советский энциклопедический словарь. – М., 1985.
8. Большой энциклопедический словарь. – М.:АСТ – Астрель, 2005.
9. Лопухин, А.П. Пророки // Христианство. – М., 1995. – Т. 2.
10. Никифор, архимандрит. Иллюстрированная полная популярная Библейская энциклопедия. – М., 1990.
11. Гловинская, М.Я. Предсказания и пророчества в русском языке // Понятие судьбы в контексте разных культур. – М., 1994.
12. Непомнящий, Н. Великая книга пророков. – М., 2006. – Кн. 1.
13. Фрейденберг, О.М. Миф и литература древности. – М., 1978.
14. Светлов, Р. Век мужей апостольских // Писания мужей апостольских. – СПб., 2007.
15. Камю, А. Бунтующий человек. – М., 1990.
16. Поппер, К. Открытое общество и его враги: в 2 т. – М., 1992.

Bibliography

1. Fasmer, M. Ehtimologicheskij slovarj russkogo yazihka: v 4 t. – М., 2004.
2. Dvoreckij, I.Kh. Latinsko-russkij slovarj. – М., 1976.
3. Sovremennij slovarj russkogo yazihka. – М., 1976.
4. Dalj, V.I. Boljshoj illyustirovannij tolkovij slovarj russkogo yazihka. – М., 2002.
5. Nattalls Standard Dictionary of the English Language. – L: F. Wareco, 1901.
6. Webster's Dictionary. – Zaporozhje: Vidavec, 1993.
7. Sovetskij ehnciklopedicheskij slovarj. – М., 1985.
8. Boljshoj ehnciklopedicheskij slovarj. – М.:АСТ – Астрель, 2005.
9. Lopukhin, A.P. Proroki // Khristianstvo. – М., 1995. – Т. 2.
10. Nikifor, arhimandrit. Illyustirovannaya polnaya popularnaya Biblejskaya ehnciklopediya. – М., 1990.
11. Glovinskaya, M.Ya. Predskazaniya i prorochestva v russkom yazihke // Ponyatie sudjbi v kontekste raznihkh kul'tur. – М., 1994.
12. Nepomnyatij, N. Velikaya kniga prorokov. – М., 2006. – Кн. 1.
13. Freydenberg, O.M. Mif i literatura drevnosti. – М., 1978.
14. Svetlov, R. Vek muzhey apostoljskikh // Pisaniya muzhey apostoljskikh. – SPb., 2007.
15. Kamyu, A. Buntuyuthij chelovek. – М., 1990.
16. Popper, K. Otkrihtoe obhtestvo i ego vragi: v 2 t. – М., 1992.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 130.2

Pervushina O.V. TRADITIONAL CULTURE AS A PROBLEM OF CULTURAL DISCOURSE. The article deals with the problem of interpretation and reproduction of tradition in a modern globalized culture. Archaic trends are considered in contemporary social and cultural process. «Neotradition» is understood as a form of removal of the contradiction between «tradition» and «innovation».

Key words: tradition, neotradition, archaic, cultural dynamics, neotraditionalism.

О.В. Первушина, канд. культурологии, доц., Алтайская гос. академия культуры и искусства,
г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена исследованию проблемы интерпретации и воспроизводства традиции в условиях современной глобализирующейся культуры. Рассматриваются архаизирующие тенденции в современном социокультурном процессе. «Неотрадиция» понимается как форма снятия противоречия между «традицией» и «новацией».

Ключевые слова: традиция, неотрадиция, архаика, культурная динамика, неотрадиционализм.

Традиционное – неотъемлемый элемент жизнедеятельности любого человеческого сообщества, его развития и сохранения. Многоаспектность социального проявления традиций обусловлена их органической связью с системой общественных отношений, разнообразием социальных общностей, является основой формирования и бытования картины мира, отражающей жизнедеятельность и духовно-мировоззренческие связи этноса.

Вопрос о природе традиционного и связанного с ним понятия традиции как социально-культурного, духовно-мировоззренческого феномена, важнейшего элемента общественного и национального сознания весьма сложный и требует дополнительных разработок.

Понятие «традиция» исследовалось в зарубежной и отечественной гуманитаристике, где с различных позиций рассматри-

вается как социально-психологический, историко-культурный, этно-психологический и культурфилософский феномен, но, тем не менее, исследование этого культурного явления нельзя считать завершенным, так как сегодня представляется актуальным обращение к понятию культурной традиции и формирование его новой интерпретации в контексте происходящих глобальных трансформаций культуры.

Общим местом для всех исследователей традиции стало обращение к дефиниции. Конструируя дефиницию, многие ученые исходят из того, что традиции являются наиболее обобщенными нормами и принципами организации и функционирования общественных и межличностных отношений, социальными установлениями, передаваемыми из поколения в поколение и охраняемыми силой общественного мнения, стереотипизированными формами человеческой деятельности [1, с. 60; 2, с. 56–57; 3, с. 154; 4, р. 151; 5, с. 307]. При этом подчеркивается, что традиции это устойчивые повторяющиеся прочные и общепринятые формы и способы жизнедеятельности исторически сложившиеся в рамках конкретной социальной общности.

Учитывая множественность определений традиции, констатируя, что не существует в современном социально-гуманитарном знании единственно возможного и исчерпывающего толкования содержания данной категории, основная задача нам представляется не в том, чтобы вывести еще одну дефиницию, а остановиться на возможных подходах к интерпретации ее сущности, обосновать адекватный метод познания этого феномена в условиях современной глобализирующейся культуры.

В большинстве современных определений традиции [6, с. 21; 7, с. 242–243; 8, с. 7] отсутствует ясность того, что определяет существо и смыслы традиционного как явления, которое не может быть сведено только к понятию историко-культурного наследия, обрядом, ритуалам, обычаям и т.д. Все перечисленное скорее можно отнести к формам проявления традиционного, которые чрезвычайно многообразны и по-разному могут проявлять себя в различные исторические эпохи. Нас скорее интересуют источник, из которого возникает и существует на протяжении всей человеческой истории, начиная с древнейших времен, потребность сохранить собственный опыт бытования и освоения мира, сохранить не только как наследие или живой опыт для потомков с целью упорядочения и безопасности их существования, но и как стремление к конструированию единого с ними мира («жизненного мира» по Э. Гуссерлю), который объединяет в грандиозном пространственно-временном континууме жизнь многих поколений этноса неразрывной связью и узами глубинного родства. Проекция традиции как ценностного опыта на горизонт будущего порождает идею целостного жизненного мира как устойчивого образования, реальности, которая не есть результат умозрительных построений, а проявление глубинной «воли к жизни» (А. Шопенгауэр) как индивидуальной, так и коллективной.

Вероятно, что традиции одновременно выступают не только инструментом организации наличного бытия, но и бытия последующих поколений в основе своей заключая опыт бытия предков. С этой точки зрения они задают горизонт жизнедеятельности человеческого сообщества и культуры в целом. Следовательно, традиции имеют характер конституирующего начала в человеческом бытии, т.е. онтологического. Отсутствие этого начала или представление о его относительности порождает взгляд и оценку жизненных явлений как потока дискретных, ничем не связанных или мало связанных между собой явлений, которые не позволяют человеку создавать устойчивые долговременные конструкты как представления о мире и его месте в нем (картина мира), состоящие из устойчивых ценностных образований и ориентаций. Традиции в этом случае образуют духовно-практическое онтологическое поле, в пределах которого жизнь, бытие отдельного индивида и человеческих сообществ приобретает свою стабильность, способность проявиться в качестве необходимого и устойчивого состояния.

Культурная традиция, как правило, в социально-гуманитарных исследованиях, культурологии рассматривается как явление противоположное культурной инновации, соответственно, традиционная культура противопоставляется инновационной. Представители французской социологической школы (Э. Дюркгейм, К. Леви-Строс, М. Вебер) рассматривают традицию через дихотомию традиционное-инновационное. Парадигма противопоставления традиции и прогресса, традиции и рефлексии, берущая свое начало во времени Просвещения, продолжает сохраняться в современных культурологических исследованиях.

М. Вебер исследовал понятие традиция в аспекте изучения типологии социального действия путем фундаментального теоретического противопоставления двух категорий: Традиции

и Разума. Это противопоставление он рассматривает в рамках динамики мирового исторического процесса как прогрессирующей рационализации, как движения от традиционного общества (традиции) к современному (рациональности), которое он называет индустриальным, основанным на принципе формальной рациональности. Традиция у Вебера выступает как антипод инновации и рациональности. Традиция и рациональность образуют в его теории две стороны единой дихотомии.

В типологии социального действия он выделяет такой идеальный тип действия, как традиционное действие, которое, как он утверждает, основано на длительной привычке, привычном действии, иными словами, традиция здесь отождествляется с психологической инерцией [9, с. 628]. Традиция в представлении Вебера выступает как разновидность подражательных, не осмысленных действий. В своей типологии социальных действий Вебер принципиально противопоставляет два идеальных типа – целерациональное и ценностно-рациональное действие и действие аффективное, традиционное. Но несмотря на истолкование традиции как привычки, Вебер не ограничивается именно таким пониманием традиции, или это понимание у него не является единственным. Во втором смысле он понимает традицию как определенную ценность или систему ценностей. Соответственно, и традиционное действие выступает в данном случае как разновидность ценностно-рационального действия. Таким образом, в отличие от традиции-привычки, традиция-ценность действует не автоматически, а задействует в данном случае механизмы оценки и рефлексивного отношения. Проблема соотношения традиционного и современного у Вебера отличается высокой степенью многозначности и контекстуальности. В его представлении традиционное общество является доиндустриальным, нерациональным, современное общество – индустриальным и рациональным. Модернизация в его представлении – это процесс рационализации традиционных обществ, который он рассматривает как данность и вместе с тем как процесс, характеризующийся разрушением традиционности, что сказывается на устойчивости общественных отношений. Таким образом, если следовать логике М. Вебера, то в его представлении понятие традиции далеко от однозначного истолкования, и если он эту категорию, на первый взгляд, относит к привычным, автоматическим действиям, то вместе с тем не исключает возможности ценностного, рефлексивного начала в ее реинтерпретации и проявлении.

Э. Маркарян, крупный отечественный философ, культуролог, придерживается иных позиций в соотношении категорий традиционное-инновационное. В свое время он предпринял попытку обоснования самостоятельной научной системы – традициологии, понимая ее как науку о классе традиционных явлений, законах и механизмах их динамических преобразований [10, с. 34]. В основу разработки принципов данной дисциплины автором была положена системно-эволюционная культурологическая концепция. Маркарян обращает внимание исследователей на то обстоятельство, что исследование традиций как особого класса явлений находилось и находится на периферии современного системного мышления и междисциплинарных направлений современной науки. Одной из причин он считает сведение понятия традиции к архаическим явлениям, к жизненному и культурному опыту прошлого, которое неизбежно ведет к дихотомии «традиционное» – «нетрадиционное». Эту парадигму, смысловым ядром которой является противопоставление «традиционного» и «нетрадиционного», Э. Маркарян считает ложной с системно-эволюционной точки зрения. Он утверждает, что эволюционные механизмы моделирования, сохранения, наследования действуют на всех без исключения этапах социокультурного развития, поэтому представление о традиции не должно ограничиваться представлением о ней как социально-культурном опыте, сформированном прошлыми поколениями и показанным для наследования настоящими и будущими поколениями. Эти процессы Маркарян предлагает рассматривать как характеризующие движение культурных форм, объектов, процессов в конкретном пространственно-временном континууме через понятие культурной динамики – постоянно длящегося процесса.

Культурную динамику он понимает как процесс связанный с движением, изменением, модификацией культурных систем, а значит – и традиций. Культурные традиции, их развитие запускают процесс постепенного изменения культурных систем в ответ на изменяющиеся условия существования, выступают основой изменения культур разного типа. Э. Маркарян замечает, что культурная традиция при анализе в социально-гуманитарных науках как правило противопоставляется инновации, но данное представление справедливо, если эти явления рассмат-

ривать в статике. В случае динамического рассмотрения традиции оно оказывается неправомерным, так как любая инновация, если она принимается множеством людей, входящих в ту или иную группу, в результате этого стереотипизируется и превращается в традицию. Отсюда динамику культурной традиции Э. Маркарян понимает как постоянный процесс преодоления одних видов социально организованных стереотипов и образования новых [10, с. 81]. По мнению Маркаряна, понятие традиции в равной мере относится как настоящему, так и к прошлому.

Логика данного рассуждения не вызывает возражений, так как очевидна и не нуждается в специальных доказательствах мысль о том, что любая традиция поначалу воспринимается человеческим сообществом как инновация, но вместе с тем такой подход позволяет отнести к классу традиционного практически все наиболее устойчивые формы культурной жизнедеятельности. Возникает вопрос: правомерно ли понимать под традицией все стереотипизованные формы группового социального опыта, являющиеся наиболее эффективными способами адаптации к окружающей среде и сохранения стабильности человеческого сообщества? Могут ли формы и варианты стереотипизованного опыта, сложившегося в настоящем рассматриваться как традиция? Э. Маркарян отвечает на этот вопрос утвердительно, обращая внимание на то обстоятельство, что в настоящее время интервалы действия стереотипизованных форм опыта стали несравненно короче и система их значительно усложнилась, но тем не менее культурная традиция продолжает оставаться универсальным стабилизирующим и селективным механизмом, действующим во всех сферах социального организма. Но возникает вопрос: всякий ли стереотипизованный опыт можно назвать традицией? Вероятно, не все формы сохранения и трансляции культурного опыта могут быть охарактеризованы как традиционные, думается, что должно быть различие между традицией и стереотипизованными формами социального опыта. Традициями, на наш взгляд, является не любой стереотипизованный устойчивый культурный опыт, а социокультурные многопоколенные образования, которые могут быть результатом жизнедеятельности человеческой общности на значительных временных отрезках, системообразующей основой которых выступает коллективная память этноса. Именно коллективная память, которая фиксирует и на протяжении столетий оттачивает обобщенный образ мира, картину мира, интегрирующую различные формы стереотипизованного социального опыта этноса, вбирающая в себя и аккумулирующая исторический путь этноса в целом, может рассматриваться как системообразующая основа традиции.

Высокая динамика современной социокультурной ситуации создает впечатление, что культурные традиции перестали в ней играть сколько-нибудь заметную роль. Но это впечатление не отражает настоящего положения дел. Культурная традиция сегодня продолжает оставаться механизмом, который благодаря накоплению, аккумуляции социального опыта и развертыванию его в пространственно-временной динамике, позволяет транслировать значимые для сохранения и устойчивости общественной системы культурные смыслы. Но, признавая все это, мы не можем отрицать того факта, что временная длительность социально стереотипизованных форм опыта заметно изменилась по сравнению с прошлыми эпохами в истории человечества в сторону временного сокращения. Характерным признаком традиции всегда являлся способ межпоколенной трансляции социального опыта, что предполагает определенную временную длительность процесса. Многие современные модели жизнедеятельности, которые претендуют на уровень традиции, могут таковыми не являться, так как временной цикл их существования не позволяет развернуть процесс наследования в пространственно-временной перспективе. Эта проблема нуждается в специальном анализе. Вероятно, что уменьшение временной длительности функционирования культурных традиций не может не сказаться на их природе, так как это существенным образом сказывается на результатах адаптивного процесса общества к среде существования, в котором традиция является механизмом, запускающим адаптивные процессы взаимодействия общества со средой.

В прошлые исторические эпохи традиция как адаптивный механизм, ее образование являлось результатом длительной эволюции общества, в процессе которой модели деятельности, закрепленные в культурной традиции, проходили проверку временем. Время жизни и существование традиций исчислялось временем существования данного общества до тех пор, пока баланс взаимодействия социальной группы со средой не нарушался. На этом принципе и основано действие традиции как способа регуляции общественной жизни, который отличает про-

цесс постепенного эмпирического накопления адаптивно-значимой информации, ее сохранение, преобразование и трансляция из поколения в поколение. Существенное уменьшение временной длительности действия культурной традиции, появившейся в XX – XXI вв., может приводить к ситуации, когда способ адаптации декларируется как традиционный, но таковой по своей природе не является. Показателем в данном случае является отсутствие сложившихся обратных связей, так как при ограничении эволюции во времени не успевают сложиться механизм обратных связей – восприятие стереотипизованной модели жизнедеятельности как не подлежащей сомнению, единственно возможной и эффективной. Но в этом вопросе среди исследователей нет единого мнения, так, социолог Э. Гидденс, исследуя влияние глобализации на повседневную жизнь современного человека и уделяя внимание исследованию традиции, считает, что «срок давности не является определяющей чертой традиции и ее более распространенного собрата, обычая» [2, с. 56], в то же время отечественный исследователь М.А. Розов разграничивает традицию как явление связанное с сакральным, «изначальным» знанием, и стереотипизованные формы опыта необходимые человеку для эффективной адаптации к разнообразным социальным условиям, называя их «социальными эстафетами» [11, с. 49]. Думается, что эта проблема нуждается в специальном рассмотрении.

Известный польский философ и культуролог Е. Шацкий близок Маркаryanу в понимании того, что дихотомия «традиционное-инновационное» упрощает взгляд на проблему и ограничивает исследователя в возможности изучения традиции во всей сложности и многоаспектности проявлений. Шацкий утверждает, что продуктивным является подход, когда традицию рассматривают не только как явление, присущее дописанным обществам, но и явление, актуальное для современного общества, представляющее собой не только культурное наследие как памятник эпохи, а обладающее реальными потенциями к реактуализации в пространстве современной культуры [5, с. 294].

К анализу понятия «традиция» он подходит с позиций смысловой и семантической сложности данного явления, не ограничиваясь сложившимися подходами, которые обосновывают некоторое обобщенное представление о традиции как наследуемом опыте. Выделяет следующие аспекты в понимании традиции: **функциональный**, в рамках которого традиция понимается как передача из поколения в поколение духовных ценностей данной общности; **объективный**, который связан с перемещением внимания исследователя со способов передачи ценностей на смыслы, содержание данных ценностей; **субъективный**, когда на первом плане в исследовании традиции «находится не функция передачи, не передаваемый объект, а отношение данного поколения к прошлому, его согласие на наследование или же протест против этого» [5, с. 284]. Единство этих подходов определяет содержание и назначение традиции, ее измерение и способность влиять на процессы, происходящие в обществе. Исходя из вышеуказанной дифференциации подходов в понимании традиции, Шацкий обосновывает ее различные уровни проявления в обществе: как общественного наследия, как объекта, представляющего собой знаково-символическую систему, и как способа связи между поколениями. Именно третий уровень понимания традиции ставит вопрос не только о смыслах культурного наследия, способах его передачи, и об отношении молодого поколения к традиции.

Проблема культурного наследования сложна и сам процесс наследования сегодня не выглядит однозначно как процесс непосредственного наследования молодыми социально-культурного опыта старших (как это, например, происходит в традиционной культуре). Наследование в рамках определенной культуры может быть процессом, связанным с обращением молодого поколения к пластам культуры, носителями которой являлись предки, жившие в глубокой древности, процесс коммуникации с которыми возможен путем восприятия и интерпретации культурных текстов, которые, в свою очередь, также были подвержены интерпретации и прочтению. Выбор этих текстов, потребность в раскрытии смыслов и включение этих смыслов в контекст существования актуализируют еще одну значимую проблему – проблему коммуникации, культурного диалога. В данном случае понимание культурного диалога носит диахронный характер как диалога, обращенного в прошлое. Но при этом выбор текстов, потребность в раскрытии смыслов не всегда лежит на поверхности, не всегда очевидным является выбор тех или иных текстов, интерес к ним, стремление их реактуализировать. Поэтому динамика культурной традиции – это постоянный процесс преодоления одних видов социально организованных стереотипов и образования новых [12, с. 81]. Особенно следует

отметить, что новация противостоит не традиции в целом, а стабилизирующим ее компонентам, составляя вместе с ними диалектическое единство, которое обеспечивает традиционную регуляцию.

В связи с этим представляет интерес заметная тенденция, которая обозначила себя еще в культурной практике начала XX века, как обращение современной культуры к художественным традициям архаических эпох. Эта тенденция, как считает Н.А. Хренов, восходит к периоду появления символизма, проявившего интерес не только к искусству разных культур, но и к языческим, фольклорным, дохристианским пластам культуры [13, с. 48].

В свое время австрийский историк искусства Х. Зедльмайр, русский поэт-символист А. Белый [14, с. 432; 15, с. 26] обратили внимание на заметную соотнесенность художественного сознания XX века с другими часто удаленными во времени художественными формами и культурами в целом. «Мы ныне, — пишет А. Белый, — как бы переживаем все прошлое: Индия, Персия, Египет, как и Греция, как и Средневековье, — оживают, проносятся мимо нас, как проносятся мимо нас эпохи, нам более близкие. Говорят, что в важные часы жизни перед духовным взором человека пролетает вся его жизнь, ныне перед нами пролетает вся жизнь человечества; заключаем отсюда, что для всего человечества пробил важный час его жизни» [15, с. 26].

Фиксируемый А. Белым процесс соотносится с категорией «большого времени», разработанной М. Бахтиным и используемой для обозначения уникального явления, которое можно назвать как большое время культуры, которое представляет собой единый поток, где традиции прошлого обнаруживают себя как реальность, живой источник настоящего, когда великие смыслы, образы, герои прошлого являются переживаемой реальностью для настоящего.

«Сознание наше, — пишет Х. Зедльмайр, — по существу переходное и пограничное. Но на грани нового мира рождается свет, осмысливается мир отходящий. Только теперь мы в силах осознать вполне то, что было, в свете того, что будет. И мы знаем, что прошлое по-настоящему будет лишь в будущем» [14, с. 325]. По мнению автора, именно прошлое в XX веке является переживаемой реальностью для современной культуры. Зедльмайр делает данные выводы на основе анализа явлений современной художественной культуры, но очевидно, что сделанные выводы могут распространяться и на происходящие процессы в культуре в целом.

Утверждая, что современное европейское искусство переживает кризис, философ под кризисом понимает активизацию тенденции, связанной с соотнесенностью современного искусства с исторически удаленными эпохами, что и характеризует переходные эпохи. По аналогии этот процесс затронул социокультурную сферу жизнедеятельности человека, его повседневное существование, где также очевиден интерес к культурным образам и моделям прошлого, к архаике и примитивизму. Согласно выводам Зедльмайра, Белого, обращение к архаическому искусству является симптомом кризиса. Но вместе с тем Зедльмайр, вслед за ним Хренов не исключают того, что современную ситуацию в искусстве можно квалифицировать как переходную, иными словами, они расценивают кризис как симптом перехода. Именно в этой ситуации возникают такие контакты современного искусства и социально-культурных форм с культурами древних эпох, которые могут возникать лишь в пространстве «большого времени». «Никто не обращает внимание, — пишет Н.А. Хренов, — что возвращение к эпохе, предшествовавшей религии, к ментальности, ощутившей религиозную потребность, но еще не обретшей религиозных форм, весьма показательно для рождающейся уже в переходной ситуации новой культуры» [13, с. 48]. Кризис современной культуры он истолковывает как кризис классической модели культуры с ее рационалистическим основанием, но вместе с тем предлагает рассматривать ситуацию кризиса как переходную в контексте «большого времени» культуры. Такой ракурс позволит данную ситуацию оценивать не как «апокалиптическую», а как связанную с утверждением новой культурной модели. Новая культура пересматривает рационализм Нового времени, обнаруживает тенденцию к реабилитации сверхчувственного начала в культуре. Но это уже другая парадигма и другая культура.

На проблему архаизующих тенденций в современной культуре также обращают внимание исследователи В.М. Хачатурян, Ю.В. Попков, С.А. Мадюкова, Е.Б. Рашковский и др. [16; 17, с. 37–48; 18; 19, с. 34–39].

Современные культурологические подходы открывают новые возможности для изучения влияния феномена «архаизм» на современные социокультурные процессы. Особое значение

предается интегративной функции современной цивилизации, которая, являясь сверхсложной социокультурной системой, объединяет не только различные подсистемы культуры, но и культурные пласты прошлого и настоящего. Согласно точке зрения крупного исследователя цивилизационных процессов Б.С. Ерасова формирование цивилизации происходит не через отрицание прежних форм социокультурного устройства, а через «надстраивание» новых духовных и социальных структур и включение в них предшествующего культурного опыта [20, с. 133]. Это означает, что культурные пласты прошлого, в том числе архаические, родоплеменные продолжают существовать в обществах цивилизации, тем самым встраиваясь в иную культуру и иные социальные отношения.

Архаические пласты, являясь основой традиции, не преодолеваются новыми формами культуры, не исчезают как утратившие свою актуальность, не воспринимаются как образцы мемориальной культуры, а рассматриваются как органическая часть современной культуры. Они могут занимать в современной культуре периферийное пространство, пребывая преимущественно в латентном состоянии, но при определенных условиях актуализируются и проявляются на различных культурных уровнях социума, едва ли не во всех сферах культуры — от массовой до элитарной. Сегодня этот процесс охватывает научную мысль (психология, психиатрия), проявляется в гуманитарных науках и искусстве (философия, теософия, литература, искусство авангарда), религиозных движениях, молодежной субкультуре, формах массовой культуры. Таким образом, на наш взгляд, традиции следует рассматривать с позиций их соотнесенности с дологическим доцивилизационным прошлым как образования, которые в знаково-символической форме фиксируют, сохраняют и передают изначальные мыслеобразы, архетипы в пространственно-временной динамике. Традиция — это форма символической деятельности человека, в которую облачается мыслеобраз далекого прошлого как изначальной истории, форма, которая образуют константы культуры данного типа, сохраняя ее своеобразие и уникальность. Не случайно Р. Генон выделял в структуре традиции два слоя — сакральный и профанный, утверждая, что «сакральный характер традиции в современном мире сообщает такой передаче совершенно иной смысл, связывая ее прежде всего с областью фундаментальных принципов и лишь затем со всеми остальными сферами» [21, с. 63].

Феномен исследования традиции, тесно с ней связанных архаизующих тенденций в современных культурологических исследованиях дополняется категориями «неотрадиция», «неотрадиционализм». Понятие «неотрадиционализма» еще не приобрело категориального статуса, но тем не менее современные исследования в этой области позволяют определить данную категорию как явление рубежа XX–XXI вв., означающее включение в современную культуру различных мифологизированных и реинтерпретированных исторических традиций [22; 18]. Неотрадиционализм не является целостной системой, а представляет собой мозаичное образование, многочисленные референции к диахроническим текстам культуры, «цитатные» вкрапления в текст современной культуры, в котором традиция используется практически для любого содержания. Понятие «традиционализма» в самом общем смысле означает историческую преемственность, имеет в большинстве дискурсов негативную окраску как идеология консерватизма, архаики. Сегодня актуализируется иной подход в рассмотрении данной категории — как способа интерпретации историко-культурного наследия в условиях современности на основе постулирования традиций как образцов социокультурной жизнедеятельности.

Необходимо отличать социокультурный неотрадиционализм от других его видов: экономического, политического. Различие состоит в том, что он тесно связан с повседневной жизнедеятельностью человека, этнической культурой конкретных народов. Соответственно, «неотрадиционализм» представляет собой процесс актуализации в современной культуре архетипов, традиционных категорий, мифологических основ, многократно реинтерпретированных и подвергшихся вторичной семантизации. Возрожденные традиции представляют собой субъективизированную реконструкцию прошлого с позиций настоящего, этот процесс неизбежно сопровождается вторичной семантизацией исторических артефактов и семиотической адаптацией традиций, заимствованных из других культур. Так, в современной культуре алтайцев, тувинцев, как и других представителей тюркоязычных народов Западной Сибири, актуализируются универсальные онтологические категории Начала, Земли, Огня, Переходности, Подземного мира, Земной оси и другие, которые являясь системообразующими для традиционной культуры, начинают оказывать заметное влияние на инновационную культуру этих

народов. Но вместе с тем очевидным является тот факт, что традиция не может сохраняться в неизменном виде на протяжении значительных временных периодов (столетие и больше), по той причине, что социально-экономические условия подвержены изменениям [17, с. 43–44]. Видоизменяясь под влиянием новаций она существует в виде обновленной традиции, «неотрадиции».

Неотрадиционализм является способом взаимодействия традиций и новаций. Исследователь Ю.В. Попков пишет о единстве, мере соотношения традиции и новации, которое образует явление неотрадиционализма. В случае нарушения этой меры соотношения, доминирования какой-либо из сторон происходит либо консервация традиции, либо ее разрушение, замена псевдотрадиционными поздними образованиями [17, с. 44]. Сущностные характеристики неотрадиционализма изложены в цикле работ С.А. Мадюковой: воспроизводство традиции, ее видоизменение, адаптация к современным условиям; не следование «образцу», а развитие традиции за счет инкорпорации новаций; приоритет в восприятии традиции рефлексированного сознания над ценностно-иррациональным; вытеснение сакрального содержания традиции рациональным объяснением необходимости ее выполнения [23; 24; 25]. Что касается замечания о вытеснении сакрального начала рациональным в процессе реинтерпретации традиции, данное суждение нам представляется не вполне обоснованным, так как некоторые исследователи указывают на потребность человека современной культуры именно в сакральном, иррациональном восприятии традиции, а не рефлексивном, рациональном ее обосновании. В конечном итоге воспроизведенная традиция существует в виде «неотрадиции» и имеет обновленный смысл, обновленное содержание и обновленную форму, но вместе с тем ее ценность как раз состоит не в том, что было внесено новое адаптирующее к современным условиям, а в том что сохранилось как сверхчувственное, иррациональное, сакральное. Р. Генон это называл «вертикальной» передачей традиции, которая связывает область сверхчеловеческого и собственно человеческого [1, с. 63], а Э. Гидденс обращает внимание на потребность человека постмодернистской культуры пережить на эмоционально-образном, интуитивном уровне традиционный опыт прошлого, отказываясь от рациональных, рассудочных, интеллектуальных подходов в восприятии [2, с. 58–59].

Социокультурный неотрадиционализм характеризует изменение не только содержания и назначения традиции, но и изменение механизма ее трансляции. Межпоколенный способ преемственности традиций ушел в прошлое и в условиях современной культуры в этом процессе ключевую роль играют специализированные социальные институты образования, науки, культуры. На изменение роли традиций в обществе влияет множество факторов: распад устойчивых общностей, которые бы передавали культурный опыт следующим поколениям (утрачивается функция преемственности); быстрый темп социальных изменений, обесценивающий опыт предшествующих поколений;

большой объем культурного наследия; взаимодействие и взаимопроникновение культур друг в друга, что ведет к утрате малых (локальных и семейных) традиций и глобализирует большие национальные традиции. В связи с этим Э. Гидденс пишет о проблеме незащищенности человека глобальной культуры перед лицом стремительно изменяющегося мира, который предоставляет ему свободу выбора идентичности, часто оборачивающейся формированием ряда зависимостей, не поддающихся контролю и регламентации (зависимости от работы, форм массовой культуры, секса, пищи, потребления и т.д.). Эти зависимости, как он считает, заняли место традиций. Процесс следования традиции связан с воспроизводством процесса повторяемости, наследования, порядка освященного надличностным сверхчеловеческим смыслом. И если в современном обществе эти базовые потребности человека не удовлетворены, то возникает образование по принципу замещения, идентичности-симулякры, несущие деструктивный смысл.

Таким образом, «традиционное» обозначает класс явлений, понимание существа которых не только и не столько связано с сохранением и трансляцией смысловых структур прошлого, но скорее всего базируется на идее преемственности как идее, направленной в будущее. Иными словами, традиционное в своей структуре содержит смыслы, оформленные в модели, которые не только несут информацию о прошлом, но и структурируют будущее. Вероятно, что их главная задача состоит в движении от прошлого к настоящему и будущему, где будущее – горизонт, который непрерывно раздвигается, вбирая в себя транслируемые смыслы, порожденные прошлым и настоящим, которое в этом движении становится прошлым.

В заключении необходимо остановиться на замечаниях, которые можно обозначить как принципиальные для дальнейшего исследования. Во-первых, понятие традиции нуждается в специальном рассмотрении в контексте современной глобализирующейся культуры, когда актуализируются сакральные, изначальные, архетипические ее составляющие, проявляясь в форме «неотрадиции», «неотрадиционализма». Во-вторых, проявление архаизирующих тенденций в современном цивилизационном процессе ставит задачу исследования современных форм проявления традиции, ее структуры, соотношения в ней традиционного и инновационного, сакрального и профанного (по Р. Генону). В-третьих, является ли обращение современной культуры к опыту дологических, доцивилизационных эпох симптомом кризиса культуры и социума в целом? Какие тенденции определяют этот процесс и о чем он свидетельствует? Какова вероятность того, что глубинные, изначальные представления и смыслы есть некая духовная матрица как основа бытия человека в мире, которая подлежит воспроизводству и сохранению человеком в целях его сохранения как вида? Эти и другие вопросы образуют проблемное поле в исследовании традиции как феномена приобретающего новое прочтение и новые интерпретации в современных культурологических дискурсах.

Библиографический список

1. Генон, Р. Очерки о традиции и метафизике. – СПб., 2000.
2. Гидденс, Э. Ускользающий мир как глобализация меняет нашу жизнь. – М., 2004.
3. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методол. анализ). – М., 1983.
4. Eisenstadt, S.N. Tradition, Change and Modernity. – New York, 1973.
5. Шацкий, Е. Утопия и традиция / пер. с польск. под. ред. В.А. Чаликовой. – М., 1990.
6. Тимошук, А.С. Традиционная культура: сущность и существование: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Нижний Новгород, 2007.
7. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М., 2002.
8. Ледовская, О.В. Роль традиций в современной культуре: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2006.
9. Вебер, М. Основные социологические понятия / пер. с нем. М.И. Левиной // Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
10. Маркарян, Э.С. Традициология как наука о законах трансформационных циклов жизненного опыта людей // Alma mater. – 2000. – № 3.
11. Розов, М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. – М., 2008.
12. Маркарян, Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. – 1981. – № 2.
13. Хренов, Н.А. Кризис искусства в XX веке: искусствоведческая констатация и культурологическая интерпретация // Вопросы культурологии. – 2011. – № 2.
14. Зедльмайр, Х. Утрата середины. – М., 2008.
15. Белый, А. Символизм как миропонимание, М., 1994.
16. Хачатурян, В.М. «Вторая жизнь» архаики: архаизирующие тенденции в цивилизационном процессе. – М., 2009.
17. Попков, Ю.В. Социокультурный неотрадиционализм и проблемы современного развития локальных культур // Регионы России для устойчивого развития: образование и культура народов российской федерации: материалы международной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2010.
18. Мадюкова, С.А. Социокультурный неотрадиционализм в обрядах жизненного цикла (на примере женщин тюркских этносов Южной Сибири): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2008.
19. Рашковский, Е.Б. Многозначный феномен идентичности: архаика, модерн, постмодерн... // Вопросы философии. – 2011. – № 6.
20. Ерасов, Б.С. Цивилизации. Универсалии и самобытность. – М., 2002.
21. Генон, Р. Очерки о традиции и метафизике. – СПб., 2000.
22. Николаева, Е.В. Неотрадиционализм в культуре повседневности: российская версия конца 20 века: автореф. дис. ... канд. культурологии. – М., 2004.

23. Мадюкова, С.А. Проблемы воспроизводства этничности с точки зрения концепции социокультурного неотрадиционализма // Гуманитарные науки в Сибири. Серия: Философия и право. – 2008. – № 1.
24. Мадюкова, С.А. Социокультурный неотрадиционализм как современная форма снятия противоречий этнокультурных традиций и социокультурных новаций // Вестник НГУ. Серия: Философия. – 2009. – Т. 7. – Вып. 1.
25. Мадюкова, С.А. Социокультурный неотрадиционализм как маркер современной российской цивилизации // Новые традиции. – СПб., 2009.

Bibliography

1. Genon, R. Ocherki o tradicii i metafizike. – SPb., 2000.
2. Giddens, E. Uskoljazyutij mir kak globalizacija menyaet nashu zhiznj. – M., 2004.
3. Markaryan, E.S. Teoriya kul'turi i sovremennaya nauka (logiko-metodol. analiz). – M., 1983.
4. Eisenstadt, S.N. Tradition, Change and Modernity. – New York, 1973.
5. Shackij, E. Utopiya i tradiciya / per. s pol'sk. pod. red. V.A. Chalikovoj. – M., 1990.
6. Timothuk, A.S. Tradicionnaya kul'tura: suthnost' i suthestvovanie: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2007.
7. Flier, A.Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. – M., 2002.
8. Ledovskaya, O.V. Rol' traditsiy v sovremennoy kul'ture: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – Stavropol', 2006.
9. Veber, M. Osnovnye sociologicheskie ponyatiya / per. s nem. M.I. Levinoy // Veber M. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1990.
10. Markaryan, E.S. Tradiciologiya kak nauka o zakonakh transformacionnykh ciklov zhiznennogo opyta lyudey // Alma mater. – 2000. – № 3.
11. Rozov, M.A. Teoriya socialnykh ehstafet i problemih ehptemologii. – M., 2008.
12. Markaryan, E.S. Uzloviye problemih teorii kul'turnoy tradicii // Sovetskaya ehtnografiya. – 1981. – № 2.
13. Khrenov, N.A. Krizis iskusstva v XX veke: iskusstvovedcheskaya konstataciya i kul'turologicheskaya interpretaciya // Voprosih kul'turologii. – 2011. – № 2.
14. Zedl'mayr, Kh. Utrata seredin. – M., 2008.
15. Belihy, A. Simvolizm kak miroponimanie, M., 1994.
16. Khachaturyan, V.M. «Vtoraya zhiznj» arhaiki: arhaiziruyushie tendentsii v civilizatsionnom processe. – M., 2009.
17. Popkov, Yu.V. Sociokul'turniy neotradicionalizm i problemih sovremennogo razvitiya lokalnykh kul'tur // Regionih Rossii dlya ustoychivogo razvitiya: obrazovanie i kul'tura narodov rossiyskoj federacii: materialih mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2010.
18. Madyukova, S.A. Sociokul'turniy neotradicionalizm v obryadakh zhiznennogo cikla (na primere zhenthin tyurkskikh ehntosov Yuzhnoy Sibiri): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – Novosibirsk, 2008.
19. Rashkovskiy, E.B. Mnogoznachniy fenomen identichnosti: arhaika, modern, postmodern... // Voprosih filosofii. – 2011. – № 6.
20. Erasov, B.S. Civilizacii. Universalii i samobihtnost'. – M., 2002.
21. Genon, R. Ocherki o tradicii i metafizike. – Spb., 2000.
22. Nikolaeva, E.V. Neotradicionalizm v kul'ture povsednevnosti: rossiyskaya versiya konca 20 veka: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. – M., 2004.
23. Madyukova, S.A. Problemih vosproizvodstva ehntichnosti s tochki zreniya koncepii sociokul'turnogo neotradicionalizma // Gumanitarnie nauki v Sibiri. Seriya: Filosofiya i pravo. – 2008. – № 1.
24. Madyukova, S.A. Sociokul'turniy neotradicionalizm kak sovremennaya forma snyatiya protivorechij ehntokul'turnykh traditsiy i sociokul'turnykh novatsiy // Vestnik NGU. Seriya: Filosofiya. – 2009. – Т. 7. – Vihp. 1.
25. Madyukova, S.A. Sociokul'turniy neotradicionalizm kak marker sovremennoy rossiyskoj civilizacii // Noviye tradicii. – SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 15.07.12

УДК 130+7.072

Poydina T.V. DESIGN CULTURE: MODERN APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON. This article is devoted to an examination idea of the design culture. In this work produced the looks of modern scientific which investigate this phenomenon with the support on modern culturological concepts. The author discovers main internal of the design culture, shows the role of culture foundation of design-training.

Key words: design culture, environmental design, ecological-cultural approach, cultural values.

Т.В. Пойдина, канд. искусствоведения, доц., Алтайская гос. академия культуры и искусства, г. Барнаул, E-mail: tatjana.8@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена рассмотрению понятия «проектная культура». В работе представлены взгляды современных ученых, исследующих данный феномен с опорой на современные культурологические концепции. Автором выявлены основные свойства проектной культуры, обоснована роль культуросоставляющей основы дизайн-образования.

Ключевые слова: проектная культура, средовой дизайн, эколого-культурологический подход, культурные ценности.

Проектирование и моделирование среды обитания человека детерминировано смыслами и значениями, доминирующими на определенных стадиях развития культуры. Современные тенденции сближения средового проектирования и культуры определяют векторы практического и теоретического развития проектной культуры, образовательно-ориентации средового дизайна, направленности проектирования на культуросозидание. Введение в проектирование смысловых дефиниций «образ жизни», «ценности жизни» сближает средовую проблематику с философией культуры и решает сегодня на уровне междисциплинарных связей теории архитектуры и дизайна, культурологии, социологии и психологии. Закономерно выделить основные подходы к теоретическому осмыслению феномена проектной культуры.

Понятие «проектная культура» стало одним из основных понятий научного междисциплинарного аппарата и получило распространение в современной науке в связи с усилением мировоззренческой, технологической стороны целого ряда профессий социально-культурной, социально-педагогической и культур-

рологической направленности. Используясь в контексте различных наук, этот термин наполняется тем или иным смыслом, соответствующим характеру исследований. Однако базовой основой выступает осмысление феномена проектной культуры как универсальной категории современного мышления, представление о проектировании как универсальном типе деятельности, в середине 1980-х годов это понятие становится одним из важнейших типологических признаков культуры, смысловым центром новой концептуализации в теории дизайна [1]. Согласно О.И. Генисаретскому, проектная культура «это и реальность проектируемой среды обитания, и концепция, определяющая направленность проектных усилий, и система ценностей, идеал, питающий самосознание дизайнерского сообщества, его творческий жест в отношении к жизни» [2, с. 2]. Проектная культура взаимосвязана с другими видами культуры, материальной и духовной, и в современных исследованиях ее называют «третьей культурой», или «Дизайном с большой буквы». О.И. Генисаретский определяет основные составляющие проектной культуры:

экологическая, образо-жизненная, аксиологическая, а также выявляет связи проектирования с социальной, экологической, культурной политикой общества.

Феномен проектной культуры в процессе ее генезиса и теоретического осмысления в последней трети XX столетия исследован в работах В.Ф. Сидоренко. Развивая тезисы о проектной культуре как стиле мышления в теории дизайна, В.Ф. Сидоренко обращает внимание, что в 1960 - 1970-е годы доминировала идея проектной деятельности, тогда как термин «проектная культура» если и употреблялся, то содержание его обычно сводилось к комплексу средств и форм институционально организованной проектной деятельности, функционально связанной с системами управления, планирования и производства. Вместе с тем проектная культура не сводится только к институциональной проектной деятельности, является новой методологией, альтернативной методологией «проектная деятельность» [1]. По этому поводу О.И. Генисаретский пишет: «Когда же внимание дизайнеров было привлечено к осмыслению и проектной проработке взаимосвязей "предметная среда / образ жизни" и "предметная среда / культура", потребовалось расширить представление о творческом пространстве проектного воображения. Ответом на этот вызов и стала концепция проектной культуры, культурологическое рассмотрение дизайна в системе культуры» [3]. Так, В.Ф. Сидоренко исследовательский вектор направляет не на «институционализированную проектную деятельность», а рассматривает «проектность» в качестве «проектной культуры». Философское обоснование целого ряда вопросов проектной культуры нашло отражение в исследовании М.С. Кагана, К.М. Кантора и др. С позиции системного подхода к художественной культуре и проектной деятельности, разработанного в трудах М.С. Каган, Д. Азрикан, Э. Григорьева, В. Сидоренко, О. Генисаретского, В. Глазычева, получили осмысление принципы взаимодействия архитектуры и дизайна, комплексное проектирование средовых объектов, а также обоснована зависимость эстетической ценности дизайн-объектов от ориентации на ценностные структуры образа жизни. Как справедливо пишет В.Сидоренко, «новый язык нового стиля мышления к этому времени уже фактически существовал – в работах по ценностному подходу, средовому подходу, по семиотике предметного мира» [1]. Художественно-образные и культурно-средовые аспекты получили отражение в работах А. Иконникова, М. Посохина, А. Раппапорта, О. Генисаретского. О.И. Генисаретский ввел в теорию дизайна концепты «тематическое проектирование», «проектосообразность культурных значений», «экологическая эстетика»; при этом, по замечанию В.Ф. Сидоренко, «тема культуросообразности проектирования» получила отражение в критико-аналитических исследованиях А.В. Иконникова [1]. В культурологическом измерении, с опорой на представление о культуре как знаковой системе, аккумулирующей систему ценностей, В.Ф. Сидоренко рассматривает генезис проектной культуры как «развитие внутри, к своему духовно-творческому средоточию – художественности, развертываемой в систему эстетики проектного (дизайнерского) творчества» [1]. Таким образом, концептуальное осмысление идеи проектной культуры и эстетики дизайнерского творчества привело к пониманию проектной культуры как «типа культуры», что легло в основу методологической базы исследования феномена дизайна.

Дизайн своей содержательной частью вписан в культуру, при этом является выразителем определенного миропонимания, с особенностями которого он связан. Отсюда закономерным является обращение средового дизайна к предметному миру материальной культуры как отражению культурных традиций, его этнокультурного своеобразия. Дизайнерское творчество содержит информацию о типе и модели исторической культуры, характере этнической, локальной культуры. С позиции культурологического подхода, рассматривающего дизайн-деятельность как феномен историко-культурной преемственности, продукт интеграции материальной и художественной культуры, базовую основу проектной культуры составляет выявление культурной идентичности современной предметно-пространственной среды, обращение средового дизайна к предметному миру материальной культуры как отражению культурных традиций, его этнокультурного своеобразия. «Экологический дизайн», являющийся и дизайном архитектурной среды, учитывает региональные особенности пространственно-временной организации и предметного наполнения в соответствии с принятыми культурными моделями.

Современный тип проектной культуры актуализирует обращение к теме «регионализма», значимости региональных проблем, специфики развития проектной культуры регионов (О.И. Генисаретский, К.А. Кондратьева, Г.Г. Курьерова, В.Ф. Си-

доренко и др.); активно проходит процесс формирования нового явления в проектной культуре, основной пафос которого состоит в его культурно-экологической направленности, стремящейся разрешить противоречия типа «интернационально-национальное», «традиции-инновации», «специфическое-универсальное». Исследуя проблему экологического подхода к дизайну проектированию, К.А. Кондратьева акцентирует внимание на культурологическом подходе в дизайне, суть которого выражается в максимально внимательном построении отношений с той накопленной традицией в соответствующей культуре, которая определяется этническим и национальным контекстом [4]. Средовая парадигма дизайна актуализирует решение экологических проблем, а это и комплексная эколого-эстетическая основа проектных решений. Свойственные экологическому сознанию установка на причастность, восприятие себя как части природного целого, отождествление с ним, отношение к среде обитания человека с позиций гуманизма, эмоционально-чувственное переживание и личностно-ценностное восприятие природной среды составляет ядро интеграции эколого-эстетического подхода и культурно-экологического подхода, направленного на сбережение ценностей унаследованной культуры, регионального природного и историко-культурного наследия, иначе говоря «экологии культуры». Вопрос о месте и роли этнокультурного фактора в усилении гуманитарной функции дизайна рассматривается К.А. Кондратьевой в контексте экологии культуры. Использование уникального потенциала этнокультурной и экологической составляющей среды позволит, по мнению К. Кондратьевой, воплотить идею сбережения, развития и приумножения окружающей культуры.

Идеи культурологического подхода в дизайне и проектной культуре в целом развиты в работах И.Н. Стор [5]. По мнению исследователя, обращение к культурологическому подходу, включает методику художественного творчества, что выражается в поиске аналогов проектных образов, применении методов «сценарного моделирования», «реконструкции музея», заимствованиями аналогий из других видов искусства и т.д. В свою очередь, аксиологический подход к теории средового дизайна выводит на понимание средового дизайна как целостного, социально-культурного феномена, решающего глобальные проблемы с гуманитарной направленностью [2; 6; 7], что имеет важное методологическое значение.

Ключевое положение для нашего исследования имеет осмысление проектно-художественной практики с позиции средовой парадигмы постмодернизма как этапа художественно-проектной культуры, и, следовательно, культурообразующей функции средового дизайна постмодернистского общества, развитого в исследованиях в Н.И. Барсуковой. «Ориентация средового дизайна постмодернизма на процесс совершенствования образа жизни потребовала более гуманитарно-развёрнутой проектной культуры, чем это было свойственно практико-методическому и дизайн-программному этапам её развития», – пишет исследователь [7, с. 21]. На основе анализа философско-теоретической базы постмодернизма Н.И. Барсукова исследует аксиологические ориентиры постмодернистской проектной практики, и соответственно во взаимосвязи с ценностными мировоззренческими установками постмодернизма определяет приоритеты постмодернистской проектной культуры: средовой менталитет, отражающий процесс интеграции науки, техники, гуманитарной культуры; simultанность проектной культуры, одновременное существование различных культурных пластов; переход проектной культуры от лидерской, поучающей позиции к исследованию и пониманию потребностей и запросов человека, включая эстетические; поиск понятности формального языка для художественно неподготовленного потребителя, поиск коммуникабельности; личностно-ориентированное проектирование; полистилистика как основа проектных поисков нового синтеза художественных форм; поиск в каждом отдельном случае оригинальной дизайн-концепции, основанной на инновационной деятельности, но с сохранением визуального кода конкретного места [7, с. 14]. Таким образом, в дискурсе средовой парадигмы постмодернизма приоритетное значение получает ориентация на ценностные структуры образа жизни конкретного человека, его мироощущение и, кроме того, в тесной связи с экологией.

Рассмотренные нами теоретико-методологические концепции проектной культуры стали базовой методологической основой для определения векторов в формировании профессионального самоопределения студентов-дизайнеров. К настоящему времени в научной литературе накоплен значительный опыт по теории и практике архитектурно-дизайнерского образования, технологии проектного творчества (И.А. Азизян, В.Р. Аронов, А.В. Ефимов, К.А. Кондратьева, Г.Г. Курьерова, Г.Б. Минервин,

С.Б. Поморов, В.Ф. Рунге, В.Ф. Сидоренко С.О., Хан-Магомедов, В.Т. Шимко и др.). Тенденции развития дизайн-образования, педагогики дизайна стали объектом исследовательской мысли в трудах В.П. Климова, Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховской. В последние годы появились диссертационные исследования, посвященные различным проблемам проектно-художественного образования, развития творческих способностей и проектно-художественного мышления студентов (Т.О. Шулика, М.А. Соколова и др.); представлены методики проектного обучения; в докторской диссертации С.М. Мурзиной разработана технология формирования профессионально-компетентной культуры личности художника-дизайнера. В целом, нужно отметить, в современных исследованиях подчеркивается значение культуротворческой среды в формировании проектно-художественного мышления студентов, роль проектной культуры в сфере образования. Наш исследовательский интерес направлен на выявление актуальных векторов в формировании профессиональной культуры студентов-дизайнеров в дискурсе культурно-экологической концепции проектной культуры дизайна среды, развитой в научных трудах О.И. Генисаретского, В.Ф. Сидоренко К.А. Кондратьевой, Г.Г. Курьеровой, Н.И. Барсуковой, и др. исследователей.

Современный уровень средового проектирования требует от студента-дизайнера, с одной стороны, развитого пластического мышления и грамотного владения методическим арсеналом современной дизайнерской деятельности, а с другой, мировоззренческих установок в целом, соответственно широкого культурного кругозора. Дизайн сегодня затрагивает различные сферы жизнедеятельности человека, включая решение и социальные проблем. Профессия дизайнера является одним из самых многоплановых видов человеческой деятельности, максимально открыта жизни и связана с решением разнообразных задач организации жизни социума, что значительно повышает ее общественный статус. Современному дизайнеру необходимо знание социокультурной реальности, проблем социума, культуры, искусства, что требует создания дидактических условий, необходимых для развития как общей, так и профессиональной культуры студентов, и что, немаловажно, формирование умений использовать в практической деятельности знания, полученные в процессе освоения общепрофессиональных и гуманитарных дисциплин. Следовательно, профессиональные компетенции дизайнера напрямую связаны с присвоением ценностей нравственной, эстетической и экологической культуры, что позволяет выявить ключевые линии сопряжения системного проектного мышления и ценностного отношения к объекту профессиональной деятельности как составной части компетенции специалиста в сфере средового дизайна. При этом формирование профессиональных компетенций напрямую связано с освоением культурно-исторических и эстетических ценностей. Поэтому одним из важнейших в формировании проектной культуры современного специалиста будет являться культурологический подход, являющийся средством и принципом приобщения личности к культурно-историческим, нравственным эстетическим и экологическим ценностям и рассматривающий дизайн-деятельность как феномен историко-культурной преемственности. Дизайнерская деятельность немислима без ценностной ориентации, без ценностей. Ценности являются системообразующим фактором культуры, ее ядром, выполняют интегративную функцию. Следовательно, культурологический подход имеет непосредственный выход на культурные ценности, т.е. аксиологический подход к процессу формирования профессионально значимых личностных качеств дизайнера. Сами же ценности выступают базой формирования профессиональных и социально-личностных компетенций будущего дизайнера. Рассмотренные выше базовые категории проектной культуры, а именно культуросозидание, духовно-нравственные ценности экологической культуры, аксиологические компоненты жизнедеятельности, понима-

ние ценностей всех «слоев региональности», интерпретация этнического феномена в современную проектную идею составляют основу интеграции культурологического знания в профессиональное обучение. Сформированные у студентов понятия о механизме трансляции традиций в современную жизнь, влиянии традиций на региональную культуру, представления о традиционных ценностях в условиях глобальной модернизации являются важным компонентом профессиональной культуры. Процесс проектирования всегда протекает в контексте конкретной исторической культуры, что определяет и содержательные, и формальные взаимодействия разных видов искусства [8, с. 47]. Отсюда стержневым вопросом в формировании дизайнерского мышления студентов становится понимание средового творчества как новой формы синтеза искусств. Концептуальное значение здесь имеет тезис, сформулированный В.Ф. Сидоренко «художественность есть внутренний образ и духовно-творческое средоточие проектности» [1], являющейся по замечанию исследователя, концептуальным и методологическим одновременно.

Таким образом, ценностные императивы проектной культуры детерминируют содержание профессионального мышления. В формировании системного мышления студентов и развитии умения решать на практике сложные задачи, требующие интегральных знаний, большую роль играет установление междисциплинарных связей, интеграция культурологического и искусствоведческого знания в профессиональное обучение, освоение ценностей регионального природного и культурного наследия. Интерес культуры к проблемам организации среды требует понимания как закономерностей и особенностей языка искусства, так и знания символов культуры и истории предыдущих эпох, которые бы обеспечили его адекватное прочтение. Закономерно возникает вопрос о неких опорных точках, базисных понятиях, ориентируясь на которые студент-дизайнер смоделирует характерный образ среды, со всеми индивидуальными оттенками и эмоциональными ощущениями. В этом отношении знание символического содержания феноменов художественной культуры, оперирование смыслами, значениями, а также владение культурологическими категориями оказывается весьма полезным и уместным. Вопросы, связанные с изучением взаимодействия архитектуры с дизайном, монументальной живописью и скульптурой, предполагают углубленную самостоятельную работу по аналитической работе с текстами, изучению памятников, подготовку презентационных материалов, виртуальной экскурсии. Виды дизайнерской деятельности реализуются через проектную практику, по сути представляющую собой процесс поиска и нахождения новых форм. Отсюда в формировании общекультурных компетенций как части профессиональной компетентности студентов - дизайнеров заключается в переводе опыта, накопленного культурологией, искусствознанием и теорией дизайна в серию провоцирующих вопросов, создании поискового и информационного поля, открывающего новые формы смыслообразования, что дает возможность студентам анализировать проблемные вопросы в практическом контексте, развивает критическое мышление, столь необходимый компонент в дизайнерской практике. Культурологические знания расширяют представления студентов о характере современного искусства, перенасыщенного разнообразием и вариациями художественных форм и множественностью направлений. Разработанные на основе межпредметной координации задания для самостоятельной работы позволяют анализировать проблемные вопросы в практическом контексте с учетом взаимодействия искусств, закономерностей гармонизации предметных, пространственных и декоративных компонентов в средовом ансамбле, присущих проектной культуре, обеспечивая переход познавательного анализа в творческий созидательный процесс, реализуемый в комплексной профессиональной подготовке дизайнера.

Библиографический список

1. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 1990.
2. Генисаретский, О.И. Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 1990.
3. Генисаретский, О.И. Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна [Э/п]. – Р/д: http://www.procept.ru/publications/probl_issl_pro_kult.htm
4. Кондратьева, К.А. Дизайн и экология культуры. – М., 2000.
5. Стор, И.Н. Смыслообразование в графическом дизайне. – М., 2003.
6. Барсукова, Н.И. Аксиологические основы теории и методологии средового дизайна // Вестник ОГУ. – 2011. – № 9 (128).
7. Барсукова, Н.И. Дизайн среды в проектной культуре постмодернизма конца XX – начала XXI веков: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 2008.
8. Дизайн: основ. положения, виды дизайна, особенности дизайн проектирования, мастера и теоретики / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов [и др.]. – М., 2004.

Bibliography

1. Sidorenko, V.F. *Genesis proektnoy kul'turii i estetika dizaynerskogo tvorchestva: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya*. – M., 1990.
2. Genisaretskiy, O.I. *Metodologicheskie i gumanitarno-khudozhestvennye problemy dizayna: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya*. – M., 1990.
3. Genisaretskiy, O.I. *Problemy issledovaniya i razvitiya proektnoy kul'turii dizayna [Eh/r]*. – R/d: http://www.procept.ru/publications/probl_issl_pro_kult.htm
4. Kondratjeva, K.A. *Dizayn i ehkologiya kul'turii*. – M., 2000.
5. Stor, I.N. *Smisloobrazovanie v graficheskom dizayne*. – M., 2003.
6. Barsukova, N.I. *Aksiologicheskie osnovy teorii i metodologii sredovogo dizayna* // *Vestnik OGU*. – 2011. – № 9 (128).
7. Barsukova, N.I. *Dizayn sredy v proektnoy kul'ture postmodernizma konca XX – nachala XXI vekov: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya*. – M., 2008.
8. *Dizayn: osnov. polozheniya, vidy dizayna, osobennosti dizayn proektirovaniya, mastera i teoretiki* / G.B. Minervin, V.T. Shimko, A.V. Efimov [i dr.]. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию. 24.08.12

УДК 130(8.08:7.046.1)

Heckmann N.A. MYTHOLOGICAL MOTIFS IN THE STORY BY A.P. CHEKHOV'S «THE WITCH». In an article in the aspect of genetic relationship of mythology and literature describes the role and the peculiarities of mythological motifs in one of the stories AP Chekhov.

Key words: cultural context, myth «witch», motivic analysis, folklore and mythological motifs, binary oppositions, the image of the main character.

Н.А. Гекман, Алтайская гос. академия культуры и искусства, г. Барнаул, E-mail: Belka0601@yandex.ru

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ВЕДЬМА»

В статье в аспекте генетической связи мифологии и художественной литературы анализируется роль и особенности функционирования мифологических мотивов в одном из рассказов А.П. Чехова.

Ключевые слова: культурологический контекст, мифологема «ведьма», мотивный анализ, фольклорно-мифологический мотивы, бинарные оппозиции, образ главной героини.

1885 – 1886 годы – период расцвета Чехова как «беллетриста-миниатюриста» – автора коротких, в основном юмористических рассказов. В то время, по его собственному признанию, он писал по рассказу в день. Современники считали, что он и останется в этом жанре; но весной 1886 года он получил письмо от известного русского литератора Д.В. Григоровича, где тот критиковал Чехова за то, что он тратит свой талант на «мелочишки». «Голодайте лучше, как мы в своё время голодали, поберегите ваши впечатления для труда обдуманного (...) Один такой труд будет во сто раз выше оценен сотни прекрасных рассказов, разбросанных в разное время по газетам», – писал Григорович. Впоследствии к советам Григоровича присоединились А.С. Суворин, И.Я. Билибин и А.Н. Плещеев.

В 1885–1886 гг. Чехов активно работает над формированием нового художественного приема: аллегорического изображения природы. Наиболее отчетливо этот прием проявился в рассказах «Ведьма» и «Агафья», вошедших в сборник «В сумерках».

Вот как отзывались о молодом писателе критики того времени:

«...На днях вышедшая книга рассказов Ан. П. Чехова заслуживает не беглой заметки, а серьезной критической статьи. Настоящий сборник – второй крупный шаг молодого талантливого беллетриста по литературному пути (первый сборник очерков г. Чехова вышел в прошлом году под названием «Пестрые рассказы»). Литературная манера, г. Чехова знакома нашим читателям по рассказам его, помещенным в нашей газете под псевдонимом А. Чехонте. В сборнике «В сумерках» помещены крупные рассказы г. Чехова. От них веет правдивой жизненностью, искренностью чувства, пластичностью образов и красотой поэтических описаний природы. Г-н Чехов несомненно поэт, хотя и пишет прозой, – более поэт, чем иные патентованные стихослагатели. Прочтите, например, рассказ «Святою ночью». Описание снежной метели в рассказе «Ведьма» напоминает лучшие из описаний Диккенса. Двумя-тремя штрихами г. Чехов умеет нарисовать картину, передать настроение, разбудить чувство. Вот, например, описание летнего рассвета (из рассказа «Агафья»): «Я видел, как звезды стали туманиться и терять свою лучистость, как легким вздохом пронеслась по земле прохлада и тронула листья просыпавшихся ив...».

...Мы взяли это описание наудачу. А вот вам описание заката: «За бугром догорала вечерняя заря. Осталась одна только бледно-багровая полоска, да и та стала подергиваться облачками, как уголья пеплом». В таком описании виден большой художник слова!

Затем отличительная черта таланта г. Чехова, это – гуманность. Рассказы его проникнуты сердечной теплотой. В последнем бродяге г. Чехов умеет открыть и изобразить сторону глубоко человеческую, вызывающую симпатию в сострадание.

Конечно, есть у молодого беллетриста и слабые стороны. К ним нельзя не отнести некоторое стремление автора к чисто чувственным изображениям («Ведьма», «Несчастье»). Играть на чувственной струнке – легче всего. Но такая игра недостойна глубокого и симпатичного таланта.

Нам остается пожелать одного: чтобы г. Чехов, помимо срочной литературной работы, невольно вызывающей некоторые промахи, неотделанность, недоговоренность, собрал бы свои силы для крупного художественного произведения. Пора ему занять место по достоинству среди наших молодых беллетристов, взявших свои литературные позиции не столько талантом, сколько храбростью... (В сумерках. – Очерки и рассказы Ан. П. Чехова <...> (Петербургская газета 1887, No 248, 10 сентября) [1].

.... Зато в художественном отношении очень недурны рассказы: «Мечты», «Недоброе дело», «Ведьма», «Панихида» и «Агафья». Во всех, можно сказать, содержание вполне заполняет форму и чрезвычайно тесно с нею слито. Во всех горит искра человеколюбия, водящего рукою автора, не желающего рисовать людей хуже, каковы они на самом деле. Во всех способность первоклассного литератора-пейзажиста выступает наружу с силою и красотой очевидною. К этому же циклу рассказов, очень милых по своей тонкости, надо отнести и последний рассказ сборника, «Святою ночью», рисующий нам образ монаха-поэта, кроткого, незлобивого и бесконечно печального. Пейзаж и здесь играет выдающуюся и первенствующую роль, придающую поэтическому содержанию художественную рамку... (Н. Ладожский (В. К. Петерсен). Плоды мгновенных впечатлений (Санкт-Петербургские ведомости, 1887, № 306, 6 ноября) [2].

... Г-н Чехов – писатель последней, новейшей формации, человек восьмидесяти годов. Нам уже приходилось отдавать отчет о двух первых сборниках его рассказов. Первый, изданный им под полупсевдонимом Чехонте, заключал в себе очерки театрального мира, – к которому, как кажется, принадлежал автор, – и доказывал в нем несомненный, хотя еще не развившийся и не установившийся талант. Второй сборник, вышедший в прошлом году, под названием «Пестрые рассказы», в общем составлял, к сожалению, шаг назад. Талант по-прежнему высказывался в некоторых очерках, но большинство их было написано, как видно, на скорую руку, для наполнения еженедельного, да еще юмористического журнала, – а кто же не знает, како-

ва наша подцензурная юмористика. Тяжелая необходимость скорописания и многописания ярко высказывалась в этих слабых, незаконченных, неотделанных набросках. Можно было усомниться в том, разовьется ли это дарование, не сойдет ли автор в цех борзописцев, подававших надежды, но не оправдавших их. По счастью, автор не пал под гнетом мелкой прессы и начал печататься в более читаемых органах. Чаще всего очерки его помещались в «Новом Времени», и вышедший теперь сборник состоит, большею частью, из статей, помещенных первоначально в этой газете, только дополненных и исправленных, как рассказ «На пути», лучший и самый обширный из всех 16-ти рассказов сборника, хотя и не превышающий 30-ти страниц. Но в нем так хорошо и рельефно очерчен тип русского неудачника с теплым сердцем и безалаберной головою, как не удавалось его изобразить на сотне страниц более опытным беллетристам. Такого же сжатостью и точностью отличаются рассказы: «Ведьма», где особенно выдается трагикомическая личность дьячка, считающего ведьмой свою молодую гульливую жену... (СПб., 1887 (Наблюдатель, 1887, № 12) [3].

Апробированный в ранних рассказах прием аллегорического изображения природы нашел полное отражение в повести «Степь». Вот что писал по этому поводу А.П. Чехов Д.В. Григоровичу: «Вся энергия художника должна быть обращена на две силы: человек и природа». Эта строка могла бы послужить эпиграфом к «степному» замыслу и к целому кругу связанных с ним творческих идей, занимавших Чехова до конца его жизни. В самой общей и краткой форме она выражала едва ли не древнейшую и прекраснейшую из коллизий мировой литературы, некое изначально, старое как мир поэтическое противоречие.

Связь мифологических текстов и литературы никогда не вызывала сомнений. Многие исследования в области фольклористики, этнографии и литературоведения посвящены этой проблеме. Так, Е.М. Мелетинский в своей работе «Поэтика мифа» рассматривает процесс демифологизации сакральных текстов.

Неразрывность мифологии и литературы вполне обоснована трансформацией сакральных текстов: миф – сказка – эпос – литература, где многие мифологические мотивы, теряя свое изначально сакральное значение, приобретали функции необходимых особенностей композиции. Примером подобной трансформации уже может служить ренессансный миф, где «осколки мифологизма» соединялись с христианскими мотивами, гротеском, магией и характерной для того времени сознательной установкой на подражание природе.

Процесс развития литературы от эпохи ренессансного романа до XIX века позволяет увидеть значительное упрощение мифологических мотивов в литературе. Так, Е.М. Мелетинский подчеркивает, что мифологические образы, используемые в литературе этого периода, являют собой некие общие формы мысли, которые могут быть использованы автором как сознательно, так и бессознательно, быть устоявшейся, традиционной схемой, лишенной изначальной сакральности, или же наоборот восходить к священным текстам. Мифология больше не питает литературу, оказываясь на вторых планах прочтения [4, с. 277-286].

Ю.М. Лотман в своей работе «Внутри мыслящих миров» по аналогии с биосферой выделяет семиосферу, то есть семиотическое пространство. Он утверждает, что миф предполагает одноканальное восприятие информации, то есть передачу информации от жреца посвященным. Мифология в литературе не предполагает обмен информацией, но делает доступным прочтение и интерпретацию сакрального смысла на нескольких уровнях [5, с. 164].

Определение мотива дает А.Н. Веселовский в своей работе «Историческая поэтика»: «Под мотивом я разумею простейшую повествовательную единицу, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» [6, с. 305].

В той же работе он дает более развернутую формулировку: «формула, отвечавшая на первых порах общественности на вопрос, который природа всюду ставила человеку, либо закрепленную особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности. Признак мотива – его образный одночленный схематизм; таковы неразлагаемые далее элементы низшей мифологии и сказки: солнце кто-то похищает (затмение); молнию-огонь сносит с неба птица; браки со зверями; злая старуха изводит красавицу и т.д. [6, с. 306].

Сходство очертаний между сказкой и мифом объясняется не их генетической связью, причем сказка являлась бы обескровленным мифом, а в единстве материалов и приемов, и схем, так или иначе приуроченных.

Ученый отмечает, что мотивы мифов и фольклора со временем обретали самый причудливый контекст: ...Сходство ска-

зочных и мифологических мотивов и сюжетов протягивалось и на эпос, но происходили новые контаминации...

В конце XX века Б.М. Гаспаров в ряде своих работ уточняет понятие мотив, замечает, что мотив «работает» только в художественном контексте. Гаспаров становится основоположником мотивного анализа. Сущность его состоит в том, что этот анализ стремится к устойчивой фиксации элементов и их соотношений, но представляет их в качестве непрерывной растекающейся «мотивной работы»: движущиеся инфраструктуры мотивов, каждое новое соположение, которое изменяет облик всего целого и в свою очередь отражается на вычленении осмысленных мотивных ингредиентов в составе целого» [7, с. 335].

Примерно в это же время в научный оборот культурологических и филологических исследований включается термин «мифологема». Под мифологемой понимается термин, используемый для обозначения мифологических сюжетов, сцен, образов, характеризующихся глобальностью, универсальностью и имеющий широкое распространение в культурах народов мира. Примеры: мифологема первочеловека, мифологема Мирового дерева, мифологема Потопа (шире – гибели человечества и спасения избранных) и т. д. Употребляется также термин «мифологический архетип».

Понятие было введено в научный оборот К.Г. Юнгом и К. Кереньи в монографии «Введение в сущность мифологии» (1941). Термин «мифологема» имеет амбивалентную природу: это и мифологический материал, и почва для образования нового материала.

Искусство мифологии определяется своеобразием своего материала. Основная масса этого материала, сохранявшаяся традицией с незапамятной древности, содержалась в повествованиях о богах и богоподобных существах, героических битвах и путешествиях в подземный мир – повествованиях («мифологема» – вот лучшее древнегреческое слово для их обозначения), которые всем хорошо известны, но которые далеки от окончательного оформления и продолжают служить материалом для нового творчества. Мифология есть движение этого материала: это нечто застывшее и мобильное, субстанциональное и всё же не статичное, способное к трансформации. В современной литературе слово «мифологема» часто используется для обозначения сознательно заимствованных мифологических мотивов и перенесения их в мир современной художественной культуры.

Новые принципы культурологического анализа позволяют рассмотреть рассказ А.П. Чехова «Ведьма» в ключе принципиально отличном от того, как это делалось современниками писателя. Мотивный анализ требует подробного рассмотрения мифологемы «ведьма». Мы систематизировали материал, собранный фольклористами и этнографами XIX-XX веков.

Ведьма (от др. славянского «ведать» – знать) – женщина, практикующая магию (волшебство, некромантия). Славянское слово «ведьма, ведьмак, ведун, ведунья» имеет древнерусский корень «ведь», имеющий значения: «ведать» («знать»). Слово «ведьма» имеет также ругательное, завистливое и саркастическое значение.

А.Н. Афанасьев так исторически объясняет феномен ведьм: «Мало-помалу, путем чисто фактическим, начинают выделяться из народа люди, одаренные большими способностями и пользующиеся потому большим влиянием. Действуя более или менее под религиозным увлечением, они являлись народными учителями и предвещателями: им понятен смысл древних мифов и религиозного языка, они в силах разгадывать и объяснять всякие приметы и гадания, они знают таинственную силу трав и очищений, они могут совершать все чародейною силою заговора. ... К подобным вещим людям и начинает прибегать народ в нужде, для испрошения помощи и совета» [8, с. 524-575].

У славянских народов ведовские процессы были менее распространены, чем в западноевропейской культуре. У славян основными умениями ведьм считались: способность к вредительству; умение отбирать молоко у коров, шерсть у овец, яйца у домашней птицы и сало у свиней; лишать людей урожая и делать их вурдалаками; насыщать болезнью; портить продукты; ведьма может также руководить погодой: вызвать град, засуху, и т. п. ... Даже приснившись, ведьма может привести к неприятностям.

В народе создавались своеобразные классификации ведьм. Так, их разделяли на две категории – «от рождения» и «учёных». Прирожденная, природная, или «от рождения» ведьма появляется, если у кого-то рождается подряд семь девушек, а между ними ни одного мальчика, или является представительницей третьего поколения внебрачных девушек или является просто

дочерью ведьмы (в зависимости от региона). Прирожденная ведьма могла родиться у матери, которая, будучи беременной, готовила праздничные вечерние кушанья и ненароком проглотила уголёк, или же когда ребенка ещё в утробе матери прокляли «в такую минуту».

«Учёная» ведьма набирается своих сверхъестественных сил от другой ведьмы, или от чёрта, вообще от нечистой силы. Отличия между «прирожденной» и «учёной» ведьмами в том, что природенная ведьма может иногда и исправить причиненный вред, но учёная никогда этого не делает: «Хуже ведьма учёная, чем природенная» [9, с. 408].

Училась ведьма у другой ведьмы или даже у самого чёрта. Народные пересказы связывают с процессом «инициации» ведьмы ритуалы, такие как, например, топтание иконы, прочтение молитвы наоборот, перебрасыванием через нож. Старшая ведьма также может умыть свою ученицу волшебным отваром, после чего та вылетала на улицу через печь и возвращалась уже ведьмой. Но окончательно обучение заканчивается на Лысой Горе.

Специализация славянских ведьм – изымание молока от коров. Коровье молоко с росой – любимое кушанье ведьм. Ведьмы любят принимать у себя по праздникам всякую нечистую силу, но, чтобы её угостить, должны сперва подобраться к чужим коровам и выдоить их до крови. Прирожденная ведьма доит коров, как обычная женщина. А учёная ведьма, после первого выдою, прodelывает дырку в одном из столбов своего дома, затыкает её чепиком, и потом молоко течёт оттуда – будто из крана. Согласно другим источникам, ведьме довольно собрать на меже или пастбище фартуком или рубашкой росу и выжать: молоко будет течь без остановки. Порой ведьма бегаёт доить коров, перевоплощаясь в белую собаку. Если же ведьма не может украсть молоко, то она хотя бы навредит корове, у коровы из вымени вместо молока будет течь кровь. Ведьма выдает себя необычным взглядом: у нее воспаленные, покрасневшие глаза или дикий, хмурый взгляд; ее отличает привычка не смотреть прямо в глаза, в зрачках ведьмы можно увидеть перевернутое отражение человека.

Особенно опасными становились ведьмы в большие годовые праздники, в периоды полнолуния или новолуния, в грозные ночи. У восточных славян временем их активности считались: ночь на Ивана Купалу, Юрьев день, Благовещение, Пасха, Троица, Рождество, а у западных славян – дни св. Яна, Люции, Петра и Павла, Зеленые святки, праздник Божьего Тела, а также канун 1 мая (Вальпургиева ночь). Нападая в такие дни на людей, пугая и преследуя их, ведьма обращалась жабой, кошкой, собакой, свиньей, коровой и др. животными; птицей (сорокой, вороной, совой, курицей, уткой); насекомыми (мухой, бабочкой, мотыльком, пауком); могли принимать вид предметов (копеса, решета, стога сена, клубка ниток, палки, ветки, корзины) или становиться невидимыми.

Нет ситуации в сельской жизни, в которую ведьма не могла бы вступить и не наделать вреда: она может вызвать град, разные болезни, и даже смерть, завывая закрукти на ниве; воровать звезды с неба и вызвать затмение солнца и луны [10, с. 194-201].

С позиции мотивного анализа эта информация, не вошедшая в рассказ, присутствует как культурный контекст, понятный подготовленному читателю и исследователю-специалисту.

Для того, чтобы рассмотреть текст рассказа А.П. Чехова «Ведьма» с точки зрения соответствия образа героини произведению мифологеме «ведьмы» и определить значение рассказа для его содержания, нам необходимо рассмотреть основные мифологические мотивы в рассказе. К основным фольклорно-мифологическим мотивам мы можем отнести бинарные оппозиции: черный – белый; мужское – женское; языческое – христианское; день – ночь и т.д.

Определение термина бинарные оппозиции восходит еще к диалектике Платона и формальной логике Аристотеля. Под бинарной оппозицией принято универсальное средство рационального описания мира, где одновременно рассматриваются два противоположных понятия, одно из которых утверждает какое-либо качество, а другое отрицает.

1. Белый цвет абсолютный цвет света и поэтому – символ чистоты, истины, невинности и жертвенности или божественности. Хотя он имеет и некоторые негативные значения – страх, трусость, капитуляция, холодность, пустота и бледность смерти. Белый – позитивная сторона антитезы «черное – белое» во всех символических системах. В европейском фольклоре призраки, вампиры и другие злые духи имели мертвенно-белые лица, как скандинавская Хель среди других богинь смерти в мифоло-

гии. Смерть – Конь Бледный в Откровении Иоанна. Как белый цвет может символизировать и жизнь и смерть, также он может ассоциироваться с востоком и западом, с рассветом и закатом.

Черный почти повсеместно предстал как цвет негативных сил и печальных событий. Это отражало дуалистическое единство Света и Тьмы, необходимое для продолжения жизни. Эта же идея выражена и в черно-белом китайском символе «инь – ян».

2. Оппозиция «мужское – женское» является древнейшей и универсальной для всех мифологических систем. «Мужское» маркирует область верха, неба; «женское» – область низа, земли. Примером могут служить греческие Уран и Гея, шумерские Ан и Ки, египетские Шу и Тefнyт.

Оппозиция «мужское – женское» в рассказе А.П. Чехова может рассматриваться в противоборстве духовных качеств героев (Савелий с верой в бесплотные, «воздушные» идеи, и Раиса с земными мечтами о лучшей жизни), но привычная вертикальность этой оппозиции нарушается Чеховым, он распределяет ее составляющие по горизонтали.

В тексте рассказа и его литературной постановке, примером этому может служить общее место нахождения главных героев, единая плоскость их существования.

3. «Языческое – христианское» в рассказе «Ведьма» представлено религиозным отношением к жизни и саном главного героя. Так, будучи священнослужителем и зная весь календарь церковных праздников, он все же считает свою жену ведьмой и утверждает, что непогода разыгрывается по ее вине именно в православные праздники. Это объясняется одной из основных функций ведьмы: насыщать дожди и бури. Проявление активности ведьм приходилось на языческие праздники, такие как Колядки и Масленица. С принятием христианства языческие праздники были заменены православными, произошло наложение веры. Таким образом, упоминаемые Савелием в тексте христианские праздники: Святые десять мучеников Критских – день памяти 05.01 н. ст. (23.12 ст. ст.); Алексимий, человек Бомжий (день памяти – 17 марта); Пророк Даниил и святые три отрока (30 декабря) совпадают с праздниками языческими.

4. Оппозиция «день – ночь» может быть рассмотрена как вариант оппозиции «черное – белое». Во многих мифологических системах ночь – время пробуждения темных, враждебных человеку сил, ночь – прародительница смерти, раздора, обмана, уничтожения, тяжелого и гибельного сна.

Антагонизм дня и ночи подчеркивается в устном народном творчестве славян: многие загадки, пословицы и поговорки называют их «раздорниками». В египетской мифологии змей Апоп – вечный враг бога солнца Ра. Но в то же время ночь может выступать как божественный дар: в индийской мифологии боги создали ночь, чтобы даровать Ями забвение.

Х.Э. Керлот в своем словаре символов дает следующую трактовку: «Ночь относится к пассивным принципам, к женскому началу и бессознательному, благодаря чему она ассоциируется с черным цветом и смертью. Гесиод дал ей имя «матери богов», так как греки верили, что ночь и тьма предшествуют созданию всех вещей. Ночь так же выражает изобилие, потенциальную силу, в ней присутствует некое состояние ожидания [11, с. 342].

В рассказе А.П. Чехова «Ведьма» оппозиция «день – ночь» представлена только одним аспектом: ночью. С одной стороны это обозначение времени суток, в котором происходит описываемое действие. С другой – характеристика главной героини: ее сумеречное состояние, мрачность как показатель недовольства жизнью с Савелием.

В оппозиции «день – ночь» мы можем увидеть те самые общие формы мысли, о которых говорилось ранее, сознательно или бессознательно включенные автором в композицию рассказа.

Значение имен главных героев: Раиса – Савелий, что тоже тяготеет к бинарным оппозициям. В любой мифологической системе огромное значение имеет семантика имен: существует только то, что названо, и оно полностью соответствует наименованию.

Имя Раиса означает легкая, покорная, уступчивая, беспечная, начальница, что во многом совпадает с характером героини рассказа. Она внешне покорна и уступчива в своей семейной жизни, но это только одна из сторон ее натуры.

Значение имени Савелий – тяжкий труд (евр.). **Другое значение:** «испрошенный у Бога», что тоже не идет в разрез ни с основной сюжетной линией, ни с характером героя, который, в общем-то, и является «испрошенным у Бога» мужем, исполняющим тяжкий труд – жить, как он полагает, с ведьмой. Общий слог «СА», который заканчивает имя героини и начинается имя героя, указывает на нерасторжимость их брака (священникам

нельзя было расторгать брак), а также проясняет амбивалентность составляющих бинарных оппозиций, где черное может являться белым, добро – злом и так далее. Это подчеркивает и основную мысль творчества А.П. Чехова: «Никто не знает настоящей правды».

В тексте рассказа присутствуют элементы, характерные для мифологии «ведьма»: ветер, буря, ураган. Перечисленные выше элементы мифологии «ведьма» представляют собой гиперболизацию одного и того же природного явления, поэтому нам представляется вполне логичным рассматривать эти мифологические символы в указанном порядке.

Ветер, по Х.Э. Керлоту, представляет собой воздух в его активном, подвижном аспекте и считается первичной стихией в связи с творческим дыханием... В Египте и Греции считалось, что ветер обладает некой злой силой [11, с. 111].

В славянском фольклоре и древнерусской литературе содержится большое количество обращений к ветру как живому существу, способному помочь в беде. Подтверждением этому может служить плач Ярославны: «О ветре, ветрило! Чему, господине, насильно веяши?...».

Ветер не только приносит осенние и весенние дожди, но и находит отражение в народных суевериях: «Случается иногда, что на улице поднимается вихрь и кружит пыль столбом винтообразно, более и более поднимаясь вверх. В этом вихре все попавшее: бумага, трава, вьюсь, поднимаются вверх; по народному поверью, это пляска чертей с ведьмами...» [12].

Амбивалентность ветра соотносима с выделенными нами бинарными оппозициями: языческое – христианское, черное – белое.

В выделенной цепочке: «ветер – буря – ураган», «буря» занимает срединную позицию. Так, Х.Э. Керлот трактует бурю следующим образом: «... буря, подобно всему, что зарождается на небе или спускается с неба, обладает сакральным свойством» [11, с. 102].

В тексте рассказа эта точка зрения подтверждается мнением Савелия о том, что это сакральное действие является результатом колдовства его жены.

Персонифицированная Чеховым метель, как основная движущая сила в рассказе, также подтверждает эту мысль.

На вершине своей активности ветер дает начало урагану. Американские аборигены считали ураган единством космических сил, так как в нем сочетались три стихии (огонь – световые лучи, воздух – ветер, вода – дождь) и он разрушал четвертую стихию – землю. Этим ураган подчеркивает указанную ранее амбивалентность ветра и бинарную оппозицию «созидание – разрушение», что характерно для космологических мифов [11, с. 532].

Гиперболизация мифологических символов «ветер – буря – ураган» находит свое отражение в рассказе А.П. Чехова в аллегорическом образе метели, который является сюжетным стержнем произведения и соотносима с кульминацией рассказа – описанием состояния главной героини: «Сначала она была бледна, потом же вся покраснела. Лицо её исказилось ненавистью, дыхание задрожало, глаза заблестели дикой, свирепой злобой, и, шагая как в клетке, она походила на тигрицу, которую пугают раскаленным железом... Дьячиха подбежала к постели, протянула руки, как бы желая раскидать, растоптать и изорвать в пыль всё это, но потом, словно испугавшись прикосновения к грязи, она отскочила назад и опять зашагала...» [13, с. 120].

Таким образом, процесс десакрализации мифа и переход его в жанр литературы все же не лишает текст его мифологического прочтения и возможности интерпретировать мифологические и культурологические символы адекватно времени прочтения.

Выводом из всего вышесказанного может служить соответствие названия рассказа проанализированной мифологии. Автор берет основные для народной культуры признаки ведьмы и адаптирует их так, что читатель воспринимает черты характерной обыкновенной женщины как проявление колдовских сил.

Библиографический список

1. Наблюдатель. – СПб. - 1887. – № 12.
2. Санкт-Петербургские ведомости. – 1887. – № 306 (6 ноября).
3. Петербургская газета. – 1887. – № 248. -10 сент.
4. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. Исследования по фольклору и мифологии Востока. – М., 2000.
5. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1999.
6. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика. – М., 1989.
7. Гаспаров, Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. – М., 1996.
8. Афанасьев, А.Н. Мифология Древней Руси. – М., 2005.
9. Криничная, Н.А. Русская мифология. Мир образов фольклора. – М., 2004.
10. Забылин, М. Русский народ. Его обряды, предания, суеверия и поэзия. – М., 1996.
11. Керлот, Х.Э. Словарь символов. – М., 1994.
12. Даль, В.И. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб., 1996.
13. Чехов, А.П. Собрание сочинений в двенадцати томах / вступ. ст., подгот. текста и коммент. М. Еремин. – М., 1985. – Т. 1, Т. 4.

Bibliography

1. Nablyudatel'. – SPb. - 1887. – № 12.
2. Sankt-Peterburgskie vedomosti. – 1887. – № 306 (6 noyabrya).
3. Peterburgskaya gazeta. – 1887. – № 248. -10 sent.
4. Meletinskiy, E.M. Poetika mifa. Issledovaniya po folkloru i mifologii Vostoka. – M., 2000.
5. Lotman, Yu.M. Vnutri mihslyathikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. – M., 1999.
6. Veselovskiy, A.N. Istoricheskaya poetika. – M., 1989.
7. Gasparov, B.M. Yazikh. Pamyatj. Obraz. Lingvistika yazikovogo suthestvovaniya. – M., 1996.
8. Afanasjev, A.N. Mifologiya Drevnej Rusi. – M., 2005.
9. Krinichnaya, N.A. Russkaya mifologiya. Mir obrazov folklora. – M., 2004.
10. Zabihlin, M. Russkiy narod. Ego obryadi, predaniya, sueveriya i poehziya. – M., 1996.
11. Kerlot, Kh.Eh. Slovarj simvolov. – M., 1994.
12. Dalj, V.I. O poverjyakh, sueveriyakh i predrassudkakh russkogo naroda. – SPb., 1996.
13. Chekhov, A.P. Sobraenie sochinenij v dvenadcati tomakh / vstup. st., podgot. teksta i komment. M. Eremin. – M., 1985. – T. 1, T. 4.

Статья поступила в редакцию 05.08.12

УДК 008

Biche-ool V.K. CONSEQUENCES OF CULTURAL EXPANSION OF THE RUSSIAN-SPEAKING POPULATION TO TAIMYR. In article the analysis of consequences of cultural expansion of the Russian-speaking population to Taymyr is given. Land development of Taymyr began at the beginning of the XVI century. However cultural expansion as purposeful policy of the state started to be carried out concerning radical ethnoses during the Soviet period. The author holds the opinion that colonization of Taymyrsky lands extremely negatively affected culture and a traditional way of life of the native population of the peninsula.

Key words: natives, assimilation, colonization, cultural expansion, Taymyr.

В.К. Биче-оол, канд. культурологи, доц. каф. танцевальных видов спорта и педагогики балета УрГУФК, г. Челябинск, E-mail: vladimir-bichel@rambler.ru

ПОСЛЕДСТВИЯ КУЛЬТУРНОЙ ЭКСПАНСИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ТАЙМЫРЕ

В статье дается анализ последствий культурной экспансии русскоязычного населения на Таймыр. Освоение земель Таймыра началось в начале XVI века. Однако культурная экспансия как целенаправленная политика государства начала осуществляться в отношении коренных этносов в советский период. Автор придерживается мнения, что колонизация Таймырских земель крайне отрицательно сказалась на культуре и традиционном образе жизни аборигенного населения полуострова.

Ключевые слова: аборигены, ассимиляция, колонизация, культурная экспансия, Таймыр.

Мировая история знает множество примеров ассимиляции традиционных культур коренных этносов культурой представителей «цивилизованных» стран. Наиболее наглядным примером этому являются последствия колонизации испанцами культур аборигенного населения Америки (маяя, ацтеки, инки и т. д.). Противоречивое влияние «цивилизованных» культур на культуры коренных народов, нередко приводящие к подрыву духовного потенциала последних, «к разрушению прежних форм их культуры, их моральных ценностей без полноценной замены их новыми убеждает в том, что межкультурная коммуникация есть не только обогащение одной культуры другой. Она может сопровождаться культурной экспансией, подавлением одной культуры другой, причем не всегда более высокой культурой» [4, с. 8]. На наш взгляд, колонизация русскоязычным населением Таймырских земель очень отрицательно сказалась на традициях местных аборигенов. Сегодня, когда общественность дискутирует о необходимости сохранения этнокультурной идентичности народов, проблема изучения последствий культурной экспансии русскоязычного населения на Таймыре приобретает еще большую актуальность. В настоящей статье будут рассмотрены последствия данного процесса.

Культурная экспансия как специфическая форма межкультурной коммуникации представляет собой расширение сферы влияния доминирующей (национальной) культуры за первоначальные пределы или государственные границы [3, с. 4]. Культурная экспансия извне, по мнению Ю.И. Ляшова, «...обычно осуществляется вместе и одновременно с экспансией политической и экономической» [3, с. 5]. Так, освоение Таймыра было связано с необходимостью освоения новых земель, месторождений природных ресурсов, добычей пушнины. В 1601 г. стрелецкий отряд Мирона Шаховского основал город Мангазею, среди жителей которого были рудознатцы и медеплавильщики. К середине XVII века Таймыр был хорошо освоен промысловыми людьми. Русских купцов эти северные земли привлекали возможностью легкой наживы. Доверчивые коренные жители меняли бесценную пушнину на металлическую посуду, ткани и охотничьи ружья.

В 1619 г. указом царя Алексея Михайловича морской путь в Мангазею был закрыт. Ходить речным путем было трудно, поэтому приток торговых людей стал слабеть, и ярмарки пришли к упадку. Закрытие Северного морского пути привело к тому, что Таймыр опустел на целое столетие и сведения о нем были редки.

Только во времена Великой Северной экспедиции XVIII века началось изучение этих территорий, связанное с именами Вассиля и Татьяны Прончищевых, братьев Лаптевых, Семена Челюскина, Федора Минина и многих других. В XIX веке на Таймыре оказался великий естествоиспытатель А.Ф. Миддендорф. Позднее здесь побывали и другие знаменитые исследователи Арктики: А. Норденшельд, Э. Толль, Ф.Нансен. В 1918 году у северных берегов Таймыра зимовал еще один легендарный полярный исследователь – Руаль Амундсен. Немало значительных событий на Таймыре связано с великим русским землепроходцем, человеком-легендой Никифором Бегичевым. Он открыл в Хатангском заливе неизвестные острова, названные впоследствии его именем, активно участвовал в арктических экспедициях, не раз спасал их, самоотверженно искал и находил трагически погибших полярных исследователей.

Культурная экспансия на Таймыре отчетливо проявилась в период советской власти. Политико-экономические факторы необходимости освоения новых территорий, расширения границ вновь созданного государства обусловили доминирование русскоязычной культуры над культурой аборигенов Таймырского полуострова. После революции 1917 г. многие народы получили новые имена. Тунгусы стали эвенками, юраки – ненцами, тавгийские самоеды – нганасанами, минусинские татары – хакаса-

ми и т.д. Однако изменились не только этнонимы: коренной перестройке подвергся весь образ жизни этих народов.

Сильнейшую трансформацию традиционного хозяйства аборигенного населения Красноярья вызвала коллективизация, образование национальных колхозов и промхозов в 1930–1950-х годах. Столь же активно (особенно в 1950–1970-е годы) проводилась политика оседания кочевых народов, в результате которой многие бывшие кочевники стали жителями специально построенных для них поселков. Следствием этого стал кризис оленеводства как традиционной отрасли животноводства и снижение поголовья оленей.

В культурной жизни коренных народов произошли серьезные изменения: быстрыми темпами повышался образовательный уровень, формировались кадры национальной интеллигенции, у некоторых этносов (эвенки, ненцы, хакасы и др.) появилась своя письменность, родной язык начали преподавать в школах, стала издаваться печатная продукция (национальные учебники, художественная литература, периодика). Массовое освоение нетрадиционных занятий привело к переходу бывших оленеводов и охотников в новые сферы деятельности, у них появились рабочие, механизаторы. Популярными, особенно среди женщин, стали профессии учителя, врача, работника культуры.

В целом происходившие в советские годы изменения отличались противоречивостью и неоднозначностью. Благое, казалось бы, дело создания интернатов при стационарных школах для коренных народов Севера, где дети на полном государственном обеспечении могли получить необходимые знания в объеме среднего образования, привело к отрыву от семей, забвению своего языка и национальной культуры, к невозможности освоить традиционные профессии.

Культурная экспансия шла параллельно с освоением новых земель и разработкой недр. В 1919 году состоялась экспедиция Сотникова-Урванцева, которую по праву можно считать главной точкой систематических геологических изысканий в районе Норильска. Вместе с тем политика культурной экспансии со стороны советской власти позволяла образованным и талантливым представителям коренных народов примкнуть к достижениям советской культуры, поскольку именно она являлась носителем прогресса. Политика советского правительства состояла в утверждении универсализма советской культуры, норм и ценностей, необходимости распространения их на обитателей самых отдаленных территорий государства, на все «неразвитые» народы страны. Аборигены Таймыра (долганы, ненцы, нганасаны, эңцы, эвенки) должны были приобщаться к новому образу жизни и его принципам. Такая политика имела «гуманное» обоснование: критерием цивилизованности являлся не цвет кожи и разрез глаз; любые народы могли стать цивилизованными, при условии отказа от своих национальных традиций. Об этом предупреждали еще в эпоху Просвещения социалисты-утописты, Ж.-Ж. Руссо [7], противопоставившие культуру и цивилизацию. Цивилизация рассматривалась ими как угроза гуманности, нравственности, как насилие над природой, в том числе над человеческой. В результате данной политики в среде представителей коренных народов Таймыра сформировалась просоветская элита – проводник политических, экономических и культурных интересов советского правительства.

Как показали специальные полевые исследования 1993–2001 годов, у большинства малочисленных народов Красноярского края традиционная культура и образ жизни подверглись серьезной трансформации. Так, среди эвенков в традиционной сфере деятельности заняты лишь 29% мужчин и 5% женщин; нганасан – 31% и 38%; эңцев – 40,5% и 15%; долган – 42,5 и 21%; среди ненцев ситуация несколько лучше – 72% и 38% [1, с. 143].

Традиционное жилище сохранили не все представители коренных этносов. Так, чум или балок используют у долган 8% семей, у нганасан – 10,5%, чум имеют 21% эвенкийских семей, у ненцев – 39%. Оленьи упряжки давно исчезли у нганасан, стали редкостью у энцев, а у долган они есть лишь в 6,5% семей. Только у ненцев каждый третий по-прежнему имеет возможность воспользоваться этим средством передвижения [1, с. 146].

Оседание в поселках сопровождалось ломкой традиционного уклада и всего образа жизни. Большинство поселков, в которых живут коренные народы, – смешанные по национальному составу, поэтому началось интенсивное взаимодействие разных народов и взаимная ассимиляция, сопровождающаяся повсеместным переходом на русский язык.

Мононациональные поселения имеются только у эвенков (в них проживает лишь 28,5% этноса), ненцев (52%), и долган (64,5%) [1, с. 147]. Причем последние зачастую живут вообще вне поселений, по-прежнему кочуя в тундре с оленями, либо обитая по 1-3 семьи на так называемых «рыболовецких точках», где занимаются рыбо-ловством на своих угодьях. Не случайно поэтому именно долганы и ненцы лучше других малочисленных народов сохраняют национальную культуру.

Сильно влияют на этнические процессы и межнациональные браки, которых становится все больше. Среди долган удельный вес смешанных браков составляет 33%, эвенков – 43%, нганасан – 48%, энцев – 86% [1, с. 147]. Эти браки могли бы привести к быстрому растворению малочисленных народов среди пришлых национальностей, однако этого не происходит. Сегодня в условиях проведения российским государством в отношении аборигенных народов Севера политики патернализма большинство лиц смешанного происхождения (метисов) самоидентифицируется как представители коренного этноса. Соответствующий показатель у энцев – (29%), у долган – 67%, ненцев – 71,5%, долган – 72,5%, эвенков – 80% [1, с. 148].

Метисы, как правило, слабее владеют языком своей национальности, менее привержены традиционным занятиям, хуже знакомы с традиционной культурой. Между тем их доля в каждом из народов неуклонно растет. Метисы составили среди ненцев 30,5%, у долган – 42 %, эвенков – 51,5%, нганасан – 56,5%; энцев – 77,5% [1, с. 149]. Среди детей в возрасте до 10 лет данный показатель еще выше и колеблется от 37% (у ненцев) до 100% (у энцев). Все свидетельствует о том, что, несмотря на усилия государства, школы, учреждений культуры, предостановленные ассимиляционные процессы не удаются.

Малочисленные этносы довольно быстро превращаются в группы русскоязычных метисов, с очень слабым сохранением этнических особенностей. Лучше обстоит дело только у долган, так как многие из них проживают в однонациональных поселках, и у ненцев, значительная часть которых кочует с оленями или проживает вдали от стационарных поселков.

В то же время сохраняют устойчивость некоторые элементы традиционной культуры, которые не позволяют северным народам исчезнуть. Прежде всего, речь идет о массовом и повсеместном занятии мужчин охотой и рыболовством. Это, в свою очередь, поддерживает еще один вид традиционной культуры – национальную кухню. Блюда из рыбы и мяса дичи по-прежнему занимают почетное место в рационе северных народов.

Политика современного российского правительства выражается в виде дополнительных льгот и пособий представителям малых коренных народов, гуманитарной помощи, что зачастую приводит к привитию индивидуалистических принципов организации жизни. Культурная экспансия также осуществляется путем распространения образа жизни, принятого на всей территории постсоветского пространства, который существенно изменился после развала СССР, подвергнувшись «вестернизации».

Распространение культурной экспансии сопровождается навязыванием сопутствующих ей ценностей, символов, культурных артефактов (фильмов, литературы, компьютерных программ, видеоигр и т.д.). Русский язык является национальным языком в Российской Федерации. Культурная экспансия осуществляется, прежде всего, через современные аудиовизуальные средства – телевидение, радио, массмедиа. Аппадурай, анализируя процесс глобализации культуры, в качестве одного из ее компонентов выделяет так называемый «медиаскейп», представляющий собой «обширные и сложные репертуары образов, нарративов и «воображаемых идентичностей», порождаемые средствами массовой информации» [10]. Конструированное пространство, комбинация действительного и воображаемого, смешанной реальности оказывает влияние на каждого человека, в том числе и на представителей малых этносов.

Результатом культурной экспансии становится не только разрушение традиционного жизненного уклада коренных наро-

дов Таймыра, но и перестройка их системы ценностных ориентаций, создание массовой культуры, ведущей к идеализации чужого образа жизни, идеологии, мировоззрения, искусства, порождающей чувство неполноценности в отношении к собственной культуре.

Одним из негативных последствий культурной экспансии русских на Таймыр было распространение среди аборигенов пьянства. Это произошло еще до прихода советской власти на полуостров, в период «народной колонизации» Таймыра. Подобное происходило по всей Сибири. Так, тобольский историк, краевед Е.В. Кузнецов писал: «До того времени, пока по следам Ермака в Сибирь не явились хозяевами русские, инородческое население ни кабаков, ни пагубного продукта последних не знало: между сибирскими татарами русскую водку заменяли свои одуряющие изделия, из которых более распространенным была буза, приготавливаемая из проса, а остяки, самоеды и другие северные племена употребляли любимый ими напиток из мухомора» [2, с. 28]. Приобщение инородцев к спиртному осуществлялось на государственном уровне. Так, в «Книгах винной дачи» содержится информация о том, что XVIII в. ясным и служилым людям в Сибири во время церковных праздников и на день ангела государя и членов его семьи выдавалось так называемое винное жалованье [6, с. 47].

Для коренных народов Таймыра, как и всех остальных народов многонациональной России, русская культурная экспансия создает угрозу их этнокультурной идентичности, приводит к формированию потребительских ориентаций, изменению ценностей.

Однако, самая главная проблема, на наш взгляд, заключается в том, что культурная экспансия русских не позволила развиваться этим народам эволюционным путем. Коренные жители Таймыра на начальном этапе освоения полуострова находились на родоплеменной стадии развития. Культура этих народов, согласно периодизации Шпенглера [10], находилась в стадии своего зарождения. Для этого периода основное значение имеют мифы и религия. У аборигенов Таймыра на момент прихода русскоязычного населения были накоплены определенные знания, сложилась философия, религиозные верования, сформировался традиционный уклад жизни, что характерно для родоплеменной стадии развития общества. В силу крайней удаленности полуострова Таймыр от центра России местные аборигены имели возможность до определенного момента развиваться обособленно.

В условиях глобализации роль культурной экспансии возросла. Это связано с процессом «ветернизации» – экспансии культуры Запада, которая все более подавляет не только русскую культуру, но и традиционные культуры аборигенных народов, что приводит к утрате их этнокультурной идентичности.

Таким образом, культурная экспансия – это одностороннее движение вместо движения культур навстречу друг другу. В связи с этим она может привести к утрате и забвению собственных культурных истоков. Итак, обозначим основные последствия культурной экспансии русскоязычного населения на Таймыр. Среди них можно выделить положительные и отрицательные последствия.

В качестве положительных можно выделить следующие:

- политика культурной экспансии со стороны советской власти позволила наиболее образованным и талантливым представителям кочевых народов примкнуть к достижениям советской культуры;

- интенсивное развитие межэтнических браков, что позволяет повысить адаптивность малых этносов, впрочем, как и любой другой нации;

- сохранение в некоторых ареалах проживания аборигенов традиционных промысловых занятий (охоты и рыболовства), сохранение традиций национальной кухни.

Однако анализ показывает, что в большинстве своем последствия культурной экспансии на Таймыр имели негативные последствия:

- культурная экспансия русских не позволила развиваться коренным народам эволюционным путем;

- обучение детей представителей коренных этносов в школах-интернатах привело к отрыву от семей, забвению национального языка и культуры, к невозможности освоить традиционные профессии;

- на протяжении существования советского государства в отношении аборигенного населения Таймыра осуществлялась политика формирования потребительских ориентаций, изменению ценностей;

- традиционная культура и образ жизни коренных жителей полуострова подверглись серьезной трансформации, что при-

вело к утрате традиционных видов хозяйствования, что породило в среде коренного населения чувство неполноценности в отношении к собственной культуре;

– трансформация малочисленных этносов в группы русскоязычных метисов, с очень слабым сохранением этнических особенностей;

– алкоголизация аборигенного населения, ведущая к деградации.

На современном этапе культурная экспансия в отношении малых народов Таймыра проявляется, прежде всего, в «вестернизации», распространении образа жизни, принятого на всей территории постсоветского пространства. Таким образом, культурная экспансия русских на Таймыр крайне негативно сказалась на культуре и традиционном укладе жизни коренных народов, проживающих на территории полуострова.

Библиографический список

1. Кривонов, В.П. Народы Таймыра (современные этнические процессы). – М., 2001.
2. Кузнецов, Е.В. Первые казаки в Сибири // Тобол. губерн. ведомости. 1890.
3. Ляшов, Ю.И. Экспансия культуры как специфическая форма межкультурной коммуникации. – М., 2010.
4. Могилевич, Б.Р. Межкультурная коммуникация в системе социологического знания. – М., 2010.
5. Мурашко, О.А. Этноэкологический рефугиум: концепция сохранения традиционной культуры и среды обитания коренных народов Севера // Этнографическое обозрение. – 1998. – № 5.
6. Раев, Д.В. Крестовые дворы городов Западной Сибири в конце XVII – начале XVIII в. – М., 1998.
7. Руссо, Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М., 1969.
8. Хакимулина, О.Н. История и культура коренных народов Таймыра. – СПб., 2009.
9. Шпенглер, О. Закат Европы. – М., 1999.
10. Appadurai, A. Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization / A.Appadurai. – Minneapolis. London, 1998.

Bibliography

1. Krivonogov, V.P. Narodih Taymihra (sovremennye etnicheskie processy). – M., 2001.
2. Kuznecov, E.V. Pervye kazaki v Sibiri // Tobol. gubern. vedomosti. 1890.
3. Lyashov, Yu.I. Ekspansiya kul'turi kak specificheskaya forma mezhkul'turnoy kommunikacii. – M., 2010.
4. Mogilevich, B.R. Mezhekul'turnaya kommunikaciya v sisteme sociologicheskogo znaniya. – M., 2010.
5. Murashko, O.A. Ehtnoekologicheskiy refugium: koncepciya sokhraneniya tradicionnoy kul'turi i sredih obitaniya korennikh narodov Severa // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 1998. – № 5.
6. Raev, D.V. Kruzhechnye dvori gorodov Zapadnoy Sibiri v konce XVII – nachale XVIII v. – M., 1998.
7. Russo, Zh.-Zh. Rassuzhdenie o proiskhozhdenii i osnovaniyakh neravenstva mezhdru lyudjmi // Russo Zh.-Zh. Traktatih. – M., 1969.
8. Khakimulina, O.N. Istoriya i kul'tura korennikh narodov Taymihra. – SPb., 2009.
9. Shpengler, O. Zakat Evrope. – M., 1999.
10. Appadurai, A. Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization / A.Appadurai. – Minneapolis. London, 1998.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 008.091

Nugmanov R.G. BASIS OF THE DISCIPLINE «THE PEDAGOGICAL CULTURE STUDIES». In article the main representations for creation of such modern subject matter, as «Pedagogical cultural science» are stated. As backbone idea installation about educational process as education of internal culture at pupils is accepted.

Key words: culture education, education, mass culture, internal culture of the personality, culturological psychology.

Р.Г. Нугманов, д-р культурологии, проф., КазГУКИ, г. Казань, E-mail: nauka@kazguki.ru

ОСНОВЫ НОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

В статье излагаются основные представления для создания такой современной учебной дисциплины, как «Педагогическая культурология». В качестве системообразующей идеи принята установка об образовательном процессе как воспитании внутренней культуры у учащихся.

Ключевые слова: воспитание культуры, образование, массовая культура, внутренняя культура личности, культурологическая психология.

Массовая культура в борьбе культурой опирается на массы.

А. Давыдович

Основатель педагогической теории Нового времени Я.А. Коменский (1592–1670) в свое время считал, что «в основе обучения должно лежать познание вещей и явлений, а не заучивание чужих наблюдений». Отсюда одной из важных задач отечественной педагогики заключается в борьбе с догматизмом, схоластикой и вербализмом. В этом смысле можно вспомнить также известного Ж.Ж. Руссо, который замечает: «С нашим болтливым воспитанием мы и делаем болтунов».

Не останавливаясь на рассмотрении состояния дел в системе народного образования в современной России, пожалуй, можно уже высказать нечто обобщающее относительно высказываний отмеченных классиков. Если сегодня поставить вопрос о том, что является целью образовательного дела в стране, то можно утверждать, что она заключается «в воспитании культуры». Конечно, последнее определение нуждается в уточнении, ибо оно излишне обобщенно и не раскрывает многие содержательные аспекты в системе образования в целом. Очевидно, что при данной постановке вопроса категория «образование» может быть представлено как некая часть общей идеи о воспитании культу-

ры. Это означает, что школьное образование пока и немедленно не может и не достигать уровня культуросообразного образования, но опираясь, скажем, на современные идеи «развивающего школьного образования» [1] и другие подходы, можно быть уверенным в том, что любая образовательная система и в любом случае обязательно придет к идее образования как о воспитании культуры.

Возникает вопрос, почему такая безапелляционность в суждениях об образовательной системе вообще? Дело в том, что категория «культура» оказалась настолько глобальной сущностью бытия, что с нею очень трудно обращаться как с политическими, идеологическими или социологическими ценностями. Упрощенно можно высказаться так, что «культура – это жизнь, отсутствие культуры – конец бытию». В то же время жизнь не настолько «глуха», чтобы позволять играть со своим благополучием, скажем, путем подавления ли культуры, используя, например, идеи «массовой культуры», или же всячески скрывая от широких народных масс истинный смысл «внутренней культуры личности». Напрашивается вывод такой, что при всех условиях нашей жизни, внутренняя культура человека открыто или же подспудно, но непрерывно развивается. Одним из «лучших» методов сокрытия истины о сущности культуры, заключается в подмене феномена «культуры», ее продуктами, ценностями,

достоинствами и памятниками. Это выражается в утверждении миллионных тиражей наших учебников курса культурологии о том, что «культура – это все то, что когда-либо создано человеком за всю свою историю». При таком взгляде на вопрос очевидно, что «культура – это объективная реальность». Это лишь материалистический взгляд на культуру, он ограничен пределами предметно-чувственного мира.

В отличие от устаревших, материалистических, парадигм культуры здесь предлагается другой, духовно-ценностный подход к определению культуры, когда последняя объявляется внутренне-ценностным или неким качественным признаком человека, отличающим его от природного человеческого индивида, который обладает сознанием, умеет усваивать мнения окружающих, но не обладает развитым разумом и не способен пользоваться им, поскольку не обучен развивать и воспитывать свой разум, который, например, и есть тот бессмертный компонент в человеке, что входит в состав его души. Между прочим, следует заметить, что когда мы очень часто слышим о том, что «душа – бессмертна», в этом, мягко говоря, скрывается серьезная «неточность». Если доверять подобным произвольным обещаниям всех и вся, можно очень сильно «просчитаться», попав не совсем туда, куда в итоге рассчитывал.

Что же предлагается? Учиться, учиться и учиться, но учиться науко-сообразным способом, а не только исполняя чей-то не всегда благовидный замысел. Надо учиться внутренней культуре, то есть учиться саморазвитию, а не только исполнению минимума предписаний той или иной общественно-политической машины текущего момента.

И как этого добиться? Надо разработать новую учебную дисциплину вузовского уровня, скажем, под названием «Педагогическая культурология». Один из вариантов подобной программной разработки предлагается ниже.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

Цель объединенного курса «Педагогическая культурология» заключается в том, чтобы помочь бакалаврам-культурологам изучить (освоить) закономерности опредмечивания феноменов (явлений) культуры в школьном, вузовском или ином педагогическом процессе.

В этом курсе основное внимание уделяется такой особенности предмета, как, осуществление учебно-воспитательного процесса методом культурологически обоснованного усвоения школьных или иного уровня предметов на основе новой, отечественной концепции в развитии теории и практики культурологического знания. Принципиальное отличие от классических концепций понимания культуры здесь заключается в том, что впервые предпринимаются шаги по восстановлению роли личностной или персоналистской концепции теории культуры (Н.А. Бердяев, Л.С. Выгодский, А.Ф. Лосев и др.).

Это вызвано тем, что традиционные подходы к решению современных общественно-исторических и персонально-гражданских задач оказываются не адекватными современным требованиям общественно-исторического бытия и развития вооб-

ще. В то же время аудиторное изучение устаревших подходов культурологического знания требует значительного количества времени. Поэтому, не нарушая принципиальных требований государственного образовательного стандарта по направлению 031400.65 «Культурология», в данном курсе излагаются также результаты современных разработок и достижений в области науки, истории и философии культуры. В составлении данной программы использован опыт работы кафедры «Культурология» Казанского госэнергетического университета (2000-2008 гг.), в частности использовано Учебное пособие Р.Г. Нугманова Культурология. Транс-персональный концепт теории культуры. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – 164 с.

Из педагогической науки широко использованы представления К.Д. Ушинского и др. Психологический компонент курса базируется в основном на идее культуролого-исторической психологии Л.С. Выгодского и др.

2. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

Студент, изучивший курс «Педагогическая культурология» должен **знать**:

- о том, что дисциплина «Педагогическая культурология» является одной из ведущих предметов в школьной, вузовской и других сфер педагогического процесса и является не только чисто теоретической, но и, главным образом, учебно-прикладной дисциплиной, способной решать мно-жество культурно-исторических и гуманитарно-личностных задач;

- знать объект и предмет, основные понятия и категории дисциплины, виды культурно-исторических источников, принципы и методы истолкования текстов, приемы работы с источниками;

- представлять ситуацию переходного периода, когда традиционные методы теории культуры могут быть дополнены новыми методами и представлениями при культурологическом анализе ценностей, предметов, памятников и достояний культуры;

- иметь в виду тот факт, что сегодня вся область искусства подменяется понятием «культура» и не критическое отношение к этому явлению может привести к серьезным ошибкам в работе;

понимать:

- место и роль современной культурологии в учебно-воспитательном процессе всех уровней и переподготовке кадров различного учебно-педагогического профиля, в гуманитарном знании в целом, возможные пути нового развития исторических достояний для решения как личностных, так и общественно значимых задач;

- возможность проникновения культурологическим методом в тайны духовного мира древнейших цивилизаций и извлечения оттуда актуальных методов для современного развития внутренней культуры учащихся, и вообще любой личности и общества в целом;

- тот факт, что «вялотекущее» изучение устаревших стереотипов и штампов в исторической перспективе ведет к неоправданной потере времени

в скорейшем возвращении достигнутого в научно-исследовательском процессе обществу;

3. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Вид учебной работы	Всего Часов	Семестры				
		1	2	3	4	5
ОБЩАЯ ТРУДОЕМКОСТЬ ДИСЦИПЛИНЫ	300	61	61	59	59	59
АУДИТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ	170	34	34	34	34	34
Лекции	85	17	17	17	17	17
Практические занятия (ПЗ)	85	17	17	17	17	17
Семинары (С)						
Лабораторные работы (ЛР)						
и(или) другие виды аудиторных занятий						
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА	130	26	26	26	26	26
Курсовой проект (работа)						20
Расчетно-графические работы						
Реферат						
и(или) другие виды самостоятельной работы	5	5				
ВИД ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ (ЗАЧЕТ, ЭКЗАМЕН)	3	Э	–	Э	–	Э

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. РАЗДЕЛЫ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ ЗАНЯТИЙ

(Информация приводится в сокращении)

N п/п	Разделы дисциплины	Лекции	Прак. занятия (или семинары)	Лаборатор. занятия
1 СЕМЕСТР				
1	Введение в курс «Педагогическая культурология».	1	—	
2	О современном понимании понятия «культура» и его общественно-личностном характере.	1	1	
3	Педагогическая культурология как наука. Предмет, понятия и категории Педагогической культурологии.	1	2	
4	Место и роль курса «Педагогическая культурология» в социально-гуманитарном знании.	2	3	
5	Человек: его жизнь и бытие. Об общем определении человека как явления культуры, т.е. как Homo culturis.	2	2	
6	Некоторые результаты личностного самопознания человека в истории мировой культуры	2	2	
7	Идеи антропологии чувственности и воспитания культуры личности	2	2	
8	Основы философской антропологии в контексте современных представлений культурологии	2	2	
9	Воспитание детей как развитие их внутренней культуры. Идеи культуролого-психологической школ Л.С.Выгодского	4	3	

уметь:

- владеть диалогическим методом в процессе культурно-исторических взаимоотношений;
- свободно ориентироваться в теориях, подходах культуролого-педагогического анализа ценностей, достояний, памятников и произведений культурно-исторического процесса;
- решать культурно-историческим методом созревшие актуальные задачи личностного и общественно-значимого характера;
- определять объект и предмет изучения педагогической культурологии в историческом процессе, исходя из современных подходов к культуре личности и общества как коллективной личности.

Библиографический список

1. Нугманов, Р.Г. Культурнализ. Трансперсональный концепт теории культуры: уч. пос. для студентов-культурологов. – Казань, 2007.

Bibliography

1. Nugmanov, R.G. Kuljturanaliz. Transpersonalnihy koncept teorii kuljturihi: uch. pos. dlya studentov-kuljturologov. – Kazanj, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 130.2:7.016.4:316.324.3

Sultanova M.E., Nikolenko N.N., Mikhaylova N.A. THE TRADITIONAL NOMADIC ORNAMENT AS A SPIRITUAL AND AESTHETIC PHENOMENON. The article aims to investigate the spiritual nature of ornament as of the original genetic code in the traditional art of Central Asian nomads. Authors consider it as a peculiar embodiment of the centuries-old philosophical conception of steppe's world-view basis merging the dualism of time and space. That would help to clear the specificity of nomadic thinking which has allowed ornament to overstep the bounds of pure artistic technique and to be transformed into a spiritual constant responsible for preservation and transfer of folk's creative potential.

Key words: ornament, expressive language, information code, world-view, nomads, traditional art, heritage.

М.Э. Султанова, канд. искусствоведения, ст. преп. каф. «Академического рисунка и методики преподавания специальных дисциплин» Казахского национального педагогического университета им. Абая, г. Алматы, E-mail: madina-sultanova@yandex.ru; **Н.Н. Николенько**, магистр искусств, докторант PhD Казахского национального педагогического университета им. Абая, г. Алматы, E-mail: nikolette.n@gmail.com; **Н.А. Михайлова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. «Графики и дизайна» Казахского национального педагогического университета им. Абая, г. Алматы, E-mail: natalia-a.kz@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЙ ОРНАМЕНТ НОМАДОВ КАК ДУХОВНЫЙ И ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье исследуется духовная природа орнамента как своеобразного генетического кода в традиционном искусстве кочевников Центральной Азии. Авторы рассматривают традиционный орнамент номадов как своеобразное воплощение многовекового философского осмысления ключевых основ степного мировидения, объединяющих дуализм времени и пространства. Это поможет прояснить специфику мышления кочевников, которая позволила орнаменту выйти за границы художественного средства и трансформироваться в духовную константу, ответственную за сохранение и передачу творческого потенциала народа.

Ключевые слова: орнамент, выразительный язык, информационный код, мировоззрение, кочевники, традиционное искусство, наследие.

Time, being ruthless, has changed the face of that culture that remained unprotected. Today we can hardly understand once perfect system of traditional Great Steppes nomadic culture. Analyzing what acts as the protection of the spiritual kernel of any culture including the nomadic one, we can come to a conclusion that it is the ornament which has absorbed energy and aesthetics of the thousand-year sacred traditions. Admiring what we perceive as "ancient samples of national handicraft art", we generally take it for just valuable factological material allowing us to penetrate deep into centuries. And the ornament that covers artifacts we regard as nothing else but an intricate pattern created by imagination of national craftsmen and forgetting, or most likely simply not understanding that we deal with a special type of symbolical texts, with a ligature which narrates the genesis and the flowering of the world.

It is difficult to believe that traditional ornament is not a pattern possessing only artistic value. Ornament correlates aesthetic uniqueness and specific world outlook, generated at the dawn of culture's genesis. Perhaps, ornament is the only witness remained in centuries and called to prove the deepness of the symbolical consciousness, created by the unity of a myth and a person.

Ornamentology as a scientific concept of shapes formation endured different periods of its development, though the beginning of the most consecutive searches can be collocated with the time of industrial revolution. With the advent of purposeful researches in history and theory of arts' area, the ornament's nature was repeatedly analyzed. It drew attention of many eminent western philosophers. Kant and his followers considered ornament as a successful substantiation of the theory of pure art (Kant 1966). The concept is that ornament, mainly geometrical as the basic and the most archaic ornamental type in general, was considered as a special "version of art creativity in which art in general releases itself from communication with real life, from any substantial moments and becomes "a pure form", an aimless "form's game" [1, c. 89].

It is necessary to notice that the whole 19th century is characterized by concentrated researches in the field of theory and philosophy of art. But the basic material used by these researches as their foundation was limited to well-known cultural epochs of the countries considered "responsible" for genesis only of the West European art. Therefore practically all offered theories at that time had certain contradictions, especially in view of political and social contacts' expansion to Middle and Central Asia where Europeans have faced an enormous cultural layer of unknown ethnic groups that first of all had the other way of life.

One of the most eminent theorists of art of the 19th century A. Riegl wrote that "transforming the nature, an artist creates freely submitting only to the artistic will, therefore the superior manifestation of a person's artistic ability are those kinds of fine arts which represent nothing – architecture and decorative art" (Arslanov 2005, 147). Riegl also believed that a true creative ability of a person appears in its most bright form more and mainly in ornament than in fine art in general.

The Viennese school, which A. Riegl belonged to, as well as all the others at that time, generally forwarded rather contradictory theories, but in their internal dialectics was clearly revealed an aspiration to analyze and to argue with the unique purpose to search for the truth. Exactly the representatives of the above-mentioned school brought a solid contribution to a scientific study of the ornament's nature and place which it occupies in the whole system of fine arts. They deny ornament's independence as a phenomenon, condemn «ornament's transformation from a decoration to a representation» because in this case it destroys a plane, and at the same time they scrupulously develop the idea about its exclusiveness and artistic merit based on convention. Riegl wrote: "an image in order to become artistic needs convention; the artistic will manifests itself by means of transformation of something nature-like to a conventional one" [2, c. 150].

The artistic will was meant as a special internal vision of artist, allowing constructing relations close to inorganic crystal structures in which artist could idealize and harmonize imperfect images of organic origin.

The artistic will has already brightly proved itself during the primitive epoch, and further it underwent changes only in forms of its manifestation but not in its essence.

Any ornament, even by cursory examination, reveals the features of its structure consisting in symmetry and rhythm as bases of natural origin. It is often possible to notice a comparison of harmony and proportionality of ornamental compositions with the perfection of crystals' structure, as fundamental principles of everything that is in the nature. Riegl and his associates have faced the fact, which unfortunately they could not offer an objective explanation to, that

"art is simultaneously natural and out-of-natural, ideal and real; being a reflection of the subject's form at the same time it is not reduced to its literal reproduction" [2, c. 153]. It was the result of extreme complexity of the problem and of a large quantity of the material under the study. It is necessary to notice that the western theorists based their researches on standard decorative concepts of plant character originating from Ancient Egypt and Antiquity, and then on classical Islamic twiddle samples based on strict geometrical proportions.

However it does not belittle the relevancy of researches in this area because they have defined ornament not as a dead, stiffened formula, but as something special, capable to revive when a person masters natural laws of him independent, such as a rhythm, symmetry, proportions. A person can embody in ornament a sort of a game where natural laws act like its objects; after all "real plant motives act here in abstract-harmonious communications unusual for them and consequently they are a demonstration of human imagination's freedom" [2, c. 154].

Apparently these statements are also correct for images of fauna: simply in the 19th century practically nobody faced the similar phenomenon in practice. But in this case freedom doesn't act in sense of arbitrariness. In course of searches, if a certain degree of game with the necessity is supposed, it is possible to create something absolutely new that is absent in the nature and "an artist in some cases (first of all in geometrical ornament) underlines even excessively the absoluteness of the existence's necessity and regularity, recognizing their authority" [2, c. 154].

In the end of the 19th century the enlightened artistic community often spoke about "the destruction of ornament" in the modern society, resulted from the statement that the unique ability of ancient masters' artistic imagination to created ornamental compositions was almost lost. According to A. Riegl and G. Sedlmayer, the representatives of the Viennese school of Art Studies, this radical conclusion had real bases because "the artistic sense of ornament, as well as of all folk art, disappears when it loses relations with national life feeding its creativity" [2, c. 155].

It was also noticed that the artistic creativity is much freer beyond the civilization influence, and the artistic will of a person manifests in "a pure form". Therefore ornament can be with full confidence defined as "the most generalized image of harmony of freedom and necessity between a person and the nature, representing one of the earliest expressions of a public ideal in history" [2, c. 154].

A new life was inhaled in ornament by the 20th century when modernism and abstract art appeared; the disputes on it do not cease till nowadays. On the one hand there acted opponents of ornament's separation to an independent artistic unit. They asserted that actually ornament can exist only in straight correlation with architecture and applied arts, but it cannot be an independent artistic unit. They condemned "the senselessness" of abstractionism, trying to give ornament the status of an easel picture. On the other hand there is a concept developed by cubists and improved by abstractionism. It announced that "the present world is the world of pure geometrical forms comprehended by our mind, and perceived by eyes, because what we see is a deviation from the pure form" [3, c. 100].

The above considered problem was not topical for nomadic world. The phenomena which in the settled world for a long time were already considered mostly as decorative elements were perceived as a specific language with its communicative, artistic-aesthetic, ethnically symbolical, magic and religious destination by nomads.

An original exception is represented also by Islamic ornamental traditions where the pre-nomadic and for some time now the settled way of life world-view was harmoniously combined with a special role of artistic symbol. Religious dogmas strictly forbade realistic images of living beings, so there was generated an absolutely unique sign system based on geometrical and plant ornaments under this press. Certainly, not only religious interdictions were the main reason of such formation; an important factor was represented by an unprecedented prosperity of sciences, especially the exact ones, which became a sort of an original mathematical substantiation of a new iconography. Therefore in Islam "an ornamental-decorative principle exists as a basic one, penetrating not only a twiddle, but also all plastic structure of art, subordinating both figurative images and color" [4, c. 144].

Besides, the interrelation between artistic principles and the informative sense ciphered in a word or in a sentence acts as rather a specific factor, because font is also ornament and it submits "to the general laws of artistic construction and artistic influence of ornament" [1, c. 115]. Font is to not be viewed but to be understood. If there is no understanding, any word will be a senseless set of some letters that separately express nothing. In this connection

becomes clear a special sense of such phenomenon as. In religious and artistic traditions of Islamic art there is such concept as *sifat*, comprehended as the divine sense spiritualizing the writings on the walls of a mosque. The force which is invisibly present in Islamic ornaments and writings is identical to that one that fills with sense Kazakh *kiuys* (pieces of instrumental music peculiar for Turkic nomadic folks, mainly for Kazakhs and Kirghiz, both in ancient time and today. Along with musical value, *kiuy* has a deep philosophical sense, being an original reflection and a message to the ethnic group which it belongs to) and spatial infinity of nomadic ornaments.

The history of ornament is correlated very strongly with the history of proper folk and it is almost impossible to define accurately whose influence is dominant here: whether the national spirit creates ornament or its characteristic conventional signs direct people through time. Probably it will be right to consider ornament as a certain "blood group" or a gene inherent to this or that *ethnos* or culture. It can be often noticed that people having rather distant relations with art, or not having it at all, define intuitively and correctly the culture by ornament which it belongs to. It occurs as simply and ordinary, as well as we "guess" a nationality of people judging by their appearance. In this case, proceeding from our supervisions, we are ready to draw certain conclusions and to develop an appropriate line of behavior.

Having a good orientation in the history of a folk, it is possible to comprehend the specifics of its art. The complexity of Middle East streets in the centuries-old cities-witnesses of their fallings and victories is closely related with the floridity of the Islamic ornaments. The immensity of Asian steppes' spaciousness gives freedom and openness of perception and as consequence the expression of it in variations of the traditional ornament, in its rhythmical, as the *argamak's* run (a thoroughbred race horse, marked by rare mind and endurance. It was extremely appreciated by nomads for its nobleness and fidelity to the owner. *Argamak* is one of the most widespread characters of nomadic mythology, eposes and fairy tales), smooth movements filled with latent energy.

It is inexpedient to consider ornament as something exclusively distinctive and consequently stable because ornament is a true ethnic story recorded by the unique visualized language. This history is formed by climatic, political, trade and economic processes, not to mention powerful cultural contacts.

The world of nomads is enormous and like a carpet it is webbed of many threads, where each of them is important and unique. Nomadic art also having a general concept was generated by loads of folks throughout hundreds of years in search of harmony.

The semantic kernel of traditional nomadic ornaments is composed by fundamental concepts of Chaos and Order, of Way and Search, of Infinity. But besides these philosophical imperatives general for all without any exception cultures, ornament acts also as an ethnic-social identifier allowing an unmistakable orientation in society with the following choosing of a line of behavior and developing a further strategy.

From aesthetic point of view nomadic ornament, besides the ideological content and artistic value, was perceived also as a final brush stroke; the integrity could not be reached without it. It is some kind of "Alpha and Omega" finishing the shape of everything made by hands of the master. The subject which has not been decorated with ornament was considered incomplete, faded and insignificant as it had only a utilitarian function; only ornament could bring sense and revive the material uniting the substantial and the spiritual one.

Ornament is not a decor though, certainly, it has such function. First of all it is a symbol which passes from generation to generation. Ornament developing infinitely in space often has a semantic sense of Way. That is why it was required to reproduce key elements of ornaments with accuracy, it was forbidden to change or supplement them, as people have no right to interfere in what is granted from above. As a rule, any ornament is formed of separate rhythmically repeated elements. Although such independently considered element gives certain information, it is a simple pattern, lifeless and motionless. But joining the general rhythm this pattern transforms itself into ornament as "the rhythm cements and correlates together isolated, homogeneous or diverse objects or their signs in a comprehensive whole" [5, c. 115].

Ornament is an extremely capacious concept; therefore we examine its traditional or primary form. There is a sufficient quantity of scientific and informative literature trying to reveal ornament's essence. But the more we learn about it, the more clearly we understand that much from what we know now is only superficial conceptions. It is inexpedient to consider it as a decorative phenomenon concerning exclusively the world of art because it is a special sacral knowledge of the Universe structure. It becomes

easier for us to find its analogies among intelligible and habitual things. Therefore any traditional ornament is considered from the point of view of iconography where the main stimulus, according to Aristotle, is "the pleasure of recognition" [6, c. 34]. And we truly "recognize" in separate ornamental details the elements of an animal, of floral and geometrical worlds. But it does not give us possibility to penetrate the essence of ornament, and only a deep analysis of its semantics is capable to throw light on ornament's real destination as of the spirit's treasury.

Despite well-known formulations considering ornament as a rhythmically repeating pattern, called to organize and decorate a surface of something, we still inquire of what it represents actually: a natural need of a person to decorate or a certain code, some kind of nation's spiritual tree? Each folk possess this treasure that stores the fatal specific information about itself and is recorded by means not of simple patterns, but of special signs.

Any ornament is a special sacral language, some kind of a code, called to immortalize the dominating world-view concepts of proper culture. And as any language, it has its laws, morphology and genesis. Comprehending this so called parent language, we can imagine the paradigm of this folk, its character, thoughts and aspirations.

Almost all traditional ornaments of mankind had outlived the time of domination of their culture, but they have preserved its thoughts and voice. That is how we consider the traditional Kazakh ornament, whose organic matter is born by world-view codes of different ancient steppe folks presently not existing, but not forgotten. By means of these codes ornament forms spiritually and visually the universal Model of the World. The symbols which have incorporated religious, secular, and universal formulas, allow ornament to become a sacred language.

Throughout centuries ornament remains an integral part of celebratory and daily clothes of the Kazakh-nomad, a decoration of his weapon, dwelling, wedding and funeral ceremonies, i.e. it is something special that accompanies a person from birth to death or, to say it differently, it is a certain constant representing quintessence of culture's spiritual consciousness.

The specifics of nomadic way of life have caused the formation of a special word-view radically different from the settled one. Information blanks in this area do not allow estimating the current situation in the objective way. Based upon the recent data contemporary researches allow the attempts to explain major factors of nomadism's phenomenon: a widespread presence practically in all parts of the world, communicative functions in various societies and cultures and a special character of social and economic structures. But nevertheless the most distinctive feature of this phenomenon is the openness of nomads to the outside world and an indestructible indispensable interrelation with other social types. Thus the latest researches in this area notice that "their economic isolation which has led to obvious independence from southern cultures became the brightest of steppe semi-nomadic folks' achievements" [7, c. 256].

Nomadic culture, despite millennia of its existence, has generally undergone minor alterations in comparison with the settled one. Huge territories and caused by them internal freedom allowed nomads to create such graphic forms which did not attach them to any certain place and did not limit their independence. The specifics of a similar way of life have caused the occurrence of a precious gift brought by nomads to world treasury of arts – the unique animal style. Dynamical and expressive animal style being very rich spiritually has incorporated all major cosmogonical and usual components of nomadic philosophy and social life. According to Guñon, "nomads acted in a special way in fauna, mobile, as well as they are" [8, c. 157]. At the same time settled cultures preferred to the dynamics of animal style the stability of plant and mineral worlds and it was fixed in semantics of ornaments where plant or geometrical motive acts as a basic expressive unit of artistic language.

In the Kazakh national art ornament is considered as a carrier of the artistic form's main idea, as a basis of traditionality. If in professional art ornament is more often used as a pleasant decorative addition, in folk art it acts first of all as a language. A well-known researcher of the traditional Kazakh art K. Ibrayeva names ornament "the graphic folklore" [9, c. 18], and it is extremely important for disclosing of its sense because after all the folklore is a sort of a "foundation stone" in the basis of any culture.

Ornament is characterized by two artistic parameters – motive and composition – where "motive – is a space category in ornament, whereas composition is a time category" [4, c. 30]. Therefore in nomadic art ornament acts like an independent philosophical and artistic system uniting time and space, which is a spiritual basis of nomad's existence and undergoes minor alterations of the form in

comparison with the constancy of contents.

The attempt to comprehend the essence of the Kazakh ornament existing as a reality in space is possible only by means of meditative contemplation, "by means of bifunctional switching occurring in time" [10, c. 61] because in nomad's world-view ornament was a carefully protected treasure that embodied the spiritual universum in the highest aesthetic form.

Central Asian nomads "closely connected ornament with the aspiration to embody plant and animal worlds surrounding them not only from the point of their "watching", but generally from the point of "seeing" [11, c. 80]. Researchers notice that this ornament is penetrated with smells and images of the steppe nature, transformed by a creative thought into visual forms.

There are no coincidences that for a definition of artistic process of ornament's creation Kazakhs have an extremely capacious expression "oyu-oy" that can be directly translated as "pattern-thought". According to an eminent Kazakh researcher of philosophy and semantics of the national ornament A. Kazhgali, one more meaning of the word "oyu" is significant, because it means also an action – "to cut out, to hollow out"; it means that the formula of "oyu-oy" assumes the meaning "to embody thoughts", a possibility to mark them by notches and signs [12, c. 116].

Throughout centuries nomads did not change their way of life, and accordingly thoughts, keeping in inviolability their spiritual constants. Their embodiments in the form of ornamental creativity became as a result the dominating form of fine arts which processes its genesis not by means of realistic perception, but by those of transfer of its sense in the abstracted form. A. Kazhgali underlines: "the thing we use to call only a decorative motive actually represents a very high phase of development of a person's ability to think abstractly" [12, c. 150].

Nomads have stepped very far in comprehending of the essence of ornament as the world's pattern. Here we should explain that the habitual formula "the main thing – the secondary thing", that Kazhgali named "method ornek" (the most common type of decorative ornament of Asian nomadic tribes, including Kazakhs. It is characterized by the contrasting of a neutral monochrome background and a bright pattern that has a clear, concise outline. This expressive method was widely used, especially in applied arts (clothes decorating), was never let out of nomad's sight (in this case Kazakhs) and was actively used by them in their applied art. But for the true nature of nomad the method "oyu" (a unique ornamental compositional method, which ideological basis is the dualism of all existing things, the infinity, "the eternal now." Oyu is not a peculiar feature of nomadic art in general because it can be found only among Kazakhs and Kyrgyz; this fact gives the right to talk about the originality of their thinking) was much more significant "when a projection of this or that figure or object is equalized with a background, i.e. the object and the background are equal" [12, c. 7]. The division according some criteria is absolutely absent here and we can observe the ability to see the essence of things, without emphasizing one at the expense of another. A distinctive feature of this ornament is the principle "center – periphery" where the center can become itself only with the help of other adjoining components that consciously and voluntarily act as minor ones. It is like a pulsation helping ornament to obtain a certain rhythm that correlates isolated parts; this is "nothing but communications established once and for all and graphically recorded and called to display hierarchy of the World order" [5, c. 263].

Generally the reconsideration of the Kazakh oyu, which embodies the most ancient spiritual concepts of Central Asian nomads, gives scientists an opportunity to mark out key features that form the idea itself of this ornament:

- A spiral is a basis of all the Kazakh oyu's patterns;
- The entire artistic concept of oyu is based on combinations of motives Uly Ana (Great Mother) and Ul (Son);
- The motives named above are united by the central image of Uly Tau (World Mountain);
- An inexhaustible semantic richness of the Kazakh oyu is capable to become accessible through the mentioned four basic elements – a spiral, Uly Tau, Uly Ana and Ul.

It turns out that such a little quantity of sign instruments of this ornament becomes the language of unlimited possibilities, capable to express all depth of world-view imperatives of Kazakhs-nomads. A core of the traditional ornament is not any concrete artistic image, but a character of its interaction with the others. According to A. Kazhgali, "ornament is not a treasury of forms, but of interrelations expressed by "pure" (signs-symbols) or not absolutely pure (signs-indexes) forms" [12, c. 245]. In order to implement it completely nomads have chosen the most perfect basis as they could find according to their mentality – a plane without perspective which is formed as a result of harmonious combination of co-balanced parts

– a carpet.

A carpet's plane, as one of any other surface, was comprehended by masters as an infinite space where they placed, "incised" their thoughts in ornamental form capable to develop endlessly. Singers and storytellers used words in the same way and musicians used sounds, combining space and time because "time for nomads is not the vector time passing from the past towards the future, but a cyclic gyrating one" [13, c. 222]. These are the factors that generate a special iconographical system of ornament where the most often basic graphic unit is a spiral or its derivatives.

Thus, ornament for Kazakhs-nomads is the highest form of philosophical conception of the artistic image embodied in original abstract stylistics whose sense was not radically modified until their way of life has not changed. And even then, when Kazakhs assumed the settled lifestyle, these images continued to inspire (and still inspire) artists, the adherents of the new art.

The dominating motive in nomads' ornament is represented by images of animals and not by plant and geometrical motives though these are adequately present. This fact is related with a heightened dynamism of life and a special social organization of a society where animals acted as extremely important elements not only in material but also in spiritual sense. Art is to reproduce the most significant aspects of life; therefore such specific tendencies in nomadic iconography demonstrate the balance between a person and fauna.

An extremely interesting and important point of view belongs to Spengler, who reflects about the nature of plants and animals in the context of philosophy of history and culture: the destiny of a plant is predetermined and it has no right to choose. "They do not have freedom of expectation, excitement or choice", - he wrote, meanwhile animals can be independent and their existence is "small worlds for oneself inside the other bigger world". Here we can notice the nuance between these two very important natural components because "dependence and freedom is the deepest distinction between plant and animal existence" [14, c. 6]. Spengler underlines the dual nature of animals as they combine animalistic and plant properties basically because of the loneliness in which they have appeared thanks to their freedom. In the ancient time a plant was comprehended as something cosmic, and an animal – as a microcosm in a macrocosm. Perhaps, nomad's choice was determined in favor of animals instead of plants because of that primary freedom inherent to fauna in the same measure, as to nomad himself.

The earliest samples of ornaments are coevals of the arising, improving and trying to reflect the immense human thought embracing the universe. According to the absolute majority of theorists of art, an artist's internal vision developed rapidly and has reached the peak before massive invasion of the civilization, as "civilizations are the most extreme and most artificial conditions that a higher type of people is capable to create" (italics by Spengler) [15, c. 198].

If ornament is a language it should have a certain system and exist in system, like music or poetry, as "ornament is the art of system relations of visually perceived signs" [5, c. 6]. One of the most important and peculiar its inherent qualities is the rhythm, the same as it is in "temporal arts", music or poetry, although ornament itself has a spatial character. Thus, ornament possesses dual essence that harmoniously unites time and space.

This feature allows ornament to realize its potential in both spheres: as in the traditional nomadic art so and in the professional fine art that has the status of the spatial one. As ornament is dualistic by its nature, its task consists in interrelation, in synthesis of macrocosm and microcosm, hidden and manifested, traditional and modern. The synthesis projected on art's sphere, can be located much more above analysis level in methodological hierarchy, or in our case, above the individualistic aspect.

The uniqueness of ornament as of a concrete sign embodiment does not depend on the way it is presented – in the form of an integral plane or as a separate fragment; in each case we see an integral myth, "pressed and concentrated in one capacious symbol" [5, c. 48]. On the example of oriental carpets it is possible to illustrate most visually the unity and the contradiction of internal content: larger single symbols compete with numerous edge compositions, just like the color scale that has a character of a negative and a positive. It is possible "to enter" the space of an ornamental composition in any place, just as in a myth which this composition embodies.

Ornament visually demonstrates the basis of primary reflections of a person about space; now we consider this basis as an inexplicable intuitive confidence in rightness (knowing) peculiar to the ancient world, and also as an indisputable logic of concrete knowledge, characteristic for contemporary comprehension.

We would like to mention one more feature of ornament: it was also comprehended as a symbol of protection or a talisman.

"A symbol is sensual signs, definite, indivisible ..., a certain line of validity and a feeling of uniformity of understanding which allocates the whole families, estates, tribes and at last cultures from the general human mass, and closes them together", - affirms Spengler [14, c. 387]. Ornament exists not only as the carrier of energy's information, but also as a defender.

The traditional nomadic ornament is destined to keep and protect the one who or that "calls" it. Ornament here shows clearly its sign function as "ornament as sign is intended to reflect the essence of being and not of a thing because the being of a thing is nothing but its transformation in time and space" [5, c. 113]. Ornament's sacral sense has determined its power and eternity. It is "everything and nothing" that is capable to be endlessly developed in space and to lead in depth. This fact explains its universality and viability: departing from natural forms, ornament creates abstract images of the highest artistic and content's level.

Initially in every culture ornament acted like a symbol of immortality, eternity and constancy fixing a ritual place. In nomadic world of cyclic time there is no death. Tombs of every epoch, irrespective of the culture they belong to, were always marked by ornament, thereby symbolizing the deliverance from fear, or per contra, aspiring to fill with it. This let ornament maintain its binary nature, i.e. in this case it still defends and protects. That is why Oswald Spengler has drawn a logical conclusion: "in motionless symbols of death, and then in temples of gods and cathedrals representing a continuous ornament, it is not any more an expression of any race but a language of a concrete world-view, an entire pure art" [15, c. 430].

The researchers absolutely equitably named ornament "a treasury of forms possessing durability and not subordinating to an arbitrariness of a single person" because they fully realized its value for the existence of the spiritual consciousness. Everything that is correlated with imitation is conditional and is capable to exist only in a projection of a single separate destiny. Ornament as a symbol embodies destiny in general, characteristic for one given ethnos. In comparison with western settled cultures' ornamental compositions formed by plant motives attached to a concrete place, the basis of nomadic ornament is formed by animal images and was embodied in a special sign system identifying the destiny of a free in space microcosm. Therefore appears a topical question on comprehending and perception of the information translated by art, including ornament, as the individualism can apprehend quite adequately the destiny of a certain person, but being isolated from the collective consciousness and strictly destined only for intellectual elite it is not capable to comprehend the sacral microcosm of an ornamental work of art.

The nomadic culture is a vivid example of such traditional world. It can be perfectly observed on the example of the Kazakh folklore, "where time acts as a whole, as a synthesis of the past and the present" [16, c. 12]. Nomads did not need cathedrals and temples as their function was fulfilled by the space surrounding them. This space was the original cause of everything; nomads have embodied it forever in vibrating symbols – in music and word, and also in a visible image – in ornament.

In the 19th century the researchers of the Viennese school considered ornament as "a product of space fear transformed into the artistic will not in its individual form, but in a mass dynamic force creating abstract beauty of the highest artistic value" [2, c. 229]. As we have already mentioned, for the consciousness of western person space acted like something frightening. Spengler wrote that "there is a deep, comprehensible even to animals, fear of microcosmic free life in space, of space itself and its forces" [14, c. 340].

But for nomads space did not act like anything frightening as it was their natural element which caused an extraordinary breadth of perception. Space like a philosophical category has generated a special sign system, capable to keep all spiritual potential of the traditional consciousness. This system did not change throughout centuries. This testifies that initially it embodied world-view concepts, free from ideological, political and religious feeble efforts and acted like the most perfect and universal structure, satisfying all spiritual needs of nomads.

It developed in a spiral, ascending necessarily on a qualitatively new level, without breaking its internal "crystal lattice". Folklore is an excellent indicator of a society's spiritual condition; it reacts sensitively to all nuances in human world-view. If we aimed to investigate the stages of nomadic world-view's development it would be possible to discover that it endured certain qualitative changes during each new historical epoch, forming new systems that, however, did not affect the integrity of its kernel.

The purpose of any cultural tradition is the transformation of an external macrocosm into an internal microcosm. During the archaic

epoch it was implemented by means of a ritually-mythological concept which with time began to assume a cosmogonical character, changing into the artistic creativity. But in the basis of any traditional culture there can be found traditional science that has a sacred sense and destination – the cosmogony; and in the heart of the cosmogony there is a myth, as the most ancient form of the world's assimilation. According to the opinion of the eminent Russian expert in the field of philosophy of art A. Losev, "a myth is always extremely practical, essential; it is always emotional, affected and vital" [17, c. 40]. He also underlined the fact that mythology is not a science in a contemporary sense of this word as "such contemporary science is always accompanied by mythology, moreover there it draws all its initial intuitions and is nourished by it" [17, c. 42]. He meant that a myth possesses a deep sacral value being a fundamental basis of the traditional consciousness. Nietzsche affirmed that "without a myth any culture loses its healthy creative character of a natural power: only a mythically conditioned horizon closes cultural movement in a complete whole" [18, c. 180].

Oriental settled cultures recorded cosmogonic knowledge by means of alphabetic characters, whose direct consequence, known as calligraphy, became high art thanks to its aesthetical qualities combined with a powerful energetic-informational charge, and also by means of fine arts. But nomads in conformation with their proper world-view aspired to create "vibrating symbols" and special visual systems "working" in all conditions, on all planes and surfaces, irrespective of sizes and ways of further consumption. Those were ornaments that embodied all necessary for a successful spiritual assimilation of the world functions: the function of preservation of information about spiritual force of ethnos and the expressive-semiotic one.

Ornament is the eternally living language as it expresses topical absolute truth. A myth being ornament's basis is "a vital, subjective intercommunication comprising its own, extra-scientific, purely mythical validity, reliability, basic law and structure" [17, c. 58]. It is independent and is capable for the development.

It is necessary to mention the fact that in the conditions of growing spiritual discord at the turn of the 19th and the 20th centuries an increasing quantity of researches in the field of philosophy of culture, art and history in some way turn their investigations to ornament, to its genesis and essence, thereby confirming its status. Besides general theoretical questions the aim of searches was also to find that moment when art lost any spiritual support and was shaken for the first time perceiving itself "a colossus on clay legs". Perhaps, no one but Spengler has investigated it so scrupulously and responsibly. He wrote that "any art is the expression's language" [14, c. 424], and as usual it does not demand any witness. But it is equitable for any art while "only a higher art decisively becomes 'art in front of witnesses', and particularly in front of the highest witness: God" [14, c. 425]. Spengler also underlined that the above-mentioned expression can be either ornament, or imitation where the first is global and motionless in its primordially, self-sufficient and identified with eternal "I" while the second is equivalent to a performance based on mimesis and is comprehended as "You".

Against a background of a constantly changing imitation as a derivative of the category of time, "ornament, on the contrary, looks like something escaping time: a pure, fixed, staying extent. It is the reality that does not reveal any trace of its origin and that possesses only duration" [14, c. 428] in another absolutely different world that has other outlines and laws.

Although the concept of ornament is firmly associated with the world of art, nevertheless, it is broadly used in other scientific areas rather distant from art. In microbiology and genetics scientists qualify as ornaments certain combinations of protein domains in the DNA chain, because these are formed by analogy with various ornamental matrixes, for example, with "Greek key" or a well-known Greek meander. Here the obvious visual similarity does not represent the single aspect important to us; the second one is the inner meaning of this ornament that symbolizes eternity as a transition from one condition to another: from old to new, from death to immortality. There is no doubt that DNA is a basis of biological life. Ornament probably is also a sort of DNA, but in spiritual sphere, because all traditional ornaments transform a crystal-clear and powerful vital energy into space. For this reason wishing literally to absorb them a person aspires to be surrounded by ornaments and "to be charged" even by means of a simple contemplation of these clear amazing forms.

In order to make the result of a person's creative efforts to be significant, it must be nourished by all means with a special type of energy. Energy does not appear from nowhere and does not vanish; it changes, but does not disappear. If a handicraftsman or an artist produces something by means of the creative energy which

possesses sufficiently and if he is still capable to draw it from the divine source frequently called inspiration, he aspires to "pour" its part in his creation. This energy should assume a form that would keep its nature and fulfill the function of expression of certain information. Therefore, the main task of an artist is not only to express emotions, but also to aspire for finding the universal and pure form, free from everything superficial and artificial which would fully possess the characteristics embodying the quintessence of a concrete traditional culture's spiritual energy. In this case we consider the ornament to be such a constant in the ancient and modern Kazakh artistic consciousness which had its further development in the 20th century. It is the ornament that represents the symbol of the ancient world-view system that nowadays is still valid as it has always been through centuries.

Traditional ornaments of every folk are similar to a brook, hundreds of which form a uniform mighty stream of human spirit and consciousness improved by the power of art.

Irrespective of how far and high the crone of our ethnic tree stretches, the roots that feed it are still alive; it depends only of us how much we are distant of close to them. Therefore, if for some time ornaments disappeared from the visible reality, we should understand that they exist in the genetic memory of people and can

be revived at any point in all their integrity and magnificence.

While ornaments embodying nomadic spiritual constants are alive so is the nomadic world, despite all historical collisions endured by Great Steppe. Ornament as the most stable gene, is capable to keep, transfer and develop the precious heritage of the past.

On the basis of the present research authors have drawn the following conclusions:

- Central Asian nomads, and to be concrete – the nomads of Kazakhstan, organically entered the general structure of the Eurasian nomadic world on the one hand; on the other hand, existing on a joint of different cultural conglomerations, they have managed to create their own unique artistic world that reflected their world-view and spiritual potential;

- In the context of the studied problem, ornament is considered as the carrier of the main idea of the basic for Kazakhs-nomads traditional artistic form that united space and time. Ornament here is some kind of the higher form of philosophical comprehension of the artistic image embodied in original abstract stylistics and called to keep the spiritual kernel of folk's creative force;

- Ornament being a certain philosophical constant still continues to be a source of the creative force and inspiration, filling with sense Kazakh contemporary art.

Библиографический список

1. Каран, М.С. О прикладном искусстве. – Ленинград, 1961.
2. Арсланов, В.Г. Западное искусствознание XX века. – М., 2005.
3. Лифшиц, М.А. Кризис безобразия / М.А. Лифшиц, Л.Я. Рейнгардт. – М., 1968.
4. Буткевич, Л.М. История орнамента. – М., 2003.
5. Кажгали улы, А. Органон орнамента. – Алматы, 2003.
6. Аристотель. Поэтика. Риторика. О душе / пер. с древнегреч. – М., 2007.
7. Черных, Е.Н. Степной пояс Евразии: феномен кочевых культур. – М., 2009.
8. Генон, Р. Избранные сочинения. Царство количества и знамения времени. – М., 2003.
9. Ибраева, К.Т. Казахский орнамент. – Алматы, 1994.
10. Аманов, Б.Ж. Казахская традиционная музыка и XX век / Б.Ж. Аманов, А.И. Мухамбетова. – Алматы, 2002.
11. Султанова, М.Э. Уникальность культуры номадов // Мысль: республиканский общественно-политический журнал. – 2009. – № 7.
12. Кажгали улы, А. ОЮ и ОЙ. – Алматы, 2004.
13. Нурланова, К. Символика мира в традиционном искусстве казахов // Кочевники. Эстетика: познание мира традиционным казахским искусством: сб. ст. – Алматы, 1993.
14. Шпенглер, О. Закат Европы. – Минск, 1999. – Т. 2.
15. Шпенглер, О. Закат Европы. – М., 2007. – Т. 1.
16. Турсунов, Е.Д. Древнетюркский фольклор: истоки и становление. – Алматы, 2001.
17. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа. – М., 2008.
18. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки / пер. с нем. Г.А. Рачинского. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Kagan, M.S. O prikladnom iskusstve. – Leningrad, 1961.
2. Arslanov, V.G. Zapadnoe iskusstvoznaniye KhKh veka. – M., 2005.
3. Lifshic, M.A. Krizis bezobraziya / M.A. Lifshic, L.Ya. Reyngardt. – M., 1968.
4. Butkevich, L.M. Istoriya ornamenta. – M., 2003.
5. Kazhgali ulih, A. Organon ornamenta. – Almatih, 2003.
6. Aristotelj. Poetika. Ritorika. O dushe / per. s drevnegrech. – M., 2007.
7. Chernikh, E.N. Stepnoy poyas Evrazii: fenomen kochevihkh kuljtur. – M., 2009.
8. Genon, R. Izbrannihe sochineniya. Carstvo kolichestva i znameniya vremeni. – M., 2003.
9. Ibraeva, K.T. Kazakhskiy ornament. – Almatih, 1994.
10. Amanov, B.Zh. Kazakhskaya tradiconnaya muzihka i KhKh vek / B.Zh. Amanov, A.I. Mukhambetova. – Almatih, 2002.
11. Sultanova, M.Eh. Unikalnostj kuljturih nomadov // Mihsly: respublikanskiy obhestvenno-politicheskij zhurnal. – 2009. – № 7.
12. Kazhgali ulih, A. OYu i OYj. – Almatih, 2004.
13. Nurlanova, K. Simvolika mira v tradicionnom iskusstve kazakhov // Kochevniki. Ehstetika: poznanie mira tradicionnim kazakhskim iskusstvom: sb. st. – Almatih, 1993.
14. Shpengler, O. Zakat Evropih. – Minsk, 1999. – T. 2.
15. Shpengler, O. Zakat Evropih. – M., 2007. – T. 1.
16. Tursunov, E.D. Drevnetyurkskiy foljklor: istoki i stanovlenie. – Almatih, 2001.
17. Losev, A.F. Dialektika mifa. – M., 2008.
18. Nicshe, F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzihki / per. s nem. G.A. Rachinskogo. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 04.09.12

Раздел 2

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 61.612.8

Vellilyaeva A.S., Voronkov E.G., Voronkova E.G., Lyamkin A.N., Kulenok N.V. AUTONOMIC REGULATION OF THE HEART OF ALTAI AND RUSSIAN GIRLS LIVING DIFFERENT PERIOD ON THE TERRITORY OF THE ALTAI REPUBLIC. In work is organized estimation of girls according to electrocardiography. Vagotonic influence between native girls has increased (saving the consumption of power resources of organism). The influence of the central circuit in the regulation of the neural canals is more pronounced among the Russian old residents and of the humoral canals among Altains.

Key words: ECG, native and alien girls, adaptation, heart.

Э.С. Велиляева, м.н.с. лаборатории антропологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: vasga30@yandex.ru; **Е.Г. Воронков**, м.н.с. лаборатории антропологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: voronkove@rambler.ru; **Е.Г. Воронкова**, зав. лабораторией антропологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск; **А.Н. Лямкин**, м.н.с. лаборатории антропологии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: Slyamkin@yandex.ru; **Н.В. Куленок**, аспирант Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: Manteum@mail.ru

ВЕГЕТАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СЕРДЦА ДЕВУШЕК АЛТАЙСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ РАЗНОГО СРОКА ПРОЖИВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ*

В работе проведена оценка вегетативного гомеостаза девушек по данным электрокардиографии. Показано, что у коренных жительниц усиливается ваготоническое влияние (экономия расходования энергетических ресурсов организма). Влияние центрального контура регуляции на автономный по нервным каналам более выражено у русских старожилов, по гуморальным – у алтаек.

Ключевые слова: ЭКГ, коренные и пришлые девушки, адаптация, сердце.

Проведенные отечественными и зарубежными авторами многочисленные исследования свидетельствуют о том, что многовековое проживание человеческих популяций в привычных условиях обитания определило не только их внешний облик и культурные черты, но и специфические морфофункциональные характеристики и особенности жизнедеятельности организма в целом.

Смена экологически привычных ареалов обитания, быстрое перемещение как в контрастные и экстремальные в климатическом отношении регионы, так и в другие часовые пояса, новые социальные и производственные отношения предъявляют повышенные требования к адаптивным возможностям человека, вызывают существенную перестройку жизнедеятельности всех систем организма, а при неблагоприятных условиях создают предпосылки для развития патологии. Известно, что функциональные системы с высоким уровнем активности более чувствительны к экстремальным факторам [1, с. 3, 5; 2, с. 5-7]. Особенно чувствительна к влиянию внешней среды сердечнососудистая система. Ее деятельность часто становится фактором, лимитирующим развитие приспособительных реакций организма в процессе его адаптации [3, с. 5-14]. Наиболее объективной характеристикой функционального состояния сердечнососудистой системы является сердечный ритм. Его основные количественные показатели зависят не только от возраста, пола, но и от степени адаптации организма к условиям окружающей среды, а характер динамики напрямую отражает состояние нейрогуморальных механизмов гомеостаза [4, с. 35, 110; 5, с. 5]. В свою очередь, ведущей регуляторной системой в обеспечении гомеостаза и адаптационно-трофических процессов явля-

ется вегетативная нервная система [6, с. 4], поэтому показатели вегетативной регуляции деятельности сердечнососудистой системы вполне логично использовать в качестве маркера адаптационных процессов жителей различных регионов, особенно женской выборки, поскольку было показано [7, с. 21-22], что у женщин исходный тип вегетативной нервной системы в большей степени, чем у мужчин определяется негенетическими факторами.

Особого внимания в этом отношении заслуживает изучение популяций, проживающих на территории республики Алтай, рельеф и географическое положение которой формируют ландшафты с экстремальными (33-35%), остро дискомфортными (50%), прекомфортными и комфортными (3,5%) условиями [8, с. 7-10; 9, с. 4] для многонационального населения, основной частью которого являются представители русского и алтайского этносов. Континентальность и высокая степень дискомфорта климата определяют комплексность его воздействия на организм человека и предъявляют повышенные требования к адаптации коренного и пришлого населения.

На основании выше изложенного целью работы явился анализ вегетативной регуляции работы сердца коренных и пришлых девушек Горного Алтая различных этнических групп по данным электрокардиографии.

Объектом исследования выступили девушки алтайской и русской национальностей, жительницы среднегорья и низкогорья. По этнической принадлежности и сроку проживания в Горном Алтае были выделены три группы по 120 человек в каждой: алтайки (коренные жители, самоназвание алтай-кижи, средний биологический возраст $17,986 \pm 1,107$ лет), русские пришлые (про-

живающие в Республике Алтай от нескольких недель до нескольких десятков лет, средний биологический возраст $17,998 \pm 1,079$ лет) и русские старожилы (имеющие родственников, проживающих на территории Горного Алтая в трех поколениях, средний биологический возраст $17,854 \pm 1,149$ лет).

Электрокардиограмму (ЭКГ) снимали с помощью портативного одноканального ЭКГ аппарата «Heart Mirror 1 IKO», версия 1.9 производства фирмы Innomed Medical Rt., Венгрия. Запись ЭКГ проводили при скорости протяжки бумаги 25 мм/с и чувствительности *1 во II отведении. Измерения проводились у практически здоровых девушек, не имеющих сердечно-сосудистой патологии (согласно анкетным данным), в состоянии относительного покоя. С помощью линейки измеряли длину интервала RR. На основе этих замеров проводили анализ интервалов, рассчитывали моду, амплитуду моды, индекс напряжения, определяли

вегетативный баланс сердечнососудистой системы согласно методике, предложенной рядом авторов [10, с. 50-51; 11, с. 38-41; 12, с. 200-201].

Статистическая обработка материала проводилась в среде пакета Statistica 6.0. Были рассчитаны простейшие описательные статистики, использованы метод однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и χ^2 -критерий Пирсона.

Согласно данным, приведенным в таблице 1, интервал RR, соответствующий продолжительности сердечного цикла, уменьшается от алтаек к русским пришлым, что свидетельствует о более выраженной симпатикотонии у последних. Согласно данным дисперсионного анализа длительность указанного интервала алтаек достоверно отличается от русских пришлых ($p < 0,001-0,05$).

Таблица 1

Показатели деятельности сердца девушек различных этнических групп по данным электрокардиографии

Признак	Национальность	M± m	SD	ΔX	p (Scheffe-test)
RR	Алтайки	$0,85 \pm 0,02$	0,19	1,80	0,04*
	Русские старожилы	$0,82 \pm 0,01$	0,11	0,76	–
	Русские пришлые	$0,80 \pm 0,01$	0,13	0,68	0,04*

Примечание: * – достоверные отличия между алтайками и русскими пришлыми.

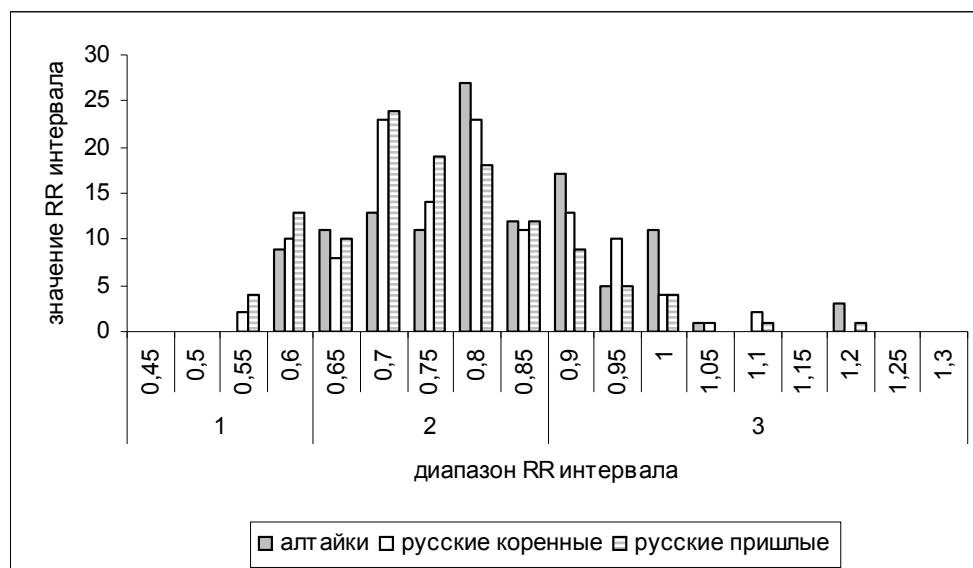


Рис. 1. Вариационные пульсограммы девушек различных этнических групп, проживающих на территории Горного Алтая
Примечание: 1, 2, 3 – номера пульсограмм

Кроме того, следует отметить довольно высокий процент девушек, имеющих неравные друг другу интервалы RR (среди алтаек 91,2 %, среди русских старожилов – 81,7 %, среди русских пришлых – 95,8 %), хотя разница между интервалами не превышает 0,10 с, что не является отклонением от нормы и свидетельствует об участии в регуляции работы сердца обоих отделов вегетативной нервной системы. Как указывают А.А. Псеунук и М.А. Муготлев [5, с. 25], при нормальном состоянии сердечно-сосудистой системы промежуток времени между двумя соседними сердечными сокращениями меняется от сокращения к сокращению.

Дальнейший анализ полученных нами данных показывает, что во всех трех группах наблюдаются различные механизмы регуляции вегетативного тонуса: симпатикотония (1-я пульсограмма), эйтония (2-я пульсограмма) и ваготония (3-я пульсограмма) (рис. 1). Причем наибольшая вариабельность кардиоинтервалов наблюдается во второй и третьей пульсограммах.

Однако, не смотря на преобладание в представленных выборках эйтоников, русские пришлые девушки отличаются большим количеством симпатикотоников (на 4,2% от русских старожилов, на 6,7% от алтаек), а алтайки – ваготоников (на 5,8% от русских старожилов, на 14,2% от русских пришлых). Такое распределение позволяет говорить о более высокой степени мобилизации сердца и системы кровообращения в целом русских пришлых девушек. Возможно, это связано с двумя факторами –

адаптивными сдвигами в связи с переездом в Горный Алтай (срочный этап адаптации) и этнической принадлежностью, поскольку, как было выявлено в работе по исследованию особенностей вегетативной регуляции русских и казахов [7, с. 21-22], в состоянии покоя среди русских примерно в полтора раза больше симпатикотоников, среди казахов – ваготоников. Кроме того, обследование коренных жителей юга республики Алтай показало, что конституциональный вегетативный тонус коренного населения (теленгиты, алтай-кижи) с равной частотой представлен эйтонией или ваготонией, независимо от наличия или отсутствия у них соматической патологии. Симпатикотония встречается редко – в 4,5 раза реже эйтонии и в 5,4 раза реже ваготонии. При этом частота симпатикотонии и ваготонии существенно зависит от возраста: соответственно уменьшается или увеличивается волнообразно с пиками в переходных возрастах (около 7 лет первый пик, около 50 лет – второй пик и около 70 лет – третий). Частота эйтонии не изменяется в зависимости от возраста, этнической принадлежности и пола. Также показано, что у жителей высокогорья ослаблено влияние парасимпатической и симпатической систем на функцию проведения импульсов по проводящей системе сердца, о чем свидетельствует увеличение значений интервала PQ по мере снижения высоты и увеличение регистрации блокады правой ножки пучка Гиса в высокогорье. Основной адаптационно-трофической системой у коренных жителей юга республики Алтай является парасимпатичес-

Таблица 2

Статистические показатели сердечного ритма

Признак	Национальность	M	m	SD	ΔX	Cv	p (Scheffe-test)
Мода (Мо), с	Алтайки	0,83	0,01	0,13	0,56	15,2	0,007*
	Русские коренные	0,81	0,01	0,12	0,54	14,6	-
	Русские пришлые	0,78	0,01	0,12	0,64	15,5	0,007*
Амплитуда моды (АМо), %	Алтайки	47,03	1,97	21,56	86,00	45,8	-
	Русские коренные	51,88	2,37	25,97	82,00	50,0	0,04#
	Русские пришлые	44,63	1,81	19,86	88,0	44,5	0,04#
Индекс напряжения (ИН), у.е.	Алтайки	273,30	29,49	323,03	1546,88	118,2	-
	Русские коренные	250,04	31,47	344,73	2571,43	137,9	-
	Русские пришлые	212,95	15,23	166,87	1019,02	78,4	-

кая система. С появлением соматических заболеваний утрачивается равновесие системы, и включаются механизмы приспособительных реакций, за которые ответственна симпатическая система [6].

Данные, позволяющие более полно оценить состояние вегетативной регуляции хронотропной функции сердца и всей сердечнососудистой системы, приведены в таблице 2, из которой видно, что значения моды и индекса напряжения увеличиваются в направлении от русских пришлых к алтайкам. Это свидетельствует о более выраженной симпатикотонии, а также напряжении регуляторных систем и повышении интенсивности энергетических процессов у алтаек по сравнению с русскими. В то же время русским старожилам присуща максимальная величина амплитуды моды, что является отражением сдвига вегетативного равновесия в сторону симпатического отдела и его высокую по сравнению с алтайками и русскими пришлыми меру мобилизационного влияния на сердечный ритм.

Таким образом, во всех трех группах наблюдается различное влияние на сердечный ритм обоих отделов вегетативной нервной системы, преобладающим из которых является симпатический. Причем влияние центрального контура регуляции на автономный по нервным (АМо) каналам более выражено у русских девушек-старожилов, по гуморальным (Мо) – у алтаек.

Оценка вегетативного гомеостаза (баланса) вариационных пульсограмм с использованием амплитуды моды и индекса напряжения позволили установить следующее. В группе русских старожилов и алтаек выделяются четыре варианта вегетативного тонуса: вегетативное равновесие (37,5% и 55% соответственно), выраженная симпатикотония (20,8% и 17,5%), умеренная симпатикотония (26,7% и 20,8%), умеренная ваготония (0,8% и 5% соответственно). В группе русских пришлых к выше перечисленным добавляется выраженная ваготония (0,8%), в то время как с вегетативным равновесием встречается 37,5% девушек, с выраженной симпатикотонией – 4,2%, с умеренной симпатикотонией – 31,7%, с умеренной ваготонией – 5%. Причем следует отметить, что у девушек с выраженной симпатикотонией наблюдались очень высокие значения индекса напряжения (выше 500 условных единиц), что свидетельствует о состоянии перенапряжения определенного процента девушек в каждой рассматриваемой группе. Кроме того, в каждой группе были

выделены индивиды, у которых признаки оценки вегетативного гомеостаза не согласовывались между собой, вследствие чего было затруднительно определение типа регуляции. Наибольший процент таких девушек выявлен среди русских пришлых (20,8%), несколько ниже – среди русских старожилов (15%), наименьший – среди алтаек (1,7%). На наш взгляд, такое распределение свидетельствует о разноуровневых адаптивных перестройках в приспособлении к условиям Горного Алтая среди русских девушек, если принимать алтаек за модельную группу, а также о разной степени зрелости механизмов вегетативной регуляции сердечной деятельности (учитывая, что окончательное созревание, рост, развитие и функциональное совершенствование сердечно-сосудистой системы завершается только к 19–20 годам [13]).

Расчет χ^2 -критерия показал достоверные различия в характере распределения вариантов вегетативного тонуса между всеми анализируемыми группами ($p < 0,05$).

Таким образом, во всех трех группах наблюдается различное по силе влияние на сердечный ритм обоих отделов вегетативной нервной системы, преобладающим из которых является симпатический. По статистическим показателям вариационной пульсометрии группа русских старожилов занимает промежуточное положение между алтайками и русскими пришлыми – они близки к алтайкам и отличаются от русских пришлых по характеру вегетативного равновесия и степени вовлеченности нервных каналов при влиянии центрального контура регуляции на автономный.

Резюмируя все выше изложенное, можно сделать вывод о том, что длительное проживание в сходных природно-климатических условиях коренных и пришлых девушек ведет к образованию общих функциональных особенностей (прежде всего, у коренных). В то же время влияние центрального контура регуляции на автономный по нервным каналам более выражено у русских коренных девушек, по гуморальным – у алтаек. Наряду с этим эколого-климатические особенности Горного Алтая способствуют усилению ваготонического влияния у коренных жительниц, то есть на первый план выходит экономизация в расходовании энергетических ресурсов для функционирования организма.

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 10-06-00318-а

Библиографический список

- Мансурова, Т.П. Краткосрочная адаптация организма человека к новым экологическим условиям (биологический аспект) / Т.П. Мансурова, А.С. Мансуров, Г.В. Булыгин, Е.В. Смирнова. – Красноярск, 1993.
- Агаджанян, Н.А. Этнические проблемы адаптационной физиологии. – М., 2007.
- Евдокимов, В.Г. Модулирующее влияние факторов Севера на кардиореспираторную систему человека в онтогенезе / В.Г. Евдокимов, О.В. Рогачевская, Н.Г. Варламова. – Екатеринбург, 2007.
- Золотникова, Г.П. Психосоматические расстройства у студентов и школьников из радиационных районов: кардиогемодинамические нарушения / Г.П. Золотникова, И.В. Соколова, М.Г. Панов. – Брянск, 2007.
- Псеунок, А.А. Адаптация: сердечный ритм / А.А. Псеунок, М.А. Муготлев. – Майкоп, 2009.
- Шумейко, Н.И. Характеристика основных вегетативных показателей регуляции кардиоваскулярной системы у коренных жителей юга Республики Алтай: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Новосибирск, 2002.
- Нурналиева, Р.Е. Распределение ваго- и симпатотонии в двух этнических группах и реактивность сердечно-сосудистой системы на нагрузки: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 1997.
- Модина, Т.Д. Климаты Республики Алтай. – Новосибирск, 1997.
- Сухова, М.Г. Климаты ландшафтов Горного Алтая и их оценка для жизнедеятельности человека / М.Г. Сухова, В.И. Русанов. – Новосибирск, 2004.
- Апанасенко, Г.Л. Валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д., 2000.
- Курьянова, Е.В. Вегетативная регуляция сердечного ритма: результаты и перспективы исследований. – Астрахань, 2008.
- Панкова, Е.Н. О чем говорят анализы? / Е.Н. Панкова, И.В. Панова, Н.Н. Ячменников, А.В. Голубчик. – Ростов н/Д., 2006.
- Левина, Л.И. Подростковая медицина: руководство для врачей / Л.И. Левина, А.М. Куликов. – СПб., 2006.

Bibliography

1. Mansurova, T.P. Kratkosrochnaya adaptatsiya organizma cheloveka k novim ehkologicheskim usloviyam (biologicheskij aspekt) / T.P. Mansurova, A.S. Mansurov, G.V. Buligin, E.V. Smirnova. – Krasnoyarsk, 1993.
2. Agadzhanian, N.A. Ehtnicheskie problemih adaptatsionnoj fiziologii. – M., 2007.
3. Evdokimov, V.G. Moduliruyut ee vliyaniye faktorov Severa na kardiorespiratornyuyu sistemu cheloveka v ontogeneze / V.G. Evdokimov, O.V. Rogachevskaya, N.G. Varlamova. – Ekaterinburg, 2007.
4. Zolotnikova, G.P. Psikhosomaticheskie rasstroystva u studentov i shkolnikov iz radiatsionnykh rayonov: kardiogemodinamicheskie narusheniya / G.P. Zolotnikova, I.V. Sokolova, M.G. Panov. – Bryansk, 2007.
5. Pseunok, A.A. Adaptatsiya: serdechniy ritm / A.A. Pseunok, M.A. Mugotlev. – Maykop, 2009.
6. Shumeyko, N.I. Kharakteristika osnovnykh vegetativnykh pokazateley regulatsii kardiovaskulyarnoy sistem u korennikh zhiteley yuga Respubliki Altay: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – Novosibirsk, 2002.
7. Nuralieva, R.E. Raspreделение vago- i simpatotonii v dvukh ehtnicheskikh gruppakh i reaktivnosty serdechno-sosudistoy sistem na nagruzki: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – M., 1997.
8. Modina T.D. Klimaticheskaya Respubliki Altay. – Novosibirsk, 1997.
9. Sukhova, M.G. Klimaticheskaya Respubliki Altaya i ikh ocenka dlya zhiznedeyatel'nosti cheloveka / M.G. Sukhova, V.I. Rusanov. – Novosibirsk, 2004.
10. Apanasenko, G.L. Valeologiya / G.L. Apanasenko, L.A. Popova. – Rostov n/D., 2000.
11. Kurjanova, E.V. Vegetativnaya regulatsiya serdechnogo ritma: rezul'tatov i perspektiv issledovaniy. – Astrakhan, 2008.
12. Pankova, E.N. O chem govoryat analizy? / E.N. Pankova, I.V. Panova, N.N. Yachmennikov, A.V. Golubchik. – Rostov n/D., 2006.
13. Levina, L.I. Podrostkovaya medicina: rukovodstvo dlya vrachev / L.I. Levina, A.M. Kulikov. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию: 16.08.12

УДК 616.895.8-008.15-085(048.8)

Sukhanov A.V., Duma S.N., Slesova O.V. INFLUENCE OF PSYCHOORGANIC SYNDROME ON HIGHER MENTAL FUNCTIONS, ON THE EMOTIONAL BACKGROUND AND ON THE SOCIAL STIGMATIZATION OF NOVOSIBIRSK ELDERLY. Psychoorganic syndrome has a significant impact on quality of life of older people and their stigmatization by reducing social activity. The most difficult, especially for women, were tasks such as cooking, shopping and medication. Depression in general, and severe depression, in particular, is much more common in women with psychoorganic syndrome.

Key words: psychoorganic syndrome, depression, cognitive function, social stigmatization, quality of life, Novosibirsk.

А.В. Суханов, канд. мед. наук, с.н.с. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск;

С.Н. Дума, канд. мед. наук, с.н.с. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск;

О.В. Слесова, врач высшей квалификационной категории ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: 25081973@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПСИХООРГАНИЧЕСКОГО СИНДРОМА НА ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ, НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФОН И СОЦИАЛЬНУЮ СТИГМАТИЗАЦИЮ ЖИТЕЛЕЙ НОВОСИБИРСКА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Психоорганический синдром оказывает существенное влияние на качество жизни людей пожилого возраста и их стигматизацию за счет снижения социальной активности. Наиболее трудными, особенно для женщин, оказались такие задачи, как приготовление пищи, совершение покупок и прием лекарственных препаратов. Депрессия вообще, и депрессия тяжелой степени, в частности, значительно чаще встречалась у женщин, страдающих психоорганическим синдромом.

Ключевые слова: психоорганический синдром, депрессия, когнитивная функция, социальная стигматизация, качество жизни, Новосибирск.

Пожилые люди, страдающие психоорганическим синдромом (ПОС), часто сталкиваются с проблемой выполнения повседневных функций и поддержания контакта с обществом. ПОС возникает при атрофических процессах головного мозга в предстарческом и старческом возрасте, сосудистых заболеваниях головного мозга, поражениях нервной системы при сифилисе, черепно-мозговых травмах, различных интоксикациях, при опухолях и абсцессах головного мозга, энцефалитах. Однако, клиническая картина ПОС наиболее ярко выражена при нейродегенеративных заболеваниях [1]. ПОС характеризуется следующей триадой признаков: ослаблением памяти, снижением интеллекта, недержанием аффектов (триада Вальтер-Бюзля). Часто наблюдаются астенические явления. Нарушение памяти в той или иной степени затрагивает все ее виды. С наибольшим постоянством выявляется гипомнезия, в частности, дисмнезия, возможны амнезии, конфабуляции. Объем внимания значительно ограничен, повышена отвлекаемость. Страдает качество восприятия, в ситуации улавливаются лишь частные детали. Ухудшается ориентировка, вначале в окружающем, а затем и в собственной личности. Уровень мышления снижается, что проявляется обеднением понятий и представлений, слабостью суждений, неспособностью адекватно оценивать ситуацию, свои возможности [2]. Темп мыслительных процессов замедлен, торпидность мышления сочетается со склонностью к детализации, персеверациям. В наиболее легкой форме психоорганический синдром представляет собой астеническое состояние со слабостью, повышенной

истощаемостью, эмоциональной лабильностью, неустойчивостью внимания, снижением работоспособности. При тяжелых формах психоорганического синдрома на первое место выступает интеллектуально-мнестическое снижение, доходящее до степени слабоумия (деменция). ПОС в настоящее время классифицируется по МКБ-10 в рубриках F00.-F07 (ограниченные психические расстройства, включая симптоматические) [3]. Из вышеизложенного следует, что оценка состояния когнитивных функций (КФ) у лиц с ПОС имеет не только диагностическое, но и важное социально-экономическое значение, поскольку КФ оказывают значимое влияние на социальную активность пожилых и их стигматизацию. В клинической картине ПОС существенная доля принадлежит эмоциональным расстройствам, в особенности, депрессии (Д). Эмоциональный фон является важной составляющей при формировании социальных связей. Д, наряду с нарушениями интеллекта и памяти, при ПОС в пожилом возрасте приводят к стойкой социальной дезадаптации, стигматизации и высоким социально-экономическим затратам на содержание таких лиц. Степень успешности самостоятельного проживания в социуме является важным параметром, влияющим на наличие, либо на отсутствие социальной стигматизации у больных ПОС. В силу этого оценка функциональных возможностей лиц с ПОС имеет важное социально-экономическое значение. В настоящей работе состояние КФ анализировалось по нескольким методикам, оценивавшим одну или несколько составляющих КФ. В частности, непосредственное и отсроченное

воспроизведение информации у обследованных лиц, страдающих ПОС, оценивались по модифицированному для целей скрининга методу А.Р. Лурия (запоминание 10 слов). Эта методика, в различных модификациях, начиная с пяти лет широко используется для изучения состояния памяти, выявления органических поражений мозга, а также других отклонений в психическом статусе (истощаемости, утомляемости, устойчивости внимания) [4; 5; 6]. У обследованных лиц, страдающих ПОС, применялся тест на речевую активность (TPA) [Language Processing Test]. Также применялся тест исключения понятий (ТИП). Последняя методика предназначена для исследования способности к классификации и анализу. ТИП позволяет выявить уровень процессов обобщения и отвлечения. Она удобна при выполнении скринирующих исследований тем, что бланк анкеты может заполняться самостоятельно самим испытуемым, с последующим её анализом исследователем. Наличие Д у обследованных лиц, страдающих ПОС, оценивалось при помощи шкалы CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale). Функциональные возможности обследованных лиц, страдающих ПОС, оценивались на основании критериев инструментальной активности (Instrumental Activities of Daily Living Scale, – IADL), определяющих основные формы деятельности, обеспечивающие самостоятельное проживание в обществе.

Материалы и методы исследования. Проведено обследование 51 больного (6 (11,8%) мужчин, 45 (88,2%) женщин, средний возраст составил $69,5 \pm 6,3$ лет), страдающего ПОС, на базе поликлинического отделения ФГБУ НИИ терапии СО РАМН. Все участники исследования постоянно проживали на территории Октябрьского района города Новосибирска (района, типичного для этого города по своим социально-демографическим и экологическим характеристикам). Все обследованные предъявляли жалобы на периодические головные боли, снижение памяти, нарушение концентрации внимания, утомляемость, – симптомы, часто встречающиеся при ПОС. После получения у участников обследования информированного согласия, у них было выполнено скрининг-обследование состояния когнитивных функций (память, внимание, мышление при помощи теста запоминания 10-ти слов по А.Р. Лурия, TPA и ТИП), скрининг-анкетирование на наличие депрессии (шкала CES-D), а также оценка качества жизни по шкале IADL. Испытуемым трёхкратно зачитывался ряд, состоящий из 10-ти простых, разнообразных и не имеющих между собой никакой смысловой связи слов [вода; церковь; врач; дворец; пожар; сад; море; деревня; ребенок; стол]. Испытуемый повторял слова, которые ему удалось запомнить. Эти слова фиксировались в протоколе опыта. Затем, после интерферирующего задания (в настоящей работе это были тест вербальных ассоциаций и корректурная проба), обследуемому предлагалось вспомнить те слова, которые ему удалось запомнить ранее, после трёх предъявлений. Далее подсчитывалось количество правильно воспроизведенных слов при каждом повторении и количество ошибок (т.е., не названных, или ошибочно названных слов). В дальнейшем на основании полученных данных составлялась т.н. «кривая запоминания». При выполнении TPA испытуемым предлагали за 1 минуту назвать как можно больше названий животных (т.н. семантически опосредуемые ассоциации). В норме за 1 мин. большинство пожилых лиц со средним и высшим образованием называют от 15 до 22 животных. Называние менее 12 семантически опосредуемых ассоциаций обычно свидетельствует о выраженной когнитивной дисфункции. Далее подсчитывалось количество правильно названных животных и количество сделанных ошибок (т.е., ошибочно названных животных). При выполнении ТИП испытуемому предлагали 17 рядов слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится. Обследуемому необходимо было указать в списке исключаемое слово. При анализе результатов оценивался уровень обобщения: 1) высокий – при использовании концептуальных понятий (отнесение к классу на основании существенных признаков); 2) средний – при применении функционального уровня обобщения 1 (отнесение к классу на основании функциональных признаков); 3) низкий – при определенных обобщениях (отнесение к классу на основании конкретных признаков). Скрининг-анкетирование на наличие Д выполнено с помощью шкалы CES-D. 20 вопросов шкалы CES-D, каждый из которых определяет субъективную частоту симптомов Д, проранжированы от 0 (симптом обнаруживается очень редко или вообще никогда) до 3 (симптом присутствует постоянно). Полученное суммарное количество баллов оценивалось следующим образом: 0-17 баллов – норма; 18-26 баллов – легкая Д; 27-30 баллов – Д средней тяжести; 31 балл и выше – тяжелая Д. Оценка качества жизни была выполнена по шкале IADL. В ходе проведения анкетирования по

шкале IADL оценивалась способность пожилого человека решать задачи повседневной жизни, а именно, способность самостоятельно питаться, одеваться, мыться, совершать покупки, расходовать личные средства, а также некоторых других, требующих больших затрат сил и энергии, например, таких как переноска тяжестей и выполнение тяжелой работы по дому. По каждому больному в отдельности рассчитывалось число действий, при выполнении которых он испытывал сложности или ему требовалась посторонняя помощь, или вообще был не в состоянии их выполнить. В цифровом выражении эти показатели выглядят следующим образом: 0-8 баллов по шкале IADL. По степени выполнения критериев IADL респонденты были поделены на следующие три группы: нет трудностей, 1-2 трудности, 3 и более трудностей. Использовали стандартные критерии оценки статистических гипотез: t – Стьюдента в случае нормального распределения количественных показателей, или рангового критерия Н – Крускала-Уоллиса, – модификации критерия U – Манна-Уитни для более чем двух независимых выборок – в случае распределения, отличного от нормального. Нормальность распределения определялась по методу Колмогорова-Смирнова. Для изучения связей между переменными использовали процедуры парного корреляционного анализа (использовался непараметрический критерий Спирмена) и множественной линейной регрессии (процедура пошагового включения независимых факторов в модель). Проверка гипотез во всех случаях проводилась для уровня вероятности 95 % ($p < 0,05$). Расчеты выполнялись с помощью статистического пакета «R for Windows» [7].

Результаты исследования и обсуждение. Тест запоминания 10-ти слов по А.Р. Лурия показал, что среднее значение правильно названных слов при их непосредственном воспроизведении (3 предъявления) составило $6,48 \pm 1,4$ слова (у мужчин – $5,55 \pm 1,26$, а у женщин – $6,6 \pm 1,4$ слова), а воспроизведение слов при третьей попытке в среднем составило $7,6 \pm 1,6$ слова (у мужчин – $6,67 \pm 1,6$, а у женщин – $7,73 \pm 1,5$ слова), что ниже нормы (в норме 9-10 слов). Воспроизведение слов после интерферирующего задания, отражающее отсроченное воспроизведение информации, составило $6,2 \pm 2,3$ слова (у мужчин – $4,8 \pm 2,0$, а у женщин – $6,4 \pm 2,3$ слова). В большинстве случаев «Кривая запоминания» после незначительного подъема образовывала «плато», т.е. испытуемые воспроизводили одно и то же количество одних и тех же слов. Такая кривая характерна для органических поражений головного мозга. Среднее значение правильно названных животных в тесте на речевую активность составило $17,86 \pm 4,2$ слова (у мужчин – $15,17 \pm 2,93$, а у женщин – $18,22 \pm 4,24$ слова). Минимальное количество правильно названных животных у лиц, страдающих ПОС, было 2, а максимальное – 26 ($\Delta \leq 24$). Мода составила 20 слов, а медиана – 18 слов. У 15 больных, страдающих ПОС (29,4%), были выявлены нарушения КФ по этому тесту (они назвали 15 и менее слов в течение 1 минуты). От 12 до 15 слов включительно называли 1 мужчина (12,0 слов) и 12 женщин (14,17 \pm 1,0 слов). При этом 12 слов и менее были названы 2 мужчинами ($11,5 \pm 0,707$ слов) и 2 женщинами ($7,0 \pm 7,0$ слов). Среднее значение правильно исключенных из списка слов при выполнении ТИП составило $13,37 \pm 2,65$ слова (у мужчин – $13,5 \pm 3,14$, а у женщин – $13,36 \pm 2,62$ слова). Минимальное количество правильно исключенных из списка слов у лиц, страдающих ПОС, было 4, а максимальное – 17 ($\Delta \leq 13$). Наиболее часто испытуемые исключали 14 слов (мода), при этом медиана (соответствующая 50%) также составила 14 слов. Больше половины больных, страдающих ПОС (32 человека, 62,7%) показали нарушения КФ по этому тесту (они вычеркнули 14 и менее слов в течение 3 минут). При этом 10 слов и менее были вычеркнуты 7 испытуемыми (13,7%), что соответствовало самому низкому уровню обобщения на основании конкретных признаков. У 36 (70,6%) обследованных лиц с ПОС были выявлены депрессивные нарушения по шкале CES-D, которые сопровождались расстройствами памяти и внимания различной степени выраженности. У 15 обследованных (29,4%) [1 мужчина (2,0%), 14 женщин (27,5%)] Д не выявлено. Легкая Д была у 22 обследованных лиц (43,1%) [у 3 мужчин (5,9%) и 19 женщин (37,3%)] Д средней тяжести была у 4 обследованных с ПОС (7,8%) [у 1 мужчины (2,0%) и 3 женщин (5,9%)] тяжёлая Д встречалась у 10 больных с ПОС (19,6%) [1 мужчина (2,0%) и 9 женщин (17,6%)]. Средний балл по шкале CES-D составил у мужчин $24,7 \pm 8,3$ баллов, а у женщин $22,4 \pm 9,5$ баллов. Результаты исследования качества жизни лиц при помощи шкалы IADL, страдающих ПОС, показали, что 1-2 трудности в решении задач повседневной жизни имели 5 (83,3%) мужчин и 32 (71,1%) женщины. Испытывают большие сложности с выполнением повседневных задач (3 и более трудностей) 1 (16,7%) мужчина и 4 (8,9%) женщины, а не испытывают ухудшения своих функциональных

способностей в течение последнего года лишь 9 (20,0%) женщин. Наиболее высок был процент людей (30 человек, – 58,8%), нуждающихся в помощи при приготовлении пищи (субшкала «С» шкалы IADL). В меньшей степени встречались другие затруднения: по субшкале «В» (совершение покупок, – нуждаются в помощи 19 человек (37,3%)) и по субшкале «G» (прием лекарственных препаратов, – нуждаются в помощи 12 человек (23,5%)).

Выводы. У всех обследованных лиц при психометрическом исследовании были выявлены нарушения памяти и внимания различной степени выраженности. И непосредственное, и отсроченное воспроизведение 10-ти слов при ПОС были снижены и имели гендерные отличия (были хуже у мужчин). «Кривая запоминания» имела характерный для ПОС вид. В обследованной группе по тесту на речевую активность отмечались гендерные различия, – более тяжелые нарушения по этому тесту наблюдались у женщин. Однако, по тесту исключения понятий, четких гендерных различий выявлено не было. Проведение тестов на речевую активность и исключение понятий, учитывая их

простоту (а в последнем – и возможность самостоятельного заполнения бланка анкеты самим испытуемым), имеет важное диагностическое значение при выявлении ПОС в пожилом возрасте в общей врачебной практике. У лиц с низкими показателями по этим тестам необходимо проводить более тщательное психометрическое тестирование и неврологическое обследование. Д вообще, и Д тяжелой степени, в частности, значительно чаще встречалась у женщин, страдающих ПОС. ПОС оказывает существенное влияние на качество жизни людей пожилого возраста и их стигматизацию за счет снижения социальной активности. Наиболее трудными, особенно для женщин с ПОС, оказались такие задачи, как приготовление пищи, совершение покупок и прием лекарственных препаратов. Для более детального изучения роли качества жизни при ПОС в развитии стигматизации людей пожилого возраста нами планируется дальнейшее проведение расширенного обследования с применением комплексного психометрического тестирования.

* Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00807а.

Библиографический список

1. Краснов, В.Н. Психоорганический синдром как предмет нейропсихиатрии // Доктор.Ру. – 2011. – № 4.
2. Руководство по психиатрии / под ред. Г.В. Морозова. – М., 1988. – Т. 1.
3. МКБ-10. Женева, ВОЗ, 1995. – Т. 1. – Ч. 1.
4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 1969.
5. Заучивание 10 слов: методика предложена А.Р. Лурия // Альманах психологических тестов. – М., 1996.
6. Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы у лиц с пограничными состояниями ЦНС / Е. Д. Хомская [и др.]. – М., 1994.
7. Spector P. Data Manipulation with R. – N.Y.: Springer, 2008.

Bibliography

1. Krasnov, V.N. Psikhooorganicheskiy sindrom kak predmet neyropsikhiatrii // Doktor.Ru. – 2011. – № 4.
2. Rukovodstvo po psikhiatrii / pod red. G.V. Morozova. – M., 1988. – T. 1.
3. MKB-10. Zheneva, VOZ, 1995. – T. 1. – Ch. 1.
4. Luriya, A.R. Vihshhie korkovihe funkicii cheloveka. – M., 1969.
5. Zauchivanie 10 slov: metodika predlozhenia A.R. Luriya // Aljmanakh psikhologicheskikh testov. – M., 1996.
6. Shkema neyropsikhologicheskogo issledovaniya vihshshikh psikhicheskikh funktsij i ehmocionaljno-lichnostnoy sferi u lic s pograniichnymi sostoyaniyami CNS / E. D. Khomskaya [i dr.]. – M., 1994.
7. Spector P. Data Manipulation with R. – N.Y.: Springer, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 616-072.8

Hasnulin V.I., Hasnulina A.V **FEATURES OF EMOTIONAL STRESS IN THE RESIDENTS OF THE NORTH AND SIBERIAN REGIONS WITH DISCOMFORTABLE CLIMATE AT HIGH OR LOW CONTENT OF HORMONES IN THE BLOOD.** High psycho-emotional stress is observed at a significant increase in cortisol which is caused by a reduced individual body's ability to regulate excretion of hormones, whereas stress resistance results from the ability to minimize the production of stress hormones. The level of emotional stress and stress hormones accumulation increases with higher geographical latitudes.

Key words: psycho-emotional stress, individual resistance to climatic stress, stress hormones, stress resistance mechanism.

В.И. Хаснулин, д-р мед. наук, проф., рук. лаборатории ФГБУ «Научный центр клинический и экспериментальной медицины» СО РАМН, г. Новосибирск; **А.В. Хаснулина**, канд. мед. наук, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Научный центр клинический и экспериментальной медицины» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ЖИТЕЛЕЙ РЕГИОНОВ СЕВЕРА И СИБИРИ С ДИСКОМФОРТНЫМ КЛИМАТОМ ПРИ ВЫСОКОМ И НИЗКОМ СОДЕРЖАНИИ ГОРМОНОВ СТРЕССА В КРОВИ

Высокий психоэмоциональный стресс наблюдается при значительном увеличении кортизола, обусловленном снижением индивидуальной способности организма регулировать экскрецию гормонов, в то время как стрессоустойчивость определяется способностью минимизировать продукцию стрессовых гормонов. Повышение психоэмоционального напряжения и накопление стрессовых гормонов находятся в прямой зависимости от географической широты местности проживания.

Ключевые слова: психоэмоциональный стресс, индивидуальная устойчивость к климатогеографическому стрессу, гормоны стресса, механизм стрессоустойчивости.

Исследования последних лет на Севере России, в Западной и Восточной Сибири, показали, что проживание человека в дискомфортных или экстремальных климато-геофизических условиях, сочетающихся с тяжелой антропогенной нагрузкой на экологические системы в промышленных регионах, сопровождается стрессовыми реакциями, приводит к более интенсивному использованию и быстрому истощению адаптационных резервов организма человека [1–9]. Все больше данных свидетель-

ствует о зависимости развития и быстрого прогрессирования хронических заболеваний в экстремальных климатогеографических условиях Севера и Сибири с хроническими стрессовыми состояниями. При этом важными элементами формирования адаптивной устойчивости к климатогеографически обусловленному стрессу являются взаимосвязанные изменения реагирования центральной нервной системы и эндокринной системы, обеспечивающие оптимизацию функционирования жизнеобеспечива-

ющих систем организма в процессе адаптации, в том числе мобилизацию энергетических субстратов под влиянием повышенного синтеза стрессовых гормонов и изменений в психоэмоциональной сфере [5]. Приоритетное место в этих взаимодействиях отводится возникновению психоэмоционального напряжения, повышению уровня тревоги, сопряженных с изменением концентрации стрессовых гормонов в крови. Л.Е. Панин [4] рассматривает усиление экскреции гормонов в кровь у человека на Севере как одно из необходимых звеньев, через которые реализуется влияние центральной нервной системы на метаболические процессы. Однако, существуют данные [10], что повышенной резистентности организма к экстремальным условиям внешней среды характерен нормальный или пониженный уровень гормонов. Сообщается, что реакции центральной нервной системы в виде повышенной возбудимости и раздражительности в процессе адаптации могут быть вызваны трансформацией гормонального профиля [11]. Перечисленные данные, а также возможная генетическая обусловленность индивидуальных особенностей реагирования эндокринной системы [10] в процессе адаптации к экстремальному климату, позволяет нам предположить, что устойчивость организма человека к психоэмоциональному стрессу в дискомфортных климатогеографических условиях в значительной мере определяется способностью эндокринной системы поддерживать наиболее эффективный, для каждого конкретного периода адаптации, уровень стрессовых гормонов в крови. В этой связи задачей нашего исследования была определена необходимость выявления особенностей психоэмоционального стресса у жителей регионов Сибири с дискомфортным климатом при высоком и низком содержании адаптивных гормонов в крови.

Материал и методы. Проведено комплексное психофизиологическое, клинично-лабораторное и биохимическое обследование практически здоровых людей в возрасте 17-25 лет в г. Архангельске (82 человека – поморы, коренные жители Европейского Севера), в г. Норильске (342 пришлых жителя), в п. Ямбург (72 вахтовых рабочих), в г. Кызыле – Республика Тыва (182 человека), в селах Республики Алтай (143 человека), в г. Новосибирске (159 человек), в г. Дели (15 жителей тропиков). Обследование соответствовало стандартам Хельсинкской декларации 1975 года и её пересмотра 1983 года. От каждого обследованного человека получено информированное согласие на использование материалов в научных обобщениях. Для определения выраженности психоэмоционального стресса использованы психотесты Спилбергера-Ханина, Люшера и скрининг-оценка дизадаптивных функциональных и патологических состояний с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (ФГБУ НЦКЭМ СО РАМН). Содержание гормонов в сыворотке крови определялось радиоиммунным методом с использованием коммерческих наборов. По данным концентрации кортизола

в сыворотке крови согласно классификации Ю.П. Шорина к гиперадаптозу относили людей с концентрацией кортизола более 350 нмоль/л, к нормоадаптозу – от 180 до 350 нмоль/л и к гипоадаптозу – с концентрацией кортизола менее 180 нмоль/л. Биохимические параметры определялись с использованием стандартизованных наборов на биохимическом анализаторе.

Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета статистических программ STATISTICA (StatSoft, США) версии 7.0. Количественные данные представлены в виде средних показателей (\bar{M}) и стандартной ошибки среднего (m) при нормальном распределении показателей. Статистическую значимость различий определяли по парному t -критерию Стьюдента для независимых выборок, пороговый уровень статистической значимости принимался при значении критерия $p < 0,05$. Корреляционный анализ проводился по методу Пирсона.

Результаты и обсуждение. Данные наших исследований свидетельствуют о том (рис 1.), что по мере приближения к северному полюсу у людей увеличивается степень выраженности климатогеографически обусловленного стресса. Важными проявлениями этого стресса оказались реакции центральной нервной системы в виде нарастающего психоэмоционального напряжения и рост концентрации в крови стрессовых гормонов.

На представленном рисунке хорошо видно, что по мере нарастания дискомфорта климата параллельно увеличиваются оба показателя уровня стресса: – психоэмоциональное напряжение и концентрация в крови кортизола. Из многочисленных научных публикаций известно, что психоэмоциональный стресс вызывает усиление экскреции в кровь стрессовых гормонов. Но не вполне понятно, как само повышение стрессовых гормонов влияет на уровень психоэмоционального напряжения. Для уточнения этого влияния мы изучили показатели психоэмоционального напряжения у пришлого населения, живущего в экстремальных климатогеографических условиях Севера постоянно или работающего в вахтовом режиме в зависимости от низкого или высокого содержания в крови стрессового гормона – кортизола (таблица 1).

Оказалось, что психоэмоциональное напряжение у постоянно проживающих на Севере пришлых жителей не превышает среднеширотной нормы как при низкой концентрации кортизола в крови, так и при концентрации кортизола в пределах средне-статистических норм. При высоких концентрациях кортизола психоэмоциональное напряжение начинает превышать уровень ПЭН у здоровых людей из средних широт. У работников вахтового труда на Севере психоэмоциональное напряжение было минимальным при низких концентрациях кортизола в крови. В целом же, уровень ПЭН при вахтовом труде не превышал средне-статистическую норм у здоровых людей в средних широтах, как при низких, так и нормальных, а также высоких концентра-

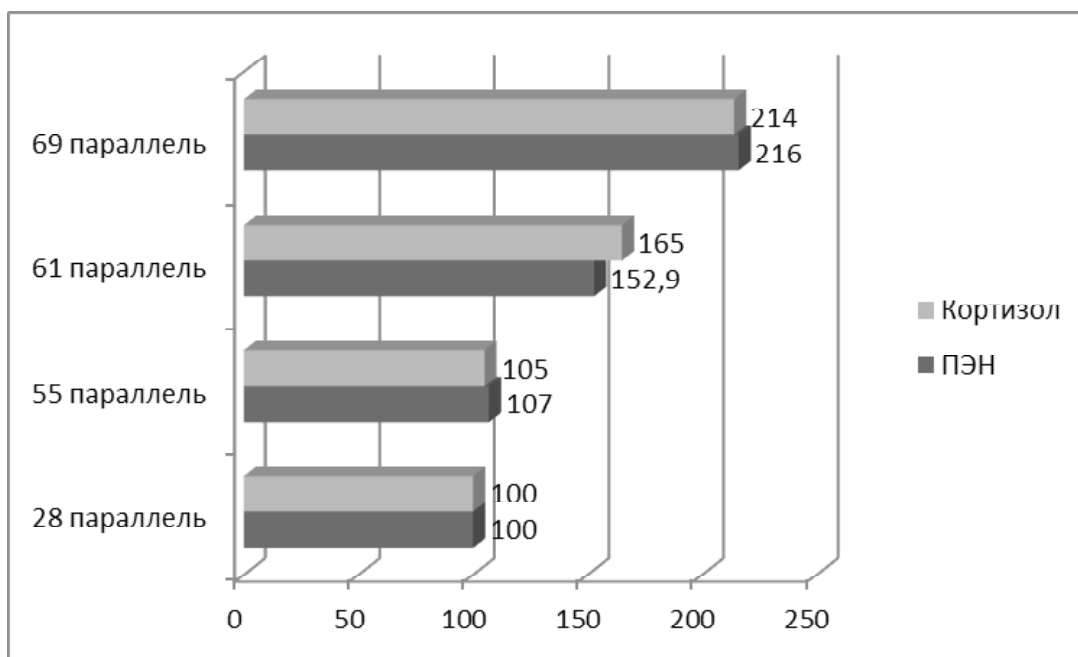


Рис. 1. Психоэмоциональное напряжение (ПЭН) и показатели кортизола в крови у практически здоровых людей в зависимости от широты проживания (в % к показателям ПЭН и кортизола на 28° северной широты)

Таблица 1

Зависимость психоэмоционального напряжения (ПЭН) у пришлых жителей Севера, постоянно живущих в высоких широтах (первая группа) или работающих вахтовым методом (вторая группа) в зависимости от уровня кортизола в крови

Показатели	Группа	
	первая	вторая
ПЭН (усл. ед.) при кортизоле до 180 нмоль/л	9,4 ± 0,3	8,3 ± 0,4
Кортизол до 180 нмоль/л	103,4 ± 4,4	143,4 ± 6,3
ПЭН (усл. ед.) при кортизоле 180-350 нмоль/л	8,7 ± 0,4	11,1 ± 0,6
Кортизол 180-350 нмоль/л	291,0 ± 4,5	216,2 ± 7,8
ПЭН (усл. ед.) при кортизоле более 350 нмоль/л	12,3 ± 0,3	10,3 ± 0,4
Кортизол более 350 нмоль/л	781,0 ± 19,3	422,0 ± 8,9

циях кортизола в крови. Корреляционный анализ показал, что у постоянно живущих на Севере людей при не превышающих физиологические нормы показателях кортизола психоэмоциональное напряжение находилось в прямой зависимости от концентрации стрессового гормона ($r = 0,10$). При повышенной концентрации кортизола психоэмоциональное напряжение оказалось в обратной зависимости от содержания стрессового гормона в крови ($r = -0,12$). У вахтовых работников на Севере, приезжающих в высокие широты из регионов с умеренным климатом, при низком уровне кортизола в крови, психоэмоциональное напряжение практически не зависело от уровня стрессового гормона ($r = -0,06$). В то же время, у людей на вахте с кортизолом в крови в пределах физиологической нормы ($r = 0,19$) или с повышенной его концентрацией ($r = 0,25$) психоэмоциональ-

ное напряжение нарастало в прямой зависимости от повышения концентрации стрессового гормона в крови.

Аналогичную закономерность повышения уровня психоэмоционального напряжения в группах людей с высоким уровнем стрессового гормона кортизола мы видим и при анализе данных обследований практически здоровых молодых людей не только на Севере, но и в средних широтах (таблица 2). При достоверно более высокой концентрации кортизола в крови у студентов Тывинского государственного университета уровень психоэмоционального напряжения на 70% был выше, чем у группы студентов с кортизолом в пределах нормы. Такую же картину повышения ПЭН на 130% у людей с высокой концентрацией кортизола мы видим у жителей Республики Алтай и на 62% у молодых людей в г. Новосибирске (таблица 2).

Таблица 2

Психоэмоциональное напряжение (ПЭН) в разных широтах в зависимости от нормального (группа А) или высокого (группа Б) уровня кортизола в крови

Место обследования (географическая широта)	Показатели	Группа А	Группа Б
Республика Тыва (51°43')	ПЭН (усл.ед.)	13,1±0,4	22,3±1,1
	Кортизол (нмоль/л)	281,7 ± 6,6	623,1 ± 20,5
Республика Алтай (51°57')	ПЭН (усл.ед.)	12,0±0,5	27,7±2,0
	Кортизол (нмоль/л)	240,3 ± 5,0	488,2 ±15,8
г. Новосибирск (55°08')	ПЭН (усл.ед.)	8,6±0,5	14,0±0,9
	Кортизол (нмоль/л)	263,1 ± 2,8	677,2 ± 27,7
г. Архангельск (64°33')	ПЭН (усл.ед.)	15,5±1,4	19,5±1,7
	Кортизол (нмоль/л)	255,7 ±2,9	508,8 ±20,4

Таблица 3

Доля людей в процентах с низким (группа 1) и высоким (группа 2) уровнем психоэмоционального напряжения в различных регионах в зависимости от низкой или высокой концентрации кортизола в крови

Место обследования	Кортизол нмоль/л	Группа 1	Группа 2
Республика Тыва	281,7 ± 6,6	44,5	55,5
Республика Тыва	623,1 ± 20,5	36,2	63,8
Республика Алтай	240,3 ± 5,0	35,7	64,3
Республика Алтай	488,2 ±15,8	25,8	74,2
г. Новосибирск	263,1 ± 2,8	66,7	33,3
г. Новосибирск	677,2 ± 27,7	63,5	36,5
г. Архангельск	255,7 ±2,9	52,6	47,4
г. Архангельск	508,8 ±20,4	40,0	60,0

Еще одним подтверждением зависимости величины психоэмоционального напряжения от концентрации кортизола в крови служат полученные нами данные о количестве людей с высоким уровнем ПЭН среди обследованных жителей регионов страны с различной дискомфорто-географических условий, отличающихся высоким содержанием стрессового гормона (таблица 3).

Как следует из представленных данных, группы обследованных людей с высоким содержанием кортизола в крови отличаются не только достоверно более высоким уровнем психоэмоционального напряжения, но и большим процентом среди них лиц с высоким уровнем ПЭН. При этом, достоверно большая доля людей с высоким уровнем психоэмоционального напряжения во всех обследованных регионах приходилась именно на группы, характеризующиеся значительным подъемом концентрации кортизола в крови (таблица 3). Выяснилось также, что среди пришлых жителей на Севере с высокой концентрацией кортизола в крови и повышенным уровнем психоэмоционально-

го напряжения обнаружилось 30% людей, страдающих артериальной гипертензией. Наличие гипертензивных реакций у этих обследованных подтверждается повышенными средними показателями систолического и диастолического артериального давления и комплексом других симптомов, свидетельствующих о наличии артериальной гипертензии. В обследованной группе пришлых жителей Севера при сочетании высокого содержания кортизола и низкого уровня психоэмоционального напряжения не обнаружено людей, больных артериальной гипертензией.

Таким образом, результаты исследования доказали, что психоэмоциональный стресс, возникающий в результате влияния дискомфортных и экстремальных климатогеографических условий, находится в зависимости от степени активации гипоталамико-адреноренальной системы и индивидуальной способности организма сохранять функционирование этой системы в рамках стабилизированной адаптивной нормы реакции.

Обсуждение. Ученые, рассматривая понятие «стресс», отмечают условность полного разделения физиологического стрес-

са и стресса психического. В физиологическом стрессе всегда присутствуют психические элементы и наоборот в психическом стрессе есть элементы физиологического [12]. Названные исследователи на основании многочисленных зарубежных и отечественных работ делают заключение, что стресс складывается из комплекса не только гормональных, но и психологических, нейрогуморальных, метаболических, внутриклеточных адаптивных реакций организма. Вместе с тем, большинство работ говорят о том, что при стрессе вначале активизируются психическая и эмоциональная компоненты стрессовой реакции, а уже они вызывают активацию других физиологических систем: эндокринной, метаболической, иммунной, клеточной. Так в работах Л.А. Китаева-Смыка [13] выделяются фазы стресса, которые следуют одна за другой в определенном порядке. Первой фазой пребывания в экстремальных условиях автор считает эмоционально-поведенческий субсиндром, после которого следуют вегетативный, когнитивный, психологический субсиндромы. В основном большинство авторов склоняются к выводу, что экстремальные воздействия активируют кору и подкорковые структуры центральной нервной системы, которые уже задействуют систему гипоталамус–гипофиз–кора надпочечников с последующим вовлечением системы метаболизма, иммунных и клеточных реакций. Однако, понимая единство механизмов формирования стресса, ученые не особенно четко просматривают взаимозависимость возникающих в организме в стрессовой ситуации адаптивных реакций, и не анализируют особенностей индивидуальной устойчивости человека к психоэмоциональному стрессу в зависимости от фенотипически обусловленной нормы реакции организма эндокринного, метаболического, иммунного и клеточного реагирования на действие дискомфорта и экстремальных климатогеографических условий. С этих позиций результаты проведенных нами исследований являются важным этапом в расшифровке индивидуальных механизмов формирования устойчивости к психоэмоциональному стрессу и, в первую очередь, в раскрытие индивидуальной нормы реакции эндокринной системы.

Результаты представленной работы показывают, что наряду с возникающими психоэмоциональными реакциями при проживании человека в экстремальных климатогеографических ус-

ловиях, запускающими каскад эндокринных, метаболических и клеточных адаптивных процессов, существенную роль в развитии психоэмоционального стресса играют и индивидуальные фенотипически обусловленные возможности эндокринной системы эффективно регулировать нервные, метаболические и клеточные механизмы адаптивного ответа организма. Ю.П. Шорин [10] назвал эти закрепленные в фенотипе индивидуальные нормы реакции эндокринной системы: нормоадаптозом, гиподаптозом и гипердаптозом.

Результаты нашей работы показали, что наибольший уровень психоэмоционального стресса наблюдается при значительном увеличении стрессового гормона в крови, то есть при гипердаптозе. Эта реакция выявлена у достоверно большего числа людей с гипердаптозом, нежели у людей с нормоадаптозом. Оказалось также, что повышение уровня психоэмоционального напряжения при индивидуальной возможности сохранять экскрецию кортизола в кровь в дискомфортном климате в рамках физиологических концентраций не приводит к значительному повышению ПЭН. Данная стабилизированная психоэмоциональная реакция в рамках физиологической нормы реакции способствует более высокой стрессоустойчивости и обеспечивает большую защиту организма человека от развития дизадаптивных и патологических процессов. Вместе с тем, исследования показали, что степень климатогеографического стресса, проявляющаяся во взаимосвязанном повышении психоэмоционального напряжения и накопления в крови стрессовых гормонов, зависит от увеличения географической широты проживания человека и дискомфорта климата на данной территории.

Выводы

1. Обнаружено, что устойчивость к психоэмоциональному стрессу в период долговременной адаптации у жителей регионов с экстремальными климатогеографическими условиями зависит от индивидуальной способности организма минимизировать продукцию стрессовых гормонов в пределах физиологических норм.

2. Показано, что степень климатогеографического стресса, проявляющаяся во взаимосвязанном повышении психоэмоционального напряжения и накопления в крови стрессовых гормонов, зависит от увеличения географической широты проживания человека и дискомфорта климата на данной территории.

Библиографический список

- Агаджанян, Н.А. Проблемы адаптации и экологии человека // Экология человека. Основные проблемы. – М., 1988.
- Бойко, Е.Р. Физиолого-биохимические основы жизнедеятельности человека на Севере. – Екатеринбург, 2005.
- Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа: методическое пособие для врачей / В.И. Хаснулин, В.Д. Вильгельм, М.И. Воевода [и др.]. – Новосибирск, 2004.
- Панин, Л.Е. Биохимические механизмы стресса. – Новосибирск, 1983.
- Панин, Л.Е. Тревожность, адаптация и донозологическая диспансеризация. – Новосибирск, 2004.
- Панин, Л.Е. Стресс, сердце, сосуды // Вопросы атерогенеза. – Новосибирск, 2005.
- Селятицкая, В.Г. Функциональное состояние эндокринной системы и дизадаптивные расстройства на Севере // Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа: методическое пособие для врачей. – Новосибирск, 2004.
- Кардиометеопатии на Севере / В.И. Хаснулин, А.М. Шургая, А.В. Хаснулина, Е.В. Севостьянова. – Новосибирск, 2000.
- Хаснулин, В.И. Экологически обусловленный северный стресс (синдром полярного напряжения) / В.И. Хаснулин, П.В. Хаснулин // Проблемы здравоохранения и социального развития Арктической зоны России. – М., 2011.
- Шорин Ю.П., Лепеллуто Ю. Гормональное обеспечение приспособительных реакций в условиях Севера / Ю.П. Шорин, Ю. Лепеллуто // Клинические аспекты полярной медицины. – М., 1986.
- Кеткина, О.А. Психофизиологический и эмоциональный статус мужчин-северян в течение года / О.А. Кеткина, Т.П. Логинова, Ю.Г. Солонин // Сезонная динамика физиологических функций у человека на Севере. – Екатеринбург, 2009.
- Апчел, В.Я. Стресс и стрессустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб., 1999.
- Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. – М., 1983.

Bibliography

- Agadzhanian, N.A. Problemih adaptatsii i ehkologii cheloveka // Ehkologiya cheloveka. Osnovniye problemih. – M., 1988.
- Boyko, E.R. Fiziologo-biokhimicheskie osnovih zhiznedeatelnosti cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2005.
- Mediko-ehkologicheskie osnovih formirovaniya, lecheniya i profilaktiki zabolevaniy u korennoho naseleniya Khandih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga: metodicheskoe posobie dlya vrachej / V.I. Khasnulin, V.D. Viljeljm, M.I. Voevoda [i dr.]. – Novosibirsk, 2004.
- Panin, L.E. Biokhimicheskie mekhanizmi stressa. – Novosibirsk, 1983.
- Panin, L.E. Trevozhnost, adaptatsiya i donozologicheskaya dispanserizatsiya. – Novosibirsk, 2004.
- Panin, L.E. Stress, serdce, sosudi // Voprosih aterogeneza. – Novosibirsk, 2005.
- Selyaticaya, V.G. Funktsionalnoe sostoyanie ehndokrinnoy sistemih i dizadaptivnihe rasstroystva na Severe // Mediko-ehkologicheskie osnovih formirovaniya, lecheniya i profilaktiki zabolevaniy u korennoho naseleniya Khandih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga: metodicheskoe posobie dlya vrachej. – Novosibirsk, 2004.
- Kardiometeopatii na Severe / V.I. Khasnulin, A.M. Shurgaya, A.V. Khasnulina, E.V. Sevostyanova. – Novosibirsk, 2000.
- Khasnulin, V.I. Ehkologicheski obuslovlenniy severniy stress (sindrom polyarnogo napryazheniya) / V.I. Khasnulin, P.V. Khasnulin // Problemih zdравookhraneniya i sotsialnogo razvitiya Arkticheskoy zoni Rossii. – M., 2011.
- Shorin Yu.P., Lepelluto Yu. Gormonalnoe obespechenie prispособitelnykh reaktsiy v usloviyakh Severa / Yu.P. Shorin, Yu. Lepelluto // Klinicheskie aspekti polyarnoy medicinih. – M., 1986.
- Ketkina, O.A. Psikhofiziologicheskii i ehmoatsionalniy status muzhchin-severyan v techenie goda / O.A. Ketkina, T.P. Loginova, Yu.G. Solonin // Sezonnaya dinamika fiziologicheskikh funktsiy u cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2009.
- Apchel, V.Ya. Stress i stressustoychivost cheloveka / V.Ya. Apchel, V.N. Chigan. – SPb., 1999.
- Kitaev-Smikh, L.A. Psikhologiya stressa. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

Раздел 3

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 373

Avdeeva N.V., Byrylova E.A., Stankevish P.V. THE ROLE OF A CULTURAL IN THE TRAINING OF UNDERGRADUATE EDUCATION IN THE «THE FOUNDATIONS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY». The article considers the phenomenon of culture to the definition general cultural competence on the basis of humanities, which promote individual and professional skills of future teachers in the field of life safety. The authors analyzed the federal state educational standards in "Teacher Education", which allows determining the role of cultural knowledge in the training system of Bachelor of Education in the field of life safety.

Key words: culture, teacher education, standard, bachelor, general cultural competence, education in the field of life safety.

Н.В. Авдеева, канд. пед. наук РГПУ им. А.И. Герцена; Е.А. Бырылова ассистент РГПУ им. А.И. Герцена;

П.В. Станкевич, д-р пед. наук, проф. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@ yandex.ru

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрен феномен культуры к определению общекультурных компетенций на основе гуманитарных знаний, способствующих развитию индивидуально-профессиональных навыков будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности. Авторами проведен анализ федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование», позволяющий определить роль культурологических знаний в системе подготовки бакалавров образования области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: культура, педагогическое образование, стандарт, бакалавр, общекультурные компетенции, образование в области безопасность жизнедеятельности.

Современный этап социально-экономического развития российского общества, ознаменовавшийся коренными изменениями во всех сферах его жизни, выдвинул перед многими социальными институтами ряд принципиально новых требований и задач. В особой степени это касается высшей школы в контексте становления новой философии высшего профессионального педагогического образования, перестройка его концептуальных и идеологических оснований, смена образовательной парадигмы с установкой на гуманизацию и демократизацию.

В связи с этим, феномен культуры являются основополагающим для определения общекультурных компетенций на основе гуманитарных знаний, которые способствуют формированию профессиональной культуры будущих педагогов.

Рассматривая понятие «культура», следует отметить, что существует множество его определений. Так, например, американские культурологи А. Кребер и К. Клакхон зафиксировали около 200 определений дефиниций «культура», указывая на то, что культура «есть абстракция конкретного человеческого поведения, но не само поведение» [1]. Исследователь А. Моль, рассматривает культуру как интеллектуальный аспект искусственной среды, которую человек создает в ходе своей социальной жизни. Она – абстрактный элемент окружающего мира...» [2].

Следует также отметить, что сложность феномена «культура» к определению общекультурных компетенций, обусловило многообразие подходов к его анализу и интерпретации. Результат анализа подходов к определению данного понятия отражен в содержании таблицы 1.

Анализируя выше представленные материалы, мы можем сделать вывод о том, что влияние культуры на саморазвитие личности многогранно, она охватывает все сферы жизни человека, в том числе способствует развитию профессиональных навыков будущего педагогов.

Так, по мнению М.И. Верба, точкой отсчета квалификации и профессионального роста педагога служит его общая культура. В сфере педагогического общения именно человеческие качества учителя, воспитателя являются источником духовного становления или предметом подражания дурному примеру [3].

Как отмечает, Зимняя И.А., общую культуру человека – следует понимать как способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распрямления и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения [4].

Гармоничным ядром общей культуры личности, по нашему мнению, является единство образованности и воспитанности. Если основу образованности составляет накопленный человеком фонд теоретических и конкретных знаний, дающих возможность представить целостную картину мира, то сущность воспитанности заключается в гуманном отношении к окружающим, в культуре труда, поведения и быта.

Принципиальным моментом в понимании понятия «культура» является факт признания двух носителей, субъектов культуры – общества и личности, а значит, правомерно говорить о культуре общества и культуре личности. Весьма значимым является понятие «культура личности». Общеизвестно определение «личности»: «человек как общественное существо, носитель общественного сознания и самосознания». Личностью человек становится благодаря освоению культурно-исторического опыта. Однако каждый человек индивидуален. И индивидуальное развитие, становление человека происходит, с одной стороны благодаря, освоению им транслируемого в культуре социально-го опыта, но, с другой стороны, обусловлено индивидуальными особенностями.

Таблица 1

Формулировка понятия «культура» в понимании разных подходов (по М.И. Вербу)

Название подхода	Определение культуры
Антропологический подход	к культуре относится то, что может быть привнесено в природу человеком (Ф.А.В. Дистерверг); целью культуры является человек (Ф. Шиллер); культура – совокупность особенностей, присущих человеку (Э.Тэйлор); то, что отличает человека от животного (В. Оствальд); культура – универсальный способ человеческого бытия (Т.Ф. Кузнецова).
Естественно-антропологический подход	природа полна не одних органических сил, в ней есть духовное, эстетическое начало, есть поэзия (В.Г. Белинский); природа – источник духовности, культуры (Д.С. Лихачев); культура гармонизирует отношения двух противоборствующих, хотя и взаимосвязанных систем природы и социума (Ю.Н. Давыдов).
Ценностный подход	культура вырабатывает, создает истинно-человеческие ценности, главными из которых являются добро и красота (Н.К. Рерих); существо культуры – не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека (А. Швейцер); ценностная природа культуры – не что иное, как реализация идеально-ценностных целей, осуществление идеала (Н.З. Чавчавадзе, Г. Францев).
Социологический подход	культура, прежде всего понятие коллективное; культура есть форма общения между людьми, она имеет коммуникативную природу (Ю.М. Лотман); культура – совокупность общественных отношений (Ю.Л. Афанасьев).
Личностно – деятельностный подход	сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, развертывания и реализации его творческого потенциала (Э.А. Баллер, Н.С. Злобин, В.М. Межуев); культура понимается как способ освоения человеком мира, способ человеческой деятельности (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, Э.С. Маркарян, В.С. Семенов); культура есть творческая, созидательная деятельность человека (Ю.Р. Вишневский, Л.Н. Коган); культура – совокупность материальных и духовных предметов человеческой деятельности, духовных процессов, видов деятельности (Э.В. Соколов).

Таблица 2

Общекультурные компетенции, формируемые у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности

Название циклов дисциплин	Общекультурные компетенции (ОК)
Гуманитарный, социальный и экономический цикл	владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей ее достижения (ОК-1); способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2); способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); способен логически верно устную и письменную речь (ОК-6); готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11); готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13); готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15); способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).
Математический и естественнонаучный цикл	владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей ее достижения (ОК-1); способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); способен логически верно устную и письменную речь (ОК-6); готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12).
Профессиональный цикл	владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей ее достижения (ОК-1); способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2); способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11); готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13); готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

Продолжение таблицы 2

Физическая культура	готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5); готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7).
Итоговая государственная аттестация	владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей ее достижения (ОК-1); способен логически верно устную и письменную речь (ОК-6); готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13).

Таблица 3

Формирование культурологических знаний в результате освоения содержания учебных по профилю
«Образование в области безопасности жизнедеятельности»

Название учебных дисциплин		Результаты их освоения (знания, умения и готовность)
Перечень дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла	История, Философия, Иностранный язык, Культура речи, Экономика образования, Защита и сохранение культурного наследия, Социология, Основы природопользования	<i>Знать:</i> основные закономерности взаимодействия человека и общества; основные закономерности историко-культурного развития человека и человечества; основные механизмы социализации личности; основные философские категории и проблемы бытия. <i>Уметь:</i> анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; использовать различные формы устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности. <i>Владеть:</i> навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля; различными способами вербальной и невербальной коммуникации.
Перечень дисциплин математического и естественнонаучного цикла	Информационные технологии Основы математической обработки информации Естественнонаучная картина мира Биология с основами экологии	<i>Знать:</i> основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе; Основы современных технологий способа, обработки и предоставления информации; <i>Уметь:</i> применять естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности; использовать современные информационно-коммуникационные технологии. <i>Владеть:</i> основными методами математической обработки информации; базовыми программными методами защиты информации.
Перечень дисциплин профессионального цикла	Психология Педагогика Безопасность жизнедеятельности Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности Основы военной службы Организационно правовые основы подготовки граждан к военной службе в РФ	<i>Знать:</i> ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; способы взаимодействия педагога в различных субъектами педагогического процесса. <i>Уметь:</i> учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения и воспитания и социализации; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду. <i>Владеть:</i> способами пропаганды важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны; способами установления контактов и содержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды.

В результате сочетания обозначенных выше факторов происходит становление индивидуальной культуры личности, включающей: осознание себя и мира; общение и язык; систему взаимоотношений «человек-общество»; принятые человеком ценности и нормы; отношение к профессиональной деятельности.

В начале XXI века становится актуальным в высшем профессиональном образовании формирование и развитие культурологических знаний у будущих педагогов, и в частности, подготовки специалистов в области образования безопасности жизнедеятельности. В связи с чем, в работах отечественных педагогов-исследователей рассматриваются различные подходы к определению культуры в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»: формирование личной культуры безопасности жизнедеятельности (А.В. Генералов, В.Н. Мошкин), массовой культуры безопасности жизнедеятельности (В.Г. Ляшко, А.В. Снегирев), культуры безопасности (Л.М. Власова, С.П. Данченко, В.А. Девисилов, В.В. Сапронов), культуры безопасности жизнедеятельности (Т.В. Мельникова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, В.Я. Сюньков, Н.С. Тарасиков, М.И. Хабнер).

Представляя безопасность жизнедеятельности как науку и направление научного исследования, В.И. Ярочкин указывает на необходимость ее активного, всестороннего изучения и развития, постижения ее как искусства, воспитания через нее человека. Отождествляя безопасность с культурой, ученый подхо-

дит к необходимости и культурологического исследования и осознания систем безопасности и места человека в них [5].

Рассматривая культуру безопасности как компонент культуры, В.Н. Мошкин утверждает, что она опредмечена в различных формах, включает основные элементы духовной жизни общества и структурные компоненты духовной деятельности [6]. Ядро культуры безопасности как компонента культуры, по мнению автора, составляют общечеловеческие цели и ценности (жизнь, здоровье, телесность, безопасность, благосостояние, склонность к риску, личная независимость, свобода, законность, благо, справедливость, взаимопомощь, божественный закон, спасение, благодать и др.), в обобщенном виде фиксирующие цели безопасной жизнедеятельности, позитивно оценивающие безопасность, выживание, придающие высокий статус, смысл, предназначение безопасности и выживанию (спасению).

В связи с этим, обобщенная трактовка культурологического подхода для любой области естественнонаучного знания может быть сформулирована следующим образом: изучение конкретных проблем предметной области через призму культуры как целостной системы на основе анализа взаимосвязи между предметной областью и культурой [7, с. 96].

В настоящее время формирование культурологических знаний в области БЖ отражено в таких официальных документах как ФГОС ВПО подготовки бакалавров по направлению Педагогичес-

кое образование профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности» [8]. Данный образовательный стандарт определяет требования к овладению общекультурными компетенциями в процессе освоения бакалаврами содержания основной образовательной программы по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» (таблица 2).

Согласно анализу материалов представленных в таблице 2, мы можем говорить о том, что формирование и развитие общекультурных компетенций, осуществляется в течение четырех лет реализации основной образовательной программы подготовки бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности. В связи с чем, нам близка позиция профессора А.П. Беляевой, по мнению которой в новой профессиональной школе стратегической линией ее развития становится гуманистическая направленность обучения. Автор отмечает, что гуманизация в профессиональном образовании имеет несколько уровней: философский, методологический, общенаучный, частнонаучный, общепрофессиональный и частнопрофессиональный. Но именно культурный фактор, как фундаментальное интегративное образование, автор рассматривает в качестве системообразующего, охватывающего «в единстве личностные, де-

ятельностные и многопрофильные характеристики личности, основы общенаучного, культурологического и профессионального образования [9].

Таким образом, рассматривая роль культуры (культурологического знания) в структуре подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, необходимо отметить, что знания и умения культурологической направленности находят свое отражение в содержании всех циклах учебных дисциплинах образовательного стандарта, данные представлены в таблице 3.

В системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности акцент делается на развитии общекультурных компетенций. Данные компетенции позволяют выпускнику быть подготовленным для работы в образовательных учреждениях различного типа по определенным видам профессиональной деятельности – педагогической и культурно-просветительской, тем самым формируя у студентов культуру безопасного типа поведения и ориентацию личности в правильном отношении к культурному наследию нашей страны и мировым ценностям.

Библиографический список

1. Кребер, А.Л. Культура: Критический обзор концепций и определений / А.Л. Кребер, К. Клакхон. – М., 1952.
2. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
3. Верб, М.И. Эстетическая культура школьника: курс лекций. – СПб., 1997.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос. – 2006. – 4 мая [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006>.
5. Ярошкин, В.И. Секьюритология – наука о безопасности жизнедеятельности. Монография – М., 2000.
6. Мошкин, В.Н. Взаимосвязь культуры безопасности и контркультуры деструктивности в процессе формирования психологической готовности школьников к безопасной жизнедеятельности // Психологическая культура личности: материалы Всероссийской научно-практич. конф. – Белгород, 2003.
7. Алексеева, Т.Б. Культурологический подход в современном образовании: научно-методическое пособие. – СПб, 2008.
8. ФГОС ВПО Педагогическое образование 2010 г. [Э/р]. – Р/д: – www.edu.ru.
9. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб., 1997.

Bibliography

1. Kreber, A.L. Kuljtura: Kriticheskiy obzor koncepcij i opredelenij / A.L. Kreber, K. Klakkhon. – M., 1952.
2. Molj, A. Sociodinamika kuljturih. – M., 1973.
3. Verb, M.I. Ehsteticheskaya kuljtura shkol'nika: kurs lekciy. – SPb., 1997.
4. Zimnyaya, I.A. Obthaya kuljtura i socialjno-professionalnaya kompetentnost' cheloveka // Ehyjdos. – 2006. – 4 maya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006>.
5. Yarochkin, V.I. Sekyuritologiya – nauka o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Monografiya – M., 2000.
6. Moshkin, V.N. Vzaimosvyaz' kuljturih bezopasnosti i kontrkuljturih destruktivnosti v processe formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti shkol'nikov k bezopasnoy zhiznedeyatel'nosti // Psikhologicheskaya kuljtura lichnosti: materialih Vserossiyskoj nauchno-praktich. konf. – Belgorod, 2003.
7. Alekseeva, T.B. Kuljturologicheskij podkhod v sovremennom obrazovanii: nauchno-metodicheskoe posobie. – SPb, 2008.
8. FGOS VPO Pedagogicheskoe obrazovanie 2010 g. [Eh/r]. – R/d: – www.edu.ru.
9. Belyaeva, A.P. Integrativno-modul'naya pedagogicheskaya sistema professional'nogo obrazovaniya. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 159.964

Agaveljan O.K., Agaveljan R.O., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Ryumina T.V. **FEATURES OF EXPRESSIVENESS OF ARCHETYPES AND EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE PERSON.** In article it is considered universal models – archetypes, the analysis of interrelation of a preferred archetype and emotional characteristics of the person is given.

Key words: an archetype, emotional displays, unconscious, fears, aggression.

О.К. Агавелян, д-р психол. наук, проф., Институт Детства ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: oganesagavelyan@yandex.ru; **Р.О. Агавелян**, д-р психол. наук, проф., директор Института Детства ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: ruben_ag@mail.ru; **Ю.М. Перевозкина**, канд. психол. наук, зав. каф. психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **С.Б. Перевозкин**, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Т.В. Рюмина**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии личности и специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: abt@ngs.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ АРХЕТИПОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются универсальные модели – архетипы, дается анализ взаимосвязи предпочитаемого архетипа и эмоциональных характеристик личности.

Ключевые слова: архетип, эмоциональные проявления, бессознательное, страхи, агрессивность.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время изменчивость современного мира, особенности развития российского общества, в частности изменения, вызван-

ные геополитическими и социально-экономическими преобразованиями в государстве, неизбежно ставят перед субъектом проблему духовности. В этих условиях особое значение приоб-

ретае проблема изучения архетипов – древними застывшими формами, завуалированными в современные одежды.

Исследование К.Г. Юнга [1; 2] природы бессознательного, демонстрирует наличие в структуре личности пласта коллективного бессознательного, которое, по мнению автора, состоит из архетипов – первоначальных образов. К.Г. Юнг [2] выделяет несколько архетипов, основными из которых являются: Эго, Персона, Сэлф, Тень, Мудрый старец, Божественный младенец, Герой, Великая Мать, Анима у мужчин и Анимус у женщин. Классификацию архетипов автор подкрепляет материалами мифов и сказок народов мира, отмечая биполярность архетипичных образов. Обзор работ, ранее осуществленный авторами настоящей статьи [3], показал, что идеи К. Г. Юнга были использованы в работах ряда авторов, которые использовали аналитические методы для осмысления человеческой индивидуальности и построения типологической модели архетипов.

В каждом индивиду, по мнению К.Г. Юнга [1] присутствуют архетипы, в так называемом латентном состоянии, вместе с тем, один или несколько архетипов могут оказывать доминирующее воздействие на личность. Под доминированием архетипа К.Г. Юнг понимает прорыв аффективно заряженного содержания бессознательного в сознание, в то же время смысловое содержание не осознается индивидом, вследствие эмоционального запрета. При этом все интересы человека, подверженного влиянию архетипа связаны исключительно с этим комплексом: «...психическая энергия целиком уходит на обслуживание комплекса в ущерб остальному психическому материалу...» [1, с. 53]. Таким образом, можно говорить, что в определенных случаях эмоциональные манифестации могут выступать маркерами архетипов. В этой связи, авторами настоящей работы была предпринята попытка исследования взаимосвязи предпочтения определенного архетипа и эмоциональных характеристик личности.

В качестве **методов исследования** выступили: методика «Визуальные образы архетипов» (О. К. Агавелян, С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина [3]), «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (МСВП) О.О. Андроникова; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС) Ю.Щербатых и Е.Ивлева; «Опросник определения враждебности и агрессивности» Басса-Дарки. Экспериментальной базой исследования выступил Новосибирский государственный педагогический университет, были исследованы студенты второго, третьего курса, очного отделения различных факультетов. Всего 103 человека, из них 61 девушка и 42 юноши в возрасте от 18 до 22 лет. Для изучения взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования показали, что существуют умеренные положительные и отрицательные корреляции между предпочтением архетипов и эмоциональными особенностями личности (таблица 1).

Анализ полученных отрицательных корреляционных связей показывает, что при отсутствии негативизма, выражающемся в оппозиционной манере в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, сниженной агрессивности в общем и вербальной агрессивности, сопровождающейся выражением негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов и склонности к критичному поведению, как правило можно наблюдать выраженность архетипа матери, который проявляется в блокировке агрессии и конфликтности, заботе об окружающих и гиперконтроле окружающих [4; 5]. Таким образом, можно говорить, что эмоциональными маркерами архетипического комплекса матери могут выступать блокирование агрессивности, гиперконтроль окружающих и своих проявлений.

Таблица 1

Статистически значимые взаимосвязи архетипов и эмоциональных характеристик

Архетипы	Признаки	Spearman	p-level
Мать	Склонность к некритичному поведению	-0,52	0,000
	Негативизм	-0,31	0,097
	Вербальная агрессия	-0,37	0,047
	Индекс агрессивности	-0,31	0,052
Трикстер	Страх сумасшествия	-0,42	0,020
	Страх начальства	-0,39	0,030
	Страх бедности	-0,58	0,000
	Страх войны	-0,39	0,034
	Боязнь замкнутых пространств	-0,43	0,018
	Интегральный показатель страха	-0,41	0,023
	Чувство вины	-0,37	0,045
Ребенок	Склонность к саморазрушающему поведению	0,38	0,040
	Страх смерти	0,32	0,054
	Страх агрессии по отношению к близким	-0,46	0,011
Враг	Склонность к саморазрушающему поведению	0,39	0,030
	Склонность некритичному поведению	0,34	0,050
	Страх начальства	-0,34	0,051
	Страх смерти	-0,31	0,054
	Косвенная агрессия	0,40	0,028
	Вербальная агрессия	0,44	0,014
	Индекс агрессивности	0,31	0,050
Старуха	Страх за сердце	0,47	0,010
	Страх высоты	0,32	0,051
	Страх перед негативными последствиями болезней близких людей	0,38	0,040
	Страх заболеть каким-либо заболеванием	0,47	0,008
	Интегральный показатель страха	0,34	0,052
	Негативизм	-0,31	0,051
	Чувство вины	0,36	0,054
Ведьма	Интегральный показатель агрессивности	-0,35	0,055
	Склонность к некритичному поведению	0,31	0,050
	Страх глубины	-0,33	0,053
	Страх перед публичными выступлениями	-0,34	0,054
	Интегральный показатель агрессивности	0,46	0,010

Герой	Склонность к гиперсоциальному поведению	0,43	0,020
	Страх изменений в личной жизни	-0,31	0,050
	Страх самоубийства	-0,40	0,028
	Подозрительность	0,35	0,058
	Индекс враждебности	0,32	0,051
Дева	Страх темноты	0,36	0,050
	Страх начальства	0,39	0,030
	Страх высоты	0,32	0,053
Отец	Страх перед публичными выступлениями	-0,39	0,032
	Склонность к некритичному поведению	-0,35	0,050
	Чувство вины	0,40	0,029
	Склонность к гиперсоциальному поведению	0,32	0,050
	Склонность к саморазрушающему поведению	-0,34	0,053
	Страх преступности	-0,36	0,052
Старик	Страх перед будущим	0,34	0,050
	Страх глубины	0,36	0,054
	Интегральный показатель агрессивности	-0,46	0,010

Рассматривая полученные взаимосвязи между предпочтением архетипа трикстера и эмоциональными проявлениями можно утверждать, что при выраженности данного архетипа личности в меньшей степени свойственно подверженность различным страхам (обнаружено шесть отрицательных корреляций с различными видами страхов и интегральным показателем страха – $r = 0,39 \div 0,58$ с вероятностью ошибки менее 5 %). По всей видимости, происходит их подавление, поскольку характеристиками архетипа трикстера являются живость, оптимистичность, беззаботность, склонность к увлечениям, спонтанность, незрелость [4; 5]. При этом при выраженности архетипа трикстера обнаруживается сниженное чувство вины ($r = -0,37$ при $p = 0,045$). Данное позволяет говорить, что при задействии архетипа трикстера проявляются такие эмоциональные комплексы как незрелость, снижение чувства опасности, страха и вины.

При анализе взаимосвязей между предпочтением архетипа ребенка и эмоциональных проявлений можно предполагать, что при доминировании данного архетипа в структуре психике на сцену выходят страх смерти ($r = 0,32$ при $p = 0,05$) и склонность к саморазрушающему поведению ($r = 0,38$ при $p = 0,04$) при снижении страха агрессии по отношению к близким ($r = -0,46$ при $p = 0,01$). Иначе говоря архетип ребенка может сопровождаться саморазрушением (от тату до самоубийства), агрессивности по отношению к окружающим, но при этом у таких личностей выражен страх смерти, что наводит на мысль о замещении, как механизме психологической защиты.

Доминирование архетипа врага сопровождается выраженной агрессивностью в общем, а также вербальной и косвенной агрессивностью в частности, снижением страхов и склонностью как к саморазрушающему поведению, так и к некритичному поведению ($r = 0,31 \div 0,47$ с вероятностью ошибки менее 5 %). Данное сопоставимо с характеристиками архетипа врага, предлагаемыми разными авторами: деструктивные и самодеструктивные действия: зависимости, навязчивости или поведение, подрывающее близкие отношения, опасность эмоционального или физического насилия – деструкции в отношении других, сложности в управлении своими эмоциями, алкогольные возлияния, драки, неконтролируемая агрессия, убийство, самоубийство, саморазрушение [4; 5].

Анализируя корреляции, полученные между выраженностью архетипа старухи и эмоциональными проявлениями, можно утверждать, что маркерами данного архетипа будут выступать снижение и подавление агрессивности (получены отрицательные корреляции) и актуализация различных страхов, в основном связанных со страхом болезни.

При актуализации архетипа ведьмы, сопровождающимся такими характеристиками как мстительность, подавлением воли других, подозрительностью и т.д., мы имеем схожую эмоциональную картину с архетипом врага – выраженная агрессивность и снижение страхов (табл. 1).

Библиографический список

1. Юнг, К.Г. Психология. *Dementia praecox* / пер. Т.Э. Гусакова. – Минск, 2003.
2. Юнг, К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов / пер. с англ. А.А. Спектор. – Минск, 2004.
3. Агавелян, О.К. Вербально-визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности / О.К. Агавелян, С.Б. Первозкин, Ю.М. Первозкина // Сибирский вестник специального образования. – 2011. – № 3.

Доминирование в структуре личности архетипа героя включает склонность к гиперсоциальному поведению, что вполне объяснимо, т.к. герой горит желанием стать максимально сильным и могущественным для того, чтобы изменить, что-либо для себя и целого мира. Также имеют место такие проявления как враждебность и подозрительность, что также абсолютно логично, поскольку при захвате личностной структуры архетипом героя мы обнаруживаем такие характеристики как одержимая потребность в победе, жестокость, вечный поиск врага, тенденция к затяжным конфликтам, видеть все через призму неуважения, угрозы или вызова [4; 5]. И вместе с тем данный архетип сопровождается снижением страха изменений в личной жизни и повышением страха самоубийства. Иначе говоря, данный архетип идет навстречу изменениям, безрассуден, но при этом является осторожным, чтобы не навредить себе.

При активизации архетипов девы и старика на сцену выходят различные страхи, при снижении агрессивности. И, наконец, анализ корреляции между архетипом отца и эмоциональными проявлениями демонстрируют снижение страхов перед публичными выступлениями и наличие контроля. Кроме того мы имеем склонность к гиперсоциальному поведению при определенном чувстве вины.

Таким образом, можно говорить, что эмоциональными маркерами архетипического комплекса матери могут выступать: блокирование агрессивности, гиперконтроль окружающих и своих проявлений.

При задействии архетипа трикстера проявляются такие эмоциональные комплексы как незрелость, снижение чувства опасности, страха и вины.

Архетип ребенка может сопровождаться саморазрушением (от тату до самоубийства), агрессивности по отношению к окружающим, но при этом у таких личностей выражен страх смерти, что наводит на мысль о замещении, как механизме психологической защиты.

Доминирование архетипа врага и ведьмы сопровождается выраженной агрессивностью, снижением страхов и склонностью как к саморазрушающему поведению, так и к некритичному поведению.

Маркерами архетипа старухи выступают снижение и подавление агрессивности и актуализация различных страхов, связанных с заболеванием.

Доминирование в структуре личности архетипа героя включает склонность к гиперсоциальному поведению, враждебность и подозрительность, снижение страха изменений.

При захвате архетипами девы и старика на сцену выходят различные страхи, при снижении агрессивности.

Активизация архетипа отца в структуре личности сопровождается снижением страхов перед публичными выступлениями и наличие контроля. Кроме того, мы имеем склонность к гиперсоциальному поведению при определенном чувстве вины.

4. Бедненко, Г.Б. Боги, герои, мужчины. Архетипы мужественности. – М., 2005.
5. Марк, М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. Пирсон / пер. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Yung, K.G. Psihologiya. Dementia praecox / per. T.Eh. Gusakova. – Minsk, 2003.
2. Yung, K.G. Dusha i mif. Shestj arkhjetipov / per. s angl. A.A. Spektor. – Minsk, 2004.
3. Agavelyan, O.K. Verbaljno-vizualjnihe karakteristiki arkhjetipov v sovremennihkh predstavleniyakh lichnosti / O.K. Agavelyan, S.B. Perevozkin, Yu.M. Perevozkin // Sibirskiy vestnik special'nogo obrazovaniya. – 2011. – № 3.
4. Bednenko, G.B. Bogi, geroi, muzhchinh. Arkhetipih muzhestvennosti. – M., 2005.
5. Mark, M. Geroy i buntarj. Sozdanie brenda s pomothju arkhjetipov / M. Mark, K. Pirson / per. V. Domnina, A.Sukhenko. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 378

Aliphanova F.N. FORMATION MODEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE SPEECH PRIMARY SCHOOL TEACHERS. In article are considered questions of design basis of the model of formation of communicative-and-speech competence of the future teachers of primary classes. Covers the structure of communicative-and-speech competence.

Key words: model, the formation of communicative competence of speech, the components forming verbal communicative competence, pedagogical conditions, a future primary school teacher.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: madonna22@rambler.ru;
З.З. Магомедова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: madonna22@rambler.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются вопросы основы проектирования модели формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов. Рассматривается структура коммуникативно-речевой компетентности, включающая в себя установочно-целевой, содержательно-технологический, диагностико-критериальный, ресурсный и результативно-корректирующий блоки.

Ключевые слова: модель, формирование коммуникативно-речевой компетентности, компоненты формирования коммуникативно-речевой компетентности, педагогический условия, будущий учитель начальных классов.

Моделирование широко используется в современной науке, поскольку является оптимальным для исследования сложных многомерных объектов, процессов, явлений. Оно представляет собой «метод познавательной и управленческой деятельности, позволяющей с помощью объекта-заместителя системы адекватно и целостно отразить её сущность, важнейшие качества и компоненты» [1, с. 88]. Как самостоятельная система модель включает цель, функции, средства, принципы, этапы, процедуры и результат. Моделирование широко используется при изучении проблемы подготовки кадров, что требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной педагогической деятельности, к которой готовят будущих учителей, с другой стороны – содержания и технологий образования.

В философско-методологических работах выделяют несколько аспектов, раскрывающих сущность термина «модель». Понятие «модель» таким автором как А.М. Матюшин, определяется как «упрощенное схематическое описание способов обучения будущих специалистов практической профессиональной деятельности». Соответственно, она представляет собой совокупность основных взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов. Поскольку формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов – это интегральное качество личности и, «как всякое качество, согласно точке зрения В.И. Соломатина, поддается целенаправленному формированию». При этом категория «формирование» наряду с понятием «коммуникативно-речевая компетентность будущего учителя начальных классов» составляет основу понятийного аппарата, применяемого в нашем исследовании. Понятие «Формирование», согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой есть «деятельность по созданию, составлению чего-либо, приданию определённой формы, законченности» [2, с. 856]. «Энциклопедия профессионального образования» трактует «формирование» как процесс становления социально значимых качеств личности, её убеждений, взглядов, способностей, черт характера. Применительно к процессу профессионального образования под формированием понимается достижение определённого уровня социальной и профессиональной зрелости, позволяющего человеку успешно выпол-

нять функции в рамках данной профессии (специальности). В соответствии с целью и задачами нашего исследования интерес представляет точка зрения Харламова И.И., который трактует термин «формирование» как изменение личности в ходе взаимодействия с реальной действительностью, появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, и в связи с этим изменение внешних проявлений (формы) личности, благодаря которой она существует для других людей.

На основе анализа и систематизации полученных материалов мы определили основные блоки модели – *установочно-целевой, содержательно-технологический, диагностико-критериальный, ресурсный и результативно-корректирующий*.

Раскроем структуру и содержание каждого из блоков, соответствующих структуре коммуникативно-речевой компетентности учителя начальных классов.

Установочно-целевой блок модели формирования коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей начальных классов представлен следующими взаимосвязанными компонентами: а) понимание студентом сущности и содержания коммуникативно-речевой компетентности; б) установка студента на формирование у себя коммуникативно-речевой компетентности; в) цель – результат сформированности коммуникативно-речевой компетентности.

Следующий блок модели представляет содержательно-технологический компонент (комплекс учебно-методических материалов, пособий, рабочих тетрадей, видеоматериалов, сопровождающих лекционные курсы; контекстные, проектные, позиционные технологии; интерактивные методы аудиторной и внеаудиторной, практической работы студентов и др., поэтапное обеспечение формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов.

Содержательно-технологический блок представлен формами, средствами и методами формирования коммуникативно-речевой компетентности у будущих учителей начальных классов.

Содержательно-технологический блок модели позволил раскрыть пути формирования коммуникативно-речевой компетент-

ности у студентов, способы удовлетворения потребности в педагогическом общении, в получении новой информации, в передаче накопленного опыта, т.е. всего того, что составляет суть коммуникативно-речевой культуры.

Диагностико-критериальный блок модели коммуникативно-речевой компетентности будущего педагога начальных классов предполагает оценку предрасположенности студентов к профессиональной деятельности учителя начальных классов, через определение их установки, убеждения, интеллекта, способностей и т.д.). Данный блок отражает совокупность критериев и показателей, а также диагностический инструментарий оценки уровня сформированности.

Мы согласны с точкой зрения Н.О. Вербицкой о значимости рефлексивных процессов, мы считаем, что коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя формируется на фоне рефлексии, проявляемой в постановке вопросов, обращённых на себя, в размышлениях, уточнениях, предположениях, в поиске причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах, анализе и прогнозе своих действий. При помощи обратной связи в процессе рефлексии будущий учитель движется по этапам формирования собственной коммуникативно-речевой компетентности, оценивая себя благодаря информации извне: от преподавателя, от других студентов, от руководителя практики.

Диагностико-критериальный блок модели включает также критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативно-речевой компетентности будущего педагога начальных классов; диагностические методики и методы математической статистики обработки результатов исследования.

Ресурсный блок модели формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов раскрывает проблему многогранности и многоаспектности деятельности современного преподавателя педагогического вуза, обеспечивающего профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы. А многогранность и многоаспектность означают многообразие выполняемых им ролей.

Заключает систему блоков модели – **результативно-корректирующий**, предполагающий оценку результатов формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов, где можно использовать обобщённые критерии, предложенные А.П. Орловым: *когнитивные; деятельностные; личностные*.

При планировании результатов процесса формирования коммуникативно-речевой компетентности учителя начальных классов в вузе мы исходили также из уровня подхода. Опираясь на идеи Ю.А. Конаржевского, полагаем, что по мере перехода с уровня на уровень происходит усложнение развития элементов, приводящее к усложнению структуры, а также к созданию более совершенной системы отношений между элементами (то есть созданию более совершенной структуры).

Уровневый подход составляет основу исследования любого процесса развития, так как суть последнего заключается

в переходе от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Уровень определяется как «дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальной системы» [3, с. 65]. Разделяя взгляд на тесную связь между коммуникативно-речевой компетентностью и творческой деятельностью, и опираясь на теорию формирования умений самоорганизационной деятельности в процессе профессионального обучения, в ходе эксперимента мы выделили уровни сформированности коммуникативно-речевой компетентности. В педагогической науке общепринятой является трёхуровневая шкала определения сформированности определенных качеств: низкий, средний и высокий уровни, что в нашем исследовании соответствует *интуитивному, адаптивному и профессиональному уровням* сформированности коммуникативно-речевой компетентности учителя начальных классов.

Для **интуитивного уровня** сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: слабое представление студента о коммуникативном идеале; он не обладает коммуникативными нормами и правилами. Для **адаптивного уровня** сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: общее представление студента о коммуникативном идеале, о роли коммуникативно-речевой компетентности учительской профессии; соотносит собственные цели и интересы с потребностями других людей.

Для **профессионального уровня** сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: глубокое представление о студента коммуникативном идеале учителя; понимает суть компетентностного подхода в педагогической деятельности учителя начальных классов; проявляет устойчивое стремление к самостоятельному овладению новыми знаниями коммуникативно-речевой компетентности; имеет позитивный настрой на профессиональную деятельность учителя начальных классов на основе компетентностного подхода.

Формирование коммуникативно-речевой компетентности предполагает также **комплекс условий**, обеспечивающих эффективность процесса профессиональной подготовки будущего учителя в высшей школе, включающий следующие составляющие: административно-организационные; дидактические и индивидуально-профессиональные.

Таким образом, разработанная нами модель формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе предстает в виде целостной, достаточно динамичной педагогической системы (обоснованы цель, этапы, содержательно-технологическое обеспечение процесса, результат, критерии оценки эффективности процесса) и является открытой для постоянного обновления. Модель базируется на представлении о развитии будущего учителя начальных классов как индивидуальности в первую очередь, а затем как специалиста, профессионала с глубоким пониманием социокультурной ситуации в современном обществе.

Библиографический список

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Ожегов, С.И., Н.Ю.Шведова. Толковый словарь русского / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1990.
3. Культурология XX век: антология. – М., 1995.

Bibliography

1. Isaev, I.F. Professionaljno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelaya: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedeniy. – M., 2002.
2. Ozhegov, S.I., N.Yu.Shvedova. Tolkovihyj slovarj russkogo / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1990.
3. Kul'turologiya XX vek: antologiya. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 10.09.12

УДК 372.853

Amineva M.V. PUPIL'S SOCIALIZATION PROCESS' FEATURES IN TEACHING PHYSICS IN A CASE OF EDUCATION'S ALTERNATIVE FORM'S CHOICE. The author considers pupil's socialization process in the conditions of house physic's teaching. Features, difficulties, conditions of successful socialization during the domestic physics teaching are presented. The typology and groups of socialization of pupils on the basis of temperament and abilities of the person is presented. Components, mechanisms, means, sphere of realization of process of socialization of pupils in the uniform information-communicative educational subject environment are considered.

Key words: socialization, domestic physics teaching, typology of pupils.

М.В. Аминева, аспирант Оренбургского гос. педагогического университета, г. Оренбург,
E-mail: mvamineva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ВЫБОРА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Автором рассматривается процесс социализации учащихся в условиях домашнего обучения физике. Выявляются особенности, трудности, условия успешной социализации при обучении физике. Представлена типология и группы социализации учащихся на основании темперамента и способностей личности. Рассмотрены компоненты, механизмы, средства, сфера реализации процесса социализации учащихся в единой информационно-коммуникативной образовательной предметной среде.

Ключевые слова: социализация, домашнее обучение физике, типология учащихся.

Поставленная в конце XIX-го века проблема социализации личности стала одной из самых актуальных к середине XX-го. Именно в это время в отечественной литературе появляется понятие «социализация», будучи заимствованным из зарубежных источников. С развитием научной мысли встретить определение понятия «социализация» можно в контексте разных наук, но главным остается его сущность: в процессе социализации главным действующим лицом выступает отдельный человек (индивид), который старается стать полноправным членом окружающего общества.

Процесс социализации, по мнению А.В. Мудрика, — это «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, происходящие во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [1, с. 5].

Развитие личности — непрерывный процесс, однако основная часть приходится на осознанный подростковый возраст человека. Перешагнув первое десятилетие, индивид начинает осознанно оценивать окружающую его действительность. Этот возрастной порог приходится на время получения образования. Чтобы быть успешным в современном мире и чувствовать себя полноценным членом социума, необходимо к выпуску из школы уметь эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю социальных группах, «быть открытым для новых контактов» [2].

Школа как социальный институт может осуществлять такую подготовку при условии, что она сама будет удовлетворять современным требованиям общества. Однако статистические данные относительно количества учащихся, выбирающих альтернативный способ приобретения знаний в домашних условиях, допускаемый законом «Об образовании» [3] свидетельствуют о неудовлетворенности учащихся и родителей современной школой.

Альтернативный способ получения образования предполагает непосещение учащимися образовательного учреждения. В настоящее время в России существует несколько форм получения образования в домашних условиях [4; 5], при этом:

- каждый учащийся прикреплен к образовательному учреждению, которое контролирует процесс обучения;
- любая форма обучения на дому подразумевает освоение учащимися образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта.

Домашнее обучение предполагает освоение учащимся всех школьных предметов, в том числе и естественнонаучного цикла: физики, химии, биологии, что является более трудоемкой задачей по сравнению с предметами гуманитарного профиля.

При обучении физике необходимо задать вектор на гуманизацию физического образования. Знания по физике должны приобретаться легко, каждый учащийся должен быть увлечен процессом ознакомления с основными свойствами окружающего мира, описанием закономерностей протекающих в природе процессов, выдвижением различных гипотез и т.д. Результатом творческой активной деятельности учащихся будет формирование основных физических знаний и умений, мотивация к дальнейшему получению знаний, положительное отношение к предмету. Ученик, успешно овладевающий в процессе обучения под руководством учителя физическими знаниями, умет проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, выдвигать гипотезы и строить модели, применять полученные знания по физике для объяснения разнообразных физических явлений и свойств вещества, оценивать достоверность естественнонаучной информации.

Говоря о функциях, к выполнению которых надо готовить учащихся в системе образования, И.Я. Лернер выделяет как основные, социальные функции личности, включающие два компонента — инвариантную часть (обязательную для процесса

обучения) и вариативную часть (выполняемую учащимся в зависимости от индивидуальных особенностей личности) [6].

В процессе обучения физике создаются условия для развития таких функций как восприятие и переработка новой информации, выполнение минимума повседневной практической деятельности, учение, коммуникативная деятельность (инвариантная часть); социальная активность, деятельность в целях самореализации, осознание смысла окружающей действительности, принятие самостоятельных решений, способность быть соучастником общения, непрерывное целенаправленное самообразование, проявление инициативы, творческое мышление и активность, владение нравственными нормами, эстетическое восприятие социальных и природных явлений, забота о своем и чужом здоровье, осознание проблем человечества и посильная деятельность по их решению (вариативная часть).

Помимо основной задачи, заключающейся в получении учащимися знаний по предмету, выполняемой учителем физики, педагог обязан способствовать формированию социально значимой личности учащегося. Приоритетами современного школьного обучения физике, на сегодняшний день, можно назвать:

- качество физических знаний;
- компетенции и навыки;
- социализация учащихся.

Социализация учащихся в процессе обучения физике предполагает развитие следующих качеств личности: коммуникабельности, толерантности, навыков общения со сверстниками и взрослыми, умения формулировать, обосновывать и отстаивать свое мнение, умение принимать решения и добиваться их реализации и множество других качеств, необходимых личности для успешного существования в окружающем социуме.

В процессе обучения физике однозначно проходит процесс неуправляемой социализации, так как:

1. Процесс получения физических знаний происходит путем обработки полученной информации (от учителя, самостоятельно, от сверстников), предполагающей связь с источником информации либо с более компетентным человеком, например, учителем или сверстником. Для установления связи необходимо развить навыки общения, которые, в свою очередь, будут способствовать развитию коммуникабельности и толерантности учащегося.

2. Знания по физике каждого учащегося предполагают промежуточную оценку. Оценка возможна по результатам устного ответа, защиты ученического проекта, активного участия в нестандартных уроках физики. Для положительной оценки учащегося необходимо доказать, что он обладает знаниями по физике, а это предполагает умение формулировать, обосновывать и отстаивать собственное мнение, доступно и понятно излагать свои мысли.

3. Выполнение лабораторных работ по физике нередко предполагает работу в паре либо в микрогруппе, в процессе работы которой у учащегося формируется умение уважать чужое мнение, отстаивать свою точку зрения, принимать командные решения.

Неуправляемый процесс социализации происходит при изучении всех школьных предметов в классе, а также при выполнении домашнего задания. Для того, чтобы сделать процесс социализации управляемым и помочь учащемуся стать полноправным членом общества, необходимо:

1. Определить группу лиц, в компетенцию которых будет входить управление процессом социализации личности ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса. Это учителя-предметники, социальные педагоги, педагоги-тьюторы и родители.

2. Процесс социализации личности учащегося можно считать полноценно проходящим, если все направляющие процесс участники действуют согласованно. Это предполагает связь учителей по различным предметам друг с другом, советы социаль-

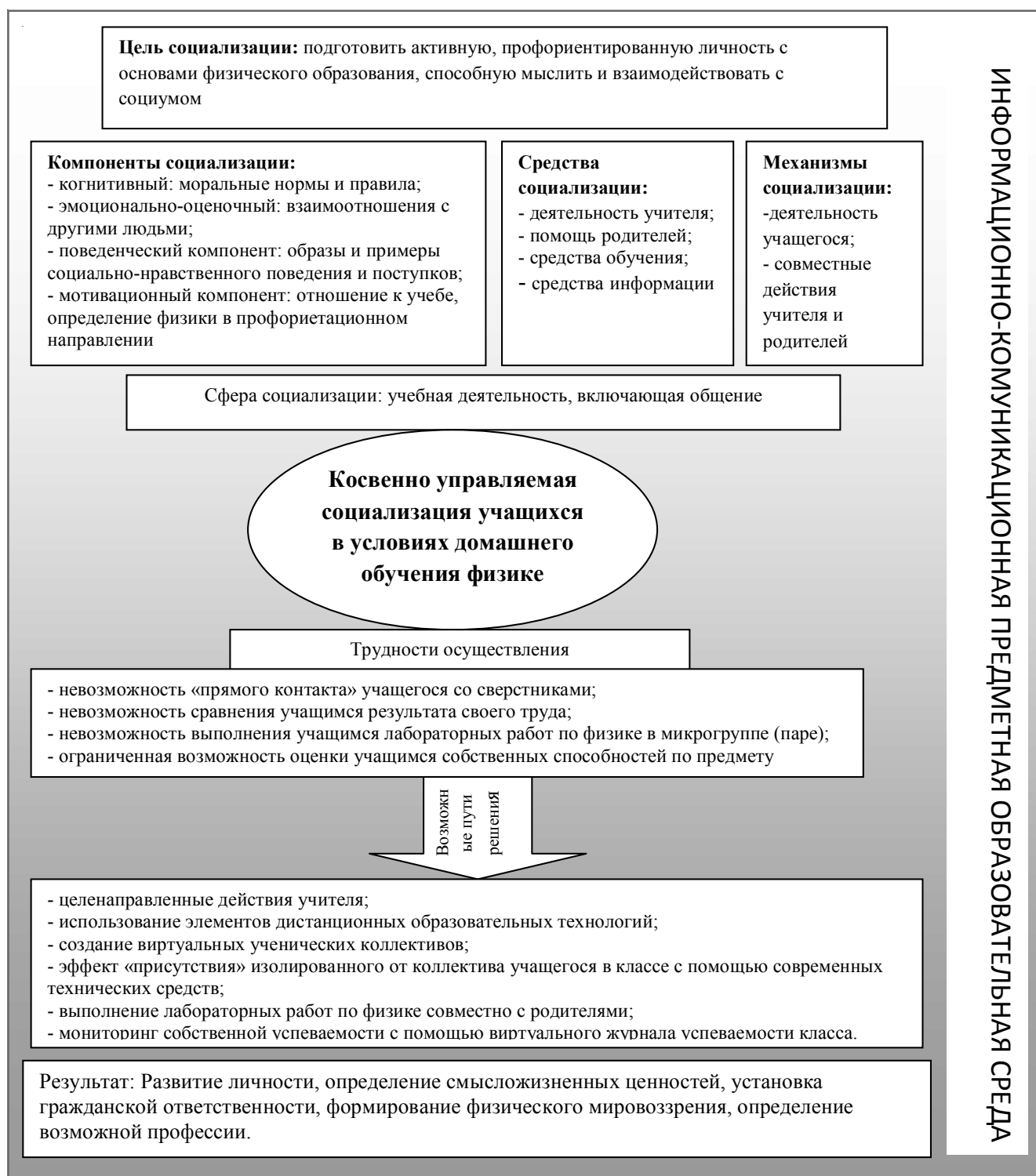


Рис. 1. Трудности и возможные пути осуществления косвенно управляемой социализации учащихся в условиях домашнего обучения физике

ного педагога, помощь тьютора при составлении индивидуального «портрета» учащегося и поддержании его на протяжении всего процесса обучения.

3. Установление связи с родителями учащегося для помощи в приобретении знаний и контроля над учебной деятельностью, а также для установления общих смысложизненных ценностей, прививаемых учащемуся в школе и дома.

В условиях домашнего обучения физике помимо овладения физическими знаниями учащемуся необходимо восполнить недостаток социальных связей, возникающих в результате наличия специфической среды обучения. Для этого процесс установления и поддержания социальных связей должен стать уп-

равляемым тем лицом, кто осуществляет помощь в изучении физики, чаще всего это учитель физики.

В процессе обучения физике на дому как учебному предмету возникают трудности, влияющие на социализацию, но не исключающие ее. Это:

- изучение большого объема материала при сокращенном количестве выделяемого учебного времени;
- проведение демонстрационного физического эксперимента;
- выполнение лабораторных работ по физике;
- оценка и контроль знаний учащихся;
- самооценка учащихся.

В условиях обучения физике на дому социализация учащихся имеет ряд особенностей, определяемых спецификой изучаемого предмета:

1. Необходимость учета личностных возможностей учащихся. Осуществляя процесс управляемой социализации, учитель физики должен учесть возможную степень усвоения учащимся физико-математических знаний, его способности.

2. Индивидуализация процесса получения знаний по физике. Учитель физики должен, в зависимости от индивидуальных особенностей личности учащегося (темперамента, характера, отношение к предмету и т.д.) определить возможные варианты учебной работы по физике и способы социализации.

3. Возможность профессионального самоопределения. Процесс социализации при изучении физики способствует решению важной проблемы профориентации учащихся.

4. Установление связей по интересам. Возможное увлечение физикой поможет учащемуся найти единомышленников в виртуальном образовательном пространстве. Участие в различного рода научных объединениях, виртуальных кружках по интересам, может объединить учащихся общей идеей поступления в ВУЗ, выбором дополнительного педагога по физике, помощью участников разновозрастного коллектива группы в овладении учебного материала по физике.

Определив трудности осуществления направляемой социализации учащихся в процессе изучения физики в домашних условиях, и наметив возможные пути решения, мы получим гарантированный результат: развитую социально ориентированную личность с определенными смысловыми ценностями, установленной гражданской ответственностью, сформиро-

ванным современным мировоззрением, установками в направлении выбора будущей профессии, и при этом с достаточным уровнем подготовки по физике (схема на рис.1).

В рамках педагогического исследования, посвященного проблеме социализации учащихся в условиях домашнего обучения физике, была разработана типология учащихся, на основании которой были получены основные направления социализации.

Приступая к выявлению способностей определенного типа личности и возможности их развитию при изучении курса физики в рамках индивидуальной образовательной траектории в домашних условиях, предполагалось, что:

1. Все учащиеся разные: по интересам, памяти, темпераменту, наклонностям, эмоциональному складу.

2. Выявленные учителем способности и возможности предполагают применение различных методов обучения к отдельно взятой личности.

3. Предлагаемые методы обучения физике в зависимости от типологии учащихся должны носить гуманистический характер, и направлены на стороны процесса: достижение результатов обучения и развитие социальных отношений учащегося в процессе получения образования.

Типология учащихся имеет несколько оснований:

1) категория успеваемости ученика (высокоуспевающий, среднеуспевающий, низкоуспевающий);

2) темперамент ученика (холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник);

3) преобладающие способности ученика (аналитические, практические, творческие), и может быть представлена наглядно следующим образом:

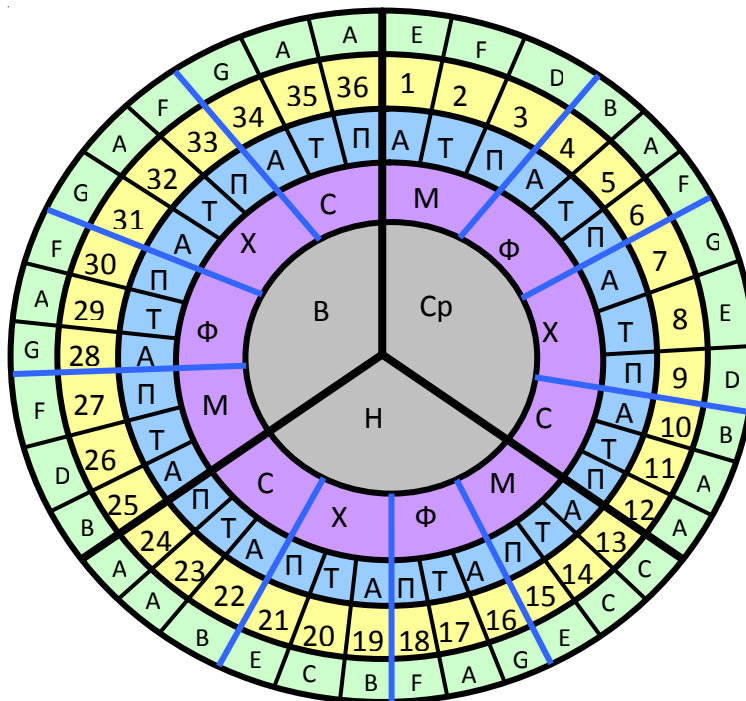


Рис. 2. Типология и группы социализации учащихся на основании темперамента и способностей личности

Полученная типология является обобщением опыта осуществления практики домашнего обучения физике группы учителей на протяжении педагогического исследования. В зависимости от успеваемости ученика, его темперамента и способностей мы определили 36 возможных вариантов учебной деятельности по физике, направленных на оптимизацию процесса обучения предмету и 6 групп действий, направленных на непрерывную социализацию учащихся. Например, для среднеуспевающего (Ср) ученика холерика (Х) с преобладающими творческими способностями (Т) оптимальной будет совместная работа учителя с учащимся в процессе усвоения нового материала (на схеме вариант 8). Предпочтение в решении качественных задач. Нахождение условий и решений качественных задач в действии предметов домашнего обихода. Данный учащийся испытывает трудности в решении вычислительных и графических задач, применении математического аппарата. Предпочтительнее устный опрос в форме диа-

лога. Высокая активность проведения физических экспериментов с выдвижением и проверкой гипотез. Для протекания учебного процесса необходим постоянный контроль со стороны учителя. Действия учителя физики, направленные на непрерывную социализацию данного учащегося, определены следующей группой (Е): процесс получения новых знаний по физике осуществляется при помощи учителя методом укрупненных дидактических единиц в обозначенные временные рамки; промежуточный контроль осуществляется родителями, которые активно взаимодействуют с учителем физики, итоговый контроль проводится учителем при посещении образовательного учреждения либо в домашних условиях; физический эксперимент воспроизводится по дидактическим таблицам, используются элементы компьютерного моделирования; учащийся получает новую информацию при выполнении лабораторных работ, используя учебник, дополнительную литературу, общение с другими учащимися.

Специфика предмета «физика» в альтернативной образовательной среде неизбежно приводит к возникновению особенностей методики обучения. Цели, задачи обучения физике остаются неизменными, а методы, средства, структура обучения

существенно меняются. Создавая условия для полноценного изучения столь специфического предмета в домашних условиях, очень важно решение проблемы непрерывной социализации учащихся.

Библиографический список

1. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время». — М., 1991.
2. Пурешева, Н.С. Новое в деятельности учителя физики: готовимся к внедрению стандартов второго поколения / Н.С. Пурешева, О.А. Крысанова, Н.В. Ромашкина // Физика в школе. — 2012. — № 1.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 2010.
4. Лукьянова, И.М. В школу можно не ходить // Огонек. — 2007. — № 25.
5. Корнеева, И.Г. Об индивидуальном обучении на дому // Администратор образования. — 2009. — № 12.
6. Чиназирова, А.Р. Об инновационных идеях в дидактическом наследии И.Я. Лернера // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2007. — № 3.

Bibliography

1. Mudrik, A.V. Socializaciya i «smutnoe vremya». — M., 1991.
2. Purihsheva, N.S. Novoe v deyatel'nosti uchitelya fiziki: gotovimsya k vnedreniyu standartov vtorogo pokoleniya / N.S. Purihsheva, O.A. Krihsanova, N.V. Romashkina // Fizika v shkole. — 2012. — № 1.
3. Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii». — M., 2010.
4. Lukyanova, I.M. V shkolu možno ne khodit' // Ogonek. — 2007. — № 25.
5. Korneeva, I.G. Ob individual'nom obuchenii na domu // Administrator obrazovaniya. — 2009. — № 12.
6. Chinazirova, A.R. Ob innovacionnykh ideyakh v didakticheskom nasledii I.Ya. Lerner / Vesnik Adigeyskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2007. — № 3.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 377(470)

Altergot E.G. VOCATIONAL EDUCATION CHANGES IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF TRANSITION TO INNOVATIVE ECONOMY. The article explores vocational education changes in Russia. The contemporary Russian society needs that initiate educational changes are identified. The article also provides analysis of national documents defining the action plans and main tendencies of vocational education changes in Russia.

Key words: educational change, initiation, implementation, institutionalization of change, innovative community.

Е. Г. Альтергот, аспирант каф. педагогики Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: evgenia.altergot@gmail.com

ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ

В статье рассматривается процесс изменений в профессиональном образовании в России. Определены потребности современного российского общества, инициирующие образовательные изменения. Проведен анализ национальных документов, определяющих планы реализации и тенденции изменений в профессиональном образовании в России.

Ключевые слова: образовательное изменение, инициация, реализация и институализация изменения, инновационное сообщество.

Россия вступила на путь инновационного развития. Именно образование, как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций, является основным ресурсом движения в данном направлении. Воспроизводство прежней системы образования, созданной для индустриальной экономики, в условиях информационного общества и глобального инновационного уклада стало не эффективно. Поэтому в нашей стране сформировался устойчивый и рациональный запрос на изменения в области образования, который на государственном уровне нашел отражение в ряде документов: Концепции долгосрочного развития России на период до 2020 года, Стратегии инновационного развития, Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы, Приоритетном национальном проекте «Образование».

Запрос на изменения в образовании прослеживается не только на государственном, но и на общественном уровне. Так, наблюдается рассогласованность интересов потребителей образовательных услуг (обучающихся) и образовательного предложения вузов. По данным исследования Центра социологии образования РАО, проведенного в 2007 году, студенты вузов отмечают, что

— вуз не дает достаточных практических навыков (35,3% опрошенных);

— в отношении знаний, которые дает вуз по выбранной специальности, каждый второй (23,7%) полагает, что они поверхностны и неглубоки, и каждый третий (35,8%) считает, что они фрагментарны [1, с. 24-34].

Также существует рассогласованность между потребностями рынка труда и образовательным результатом выпускников

вузов. По данным экспертной группы «Рынок труда, профессиональное образование и миграция», работающей в рамках Стратегии-2020, около 70% работодателей полагают, что выпускники образовательных учреждений нуждаются в дополнительном обучении, и около 40% работодателей оценивают уровень подготовки выпускников вузов не более чем на 3 по 5-тибалльной шкале. Полезность знаний, полученных в вузе по направлению «Образование», составляет всего 48,4% [2, с. 53].

Во избежание воспроизводства образования, не удовлетворяющего потребности общества, необходимо исследовать возможности и реализовывать образовательные изменения для создания лучшей системы образования эпохи инновационного уклада.

Образовательные изменения сложны по своей природе, поскольку они сопряжены с планированием и координацией многоуровневого процесса с участием множества вовлеченных сторон: государства, представителей сферы труда, преподавательского сообщества и обучающихся. Образовательные изменения есть процесс, а не событие, поэтому исследовать их можно, опираясь на идеи о «фазовой» природе процесса изменений (П. Берман, М. МакЛафлин, М. Фуллан).

В первой фазе, называемой *инициация*, происходит осознание потребности в изменениях. Потребность задает то состояние человека, социальной группы и общества в целом, которое выступает источником разнообразных форм активности, задающих вектор движения в сторону изменений и включающих решение об их осуществлении [3, с. 301]. Осознание определенной потребности позволяет сформировать образ предполагаемого результата изменений, то есть того состояния, к которому объект изменений должен прийти в результате преобразова-

тельной деятельности. Также данная фаза включает в себя поиск путей удовлетворения потребности и формирование ресурсной базы, обеспечивающей изменения.

Во второй фазе, фазе *реализации*, предпринимается попытка ответить на вопрос, что необходимо изменить, для того чтобы прийти к желаемому результату, разрабатываются планы, программы, концепции, стратегии изменений, а также осуществляются мероприятия по воплощению идей изменений на практике. На этом этапе важно сохранение приверженности начатому изменению.

Третья фаза, *институализация*, связана с приданием новой практике, возникшей в ходе изменения, рутинного характера. Здесь приходит понимание того, приводит ли изменение к предполагаемому результату или оно малоэффективно в данном отношении, а также встроится ли изменение в систему как постоянная составляющая или исчезнет вследствие решения отказаться от него. Данная фаза также предполагает оценивание результатов изменений и определяет потенциал и направление последующих изменений [4; 5].

Инициация изменений в профессиональном образовании в России

Современная ситуация в области образования в России неизменно ассоциируется с процессом изменений, более того, очевидно усиление спроса на изменения во всей социальной сфере. Как отмечается в докладе экспертов Центра стратегических разработок, опубликованном 24 мая 2012 года, для всего

населения нашей страны характерен устойчивый, идеологически нейтральный, прагматичный и рациональный запрос на изменения, который сфокусирован на узком круге проблем, связанных с развитием человеческого потенциала, и вызван неудовлетворенностью современным состоянием социальной сферы, в том числе образования и науки [6].

Запрос на образовательные изменения в России инициирован рядом обстоятельств, связанных с ориентацией нашей страны на инновационный путь развития.

Понятие «инновационная экономика» относится к такому типу общества, в котором знания и наука становятся непосредственной производительной силой [7, с. 1]. Опираясь на ряд исследований, посвященных переходу общества и экономики к инновационному укладу (Л.М. Гохберг, И.А. Кузнецова, Я.И. Кузьминов, С.П. Наливайченко, В.Г. Наймушин, Д.Е. Сорокин и др.), мы можем сделать вывод о том, что образование является не только основной сферой выработки и распространения знаний, но и выступает первым звеном цепочки инновационного развития (рис. 1).

Образование составляет основу формирования инновационного общества, выступает институтом подготовки квалифицированных кадров для работы в инновационном секторе экономики и является базой для разработки и создания инновационных продуктов. Поэтому во многом именно изменения в образовании определяют успешность инновационного развития общества и экономики.

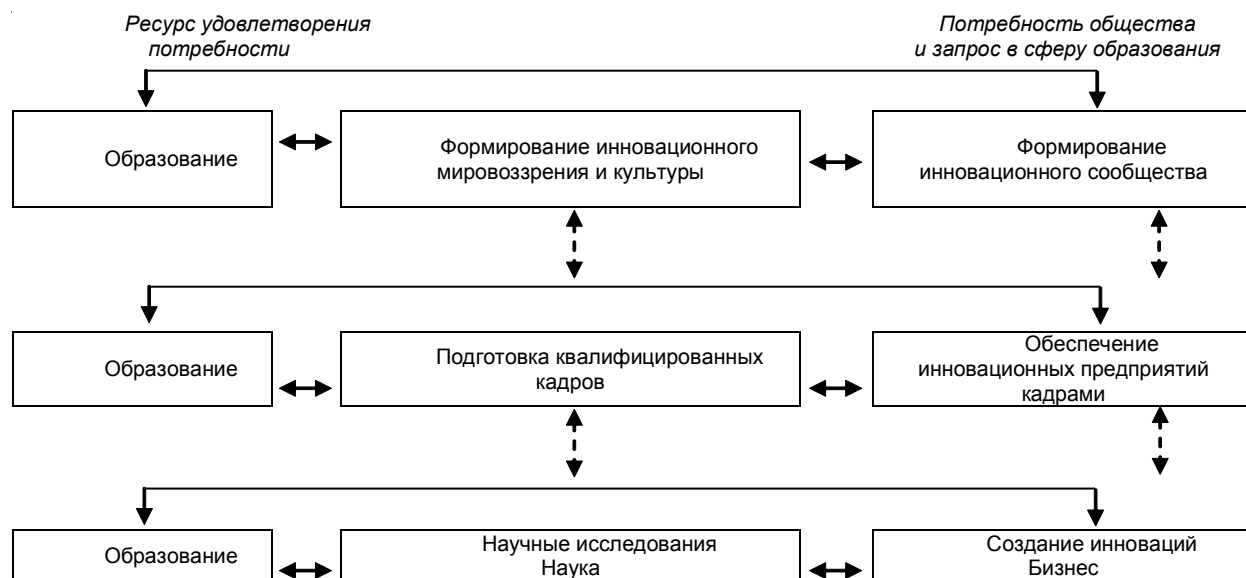


Рис.1. Связь образования с инновационным развитием

Не смотря на то, что цель создания конкурентоспособной экономики, развивающейся на инновационной основе, была поставлена еще в 2000 году с принятием Стратегии развития России до 2010 года, данное изменение не произошло. Д.Е. Сорокин, первый заместитель директора Института экономики РАН, высказывает предположение о том, что причина неуспеха состоит в «отсутствии интереса субъектов хозяйствования к инновационной деятельности», а преодолеть его можно лишь путем системных изменений в сложившихся экономических отношениях в рамках экономической теории, интегрированной с обществоведческим знанием [8].

Экспертная группа «Переход от стимулирования инноваций к росту на их основе», работающая в рамках Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года (руководители: Л.М. Гохберг и И.Р. Агамирзян), также отмечает, что для перехода на инновационную модель экономического роста необходимо вовлечение общества в инновационную деятельность [9, с. 15-16]. И именно образование обладает потенциалом формирования инновационного поведения людей и развития общественного восприятия инноваций.

Еще одной проблемой является «кадровый голод», выражающийся в нехватке квалифицированных специалистов, владеющих высоким уровнем развития как профессиональных компетенций по отраслям деятельности, так и общих компетенций, обуславливающих инновационное поведение. Ученый-экономист

Я.И. Кузьминов констатирует, что к новым факторам роста 21 века и дефицитным ресурсам относятся креативный человеческий и социальный капитал, основной чертой которого является способность формировать и удерживать личные, экономические и информационные отношения, а также генерировать инновации и обращать их в экономические блага [2, с. 3]. Коллектив авторов Национального доклада «Инновационное развитие – основа модернизации экономики России» также подчеркивает, что «приметой нашего времени является нарастающая потребность в привлечении талантливых людей с разнообразными компетенциями, <...> а способность быстро меняться, гибко реагировать на полученные извне знания становится ключом к успеху» [10, с. 19, 27]. Запрос на качественный человеческий капитал формируется в секторе экономики, а должен быть удовлетворен ресурсами системы образования.

Взаимосвязь элементов цепочки «образование – научные исследования, наука – создание инноваций, бизнес» объясняется тем, что образовательные учреждения, прежде всего, университеты не только осуществляют подготовку уникальных специалистов, но и выполняют большой объем исследовательской работы, служат площадками для трансфера технологий, старта малых инновационных фирм и коммерциализации инновационных идей [10, с. 24-25].

Таким образом, вызовы инновационного развития нашей страны инициируют образовательные изменения, реализация

и поддержание устойчивости которых создает фундамент для модернизации всей социально-экономической сферы.

Реализация изменений в профессиональном образовании в России

Осознание потребности изменений в социально-экономической сфере, в том числе в области образования, привело к разработке ряда национальных стратегических документов, определяющих направления изменений и планы их реализации.

Курс на изменения в масштабах страны был взят в 2000 году с принятием Стратегии развития России до 2010 года, направленной на обеспечение опережающего развития для nivelирования социального, технологического и экономического отставания. Стратегия-2010 определяла ориентацию на стандарты европейского сообщества, оформленные Маастрихтским договором и Копенгагенскими критериями, с целью принципиального повышения уровня и качества жизни, сохранения независимости и культурных ценностей России, утверждения экономической и политической роли страны в мировом сообществе. Продвижение к данным целям должно было осуществиться путем проведения реформ в системе власти, социальной сфере и экономике.

Несмотря на то, что были заданы ключевые направления реформ, определен перечень значимых мер по достижению целей и установлены временные рамки их исполнения, оценка Стратегии летом 2010 года показала, что средний уровень ее реализации составил лишь 36% [11]. В области образования в качестве результата планируемых изменений было заявлено возникновение культуры образования, самооценности и независимости личности. Однако за десять лет проведения реформы удалось достигнуть целей примерно на четверть, что соответствует уровню реализации мер по данному направлению. Наиболее заметное продвижение мер реформы (около 50%) касается внедрения механизмов подушевого финансирования и режима финансирования спонсорской помощи, контроля качества обучения «на выходе», сближения с международными образовательными стандартами. По большинству остальных направлений реформы (привлечение инвестиций в образование, формирование системы попечительских советов, преодоление разрыва между общей и профессиональной школой, и др.) прогресс был незначительным. Но большая часть из нереализованных мер, заявленных в Стратегии-2010, сохранила свою актуальность и перешла в повестку реформ следующего периода [11].

Концепция долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2020 года ориентирует на расширение доступности образования и прогнозирует рост охвата высшим и средним профессиональным образованием населения с 50% в 2007 году до 60-70% к окончанию заявленного периода. Также предполагается увеличение общих расходов на образование с 4,8% валового внутреннего продукта в 2007-2008 годах до 7% в 2020 году. Возрастающие инвестиции за счет как бюджетных, так и внебюджетных средств позволяют реализовать заявленные меры по реформированию системы образования. Концепция определяет 2 этапа реализации изменений в области образования. На первом этапе должна осуществиться структурная и технологическая модернизация образования, а на втором этапе – произойти внедрение инновационных технологий в образование и решение проблемы его кадрового обеспечения [12].

Достижению целей стратегий долгосрочного развития нашей страны в области образования также способствует реализация приоритетного национального проекта «Образование», в котором заложены механизмы стимулирования системных изменений в данной сфере. Так к настоящему времени осуществился переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, разработанные на основе компетентностного подхода, для всех уровней обучения. Осуществлялась поддержка инновационных образовательных программ вузов с целью интеграции образования, науки и инновационной деятельности [13].

Проводимые мероприятия заложили основу реструктуризации сети образовательных учреждений. В 2007 году были созданы первые федеральные университеты на основе объединения действующих в федеральных округах вузов. Стратегическая миссия федеральных университетов состоит в формировании и развитии конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок. Такие университеты будут являться интегрированными комплексами образования, науки и бизнеса, которые станут центрами инновационно-технологического развития и подготовки конкурентоспособных кадров.

Новой институциональной формой организации научной и образовательной деятельности, призванной обеспечить кад-

ровое и научное оснащение высокотехнологического сектора российской экономики, в соответствии с указом Президента России от 7 октября 2008 года должны стать национальные исследовательские университеты. Такие образовательные учреждения характеризует ориентация на проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований, наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации. Национальные исследовательские университеты отличаются не только способностью генерировать знания, но и обеспечивать их эффективный перенос в реальный сектор экономики.

Результатом мероприятий по модернизации системы образования станет выход на обеспечение услугами образования в соответствии со стандартами, характерными для развитых стран, и ускоренное развитие человеческого потенциала. Превращение интеллекта и творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности станет началом перехода экономики на инновационную социально-ориентированную модель развития.

Формирование экономики лидерства и инноваций происходит под влиянием таких внешних факторов, как ускорение технологического развития мировой экономики, усиление в глобальном масштабе конкурентной борьбы за высококвалифицированную рабочую силу и «умные» деньги (инвестиции, привлекающие в проекты новые знания, технологии, компетенции). В Стратегии инновационного развития России на период до 2020 года отмечается, что с точки зрения инновационного развития человеческий капитал остается одним из важнейших конкурентных преимуществ России, поскольку наша страна занимает одно из первых мест в мире по доле населения с высшим образованием (23,4% от численности занятых в экономике), причем уровень естественнонаучного и инженерно-технического образования особенно высок. Однако данные преимущества девальвируются негативными тенденциями: снижением качества образования на всех уровнях от базового до поствузовского, сокращением исследовательского сектора, недостаточной развитостью у большинства населения ключевых для инновационной деятельности качеств (мобильность, гибкость, самообразование, принятие риска) [14].

«Измененное» образование в данном случае выступает механизмом преодоления разрыва между ориентациями на инновационную активность и настоящим уровнем развития человеческого потенциала. Все ступени системы образования должны быть направлены на формирование у населения знаний, умений, компетенций, моделей поведения, необходимых для современного общества, в котором востребован «инновационный человек», не только способный в полной мере использовать достижения науки и техники, но и ориентированный на создание инноваций и внедрение их во все сферы общественной жизни.

Категория «инновационный человек» означает, что каждый человек должен стать способным к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, а также активным инициатором и производителем этих изменений. При этом каждый гражданин должен играть свою роль в инновационном сообществе в соответствии со своими склонностями, интересами и потенциалом. Инновационное сообщество отличают такие компетенции как способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность, предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде; широкое владение иностранными языками как коммуникационным инструментарием для участия в процессах глобализации [14].

Формирование инновационного сообщества – одна из ключевых задач, которые стоят перед Россией в начале 21 века. Система образования на всех ступенях должна быть ориентирована на формирование и развитие компетенций, необходимых для инновационной деятельности, как в части содержания, так и в части методов и технологий обучения. Поэтому Стратегия инновационного развития объявляет одной из важнейших задач подготовку педагогов, с одной стороны, обладающих соответствующими компетенциями, а с другой стороны, способных к их формированию и развитию у обучающихся. Традиционный преподаватель, основной функцией которого была передача и интерпретация необходимого знания, уступает место преподавателю-исследователю, консультанту, руководителю проектов [15, с. 15].

Переход к использованию новых образовательных технологий в образовательных учреждениях должен быть обеспечен через формирование современных профессиональных стандартов деятельности педагогических и управленческих кадров и обновление квалификационных требований, в том числе через создание саморегулируемых профессиональных организаций. Актуализация содержания образовательных программ должна опираться, в том числе, на развитие системы взаимодействия образовательных учреждений с представителями сферы труда.

В подготовке и повышении квалификации педагогических и научно-педагогических кадров должны произойти следующие изменения:

- обновление образовательных программ бакалавриата, магистратуры и дополнительного образования по педагогическим специальностям;
- усиление профессиональной ориентации будущих учителей;
- реорганизация сети педагогических вузов в современные организации и структуры высшего образования, ориентированные на широкую гуманитарно-педагогическую, информационно-коммуникационную и аналитико-управленческую подготовку;
- создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, в том числе, с использованием механизма сетевых профессиональных сообществ.
- Создание в регионах сети стажировочных площадок для обучения большинства работников системы образования и будущих специалистов образования [14; 15; 16].

Внимание к подготовке педагогов обусловлено тем, что кадровый ресурс является основным в реализации и поддержании образовательных изменений.

Таким образом, стратегические документы определяют сущность планируемых образовательных изменений на уровне структуры системы образования, образовательного процесса и результата. Поскольку большинство программ образовательных изменений еще находятся во временных рамках фазы реализации, пока нельзя оценить их результативность. Говорить о том, произошли ли образовательные изменения, заявленные в документах, или нет станет возможно только через несколько лет после перехода изменений в фазу институализации. То есть, если в настоящее время стратегии развития приняты до 2020 года, то оценить эффекты данных образовательных изменений можно будет не ранее 2022-2025 гг. Пока мы можем говорить только о тенденциях изменений в профессиональном образовании в России в контексте перехода к инновационной экономике.

Некоторые тенденции изменений в профессиональном образовании в России

Говоря о тенденциях образовательных изменений, происходящих в настоящее время в России, мы опираемся, прежде всего, на материалы исследований, опубликованных в рубрике «Документы» экспертной группы №7 «Рынок труда, профессиональное образование и миграционная политика» по обновлению Стратегии-2020, и труды ученых А.Е. Волкова, Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина и др.

К основным тенденциям изменений в профессиональном образовании в России можно отнести следующее:

1. Профессиональное образование ориентируется на принцип открытости, что предполагает формирование сетевого взаимодействия системы с другими институтами и агентами индивидуального, экономического и социального развития. Образовательные учреждения при этом перестают выполнять сугубо обслуживающую функцию через подготовку кадров для инновационной системы, а становятся ее частью, поддерживая производство и трансфер знаний, технологий, а также мотивацию инновационного поведения [15, с. 15-16].

2. Большое значение придается учету принципа высокой ценности таланта, поскольку склонности, интерес, способности, мотивация выступают основным ресурсом результативности

обучения. Данный принцип проявляет себя в диверсификации форм и содержания образования для развития потенциала разных типов одаренности [15, с. 14].

3. Профессиональное образование становится непрерывным, при этом непрерывное образование рассматривается не как дополнительная настройка на основное обучение, а принципиально понимается как незавершенное [16, с. 39]. В проекте концепции непрерывного профессионального образования подчеркивается важность постоянного обновления знаний и умений для быстрого и эффективного реагирования на социально-экономические изменения, что особенно значимо для перехода к инновационной экономике, где важнейшим ресурсом является креативный, гибкий, мотивированный кадровый потенциал [17]. В непрерывном профессиональном образовании особое значение отводится неформальному и информальному образованию, результаты которого также могут вести к повышению квалификационного уровня, что создает дополнительный стимул для постоянного овладения новыми востребованными на рынке труда компетенциями.

4. Высшее образование широкого профиля (бакалавриат), дополняемое разнообразными систематически обновляемыми программами магистратуры, профессиональной и общекультурной подготовки и переподготовки, превращается в ядро образовательной системы и становится массовым, формируя основу для «гибкого» образования в течение всей жизни [15, с. 13]. В пользу постепенной реализации этой тенденции говорят данные статистических исследований, согласно которым коэффициент охвата населения высшим образованием составляет 90%, при этом его рост составил 15% за последние 5 лет. Предпочтение высшему образованию отдают как обучающиеся и их родители (88%), так и работодатели (диплом дает конкурентное преимущество при устройстве на работу в 75-90% случаев). Социальное предпочтение высшего образования другим формам профессионального образования обуславливает рост спроса на него и, следовательно, его распространение [2, с. 9].

5. Структура профессионального образования сочетает базовую подготовку на востребованном уровне через короткие программы профессиональной подготовки, прикладной и академической бакалавриат с постоянно обновляемым набором модульных программ профессиональных квалификаций, соответствующих потребностям рынка труда [15, с. 22]. Достижение качественного нового образовательного результата («инновационный человек») предполагает использование новых технологий, не только информационных, но и технологий коллективной и индивидуальной работы со знаниями, которые основываются на современных исследованиях об освоении деятельности (когнитивные науки) [16, с. 44]. Содержание профессионального образования должно обновляться в соответствии с реальными потребностями экономики на основе национальной и отраслевых рамок квалификаций и профессиональных стандартов по видам деятельности [17, с. 8]. Необходимость использования новых образовательных технологий и обновления содержания образования, а также превращение образования в высокотехнологичную сферу обуславливает изменения в подготовке педагогических кадров.

Таким образом, в настоящее время наша страна находится на начальной стадии фазы реализации образовательных изменений, связанных с переходом к обществу и экономике инновационного уклада. И не смотря на то, что еще рано говорить об их результатах и эффектах, уже сейчас необходимо закладывать основу успешного завершения реализации, продолжения и поддержания устойчивости текущих широкомасштабных изменений. Поэтому интерес дальнейших исследований могут представлять вопросы, связанные с поиском механизмов актуализации реформы и вовлечения в нее заинтересованных сторон, чтобы агентами инициированных «сверху» образовательных изменений стали, прежде всего, преподаватели, обучающиеся и потенциальные работодатели.

Библиографический список

1. Скобкин, В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В.С. Скобкин, О.В. Ткаченко // Труды по социологии образования. – М., 2007. – Т. XI–XII. – Вып. XXI.
2. Волков, А.Е. Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива: доклад экспертной группы «Рынок труда, профессиональное образование и миграция» 12 марта 2011 года / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, Г.В. Андрущак [Э/р]. – П/д : <http://strategy2020.rian.ru/g7/>
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / ред. В.С. Степин. – М., 2001. – Т.3. Н-С.
4. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / пер. Е.Л. Фруминой. – М., 2006.
5. Berman, P. Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII: Implementing and Sustaining Innovations. / P. Berman, M.W. McLaughlin. – Santa Monica, CA, 1978.
6. Общество и власть в условиях политического кризиса: доклад экспертов Центра стратегических разработок Комитету гражданских инициатив [Э/р]. – П/д: http://akudrn.ru/upload/iblock/Society-and-gov_240512.pdf

7. Наймушин, В.Г. Развитие науки – ключевой фактор перехода к инновационной экономике // Terra Economics. – 2010. – Т. 8. – № 3.
8. Инновационное развитие России: миф или реальная перспектива? [Э/р]. – Р/д: <http://www.pages09.ru/article.aspx?articleId=149>
9. Переход на инновационную модель экономического роста. Экспертная группа №5 «Переход от стимулирования инноваций к росту на их основе» / Л.М. Гохберг, И.Р. Агамирзян [Э/р]. – Р/д: <http://strategy2020.rian.ru/g5/>
10. Инновационное развитие – основа модернизации экономики России: национальный доклад / под ред. В.П. Евтушенков, С.В. Кириенко, А.Б. Чубайс. – М., 2008.
11. Стратегия-2010: итоги реализации 10 лет спустя. Фонд «Центр стратегических разработок», фонд «Институт экономики переходного периода», Академия народного хозяйства при Правительстве РФ. – М., 2010.
12. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р. [Э/р]. – Р/д: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
13. Приоритетный национальный проект «Образование» [Э/р]. – Р/д: <http://old.mon.gov.ru/pro/pnpol/>
14. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М., 2010.
15. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М., 2008.
16. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. / А.Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1.
17. Коломенская, А.Л. О проекте концепции непрерывного профессионального образования [Э/р]. – Р/д: <http://strategy2020.rian.ru/g7/>

Bibliography

1. Skobkin, V.S. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznenniye i professionalniye perspektivy / V.S. Skobkin, O.V. Tkachenko // Trudih po sociologii obrazovaniya. – М., 2007. – Т. XI–XII. – Вип. XXI.
2. Volkov, A.E. Professionalnoye obrazovanie v Rossii: retrospektiva i perspektiva: doklad ehkspertnoy gruppih «Rihnok truda, professionalnoye obrazovanie i migraciya» 12 marta 2011 goda / A.E. Volkov, Ya.I. Kuzminov, G.V. Andruhak [Eh/r]. – R/d: <http://strategy2020.rian.ru/g7/>
3. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. / red. V.S. Stepin. – М., 2001. – Т.3. N-S.
4. Fullan, M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii / per. E.L. Fruminyoj. – М., 2006.
5. Berman, P. Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII: Implementing and Sustaining Innovations. / P. Berman, M.W. McLaughlin. – Santa Monica, CA, 1978.
6. Obshchestvo i vlasti v usloviyakh politicheskogo krizisa: doklad ehkspertov Centra strategicheskikh razrabotok Komitetu grazhdanskikh iniciativ [Eh/r]. – R/d: http://akudrin.ru/upload/iblock/Society-and-gov_240512.pdf
7. Naymushin, V.G. Razvitiye nauki – klyuchevoy faktor perekhoda k innovacionnoy ehkonomike // Terra Economics. – 2010. – Т. 8. – № 3.
8. Innovacionnoye razvitiye Rossii: mif ili realnaya perspektiva? [Eh/r]. – R/d: <http://www.pages09.ru/article.aspx?articleId=149>
9. Perekhod na innovacionnuyu model ehkonomicheskogo rosta. Ehkspertnaya gruppa №5 «Perekhod ot stimulirovaniya innovacij k rostu na ikh osnove» / L.M. Gokhberg, I.R. Agamirzyan [Eh/r]. – R/d: <http://strategy2020.rian.ru/g5/>
10. Innovacionnoye razvitiye – osnova modernizacii ehkonomiki Rossii: nacionaljniy doklad / pod red. V.P. Evtushenkov, S.V. Kirienko, A.B. Chubayjs. – М., 2008.
11. Strategiya-2010: itogi realizacii 10 let spustya. Fond «Centr strategicheskikh razrabotok», fond «Institut ehkonomiki perekhodnogo perioda», Akademiya narodnogo khozyajstva pri Pravitelstve RF. – М., 2010.
12. Konceptiya dolgosrochnogo socialno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 17 noyabrya 2008g. № 1662-r. [Eh/r]. – R/d: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
13. Prioritetniy nacionalniy projekt «Obrazovanie» [Eh/r]. – R/d: <http://old.mon.gov.ru/pro/pnpol/>
14. Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. – М., 2010.
15. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model obrazovaniya dlya ehkonomiki, osnovannoy na znaniyakh: k IX Mezhdunar. nauch. konf. «Modernizaciya ehkonomiki i globalizaciya», Moskva, 1-3 aprelya 2008 g. / pod red. Ya. Kuzminova, I. Frumina. – М., 2008.
16. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model obrazovaniya dlya innovacionnoy ehkonomiki. / A.E. Volkov [i dr.] // Voprosih obrazovaniya. – 2008. – № 1.
17. Kolomenskaya, A.L. O proekte koncepcii neprerivnogo professionalnogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://strategy2020.rian.ru/g7/>

Статья поступила в редакцию 02.09.12

УДК 004+37

Bogatencov S.A. THE CONCEPT OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF GRADUATES OF VOCATIONAL TEACHER EDUCATION. The concept of the formation of information and communication competence of future graduates of vocational teacher education are highlighted methodological approaches and a system of principles that underpin the concept

Key words: concept, system, information and communication competence, vocational teacher education.

С.А. Богатенков, канд. техн. наук, доц., зав. каф. информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ser-bogatencov@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предложена концепция системы формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих выпускников учреждений профессионально-педагогического образования, выделены методологические подходы и система принципов, на которых базируется данная концепция.

Ключевые слова: концепция, система, информационная и коммуникационная компетентность, профессионально-педагогическое образование.

Информационно-коммуникационные технологии воздействуют на сознание, образ жизни людей, их образование, содержание их деятельности, а также на содержание и формы взаимодействия правительства и гражданского общества. Учитывая важность развития информационного общества, главами восьми государств ведущих индустриальных стран мира в 2000 году принята Хартия глобального информационного общества. В Хар-

тии говорится о дальнейшем развитии и укреплении человеческого потенциала, заключающегося в повышенном внимании к базовому образованию, о расширении возможностей пожизненного обучения с упором на развитие навыков использования информационных технологий, о содействии подготовке специалистов в сфере информационных технологий, об укреплении нормативного регулирования этих процессов.

Актуальность проблемы развития уровневого профессионально-педагогического образования стимулирует усиление дифференциации процесса обучения за счет расширения спектра вариативности образовательно-профессиональных программ. Это создает объективные предпосылки для обоснования новых подходов к исследованию новых подходов к исследованию процесса подготовки мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования [1, с. 4-5].

Учитывая актуальность ИКТ-компетентности и объективные предпосылки для обоснования новых подходов к исследованию процесса подготовки мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования представляется целесообразным разработать концепцию системы формирования ИКТ-компетентности будущих выпускников учреждений профессионально-педагогического образования.

Обобщая накопленный теоретический и практический опыт применения информационных и коммуникационных технологий в уровневом профессионально-педагогическом образовании [2; 3] и опираясь на квалификационные требования выпускника учреждения профессионально-педагогического образования (ППО) в области информационных технологий, мы выделяем следующие структурные компоненты ИКТ-компетентности применительно к профессии выпускника:

- когнитивный компонент отражает сформированность процессов общеинформационной деятельности выпускника;
- аналитический компонент отражает способность анализировать и интерпретировать информацию;
- мотивационный компонент отражает степень мотивационных побуждений выпускника учреждения ППО к совершенствованию обучения рабочих и специалистов;
- технологический компонент отражает знание технических и программных средств;
- коммуникативный компонент отражает понимание и применение различного вида знаковых систем и технических средств коммуникаций в процессе обмена, передачи и распространения информации;
- рефлексивный компонент заключается в способности осмысления и оценки собственного уровня компетентности;
- ценностный компонент соотносится с нормами поведения в сферах информации и коммуникации;
- методический компонент отражает владение способностью организовывать учебный процесс в учреждении ППО с использованием компьютерных и мультимедийных технологий.

Основы ИКТ-компетентности педагога закладываются в процессе получения профессионального образования в вузе и базируются на ключевой информационной компетентности (классификация А.В. Хуторского). На наш взгляд, ИКТ-компетентность выпускника учреждения ППО целесообразно рассматривать в трех аспектах, а именно:

- 1) универсальная личностная компетентность;
- 2) часть общей профессиональной педагогической компетентности;
- 3) методическая компетентность – специальная профессиональная педагогическая компетентность выпускника учреждения ППО.

Универсальная личностная ИКТ-компетентность формируется на протяжении всей жизни человека на всех ступенях образования. Задача профессионально-педагогического образования – обеспечение преемственности в ее развитии: изучение состояния данной компетентности у абитуриента; коррекция и развитие компетентности у студента; стимулирование и ориентация выпускника на её совершенствование. Положения ГОС СПО и ВПО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» нацеливают каждую изучаемую в вузе дисциплину вносить вклад в развитие ИКТ-компетентности педагога.

Педагогическая ИКТ-компетентность базируется на универсальной компетентности, в частности, на таких ее компонентах как: ценностный, коммуникативный и технологический и всех общепрофессиональных компетенциях, поименованных в образовательном стандарте нового поколения. Задача подготовки выпускника учреждения ППО в рамках уровневого образования – сквозное формирование данного аспекта компетентности на протяжении всего процесса обучения в учреждении ППО через изучение, как специальных информационных дисциплин, так и дисциплин профессиональной подготовки. Педагогическая ИКТ-компетентность выпускника учреждения ППО, сохраняя общие черты с любой другой педагогической специальностью, имеет существенные особенности, определенные умеренной эмоциональностью и наглядностью восприятия рабочими и спе-

циалистами окружающего мира, расположенностью к профессиональным формам деятельности, стабилизацией самосознания и рефлексии, высокой адекватностью самооценки, умеренной зависимостью учебной деятельности от интереса и настроения и др.

Методическая ИКТ-компетентность обуславливается спецификой образовательной деятельности выпускника учреждения ППО, базирующейся на педагогической компетентности, в том числе на таких ее компонентах как: ценностный, коммуникативный и мотивационный и всех профессиональных компетентностях прописанных в образовательном стандарте нового поколения. Задача профессионально-педагогического образования – формирование данного аспекта компетентности на основе интеграции специальных информационных дисциплин с предметами психолого-педагогической и методической подготовки.

Согласно взглядам В.А. Асеева, системное построение любой теории должно быть основано на минимальном числе исходных и логически связанных принципов, что увеличивает ее системность. В качестве исходного положения концепции формирования ИКТ-компетентности мы приняли следующее утверждение: выпускник учреждения ППО будет обладать высоким уровнем ИКТ-компетентности, если весь его процесс обучения в вузе построен на использовании современных технологий, и он, осознавая их метапредметный характер, не представляет решения своих образовательных и будущих профессиональных задач вне информационно-коммуникационной среды информационного общества.

Все дальнейшие выводы строятся на основе выдвинутого положения при помощи расширения его понимания, обосновании специфики, введения уточняющих понятий, категорий. В более конкретной формулировке это положение принимает вид инновационных авторских идей, послуживших выделению семи концептуальных принципов.

1. Принцип полифункциональности. Подготовка выпускника учреждения ППО характеризуется, по сравнению с его обучением другим педагогическим направлениям подготовки, спецификой, которая заключается в необходимости осуществления им многопредметной профессиональной деятельности. Данный принцип предполагает включение информационных технологий как метапредметного средства и инструмента познания в процесс подготовки студента по различным дисциплинам. Постоянно совершенствуются специальные методики подготовки выпускника учреждения ППО, трансформируется содержание предметов, меняются концепции ППО. В условиях динамически обновляющегося образовательного процесса, когда от каждого педагога требуется готовность к постоянному профессиональному самосовершенствованию, особенно сложно соответствовать этим требованиям выпускнику учреждения ППО, так как именно он, в отличие от других педагогов, находится в полифункциональном пространстве. Однако трудности подготовки выпускника учреждения ППО нивелируются возможностью осуществления комплексного, интегративного подхода к его подготовке в области информационных и коммуникационных технологий.

2. Принцип наличия системообразующего основания, выполняющего интегрирующую функцию в формировании ИКТ-компетентности. Обозначенный принцип исходит из общей теории систем [В.С. Степин, Г.П. Щедровицкий и др.]. Он реализуется через специальные курсы и является одним из принципов, на основе которого можно объединить в единую систему обучения частные методики. Подготовка выпускника учреждения ППО не может не быть интегративной, так как в противном случае полифункциональность станет обладать эклектичными характеристиками, что войдет в противоречие с принципами системного подхода в образовании. Под интеграцией мы понимаем процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знаний, проявляющийся через единство с противоположным ему процессом дифференциации, что объективно детерминировано материальным единством мира, всеобщими связями, изоморфизмом структур в качественно разнообразных объектах [М.А. Холодная]. Принцип интеграции проявляется в контексте структурно-интегративной методологии на нескольких уровнях: между информационной и методической подготовкой; между всеми компонентами содержания математического и естественнонаучного цикла дисциплин и блока дисциплин профессиональной подготовки; между целями обучения и механизмами их реализации.

3. Принцип направленности обучения студентов на активизацию их самостоятельности в освоении и применении информационных и коммуникационных технологий. Основы обозначенного принципа заложены в теории и методологии высшего профессионального образования [С.И. Архангельский, В.А. Сластенин и др.]. Он актуален в связи с тем, что непрерывное разви-

тие технологий в современном обществе является объективным и необратимым процессом и проявляется в постоянном обновлении и совершенствовании аппаратных и программных средств работы с информацией. Обучение студентов самым современным информационным и коммуникационным технологиям в период обучения в вузе не гарантирует их актуальность даже на момент трудоустройства выпускника. Поэтому, сохранить и развить свою компетентность в вопросах информатизации можно только путем постоянного профессионального самосовершенствования. Таким образом, возникает объективная необходимость перенести акцент в обучении с работы по формированию у студентов знаний и умений в области конкретных программных продуктов на развитие у них компетентности в освоении новых программных средств и их адаптации к изменяющимся педагогическим условиям.

4. Контекстно-деятельностный принцип построения обучения, согласно которому (по А.А. Вербицкому) усвоение содержания любой учебной дисциплины в вузе осуществляется на основе моделирования в формах обучения студента содержания и условий его будущей профессиональной деятельности. Данный принцип является неотъемлемой частью функционирования практико-ориентированного образования, который акцентирован в ГОС ВПО нового поколения. Основы контекстно-деятельностного подхода заложены в психологии личностно-деятельностного подхода и отражены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности.

Отбор содержания специальных информационных курсов нами производится на основе выделенных ИКТ-компетенций, для формирования которых подбирается программное обеспечение, наиболее значимое и актуальное для выпускника учреждения ППО и предполагающее его эффективное использование в профессиональной деятельности. Освоение программных продуктов на специальных информационных дисциплинах становится не целью, а средством решения поставленных учебно-методических задач. Например, целью выполнения задания «Разработать автоматизированное рабочее место педагога профессионального обучения основам информационной безопасности» является обучение студентов разработке учебно-методических материалов по дисциплине «Основы информационной безопасности». Контекстной целью данного задания является знакомство студентов с функциональными возможностями программных продуктов, которые в максимальной мере могут быть востребованы в будущей профессии.

5. Принцип непрерывности формирования ИКТ-компетентности на протяжении всего периода обучения в учреждении ППО. Этот принцип актуален в связи с тем, что информационные дисциплины, которые выполняют системообразующую функцию в формировании ИКТ-компетентности, изучаются только на протяжении трех семестров и на практике доказано, что формирование всех компонентов ИКТ-компетентности только в рамках данных предметов неэффективно и невозможно. Для формирования компонентов этой компетентности целесообразно задействовать профессиональный цикл дисциплин, так как исключительно в рамках предметов информационной подготовки не раскрываются полностью методические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий. Данный принцип позволяет реализовать динамическую модель поэтапного движения учебной деятельности студентов: от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную (иг-

ровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, педагогическая практика) к собственно профессиональной деятельности.

6. Принцип обучения студентов с учетом методов, отражающих специфику уровня ППО. Уровневое профессионально-педагогическое образование предполагает следующие этапы: среднее ППО (мастер производственного обучения) и высшее ППО (бакалавр и магистр профессионального обучения). Сфера деятельности и перечень должностей выпускников учреждений ППО определен ГОС СПО и ВПО по направлению «профессиональное обучение (по отраслям)».

Работа по формированию ИКТ-компетентности у студента будет эффективной именно в том случае, когда большинство преподавателей профильных дисциплин нацеливают студентов на использование компьютерных технологий в рамках изучаемых предметов. При этом используются свойственные и адаптированные к профессиональной деятельности рабочих и специалистов методы и формы обучения (игровые, наглядные, эвристические и поисковые и др.).

7. Принцип непрерывности мониторинга становления и развития ИКТ-компетентности. Система формирования ИКТ-компетентности имеет многопредметный, непрерывный характер в течение всего обучения будущего выпускника учреждения ППО. Поэтому, становится актуальным вопрос реализации преемственности и отслеживания результативности процесса формирования ИКТ-компетентности студента. Практическая реализация принципа непрерывности мониторинга позволяет детализировать этот процесс, сократить долю субъективности оценки и дает возможность прогнозировать успешность обучения индивидуально для каждого учащегося.

Предложенная концепция формирования ИКТ-компетентности выпускника учреждения ППО непременно требует для своей реализации ряда условий:

1) желание, консолидация и подготовленность преподавательского состава к решению проблем повышения эффективности образовательного процесса на основе современных ИКТ. Этому способствует организация и проведение курсов повышения квалификации преподавательского состава, работа факультетского методического семинара, проведение открытых занятий, участие в конференциях по вопросам использования ИКТ в учебном процессе, проведение мастер-классов презентации нового оборудования и программного обеспечения и др.;

2) формирование у студентов мотивации собственного профессионального становления и развития;

3) постоянное расширение сферы применения в учебном процессе возможностей информационно-коммуникационной среды учреждения (автоматизированных обучающих предметных сред; электронных каталогов, библиотек, справочных систем; совокупности учебно-методических материалов, разработанных преподавателями для организации учебной деятельности студентов; электронных рейтинговых журналов студентов, по которым они могут отслеживать свой уровень успеваемости и т.д.);

4) наличие информационно-методического обеспечения процесса формирования ИКТ-компетентности, которое позволило бы преподавателям различных дисциплин реализовать принцип полифункциональности.

Таким образом, предложена концепция системы формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих выпускников учреждений профессионально-педагогического образования, выделены методологические подходы и система принципов, на которых базируется данная концепция.

Библиографический список

1. Романцев, Г.М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург, 2011.
2. Богатенков, С.А. Формирование информационной компетентности в уровне профессионально-педагогическом образовании: монография. – Челябинск, 2012.
3. Богатенков, С.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности: опыт внедрения в Челябинске: монография. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.

Bibliography

1. Romancev, G.M. Urovnevoe professionalno-pedagogicheskoe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie osnovy standartizacii: monografiya / G.M. Romancev, V.A. Fedorov, I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk. – Ekaterinburg, 2011.
2. Bogatenkov, S.A. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti v urovnevom professionalno-pedagogicheskom obrazovanii: monografiya. – Chelyabinsk, 2012.
3. Bogatenkov, S.A. Informacionniye tekhnologii v professionalnoy deyatelnosti: opyt vnedreniya v Chelyabinske: monografiya. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.

Статья поступила в редакцию 31.08.12

УДК 082

Borzova T.V. UNDERSTANDING AS A METHODOLOGICAL ISSUE OF THE SOCIAL HUMANITIES. The article discusses the formation of a new stage of understanding processes as a methodological issue in the social humanities. It describes the distinguishing characteristics of various means of understanding of oneself and the world in terms of features of a newly shaping paradigm in the social humanities.

Key words: psychology of understanding, the formation of a new stage of understanding processes, a methodological issue, thesaurus, narrative.

Т.В. Борзова, канд. психол. наук, доц., с.н.с. каф. психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дальневосточный гос. гуманитарный университет», г. Хабаровск, E-mail: borzova_tatiana@mail.ru

ПОНИМАНИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

В статье рассматривается становления нового этапа процессов понимания как методологической проблемы социально-гуманитарных наук. Описываются отличительные признаки различных способов понимания субъектом себя и мира в ракурсе черт новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук.

Ключевые слова: психология понимания, новый этап развития процессов понимания, методологическая проблема, тезаурус, нарратив.

Приближение к точному и исчерпывающему пониманию требует погружения в материал, длительного знакомства, этапа накопления опыта. Новое знание или новый опыт, который рождается во взаимодействии двух людей, подобно сокровищу в морских глубинах. Море не отдает своих сокровищ нетерпеливым. Терпение и еще раз терпение, вот, что направляет наши поиски. Случается и так, что ни долгие поиски, ни терпеливое ожидание не приносят на прибрежный песок желанной добычи. Море оставляет свои сокровища себе.

О.В. Бермант-Полякова

Методологической основой понимания как процесса порождения смысла служат положения психологической теории деятельности о деятельностной природе психического (принцип единства сознания и деятельности), положения генетической психологии, психологии развития о преобразовании различных форм опыта в психические структуры (принцип развития). Это дает возможность рассматривать личную историю деятельности человека как системообразующий фактор индивидуального понимания.

«Понимание в методологическом смысле – это такой научный метод, с помощью которого устанавливается значение научного факта. Пониманием называется процедура истолкования изучаемого явления, его интерпретация посредством специальных правил, присущих данной научной области. Явление считается понятым, если найдены конкретные концепции для его описания» [1, с. 10].

Цель статьи – рассмотреть и эксплицировать методологические и общетеоретические проблемы понимания в ракурсе основных черт новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук.

Методология социально-гуманитарных наук определяется как рационально-рефлексивный анализ познания и практики. В современных условиях в социально-гуманитарном знании преобладают схемы неклассической и постнеклассической научности, в которых учитываются включенность субъекта в различного рода общественные связи, практики, представленные деятельностью различных социальных групп. Поэтому методология социально-гуманитарных наук, как отмечает Л.А. Микешина, является не только учением о методах познания и практики, но и дисциплиной, изучающей все способы деятельности субъекта познания и практики... Переход к неклассическим и постнеклассическим формам научности делает способы познания в естественных и социально-гуманитарных науках взаимопроникающими, допускает конвергенцию естественных и социально-гуманитарных наук. Так, например, проблема понимания была поднята физиками при истолковании корпускулярно-волнового дуализма, тогда как прежде она представлялась исключительно способом познания наук о культуре и истории [2, с. 490-491].

Исходя из сказанного выше, в рамках сближения естествознания и социально-гуманитарных наук [3, с. 534] (согласно концепции В.П. Кохановского, это первая черта новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук) по методологическому основанию прослеживаются следующие явления:

1) если целью познания в естественных науках является открытие и формулирование общих законов, то целью гуманитарных наук является познание индивидуальных, всякий раз уникальных в своей неповторимости явлений человеческой культуры;

2) если главной операцией, с помощью которой постигаются конкретные явления природы в рамках естествознания является их ОБЪЯСНЕНИЕ (как частных случаев общих законов), то главной операцией в сфере гуманитарного знания является ПОНИМАНИЕ культурно-исторических явлений путем постижения того смысла, носителями которого они являются, методами диалога, эмпатии (сочувствия, со-переживания), герменевтики (истолкования, интерпретации) и др. [4, с. 697].

В своей публикации «Ценности и проблема понимания» А.А. Ивин указывает на единство естественно-научного и гуманитарного знания, исходя из тезиса о том, что объяснение и понимание являются универсальными операциями мышления, взаимно дополняющими друг друга. «Долгое время, – отмечает он, они противопоставлялись одна другой. Так, позитивизм считал объяснение если не единственной, то главной функцией науки, а философская герменевтика сферу объяснения ограничивала естественными науками и понимание выдвигала в качестве основной задачи наук гуманитарных. Сейчас становится все более ясным, что операции объяснения и понимания имеют место в любых научных дисциплинах – в естественных и гуманитарных – и входят в ядро используемых ими способов обоснования и систематизации знания [5, с. 137].

В современном научном знании напряженные и интересные дискуссии, направленные на разрешение противоречий оппозиций «необходимость-свобода», «каузальность-целевой подход», «фактическое-должное» и др., сфокусированы в ракурсе оппозиции «объяснение-понимание», которая в известной степени интегрирует и обобщает их.

Еще одной чертой новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук, по мнению В. П. Кохановского, является *все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов*: рациональных и иррациональных, научных и вненаучных, экзотерических и эзотерических, явного и неявного знания и т.п. О необходимости сочетания «мягких» и «жестких» методов, о «фигуре гибкого методолога», сочетающего регулятивное значение классики с неклассическим и постнеклассическими подходами, о невозможности вмещать человеческое в узкий горизонт рационального говорят многие современные исследователи [3].

Процесс понимания может разворачиваться в различных формах или моментах познания, приводящих в итоге к определенному толкованию явлений душевной жизни. В качестве конкретных форм понимания или методов описательной психологии выступают интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интуиция, интерпретация внутреннего мира другого человека, герменевтика [6, с. 107]. В этой связи уместно замечание К.Р. Поппера, который отмечал, что «понимание основывается на нашей общей человеческой природе («человечности»). В своей глубинной форме это своего рода интуитивное отождествление себя с другими людьми, в котором

нам помогают выразительные движения, такие, как жесты и речь. Кроме того, это понимание человеческих действий. И, наконец, это понимание творений человеческого духа» [7, с. 179].

Обыденность понимания, иллюзия легкой почти автоматической его достижимости долгое время затемняло его сложность и комплексный характер. Исследователи разного уровня обходились без определения этого понятия или ограничивались указанием на то, что оно является основным для герменевтики [3]. Кроме того, необходимо отметить, что процедуру понимания не следует квалифицировать как чисто иррациональный акт, «эмпатическое постижение-вживание». Иррациональный момент здесь хотя и присутствует, но он не является основным, исчерпывающим всю суть дела. Но нельзя и принижать значение этого момента, а тем более полностью отвергать его присутствие в герменевтических рассуждениях.

Следующим контуром новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук является *резкое возрастание внутринаучной рефлексии в самих гуманитарных науках*, т.е. усиление внимания к собственным гносеологическим и методологическим проблемам, стремление связать органически решение последних с решением специфически-содержательных вопросов этих наук [3].

Так, процессы понимания рассматриваются в современных условиях не только как познавательные, но и как экзистенциальные феномены. Как отмечает Знаков В.В., «к концу XX века многими учеными была осознана необходимость рассматривать понимание в более широком научном контексте, чем его описание как феномена осмысленного отражения разных сторон явлений, событий, ситуаций. Х.Г. Гадамер, П. Рикер и др. стали интерпретировать понимание как содержательно более объемную категорию, чем познание, и уж тем более – индивидуальное мышление. Понимание, с их точки зрения, представляет собой универсальную способность человека, реализующуюся в его способах бытия в мире. В наши дни такая методологическая позиция приобрела устойчивые очертания... В психологии эта позиция связана прежде всего с развитием субъектно-деятельностного подхода и формированием психологии человеческого бытия как относительно самостоятельной области психологической науки» [1, с. 355].

Предметом психологии человеческого бытия являются смысловые образования, выражающие ценностное отношение субъекта к миру. Основной акцент здесь делается на анализе ценностных, аксиологических аспектов бытия человека... Психология человеческого бытия стала новым шагом в направлении расширения ценностно-смысловых контекстов, в которые включались классические проблемы так называемой вершинной психологии: смысла жизни, свободы, духовности, гуманизма... Наиболее общей проблемой человеческого бытия... является проблема понимания [1, с. 375]. В концепции В.В. Знакова, это понимание субъектом мира и себя в мире.

Современный этап развития психологической науки дает основания считать, что в качестве единиц психики следует рассматривать более интегративные образования, основанные на трансформации структур индивидуального опыта человека.... Сегодня ученым стало ясно, что любая ситуация включает в себя воспринимающего, понимающего и оценивающего ее человека [1, с. 409].

В свете тезаурусной парадигмы субъектной организации гуманитарного знания [8] становление человека в связи с его обучением, например, может быть рассмотрено как один из основных процессов, связанных с формированием и присвоением тезаурусного понимания субъектом себя и мира [9]. «В тезаурусе каждого человека представлено не все знание о социальной и природной действительности, а только то, что освоено им (освоенное – значит, осмысленное, понятое и ценное для субъекта» [10, с. 121]. Усвоение социально и ценностно-значимого для социума тезауруса, вырабатываемого субъектом на основе активного присвоения (здесь речь не идет об автоматическом его усвоении) ведет к тому, что будуще, а, возможно, и настоящие поступки человека будут определяться через проникнутый смыслом текст (Лотман Ю.М.).

В современных условиях с особой отчетливостью встает вопрос о соотношении тезауруса и нарратива. Ответ на этот вопрос в значительной мере можно найти в исследованиях Эпштейна М.Н., утверждающего, что «нарратив и тезаурус образуют две оси языкового представления жизни, и они постоянно пересекаются в каждой ее точке... Внутри нарратива складывается своя тезаурусная картина мира, а внутри тезауруса есть место для жизненных историй.

И, тем не менее, нарративный и тезаурусный подходы, будучи дополнительными... сильно различаются, и нельзя свести

этот дуализм к монизму. Одна и та же жизнь может быть представлена нарративно и тезаурусно, но это два разных способа представления, которые нельзя объединить или без остатка свести один к другому. В нарративе всегда будет утеряна полнота тезауруса, а в тезаурусе – динамика нарратива... Тезаурус – это во многом «рефлексивный» ген нашей жизнеописательной культуры, тогда как нарратив – ген «доминантный».

В свете рассмотрения понимания как методологической проблемы социально-гуманитарных наук, можно согласиться с предположением М.Н. Эпштейна о том, что «сдвиг исторического самосознания человечества в сторону тезауруса будет дополнен и сдвигом личностного самосознания, новой дискурсивной ориентацией психо-биографического дискурса. То, что лингвоцентрическая психология пока находится на стадии открытия нарративов, вполне понятно и закономерно, но пора переходить к следующей фазе. Огромная часть человеческого опыта, как личного, так и социального остается нам неизвестной из-за преобладания нарративных приемов и неразработанности тезаурусных полей... Разработка иных, дополнительных методов ее описания могла бы наполнить смыслом и словом жизнь миллионов людей, нарративно немых, обладающим другим, тезаурусным опытом ее постижения [11, с. 52].

В той связи позволю себе сделать следующее собственное предположение: чем более полным будет тезаурусный текст, тем более качественным будет нарративный текст. Выводимый частичный тезаурус нарративного текста путем выделения самых значимых, часто упоминаемых слов и соединения их в лексико-концептуальные гнезда обуславливает построение доминантной структуры жизненного опыта личности. Необходима серьезная работа педагогов, психологов, философов, культурологов, историков в виде помощи отдельному человеку по созданию текста собственной жизни. Как справедливо отмечает В.В. Знаков «Особую роль в человеческом бытии играет экзистенциальный опыт. Он направляет весь ход жизни человека, и, в частности, осуществляет ценностно-смысловую регуляцию тезаурусного и нарративного понимания субъектом себя и мира» [10, с. 120].

Далее необходимо зафиксировать, что к чертам формирующейся парадигмы социально-гуманитарного знания относится *широкое внедрение аппарата герменевтики, культурологии, понимающих методик*, что вызывает – и чем дальше, тем больше – *сближение объяснительного и интерпретационного подходов* [3].

Вопреки сторонникам «понимающей психологии» начала XX века (противопоставлявших ее «объяснительной психологии»), ориентированной на методы и идеалы научного познания естественных наук XIX века), внутренний, субъективный, душевный и духовный мир человека вполне доступен объективирующему научному познанию методами эмпатии и психоаналитической герменевтики. К.Роджерс писал о натуралистическом, эмпатическом, тонком видении мира внутри значений индивида, делая акцент на том, что вся сфера человеческих состояний в полном объеме открывается для исследования...

«Это течение содержит в себе истоки новой науки, которая не боится заниматься проблемами личности – личности как наблюдателя, так и наблюдаемого, – используя как субъективное, так и объективное познание. Оно проводит в жизнь новый взгляд на человека как на субъективно свободного, выбирающего, создающего свое «Я», ответственного за него» [12, с. 213].

Так, например, в статье В.В. Знакова «Понимание, постижение и экзистенциальный опыт» обосновывается необходимость психологического анализа феномена опыта в исследованиях понимания. При этом отмечается, что «понимание события как экзистенциального основано на таком абстрагировании от конкретных эмпирических обстоятельств ситуации, которое включает его в духовный мир субъекта, способствует осознанию его непреходящей жизненной ценности. Понимание всего, что для субъекта значимо основано на метакогнитивной осведомленности, выходе за пределы конкретного содержания события (ситуации). Такой выход требует от субъекта не только соотношения понимаемого события с личностным знанием, но и включения его в более широкий контекст человеческого бытия» [13, с. 23]. В основании понимания экзистенциального опыта оказывается специфическое понимание человеком себя в аспекте метаперсональной самоинтерпретации. «Метаперсональная самоинтерпретация распространяется за пределы индивидуально-личностного, внутреннего мира и охватывает более широкие стороны человеческого бытия – осознание субъектом себя как частички космоса, человечества, жизни. В процессе метаперсональной самоинтерпретации человек понимает, что свою сущность можно понять, обратив взор не только внутрь

себя, но и на психологические особенности других людей, общество и универсум. Метаперсональное порождается универсальным фокусом, таким взглядом на себя и мир, который включает всю природу и жизнь в Я-концепцию субъекта [13].

Особый интерес в этой связи представляют предложенные В.В. Ильиным принципы, характерные для социально-гуманитарного познания.

1. Принцип терпимости: этическая толерантность к продуктам научного творчества, легализация здорового плюрализма, восприимчивость к аргументам, отсутствие идиосинкразии (изменение чувствительности) к инакомыслию.

2. Принцип условности: понимание относительности собственных результатов, того, что возможны более адекватные решения.

3. Принцип аполитичности: эпистемологическая реалистичность, автономность, самодостаточность, система запретов на использование идеологием, мифологием, утопий, ориентаций на предрассудки.

4. Принцип антиактивизма: деятельная, политическая абсистенция (уклонение, отсутствие). Назначение теоретика – объяснять, а не изменять мир.

5. Принцип гуманизма: общество – средство, человек – цель [14, с. 122-125].

Велика вероятность того, что сближение объяснительного и интерпретационного подходов на основе данных выше принципов, позволит избежать многих проблем, возникновение которых неизбежно фиксируется, когда речь идет именно о сближении одного явления с другим.

Как отмечает Г.Л. Тульчинский в своей статье «Сдвиг гуманитарной парадигмы, трансперсональный субъект и постчеловеческая персонология», к концу столетия стало очевидно, что постмодернизм – в своем постструктуралистском выражении и деконструктивистской методологии – пришел в тупик: деконструкция логоцентризма обернулась логомахией и апофеозом грамматометризма, самодостаточностью отсылающих друг к другу означающих; отказ от позиции и ответственности, ускользание от них привели к невменяемости мысли, ее выражения и реализации... Такой сдвиг должен обобщать, а не отрицать опыт постмодерна, критики логоцентризма. Он должен давать осмысление нового цивилизационного опыта, делать акцент не столько на структурности, сколько на динамике осмысления и порождения новых смыслов (*в этом и состоит сущность понимания – разр. моя – Т.Б*); и в этой связи опираться на принципиальный учет роли и значения личности – главного, если не единственного источника этой динамики. Поэтому смыслообразование персоналогично, является результатом глубокого личностного опыта, проявлением человеческой свободы и ответственности [15, с. 32-33].

Кохановский В.П. отмечает, что еще одной отличительной чертой новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарного знания и его методологии является *активное внедрение в социальное познание идей и методов синергетики и возрастание в связи с этим статистически вероятных методов и приемов*. Повышается внимание к случайным, неопределенным, нелинейным процессам, к нестабильным (бифуркационным) открытым системам.

Становится все более острой необходимостью формирования в гуманитарных науках так называемого «*нелинейного мышления*». Его основные принципы должны отражать в своем содержании:

- а) многовариантность, альтернативность эволюции;
- б) возможность выбора ее определенных – «удобных человеку» путей;
- в) возможность ускорения темпов развития, инициирования процессов быстрого, нелинейного роста;
- г) необратимость развития;
- д) влияние каждой личности на макросоциальные процессы;
- е) эволюционность и целостность мира;
- ж) недопустимость навязывания социальным системам путей развития;
- з) протекание социальных процессов в условиях неопределенности и нестабильности...» [3].

Возникает закономерный вопрос «Как соотносятся процессы мышления, в том числе и нелинейного мышления с пониманием?». В.В. Знаков, пристально изучая понимание в мышлении, общении, человеческом бытии, пишет:

«1. Понимание не является принципиально отличным от мышления самостоятельным психическим процессом, Понимание – это компонент мышления, один из образующих его процессов. Понимание обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объекта познания с уже известными

субъекту, формирование операционального смысла новых свойств объекта и определение их места и роли в структуре мыслительной деятельности.

2. Для понимания нового материала (незнакомых фактов, событий и т.д.) человек всегда должен решить определенную мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается его результатом. Когда же субъекту нужно понять уже известное событие или явление, то понимание совершается без актуального участия мышления – это понимание-вспоминание. Любая форма данного психологического феномена при повторном обращении субъекта к породившей ее познавательной ситуации превращается в понимание-вспоминание...

3...Какая форма понимания (*понимание-узнавание, понимание-гипотеза, понимание-объединение разн. моя – Т.Б*) возникает у субъекта в конкретной в ситуации, обусловлено прежде всего характером мыслительной деятельности: тем, в какие объективные обстоятельства, требующие понимания, попадает человек и какую задачу он решает в этих обстоятельствах» [1].

Далее необходимо отметить, что в «настоящее время происходит резкое изменение субъект-объектных отношений в сторону субъективного фактора, *поворот к конкретному человеку* [3]. Сегодня, как никогда, подтверждается афоризм Л. Фейербаха, что «человек – центр всей методологии». Человек не должен исчезать ни в своих социальных порождениях, ни в своих методах. Как верно заметил К. Ясперс, в своем предельном выражении все теоретико-методологические схемы служат вместе с тем выражением духовной борьбы за способы бытия человека.

Все чаще центр тяжести познавательного интереса представителей социально-гуманитарного знания ориентируется на субъекта («свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех» – Маркс), на ценностно-смысловые параметры в их индивидуальной форме [3, с. 536].

В свете проблематики процессов понимания следует остановиться на нарративной психологии, позволяющей человеку конструировать свой собственный текст, историю собственной жизни, которую он начинает видеть, осознавать по-новому, в свете новых, открывшихся обстоятельств. Человек понимает себя как субъекта, включенного в многочисленные связи и отношения. Причудливым образом объединяются в единое целое «смысл, время, невероятность, стабильность, идентичность, самоорганизация». Истории людей представляют собой «самоорганизующие структурные зависимости смысла и времени»... Наполненный смыслом мир, в отличие от простой среды не имеет больше для человека границ, смысл ограничений реальности воспринимается и понимается по-другому.

Даже если нарративные тексты человека тесно связаны с реальностью, на самом деле, никогда не получается простой, зеркальный рисунок той или иной жизненной ситуации, всегда возникают новые перспективы. Нарративы систематически генерируют опыт в сложных ситуациях, они нарушают власть ситуационно-фактического. Создание нарративной истории – это возможность видеть мир по-другому и даже видеть другой мир.

Современная ситуация, сложившаяся в социуме, тем не менее, является отражением утраты авторства, утраты человека, ответственного за слово и поступок. Достаточно характерной для сегодняшнего дня является сплошная мифологизация жизни. По мнению Мехтиева В.Г. [16, с. 6.] процессы мифотворчества – это попытка скрыться за некими «мифотворными» «конструктами», где для ответственности человека никакого места не остается. При этом мифотворчество наблюдается повсюду: в политике и социологии, в экономике; в различных областях гуманитарного знания. В конечном итоге, во всем, что касается наших интеллектуальных и духовных потребностей, мы сталкиваемся с анонимностью, с «рукотворными» мифами, заменившими собою подлинность, в том числе подлинность самого человека.

Обратимся к М.М. Бахтину: «Современный кризис автора в основе своей есть кризис современного поступка. Образовалась бездна между мотивом поступка и его продуктом. Но вследствие завял и сам продукт, оторванный от онтологических корней... Отсюда и кажется, что только как поэт, как ученый я объективен и духовен, то есть только изнутри созданного мною продукта; изнутри этих объектов и должна строиться моя духовная биография; за вычетом этого остается субъективный акт; все объективно значимое в поступке входит в ту область культуры, куда относится созданный поступком объект. Чрезвычайная сложность продукта и элементарная простота мотива. Жизнь может быть осознана только в конкретной ответственности... Отпавшая от ответственности жизнь не может иметь философии: она принципиально случайна и неукоренима» [цит. по 16, с. 6-7].

Ощутимое проявление кризиса культуры М.М. Бахтин видит именно в том, что продукт, созданный человеком, отрывается от его личности. Нельзя не согласиться с отечественным ученым в его мысли о том, что жизнь может быть оправдана в конкретной ответственности; если она укоренена в традиции. Гуманитарное знание сегодня находится, по существу, вне традиции. И сегодня с уверенностью можно утверждать, что мы нуждаемся в подлинных историях во всех сферах нашего бытия, и такие нарративные истории могут вместить в себя чистое, светлое, глубокое, духовное начало.

В рамках новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарного знания и его методологии *формируются и утверждаются новые регулятивы человеческой деятельности*. «Если прежде среди регулятивов, определяющих ее, были ориентации на традиции, преемственность, созерцательность в отношении к внешнему миру, то в современном обществе эти регулятивы постепенно заменяются на противоположные. Приоритет традиции сменился признанием безусловной ценности инноваций, новизны, оригинальности, нестандартности. Экстенсивное развитие сменилось на интенсивное. Происходит переход от установок на неограниченный прогресс, беспредельный экономический рост к представлениям о пределах роста, гармонизации экономической экспансии на природу с принципами экономического сдерживания и запрета» [3, с. 537]. Особым образом трактуют исследователи сегодня категории «опыта», «поступка», «ответственности», «выбора» и др.

С ростом сферы мыслимого человеческий мир все более переходит в модус возможного. Самый глубокий момент в самосознании и идентичности – Я, которого еще нет, но которое возможно. Ключевыми моментами сдвига гуманитарной парадигмы являются POSSIBILITY и потенцирование (Г.Л. Тульчинский). «Я могу быть», и это «могу» сохраняется под оболочкой любого «Я есть». Личность – возможность самой себя, которая не исчерпывается любой самореализацией. Более того, каждая такая самореализация и реализует Я, отодвигая его вглубь собственных возможностей. Подлинное Я – всегда еще явленное

другим, не идентифицированное, вечная неосуществленность, «человек без свойств» [15].

Далее необходимо зафиксировать *возрастание внимания к диалектике как важному методу исследования социальной жизни во всех ее проявлениях* [3]. Какое же место занимает понимание в диалектических процессах, разворачивающихся в социуме, в человеке? Каков исторический ракурс данных событий?

Процесс понимания рассматривается как движение по так называемому *герменевтическому кругу*. С одной стороны, текст имеет отношение к эпохе, литературному жанру. С другой стороны, текст является духовной жизнью автора, а сама его духовная жизнь является частью исторической эпохи. Представление текста с этих двух позиций, переход от общего к частному и обратно и есть движение по герменевтическому кругу. Как метко отмечает В.П. Кохановский, «герменевтический круг – это не «беличье колесо», не порочный круг, ибо возврат мышления происходит в нем от частей не к прежнему целому, а к целому, обогащенному знанием его частей, т.е. к иному целому. Поэтому следует говорить о герменевтической спирали понимания, о его диалектическом характере как движении от менее полного и глубокого понимания к более полному и глубокому, в процессе которого раскрываются все более широкие горизонты понимания» [3, с. 365].

Г.В. Гриненко показывает, что «при чтении текста мы встречаемся с некоторыми неправильностями, ошибками в нашем пред-понимании, вызванными «сопротивлением» текста. Обнаруживая их, интерпретатор создает второй проект пред-понимания текста в целом, затем третий и так до бесконечности. Но каждое изменение в сфере пред-понимания требует от нас нового прочтения всего текста, а при каждом прочтении текст «вопиет» против данного способа его истолкования, оказывает нам новое сопротивление. Тем самым возникает цепочка интерпретаций, направленная к получению все более точных версий [17, с. 561]. Для большей наглядности воспользуемся схемой, предложенной Гриненко Г.В. [17, с. 562].

Таблица 1

Трактовка герменевтического круга

Философ	Герменевтический круг
Шлейермахер	Смысл целого текста (предложения, статьи, книги и т.д.) зависит от смыслов составляющих (слов, предложений и т.п.), а смысл составляющих – от смысла целого.
Дильтей	Текст есть проявление творческого духа индивида, и правильное понимание текста возможно только при понимании духа эпохи, в которую жил и творил этот индивид; а понимание духа эпохи, в свою очередь, возможно только при понимании текстов, созданных в эту эпоху.
Хайдеггер	Интерпретация текста есть некий разматываемый клубок все новых и новых интерпретаций, где каждый виток есть получение и осмысление нового опыта на основе предыдущего
Гадамер	Каждая интерпретация текста определена предшествующими интерпретациями (традицией интерпретаций), но каждый акт интерпретации включен в традицию, образуя ее звено.

В дополнение к представленной схеме уместно сделать несколько замечаний относительно идей Х.Г. Гадамера, указывающих на то, что в герменевтическом опыте человек сталкивается с диалектикой, с переходом в свою противоположность, с историчностью и целостностью. В концепции Х.Г. Гадамера сущность знания заключается в том, что это знание, вынося правильное суждение, одновременно с этим, основываясь на том же базисе, исключает неправильное суждение. «Ведь знать всегда означает: одновременно познавать противоположное. Знание в своей основе диалектично» [18, с. 429]. «Движение истолкования является диалектическим... прежде всего потому, что толкующее слово, «попадающее» в смысл текста, выражает целостность этого смысла и, значит, дает бесконечности смысла конечное выражение» [18, с. 538].

«Для Гадамера характерно всемерное подчеркивание диалогического характера философской герменевтики как логики вопроса и ответа, как своеобразной философии понимания *разр. моя – Т.Б.*». Диалог (беседу) Г.Г. Гадамер считает – вслед за Сократом и Платоном – основным способом движения истины в гуманитарных науках. Всякое знание, по его мнению, проходит через вопрос, причем вопрос труднее ответа (хотя, часто кажется наоборот). Поэтому диалог, т.е. вопрошание и ответствование, есть тот способ, которым осуществляется диалектика. Решение вопроса есть путь к знанию, и конечный результат здесь зависит от того, правильно или неправильно поставлен сам вопрос» [3, с. 509].

В.П. Кохановский отмечает *необходимость в создании целостной концепции жизнедеятельности человека в единстве*

его социальной и биологической сторон. Сегодня нужна целостная концепция взаимодействия общества и природы, оптимальные принципы этого взаимодействия, необходимо более тесное соединение когнитивных и ценностных начал в человеческой деятельности [3, с. 537].

В этой связи попытаемся если не ответить на ряд вопросов, то хотя бы поставить их. Каким образом процессы понимания связаны с глобальной проблемой современности – экологической проблемой? Что требует от человека «экологический императив»? Какие идеи заполняют сегодня проективное поле ноосферных исканий?

Рассматривая экологические императивы современной культуры, необходимо отметить, что под экологической культурой подразумевается, прежде всего «изменение самого характера отношения людей к природе. С тем, чтобы оно строилось как осознанное не только в целях использования отдельных ее явлений и процессов, но и на основе *понимания (разр. моя – Т.Б.)* всей системы связей, существующих в природной среде и обеспечивающих ее целостный, жизнепригодный характер» [3, с. 311].

«Гуманизм экологической культуры более глубок и основан перед лицом экологической опасности. Он исходит из учета реальных возможностей биосферы обеспечить подлинно человеческие условия существования жителям планеты. Человек должен не просто осознавать себя как частицу природного космоса, но, самое главное *понять (разр. моя – Т.Б.)* свою созидательную, поддерживающую этот космос роль. С позиций такого осознания становится *возможным (разр. моя – Т.Б.)* переход от

концепций саморазрушительного теперь антропоцентризма как более конструктивной и дальновидной концепции *витацентризма* с органически присущей ей ответственности человека за все формы жизни.

В современных условиях назрела острая необходимость понимания того, что человек при всей его разумности не обладает главным свойством, обязательным для любого живого организма, – свойством экологического самообеспечения, позволяющего ему с гордостью называться *Homo ecologus*. Сегодня ни один разумный человек не будет возражать против утверждения о том, что пришло время воссоединения логики мышления и нравственности чувств как условия самосохранения человека путем сохранения среды жизни.

Сегодня необходим критический пересмотр всех направлений человеческой активности и тех областей знаний и духовной культуры, которые их обслуживают, а также требований, предъявляемых ему биосферой. «Этими требованиями являются:

- 1) биосферосовместимость на основе знания и использования законов сохранения биосферы;
- 2) умеренность в потреблении природных ресурсов, преодоление расточительности потребительской структуры общества;
- 3) взаимная терпимость и миролюбие народов планеты в отношении друг с другом;
- 4) следование общезначимым, экологически продуманным и сознательно поставленным глобальным целям общечеловеческого развития» [2, с. 300].

Далее В.П. Кохановский отмечает *стремление представителей гуманитарных наук повысить концептуальный, теоретический статус* последних на основе новых методологических подходов. Они пытаются насытить свой научный арсенал всеми атрибутами зрелого теоретического знания: понятиями, категориями, принципами, «идеальными типами», различного рода абстракциями, методологическими и философскими установками, идеализациями и т.п.

Заслуживают в этой связи уважения и самого пристального внимания исследования В.В. Знакова, который изящно и тонко изучает в отечественной психологии, например, проблемы понимания субъектом другого как «человека морального». Понимание при этом включает в себя моральное должностное: «в человеческом мире понимание субъектом своих и чужих поступков всегда этически окрашено. Этика ставит и решает проблемы назначения человека, содержание морального долга, обосновывает общие для всех людей моральные принципы и нормы, а также указывает на необходимость их преломления в индивидуальном нравственном сознании» [1, с. 5]. В работах В.В. Знакова и его учеников, понимание проанализировано не как процедура индивидуального познания, а в более широком, научном и методологическом контексте. Понимание рассматривается не только как познавательный, но и как экзистенциальный способ бытия человека в мире, поиски им смысла жизни [1, с. 6].

В.П. Кохановский фиксирует *ориентацию современной гуманитарной методологии не только на познание, но и на социально-историческую практику*. Важнейшая задача социально-гуманитарных наук сегодня – их активное и методологически грамотное участие в решении практических проблем социальной жизни. [3, с. 538].

В ракурсе методологических оснований понимания как проблемы социально-гуманитарных наук понимание рассматривается как метод познания субъектом мира, существенно дополняющий антиципацию, объяснение, аргументацию, доказательство, обоснование. С введением в лексикон психологического знания категории возможного осуществляется выход на новый уровень понимания человеком себя и окружающих его людей.

Об осознании пространства возможного, которое не порождается причинно-следственными закономерностями, и рефлексии собственной ситуации выбора писали Ф. Ницше, У. Джеймс; Ж.-П. Сартр, В. Франкл, М. Босс, С. Мадди, Х. Хекхаузен, М. Чиксентмихайи, М.К. Мамардашвили, А.М. Лобок, А.А. Брудный, Г.В. Иванченко, М.Н. Эпштейн и др.

Что возможно изменить человеку в самом себе? Существует ли в принципе возможность становления чего-то другого

в человеке, ранее ему не свойственного? Действительно ли важнейшей чертой человеческого существования является постоянное построение проектов по изменению собственной жизни?

В.В. Знаковым детально описаны три традиции исследования психики – когнитивная, герменевтическая и экзистенциальная, выявлены три типа проблем, методов результатов, соответствующие названным подходам к научному анализу психики, – понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение [19]. Во-первых, данный подход имеет непосредственное отношение к практике. Если человек, отвечая на тот или иной вопрос, раскрывая свою точку зрения, апеллирует к пониманию-знанию, мы реагируем на это определенным образом; в нас просыпается уважение, если мы фиксируем в речи человека понимание-интерпретацию; мы внутренне аплодируем личности, если улавливаем в его мыслях, идеях, творчестве элементы понимания-постижения. Во-вторых, значимой в аспекте практической активности человека является когнитивная традиция психологического познания, основанная на применении методов, выявляющих в закономерных, повторяющихся событиях и явлениях жизнедеятельности человека в социуме ментальные модели. В значительном количестве зарубежных и отечественных исследований фиксируется необходимость создания «работающей модели» (А.А. Брудный), «формирование мысленного представления, которое является моделью целого» (П.Н. Джонсон-Лейрд) для осуществления процессов понимания.

Ярким примером творчества в этой сфере являются исследования В. Франкла, писавшего о том, что «... у каждого индивида есть смысл в жизни, которого никто другой не может воплотить, ...эти уникальные смыслы распадаются на три составные категории: 1) состоящие в том, что мы осуществляем или даем миру как свои творения; 2) состоящие в том, что мы берем у мира в форме встреч и опыта; 3) состоящие в нашей позиции по отношению к страданию, по отношению к судьбе, которую мы не можем изменить» [20, с. 498].

В работах М. Хайдеггера указывается на то, что перед каждым человеком стоит выбор: «быть или не быть», потерять себя или найти. Свобода, в первую очередь, и заключается в таком выборе. Наши выборы могут быть подлинными или неподлинными, наше существование может быть подлинным или неподлинным, наша забота о ближних может быть подлинной или неподлинной [17].

Как было представлено выше, в работах В. Франкла, М. Хайдеггера, в программе исследования личности в ее отношении к среде А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка, выполненной в 1912 году [21], в концепции жизненных миров Ф.Е. Василюка [22], в исследовании В.В. Розанова [23] и т.д. даны своего рода модели бытия человека в социуме. Именно на эти и другие модели человек в различных ситуациях собственной жизнедеятельности может ориентироваться. И здесь речь идет не о слепом копировании содержания тех или иных идей великих гуманистов современности, а о *возможности (разр. моя – Т.Б.)* сверить свой путь с возможной жизненной дорогой, представленной в трудах ученых. Что же касается результата этой деятельности, то выбор остается за человеком, обладающим пониманием...

Продолжая рассуждения на данную тему, можно отметить и диссертационные исследования последних лет. Так, например, Е.Ю. Мандриковой [24] удалось экспериментально выделить различные типы и механизмы личностного выбора: 1) реактивный тип, лишенный осмысления оснований выбора и управляемый случайными причинами, 2) активный выбор неизменности, опирающийся на стремление к сохранению статус-кво и отказ от новых возможностей, 3) активный выбор неизвестности, выражающийся в рискованном предпочтении неясных альтернатив. Последний тип, в отличие от первых двух, опирается на аргументы смыслового плана, основанием выбора служат возможности, а не фактичность. Испытуемые, характеризовавшиеся этим типом выбора, отличались от других групп значительно более высоким уровнем осмысленности жизни, автономии в принятии решений, оптимизма, толерантности к неопределенности, жизнестойкости и стремления к изменениям.

Таким образом, понимание как «конститутивный элемент самой экзистенции» (Ф.Е. Василюк) где-то делает свои первые,

Таблица 2

Забота о ближнем

Тип заботы	Суть заботы
Неподлинная забота («совместное бытование»)	Берем на себя заботы ближнего
Подлинная забота	Помогаем ближнему «выбрать себя», а значит, и самому взять ответственность на себя

робкие, неуверенные шаги, в определенных сферах человеческого бытия шагает с гордо поднятой головой, в других сферах еще не сложилось понимания как такового в принципе. И, как сказано, в эпиграфе к данной статье «море оставляет свои сокровища себе...», так и понимание для современного человека (в том числе и как методологическая проблема социально-гуманитарного знания) есть, скорее всего, путеводная нить, которая то ускользает из рук человека, возможно, сохраняя его, то опять возвращается к нему, неумолимо требуя душевных переживаний, действий, свершений, происходящих в личностно-экзистенциальных актах. Не случайно Д.А. Леонтьев [25] писал о том, что «все подлинно человеческое энергозатратно, оно не протекает автоматически, не порождается причинно-следственными связями и требует усилий, которые, безусловно, окупаются, но сама необходимость их отвращает многих от человеческого пути.

Путь наименьшего сопротивления одновременно является и путем наименьшей реализации человеческих возможностей».

К подлинно человеческим проявлениям могут быть отнесены процессы понимания как способы бытия человека в мире. Речь идет, по сути, о попытке понять тот уровень активности человека, который в эпигенетической концепции Э. Эриксона рассматривается как позитивное «новообразование» восьмой стадии жизненного пути человека, достигающего новой формы идентичности и отвечающего на вопрос: «Доволен ли я прожитой жизнью?». Речь идет о мудрости. Но созданы ли в современном нам социуме условия для рождения мудрости со многими оттенками значений, фиксирующихся в рамках от зрелости ума до сосредоточенности знаний? Созданы ли условия для функционирования мудрости, проявляющейся в тщательно обдуманных суждениях и глубоко всеобъемлющем понимании? Вопросы поставлены, а это значит, что половина пути уже пройдена...

Библиографический список

1. Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М., 2007.
2. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М., 2006.
3. Кохановский, В.П. Основы философии науки: учеб. пособие для аспирантов / В.П. Кохановский [и др.]. – Ростов-на-Дону, 2010.
4. Философия науки / под ред. С.А. Лебедева: учебное пособие для вузов. – М., 2006.
5. Ивин, А.А. Ценности и проблема понимания // Полигнозис. – 2002. – № 4.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.
7. Поппер, К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М., 2002.
8. Луков, Вал. А. Тезаурус: субъектная организация гуманитарного знания / Вал. А. Луков, Вл.А. Луков. – М., 2008.
9. Борзова, Т.В. Концептуальные положения психологии понимания в обучении студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33).
10. Знаков, В.В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40.
11. Эпштейн, М.Н. Жизнь как тезаурус // Постнеклассическая психология. – 2007. – № 4.
12. Роджерс, К. К науке о личности // История зарубежной психологии. – М., 1986.
13. Знаков, В.В. «Понимание, постижение и экзистенциальный опыт» // Вопросы психологии. – 2011. – № 6.
14. Ильин, В.В. Теория познания. Эпистемология. – М., 1994.
15. Тульчинский, Г.Л. Сдвиг гуманитарной парадигмы, трансперсональный субъект и постчеловеческая персонология // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. Вып 1.
16. Мехтиев, В.Г. Истоки кризиса в гуманитарном знании // Феномен кризиса в контексте современного гуманитарного знания, сборник научных трудов по итогам работы научно-практической конференции / под ред. Н.Б. Москвиной. – Хабаровск, 2009.
17. Гриненко, Г.В. История философии: учебник. – М., 2005.
18. Гадамер, Х.Г. Истина и метод. – М., 1988.
19. Знаков, В.В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания. // Вопросы психологии. – 2009. – № 4.
20. Тихонравов, Ю.В. Экзистенциальная психология: учебно-справочное пособие. – М., 1998.
21. Лазурский, А.Ф. Программа исследования личности в ее отношении к среде \ А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк // Ежегодник экспериментальной психологии. – СПб., 1912.
22. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
23. Розанов, В.В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни: антология / сост., общ. ред., Н.К. Гаврюшина. – М., 1994.
24. Мандрикова, Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
25. Леонтьев, Д.А. Культурное потребление в антропологическом и психологическом контексте // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / под ред. И.М. Быховской. – М., 2010.

Bibliography

1. Znakov, V.V. Ponimanie v mihslenii, obthenii, chelovecheskom bihtii. – M., 2007.
2. Sovremenniihe filosofskie problemiih estestvennikh, tekhnicheskikh i socialjno-gumanitarniikh nauk: uchebnik dlya aspirantov i soiskateleyh uchenoy stepeni kandidata nauk / pod obth. red. d-ra filos. nauk, prof. V.V. Mironova. – M., 2006.
3. Kokhanovskiy, V.P. Osnovih filosofii nauki: ucheb. posobie dlya aspirantov / V.P. Kokhanovskiy [i dr.]. – Rostov-na-Donu, 2010.
4. Filosofiya nauki / pod red. S.A. Lebedeva: uchebnoe posobie dlya vuzov. – M., 2006.
5. Ivin, A.A. Cennosti i problema ponimaniya // Polignozis. – 2002. – № 4.
6. Slobodchikov, V.I. Osnovih psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu subjektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 1995.
7. Popper, K.R. Objektivnoe znanie. Ehvolucionniy podkhod. – M., 2002.
8. Lukov, Val. A. Tezaurusih: subjektnaya organizaciya gumanitarnogo znaniya / Val. A. Lukov, Vl.A. Lukov. – M., 2008.
9. Borzova, T.V. Konceptualnihe polozheniya psikhologii ponimaniya v obuchenii studentov vuzov // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2012. – № 2(33).
10. Znakov, V.V. Cennostnoe osmihslenie chelovecheskogo bihtiya: tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobihtiij // Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal. – 2011. – № 40.
11. Ehpshhteyn, M.N. Zhiznj kak tezaurus // Postneklassicheskaya psikhologiya. – 2007. – № 4.
12. Rodzhers, K. K nauke o lichnosti // Istoriya zarubezhnoy psikhologii. – M., 1986.
13. Znakov, V.V. «Ponimanie, postizhenie i ehkzistencionalniy opiht» // Voprosih psikhologii. – 2011. – № 6.
14. Iljin, V.V. Teoriya poznaniya. Ehpistemologiya. – M., 1994.
15. Tuljchinskij, G.L. Sdvig gumanitarnoy paradigmi, transpersonalniy subjekt i postchelovecheskaya personologiya // Metodologiya i istoriya psikhologii. – 2010. – T. 5. Vihp 1.
16. Mekhtiev, V.G. Istoki krizisa v gumanitarnom znanii // Fenomen krizisa v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya, sbornik nauchnikh trudov po itogam rabotih nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. N.B. Moskvinoj. – Khabarovsk, 2009.
17. Grinenko, G.V. Istoriya filosofii: uchebnik. – M., 2005.
18. Gadamer, Kh.G. Istina i metod. – M., 1988.
19. Znakov, V.V. Tri tradicii psikhologicheskikh issledovaniy – tri tipa ponimaniya. // Voprosih psikhologii. – 2009. – № 4.
20. Tikhonravov, Yu.V. Ehkzistencionalnaya psikhologiya: uchebno-spravochnoe posobie. – M., 1998.
21. Lazurskiy, A.F. Programma issledovaniya lichnosti v ee otnoshenii k srede \ A.F. Lazurskiy, S.L. Frank // Ezhegodnik ehksperimentalnoy psikhologii. – Spb., 1912.

22. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy. – M., 1984.
23. Rozanov, V.V. Celj chelovecheskoy zhizni // Smisl zhizni: antologiya / sost., obsh. red., N.K. Gavryushina. – M., 1994.
24. Mandrikova, E.Yu. Vidih lichnostnogo vikhora i ikh individualno-psikhologicheskie predisposhki: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 2006.
25. Leontjev, D.A. Kulturnoe potreblenie v antropologicheskom i psikhologicheskom kontekste // Kuljturologiya: fundamentalnihe osnovaniya prikladnihk issledovaniy / pod red. I.M. Bihkhovskoy. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 10.08.12

УДК 159.9

Bresso T.I. MOTIVATION OF UCHEBNO-PROFESSIONAL WORK OF STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL. In article the motivation of the future vocational training of activity of students substantially reveals. The author underlines that psychological preparation of students of an economic profile stimulates development new competency and allows them to realize personal potential productively.

Key words: motivation, personality potentials of students, professional competence, teaching and professional activities.

Т.И. Брессо, аспирант каф. общей психологии и психологии труда ФГБОУ ВПО

«Российский гос. социальный университет», г. Москва (РГСУ), E-mail: bresso.tatyana@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается мотивация будущей профессиональной подготовки деятельности студентов. Автор подчеркивает, что психологическая подготовка студентов экономического профиля стимулирует развитие новых компетенций и позволяет им продуктивно реализовать личностный потенциал.

Ключевые слова: мотивация, личностные потенциалы студентов, профессиональные компетенции, учебно-профессиональная деятельность.

В настоящее время в зарубежной и отечественной психологической науке и образовательной практике накоплен огромный фактический, эмпирический материал по проблеме мотивационного поведения личности студентов (Дж. Аткинсон, В.Г. Асеев, В.А. Бодров, Б.С. Братусь, И.А. Васильев, В.К. Вилонас, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Е.В. Карпова, Е.А. Ларина, Д.А. Леонтьев, И. Лингарт, М.Ш. Магомед-Эминов, А.К. Маркова, В.Э. Мильман, А. Маслоу, Ж. Нюттен, К. Обуховский, А.Б. Орлов, Ю.М. Орлов, П.В. Симонов, И.Л. Соломин, Б.А. Сосновский, А.А. Файзуллаев, Р. Фрэнкин, П.М. Якобсон, Х. Хекхаузен и др.). Авторы солидарны в том, что мотивация – является ведущим фактором человеческого поведения. Большое количество исследований по психологии мотивации показывает универсальность этого конструкта: нельзя не согласиться с автором одной из обобщающих монографий по психологии мотивации Х. Хекхаузен [1] в том, что практически каждая частная область психологии апеллирует к эффектам мотивационных процессов из-за их высоких объясняющих возможностей. Мотивация стала рассматриваться предельно широко и, как отмечается в этой связи, «теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации» [2]. Таким образом, любое личностное образование может выполнять мотивирующие функции. «Так, в частности, в функции мотивов могут выступать и интересы, и идеалы, и ценности, и установки, и социальные роли личности (а также многие другие личностные образования, которые не являются мотивами в «узком» смысле этого слова). Практически все основные «составляющие» личности оказываются тем самым представленными в составе мотивационной системы» [3].

Мотивационные процессы охватывают своим описанием довольно широкое поле: начиная от определения источника человеческой активности и заканчивая поисками смысла жизни. Но, так или иначе, характеристика любого мотивационного образования – интересов, мотивов, смыслов, целей и т.д. – включает в себя динамический и содержательный компонент.

Ученые считают, что мотивационная сфера личности студента наиболее полно раскрывается в ситуации деятельности, где она выступает как позиция субъекта (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков). Мы рассматриваем те аспекты мотивации, которые в наибольшей степени связаны с потенциалом личности студента, их реализации в будущей профессиональной деятельности.

Марков В.Н. определяет потенциал личности как психологический ресурс, реализация которого в ходе жизни приводит к определенным, значимым с точки зрения как личности, так и общества личностным достижениям. «...Для оценки потенциала существенным может оказаться не только сам факт высокого достижения, но и отношение личности к процессу деятельности, приводящему к этому достижению» [4].

Наиболее реализуется личностный потенциал студентов на последней ступени обучения во время прохождения специаль-

ных дисциплин и производственных практик, где вся деятельность учащихся нацелена на взаимодействие с работодателем, и носит целенаправленный мотивированный характер на приобретение знаний, умений и компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

ФГОС ВПО декларирует обязательное привлечение социальных партнеров и объединение работодателей при профессиональной подготовке студентов, так как именно они задают специфику диапазона профильных профессиональных компетенций. Как отмечает в исследовании П.В. Столбов, «механизмы взаимодействия высшей школы и работодателей должны обеспечить выпускникам актуальность получаемого профессионального образования. Рынок труда требует от выпускников вузов профессиональных и прикладных знаний, компетенций, мобильности, навыков в освоении новых технологий, умения ориентироваться в информационных потоках, самообучаться, искать недостающие знания, умело использовать имеющиеся ресурсы» [5]. Поэтому сегодня мотивация будущей профессиональной деятельности студентов и изучение их личностных ресурсов приобретает приоритетное значение.

В соответствии с решениями коллегии Рособразования от 26.01.2010 г. «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования» в вузах должна быть утверждена и реализована программа разработки в 2010 году внутривузовской нормативно-правовой и методической базы для внедрения уровневой системы ВПО и перехода на ФГОС: бакалавриат – первый уровень, магистратура либо специалитет (подготовка специалистов) – второй уровень. Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию выпускников. В Законе были утверждены сроки обучения для каждого уровня: от 3 до 4 лет в зависимости от направления, в магистратуре на базе бакалавриата – 2 года, а по программам подготовки специалистов – не менее 5 лет.

Основная идея введения нового закона была связана не столько с необходимостью соответствия уровня образованности выпускников высшей школы европейским и мировым стандартам высшего образования, сколько с диверсификацией уровней подготовки специалистов в соответствии с разнообразием запроса сферы труда, т.е. с изменением качества и содержания образования. Предполагалось, что первый уровень (бакалавриат) подготовит студента к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере. Подготовка на первом уровне будет проходить по небольшому числу базовых направлений, а углубленная специализация будет происходить в магистратуре или специалитете. При этом в магистратуре будут готовить лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность.

Подготовка специалистов предусматривала самостоятельную производственную или социально-экономическую деятельность, связанную с анализом, проектированием и организацией работ в определенной сфере.

Реформы в высшем образовании существенно изменили его приоритеты. Так, в приоритете осталось качество профессиональной подготовки (хорошие знания), существенно снизился приоритет престижности образования (которое не всегда обещает качество) и значительно повысился приоритет личностного потенциала (или компетенций) будущего специалиста, а также развитие инновационных образовательных технологий, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов и гармоничное развитие личности обучающихся.

Эти тенденции нашли свое отражение и в подготовке будущих специалистов экономического профиля. Предметом нашего специального изучения стали особенности личностных потенциалов студентов экономического профиля.

Эмпирическое исследование проводилось в 2010–2011 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Москва (РГСУ). Для изучения мотивации профессиональной деятельности проводился сравнительный анализ особенностей личностных потенциалов студентов IV и V курса специальности «Экономика и управление на предприятии» факультета социального страхования, экономики и социологии труда.

Для экспериментальной работы были привлечены 769 студентов. Выборка студентов была разделена на эксперименталь-

ную группу (ЭГ) – 383 испытуемых, обучающихся по экспериментальной образовательной программе и 286 испытуемых составили контрольную группу (КГ), не проходивших специальной психологической подготовки.

Психологическая подготовка студентов контрольной группы включала в себя обучение по специальным учебным дисциплинам психологического профиля в рамках ФГОС ВПО (учебные курсы по психологии управления, социальной психологии – лекционные и практические занятия). В экспериментальной группе (ЭГ) дополнительная подготовка предполагала не только изучение специальных учебных дисциплин психологического профиля, но и освоения элективных курсов и возможность участия в специальных психологических тренингах и создании квазипрофессиональной деятельности и проблемных ситуаций, встречающихся в будущей профессиональной деятельности.

Исследование показало, что реализация программ по психологии, предусматривающие дополнительные элективы в профессиональной подготовке студентов IV и V курса, в период обучения в высшей школе, стимулирует развитие новых компетенций и позволяет студентам реализовать личностный потенциал и сформировать у студентов более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности.

Психологическими условиями продуктивного развития личностных потенциалов студентов, необходимых в будущей профессиональной деятельности являются особенности преобразования учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную.

Библиографический список

1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб.; М., 2003.
2. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2002.
3. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль, 2007.
4. Марков, В.Н. Потенциал личности и его оценка. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы науч. сесс., посвящ. 75-лет. чл.-корр. РАО, презид. МАН Н.В. Кузьминой; под общ. ред. вице-презид. МАН, засл. деят. науки РФ, д. психол. наук, проф. А.А. Деркача. – М., 1998.
5. Столбов, П.В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке студентов строительных специальностей / П.В. Столбов, С.Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал. – 2010. – № 1.

Bibliography

1. Khokhauzen, Kh. Motivaciya i deyatel'nost'. – SPb.; M., 2003.
2. Sovremennaya psikhologiya motivatsii / pod red. D.A. Leontjeva. – M., 2002.
3. Karpova, E.V. Struktura i genezis motivatsionnoy sferi lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti: monografiya. – Yaroslavl, 2007.
4. Markov, V.N. Potencial lichnosti i ego ocenka. Akmeologiya: metodologiya, metodih i tekhnologii / Materialih nauchn. sess., posvyath. 75-let. chl.-korr. RAO, prezid. MAAN N.V. Kuz'minoy; pod obsh. red. vice-prezid. MAAN, zasl. deyat. nauki RF, d. psikh. nauk, prof. A.A. Derkacha. – M., 1998.
5. Stolbov, P.V. Kompetentnostniy podkhod k professional'noy podgotovke studentov stroitel'nykh special'nostey / P.V. Stolbov, S.N. Sorokoumova // Privolzhskiy nauchniy zhurnal. – 2010. – № 1.

Статья поступила в редакцию 31.08.12

УДК 378

Budagovsky V.L. SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF SEARCH MOVEMENT: REGIONAL PERSPECTIVE. Article is devoted to value of search movement in patriotic education of younger generation and on its basis to formation of personal socio-cultural activity. As activity of a personality is caused by the whole complex of social installations and internal position of a personality: importance, responsibility, claims and other motivating factors, the author refers to search movement in the youth environment of Russia as the unique socio-cultural phenomenon. As an example of search movement at local level in the article is considered activity of search group «Fakel» of Oryol State Institute of Arts and Culture. Definite purposes, tasks, main directions and features of activity, and also a form of search movement through which main functions of socio-cultural activity are realized. The author notes that realization of educational potential of search movement is defined by a saturation the patriotic contents which gives a chance to create patriotic orientation of participants and by that to predetermine its comprehensive socio-cultural activity.

Key words: patriotic education, social activism, identity, search movement, youth environment, search teams.

В.Л. Будаговский, аспирант Орловского гос. института искусств и культуры,
г. Орел., E-mail: BudagovskyViktor@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПОИСКОВОГО ДВИЖЕНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена значению поискового движения в патриотическом воспитании подрастающего поколения и на его основе формированию социально-культурной активности личности. Так как активность личности обусловлена целым комплексом социальных установок и внутренней позицией самой личности: значимостью, ответственностью, притязаниями и другими мотивирующими факторами, автор относит поисковое движение в молодежной среде России к уникальному социально-культурному явлению. В качестве примера поискового движения на локальном уровне в статье рассмотрена деятельность поискового отряда «Факел» Орловского государственного института искусств и культуры. Определены цели, задачи, основные направления и особенности деятельности, а также формы, поискового движения, через которые реализуются основные функции социально-культурной деятельности. Автор отмечает, что реализация воспитательного потенциала поискового движения определяется насыщенностью

патриотическим содержанием, которая дает возможность сформировать патриотическую направленность участников и тем самым предопределяет его всестороннюю социально-культурную активность.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, социальная активность, личность, поисковое движение, молодежная среда, поисковые отряды.

Современная социально-культурная ситуация характеризуется повышением активности личности в различных сферах общественной практики, одной из которых является поисковое движение. Проблема активности личности рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных учёных. Базис современного осмысления природы активности личности заложен в работах М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского и др.

В зарубежной социально-культурной педагогике и психологии концепции социальной активности личности развиваются на основе идей неопрецидизма, межличностного психоанализа, социального бихевиоризма, гуманистической психологии. Побудителями активности личности в социальном пространстве, согласно указанным направлениям, выступают: «динамизм желания», то есть интеграция человеческих характеристик поведения, сложной системы мотивов, «заставляющих нас взаимодействовать с другими или избегать контактов с ними» (Г.С. Салливан); «социальный интерес – врожденная способность к сознательному развитию» (А. Адлер); взаимодействие между личностью и окружающей средой как подход «взаимного детерминизма» (А. Бандура); «нахождение и осуществление смысла жизни как двигателя социального поведения» (В. Франкл); «способность к самоуправлению, формирующая стремление к самореализации» (К. Роджерс) [1, с. 3].

В научных трудах по теории социально-культурной деятельности М.А. Ариарского, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, В.Е. Триодина, Ю.А. Стрельцова, В.Я. Суртаева, Н.Н. Ярошенко установлено, что процесс становления и формирования социальной позиции личности происходит не пассивно, а в результате активного взаимодействия ее с окружающей культурной средой.

Активность личности может быть обусловлена целым комплексом социальных установок и внутренней позицией самой личности, (значимостью, ответственностью, притязаниями и другими мотивирующими факторами) [2, с. 150].

На наш взгляд одной из форм проявления активности личности является поисковое движение, социально-культурный контекст которого подтверждается формами, методами и средствами которые используют участники движения. Поисковое движение в молодежной среде России – уникальное социально-культурное явление. Оно фактически оформилось без участия государства, являясь ярким примером патриотической инициативы граждан и важнейшей формой в воспитании подрастающего поколения на базе конкретного общественного полезного труда по увековечению памяти погибших защитников Отечества, установлению их имён и судеб, восстановлению исторических событий. Под воспитательным социально-педагогическим потенциалом поискового движения следует понимать реальные возможности применения исторического опыта Великой Отечественной войны в целях патриотического воспитания на подрастающее поколение.

Современный этап существования поискового движения России характеризуется повышением интереса как на федеральном и региональном, так и на локальном уровнях. Государственная политика направлена на всемерную поддержку поискового движения. В 2010 году была принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011- 2015 годы» которая является логическим продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации. В этой программе предусматривается проведение поисковых работ в 2011-2015 гг. запланировано проведение Вахт Памяти, организация работы специализированных отрядов по благоустройству воинских захоронений и проведению поисковых работ в местах боёв Великой Отечественной войны, а так же курсы повышения квалификации и учебно-методические сборы руководителей поисковых объединений, выпуск методической литературы [5]. Такие же программы были приняты в субъектах Федерации и в некоторых муниципальных образованиях.

Орловская область является целостной территориальной единицей отличающейся традициями и ценностным отноше-

нием к истории страны. Одним из проявлений ценностного отношения к истории является развернувшееся на территории области поисковое движение. В соответствии с Постановлением Правительства Орловской области от 5 октября 2010 г. № 344 «Об организации и проведении поисковой работы по розыску непогребённых останков воинов, погибших при защите Отечества на территории Орловской области» поисковую работу координирует Департамент образования, молодежной политики и спорта. Важным событием в системе патриотического воспитания стало принятие областной целевой комплексной программы «Патриотическое воспитание граждан на 2011-2015 годы». В её рамках поисковым организациям оказывается поддержка. Ежегодно поисковые отряды области находят и передают земле останки от 500 до 1000 погибших и пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны, восстанавливают имена павших героев. Большая работа проводится в области создания и восстановления военно-мемориальных комплексов, благоустройства воинских захоронений и памятников [6].

В качестве примера проявления поискового движения на локальном уровне рассмотрим деятельность поискового отряда «Факел» Орловского государственного института искусств и культуры. Отряд был создан в ноябре 2001 года по инициативе студентов и преподавателей кафедры Истории и музейного дела. С 2002 года отряд регулярно участвует в Вахтах Памяти, проводимых на территории Орловской, Брянской, Курской, Калужской областей.

Цель создания отряда – увековечение памяти погибших при защите Отечества. Основными формами работы отряда являются:

- изучение документации в архивах, музеях и частных коллекциях, содержащей информацию о местах ведения боевых действий и захоронениях;
- опрос населения и изучение местности в предполагаемых местах проведения поисковых экспедиций;
- розыск на местах боёв и последующее захоронение не погребённых в годы войны останков военнослужащих и гражданских лиц;
- уход за воинскими захоронениями и их благоустройство;
- установление имён погибших, найденных в ходе проведения поисковых работ и поиск их родственников;
- представление сведений о погибших военнослужащих, выявленных в ходе проведения поисковых работ, в местные военные комиссариаты и Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации;
- сообщение сведений об именах и фамилиях погибших и пропавших без вести при защите Отечества в редколлегии Книги Памяти;
- информационная деятельность среди населения и освещение в средствах массовой информации мероприятий по увековечиванию памяти погибших при защите Отечества.

Подготовка к предстоящей полевой экспедиции начинается в отряде «Факел» задолго до открытия поискового сезона. Особое внимание уделяется теоретической подготовке. Обычно она носит форму индивидуальных занятий, проводимых руководителем отряда, и включает в себя:

- изучение встречающихся в процессе поисковой работы взрывоопасных предметов и правил обращения с ними;
- изучение вооружения, формы и снаряжения времен Великой Отечественной войны;
- изучение методики ведения поисковой работы;
- краткий курс оказания первой медицинской помощи.
- инструктаж по технике безопасности при проведении поисковых работ.

В течение года поисковики отряда регулярно организуют различные мероприятия: встречи с ветеранами войны, вечера памяти, презентации. Создают выставки по итогам полевых выездов, собирают и систематизируют информацию по истории боевых действий на территории области, проводят собственные исследования, результаты которых публикуют в научных сборниках, выступают на конференциях, участвуют в мероприятиях патриотического направления, занимаются военно-исторической реконструкцией.

В 2006 году, при поддержке ректора института, профессора Н.А. Паршикова в одной из учебных аудиторий был открыт музей поискового движения. Он не имеет аналогов в Орловской

области и является первым музеем этой тематики среди вышедших учебных заведений культуры. Научная концепция музея разработана преподавателями кафедры истории и музейного дела – кандидатом филологических наук, доцентом Б.А. Леоновой, кандидатом культурологии, доцентом Е.Ю. Степановой и студентом музейного отделения, поисковиком с многолетним опытом работы Е.В. Родиным. Художественное решение выполнено музейным дизайнером Л.А. Грековой [4, с. 67]. Поисковики отряда «Факел» принимали непосредственное участие в создании музея.

Цель экспозиции – показать важность проведения поисковой работы в России, определить ее место в воспитании молодежи, раскрыть посетителю ее специфику, представить в обнаруженных реликвиях конкретно-исторические реалии Великой Отечественной войны [7, с. 65]. Теоретической базой для создания экспозиции послужили историко-краеведческие труды о Великой Отечественной войне, законодательные и нормативные акты о поисковой деятельности и специализированные издания поисковых организаций. Предметную базу – вещевые памятники, обнаруженные поисковым отрядом «Факел».

Экспозиция музея подразделяется на три больших тематико-экспозиционных комплекса: «История поискового движения в РФ и на территории Орловской области», «Предметы вооружения и снаряжения воевавших сторон, обнаруженные в ходе поисковых работ» и «Поисковая работа как сохранение народной памяти».

Комплекс, посвященный предметам вооружения и снаряжения – самый объемный в экспозиции. Подавляющее большинство содержащихся в нем экспонатов это подлинные вещевые памятники и документальные материалы, найденные на местах боевых действий в процессе поисковых работ.

Аудиторию посетителей составляют студенты ОГИИК и других ВУЗов, школьники, музейные работники. Для каждой из этих групп посетителей разработана своя экскурсионная программа, учитывающая возраст, интеллектуальный уровень, заинтересованность в получении новых знаний.

Специфика Музея поискового движения состоит в том, что он создан на базе учебного заведения. Это позволяет студентам, обучающимся по специальности 070503 – «Музейное дело и охрана памятников» на практике овладевать знаниями по основополагающим музееведческим дисциплинам и истории Великой Отечественной войны.

В качестве дополнения к разделам экспозиции музея применяются специально подготовленные видеоматериалы, которые также задействуют при проведении учебных занятий на базе музея и в других формах музейной работы – для популяризации поискового движения в области. Всё это способствует осуществлению социально-культурных функций.

Помимо осуществления функций образования и воспитания, музей, в первую очередь – центр сохранения и изучения материалов поисковой работы. Экспозиция способна также выполнять и специальные задачи прикладного характера: она дает

возможность начинающим поисковикам обстоятельно познакомиться с вещевыми находками и приобрести навыки обращения с взрывоопасными предметами.

Работа поисковых отрядов базируется на личностно-деятельностном подходе. Деятельностный подход в совокупности компонентов исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития.

Воспитательная эффективность поисковой работы в значительной степени обеспечивается наличием конкретных целей с учетом возрастных особенностей, интересов и запросов членов коллектива поискового отряда. В поисковых работах участвует одновременно 15-25 человек в возрасте от 14 до 24 лет. Работа в поисковом отряде не только стимулирует межличностное и межгрупповое взаимодействие. По мнению кандидата психологических наук Аскоченской Л.И., содержание поисковой работы представляет собой разнообразные виды деятельности, социальные позиции и социальные роли, выполняемые подростками и старшеклассниками, что влияет на «направленность активности» субъектов и способствует формированию личностных новообразований, создает условия для социализации личности подростка и достижения социальной зрелости малой группы.

Организация совместной поисковой деятельности может рассматриваться как духовно обогащенная среда, которая является условием становления самоопределения подростков и юношей через актуализацию активности, самостоятельности и инициативности [3].

Коллективный характер деятельности в поисковом отряде связывает удовлетворенность каждого с успехами всей группы. Вкладывая труд в успех общего дела, каждый участник поискового отряда приобретает глубокую заинтересованность в нем и в тех, кто делает его вместе с ним. Возникают отношения взаимной ответственности, которые выражаются в системе взаимных требований и ожиданий. Они регулируют поведение участников не только по отношению к объединяющему их делу (точность, аккуратность, исполнительность), но и непосредственно друг к другу. Предметом заботы и внимания становятся не действия члена коллектива, но и его внутренний мир, настроение, самочувствие.

Через формы, практикуемые поисковым движением реализуются такие важные функции социально-культурной деятельности как воспитательная, коммуникативная, информационно-просветительная, благодаря реализации которых формируется ценностное отношение к историческому прошлому, осуществляется гражданско-патриотическое воспитание, формируется активная жизненная позиция.

Библиографический список

1. Шарковская, Н.В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: структурно-функциональный подход: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Газман, О.С. Социальная активность и самоопределение личности // Социальная активность личности: теоретические и методологические проблемы: сб. науч. трудов. – М., 1989.
3. Аскоченская, Л.И. Социально-психологические особенности личностного развития подростков и старшеклассников в совместной деятельности поисковых групп: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2009.
4. Будаговский В.Л. История военных действий 1941–1943 гг. на территории Орловской области (по материалам поисковой работы): выпуск. квалификац. работа. – Орёл, 2009.
5. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы: Государственная программа [Э/р]. – Р/д: <http://archives.ru/programs>
6. Перспективы развития поискового движения и работы по увековечиванию памяти погибших при защите Отечества на территории Орловской области в 2012 году: резолюция Областной конференции.
7. Родин, Е.В. Музей поискового движения: проект выставочной экспозиции: выпуск. квалификац. работа. – Орёл, 2006.

Bibliography

1. Sharkovskaya, N.V. Formirovaniye socialjno-kul'turnoy aktivnosti lichnosti v uchrezhdeniyakh kul'tur i obrazovaniya: strukturno-funkcional'nyy podkhod: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
2. Gazman, O.S. Social'naya aktivnost' i samoopredeleniye lichnosti // Social'naya aktivnost' lichnosti: teoreticheskie i metodologicheskie problemih: sb. nauch. trudov. – M., 1989.
3. Askochenskaya, L.I. Socialjno-psihologicheskie osobennosti lichnostnogo razvitiya podrostkov i starsheklassnikov v sovmestnoy deyatel'nosti poiskovykh grupp: avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk. – Kursk, 2009.
4. Budagovskiy V.L. Istoriya voennikh deystviy 1941–1943 gg. na territorii Orlovskoy oblasti (po materialam poiskovoy raboty): vihpusk. kvalifikac. rabota. – Oryol, 2009.
5. Patrioticheskoye vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federacii na 2011–2015 godih: Gosudarstvennaya programma [Eh/r]. – R/d: <http://archives.ru/programs>
6. Perspektivih razvitiya poiskovogo dvizheniya i rabotih po uvekovechivaniyu pamyati pogibshikh pri zathite Otechestva na territorii Orlovskoy oblasti v 2012 godu: rezolyuciya Oblastnoy konferencii.
7. Rodin, E.V. Muzej poiskovogo dvizheniya: proekt vkhstavochnoy ehkspozicii: vihpusk. kvalifikac. rabota. – Oryol, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК – 159

Vasiliev AS. DEVELOPING PERSONAL MOTIVATION IN OVERCOME THE ADVERSE EFFECTS INTRAPERSONAL CONFLICT IN LABORATORY EXPERIMENTS WITH A VARIABLE INDEPENDENT. A new approach to solving the problem of overcoming the negative effects of interpersonal conflict.

Key words: intrapersonal conflict.

А.С. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: eugeenv@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ХОДЕ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ОДНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ НЕЗАВИСИМОЙ

Новый подход в решении проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: **внутриличностный конфликт.**

Решение любой проблемы предполагает осуществление какой-либо деятельности. Задача психологического изучения деятельности заключается в том, чтобы раскрыть систему ее теоретических начал и объяснить, как в процессе целенаправленной активности происходит преобразование объективного мира в практическом плане.

Специфика проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, ставит нас перед необходимостью выявления причинности индивидуального движения вообще, точнее, его обуславливающий фактор. На этот вопрос психологическая наука не дает конкретного ответа.

В поисках ответа на данный вопрос мы предлагаем исходить от обратного, а именно: рассмотрим неспособность субъекта к движению, обусловленную отсутствием индивидуальных желаний и воли, в ее крайнем проявлении. Данное состояние носит название апатоабулия – состояние больного терминальной фазой шизофрении. Апатоабулический (эмоционально-волевой) дефект самый распространенный тип дефекта. Он характеризуется эмоциональным оскудением, чувственным приглушением, утратой интереса к окружающему и потребности к общению, безразличием к происходящему вплоть до собственной судьбы, стремлением к самоизоляции [1].

Прежде всего, апатоабулия характеризуется, отсутствием эмоций и, как следствие, мотивации движения. У страдающих данным недугом нет ни желаний, ни воли. При нормальном функционировании организма, но при отсутствии эмоций, такие больные лежат без движения, их разум и тело бездействуют. Кроме отсутствия эмоций, им ничто не мешает жить. Данное заболевание возникает вследствие нарушения функционирования определенного слоя нейронов коры головного мозга. Приведенный пример правомерно ставит перед нами вопрос о роли эмоций в деятельности индивида.

Современные классификации эмоций туманны и расплывчаты. Это объясняется малой степенью изученности законов, управляющих эмоциональными процессами. Исследователи этой области высказывают множество теорий происхождения и сущности эмоций. В настоящее время все исследования в данной области, в основном, сводятся к проблеме классификации эмоциональных состояний. Вопрос о классификации эмоциональных состояний в психологии эмоций считается одним из самых актуальных, и каждый исследователь предлагает свои определения в силу своих взглядов.

Мы не имеем целью пополнить ряд теоретических взглядов на эту проблему; мы, также, не собираемся стать сторонниками какой-либо теории этого ряда, ибо нас интересует психологическая природа эмоций в плане практическом, а именно: роль эмоций, как движущего фактора, в процессе формирования индивидуальной психосоматики.

Процесс всякой деятельности обусловлен мотивом и состоит из конкретных действий, каждое из которых связано с целью. Регуляция действий может происходить в двух принципиально различных формах: в форме непосредственной реакции и в форме целенаправленной активности. Более элементарные формы поведения человека – реактивные – являются эмоциональными процессами, более сложные – целенаправленные – осуществляются благодаря мотивации. На этом основании, мотивационный процесс можно рассматривать как особую форму эмоционального. Таким образом, мотивация – это эмоция плюс направленность действия [2]. Поведение человека в большинстве случаев содержит как эмоциональные, так и мотивационные компоненты, поэтому на практике их нелегко отделить друг

от друга, но нам этого и не требуется, поэтому, мы сформулируем еще конкретнее, а именно: мотив – есть целенаправленная эмоция.

Выбор субъектом чего-либо, в том числе и цели, подразумевает оценку ситуации и принятия решения. Это означает, что целенаправленность – есть когнитивная составляющая мотивации, а эмоциональные переживания по данному поводу – есть ее эмоциональная составляющая и, поскольку, любая деятельность мотивирована, следовательно, она обусловлена эмоционально-когнитивным насыщением, которое должно быть достаточным для осуществления данной деятельности. В противном случае не исключена возможность индивидуального бездействия (неосуществления деятельности).

Из этого следует, что в основе всякого рода действий и, соответственно, деятельности индивида, лежат его эмоции, отмо- дулированные выбором цели, при отсутствии которых, мы сталкиваемся с индивидуальной неспособностью к целенаправленному движению.

Г. Мюнстерберг, отмечая побудительную и усиливающую (энергетическую) роль эмоций, писал: «...Эмоция должна направлять весь организм к действию какого-нибудь одного определенного рода. Подобно тому, как внимание дает концентрацию представления против всех мешающих, соперничающих представлений, точно также эмоция дает концентрацию реакции и задерживает все остальные возможные деятельности. ... Эмоция – это органическая волна, которая проходит через всю центральную нервную систему, подавляя и устраняя все, что не имеет отношения к источнику эмоционального возбуждения». Нетрудно заметить, что, по существу, речь идет об участии эмоций в создании доминантного очага, направляющего поведение человека и животного» [3].

Из вышесказанного вытекает вывод о том, что мотивационная эмоциональная направленность осуществляется путем эмоционально-когнитивного насыщения воображения до уровня эмоциональной значимости объекта для индивида. В плане нашего исследования, предметом мотивации является преодоление отрицательных последствий внутриличностного конфликта, которые мы понимаем как отрицательные последствия демобилизующего стресса (дистресса) [4].

Представления о природе стресса в последние годы существенно изменились. В многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов показано, что эмоциональный стресс характеризуется широким спектром нарушений различных физиологических функций: щитовидной железы, половых функций, кровообращения, сердца, кислородообеспечивающих механизмов, иммунитета, психических функций, показателей крови. При стрессе выявлено изменение уровня катехоламинов в крови, моче и в различных структурах мозга. Таким образом, при действии на организм разнообразных стрессоров изменяются функции не только органов-маркеров (вилочковой железы, надпочечников, желудочно-кишечного тракта), тесно связанных с активностью гормональной оси «гипофиз — кора надпочечников», но практически всего организма.

Особо опасны в плане формирования эмоционального стресса острые и затяжные, хронические конфликтные ситуации. Благодаря распространению через соматическую и вегетативную нервную систему и гормональный гипоталамо-гипофизарный механизм «застойные» отрицательные эмоции оказывают генерализованные влияния практически на все ткани организма, нормируя тем самым системные реакции эмоционального стресса, включая кору больших полушарий мозга. Это, в пер-

вую очередь, приводит к нарушению гармонических взаимодействий различных функциональных систем организма, особенно межсистемных информационных связей. При этом формируется неспецифический информационный синдром дезинтеграции функциональных систем, нарушаются основные биоритмы организма: сон и гормональные функции. При пролонгированных конфликтных ситуациях нарушаются механизмы саморегуляции отдельных наиболее ослабленных функциональных систем.

На основе эмоциональных стрессов формируются неврозы, психозы, психосоматические заболевания (нарушение сердечной деятельности, артериальная гипертензия, язвенные поражения желудочно-кишечного тракта, иммунодефициты, эндокринопатии и даже опухолевые заболевания). Последствием этих заболеваний являются инфаркты миокарда, инсульты. В стрессовых производственных ситуациях нарастает травматизм, алкоголизм, самоубийства [4].

Процесс формирования вышеуказанных отрицательных последствий внутрисистемного конфликта, растянутый по времени и пространству, осуществляется неосознанно, то есть незаметно для индивида. При этом основополагающим фактором их формирования является воображение, как источник психических образов насыщенных, преимущественно, эмоциями негативного содержания, что, соответственно, влияет на сенсорную стимуляцию, а, значит, и на психосоматику субъекта.

Однако последние исследования профессора кафедры психологии развития и акмеологии МГУ Линде Н.Д. позволяют сделать предположение о возможности позитивного влияния на психосоматику субъекта в плане преодоления отрицательных последствий внутрисистемного конфликта. Это сравнительно новое направление психотерапии, которое позволяет достичь весьма быстрых и ценных результатов в области психосоматических расстройств и при коррекции тех или иных эмоциональных нарушений. Основная идея этого направления состоит в том, что эмоциональное состояние может быть выражено через зрительный, звуковой или кинестетический образ, а дальнейшая внутренняя работа с этим образом позволяет трансформировать исходное эмоциональное состояние. Авторами были систематизированы многочисленные приемы работы с образами, позволяющие выявить структуру психологической проблемы и решить ее с помощью внутренней работы.

Специальные психологические эксперименты показывают, что в некоторых ситуациях испытуемый способен переключить очень слабую (околопороговую) сенсорную стимуляцию со своими собственными воображаемыми представлениями. Из этого вытекают выводы в том, что существует связь между проблемой, соответствующей ей эмоцией и образом, который формируется в воображении; нереальный образ несет в себе качества и ощущения, связывающие его с реальной проблемой или эмоцией [5].

«...Воображение дает нервной системе человека искусственный опыт, однако для нервной системы он все равно, что реальный. Нервная система человека автоматически реагирует на все команды, подаваемые от головного мозга. Для нее любая команда из «главного компьютера» – подлинна, причем независимо от того, как сформировались мыслительные образы, подающие сигналы в головной мозг, – от реальных внешних раздражителей или посредством воображения. Другими словами, наша нервная система не в состоянии отличить реальность от того, что живо и образно нарисовало наше воображение» [6]. То есть, для психосоматики индивида такая информация всегда будет подлинной, и нереальный (смоделированный) образ будет нести в себе качества и ощущения, связывающие его с реальной проблемой или эмоцией [7]. При этом нервная система не в состоянии отличить реальность от того, что живо и образно нарисовало воображение [6], то есть смоделированная информация для индивидуальной психосоматики будет всегда достоверной.

Говоря об отрицательных последствиях, как о результате внутрисистемного конфликта, мы можем рассуждать о сформированной на основе комплексов, неосознанной психической модели, которая в силу своей автономности от индивидуального сознания, определяет стереотипную поведенческую реакцию субъекта на типовую ситуацию. При этом мы можем наблюдать беспомощность субъекта в попытках изменить ситуацию, ибо, согласно юнговской теории комплексов, воля заканчивается там, где начинается комплекс [8] и, таким образом, данная неосознанная модель неукоснительно нагружает дистрессовыми отрицательными содержаниями индивидуальную психосоматику.

Из выше сказанного, как вывод, вытекает гипотеза о возможности позитивного влияния на индивидуальную психосоматику, путем воздействия на специально построенную посред-

ством воображения модель, идентичную сформированной неосознанно на основе комплексов.

Образно говоря, для воображаемого манипулирования в плане ликвидации, нам требуется осознанная копия неосознанной проблемы индивида. Поскольку для головного мозга индивида и его нервной системы, в информационном плане, данная ликвидация будет достоверной [6], то, мы полагаем, что можем ожидать соответствующей позитивной психосоматической реакции, потому что при формировании и неосознанной и осознанной моделей, задействуется один и тот же психический механизм, ибо другого природой не предусмотрено. Такова гипотеза, которая требует экспериментальной проверки.

В целях данной проверки мы считаем целесообразным применить метод психологического моделирования.

Метод моделирования в психологии является средством, позволяющим устанавливать более глубокие и сложные взаимосвязи между психологической теорией и опытом и, таким образом, является неотъемлемым условием психологического эксперимента в процессе исследования психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, моделей [9]. Модель (в широком понимании) – образ (в т.ч. условный или мысленный – изображение, описание, схема, чертеж... и т.п.) или прообраз (образец какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя») [10].

Моделирование познавательных процессов осуществляется с помощью информационной модели, которая представляет собой обобщенное отражение структурной организации функциональных связей исследуемого явления, схематизированная информация об объекте, наглядное упрощение исследуемого явления; специально создаваемая, мысленно представляемая система, отображающая элементы проблемной ситуации и позволяющая преобразовать эти элементы с целью нахождения информации для решения задач данного класса; создание искусственной системы, находящейся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом [9].

В последнее столетие экспериментальный метод в психологии получил мощное развитие. При этом выяснилось, что целый ряд исследований невозможен без моделирования. Однако с самого создания экспериментальной психологии ведутся дискуссии о применимости такого метода исследования, как эксперимент, в психологии. Существует две полярные точки зрения:

1. В психологии применение эксперимента принципиально невозможно и недопустимо.

2. Психология как наука без эксперимента несостоятельна. Первая точка зрения — о невозможности применения эксперимента — опирается на следующие положения:

- Предмет исследования в психологии слишком сложен.
- Предмет исследования в психологии слишком непостоянен, что приводит к невозможности соблюдать принцип верификации.
- В психологическом эксперименте неизбежно субъект-субъектное взаимодействие (испытуемый-экспериментатор), что нарушает научную чистоту результатов.
- Индивидуальная психика абсолютно уникальна, что лишает смысла психологическое измерение и эксперимент (невозможно обобщить полученные данные на всех индивидов).
- Психика обладает внутренним свойством спонтанности, что затрудняет её предсказуемость.
- И др.

Противниками экспериментальных методов выступают многие приверженцы герменевтического подхода в психологии, основанного на методе понимания В. Дильтея [11].

Сторонники второй точки зрения, обосновывающей целесообразность введения эксперимента в науку, утверждают, что эксперимент позволяет обнаружить принцип, лежащий в основе какого-либо явления. При этом эксперимент понимается как исследовательская стратегия, в которой выполняется целенаправленное наблюдение за каким-либо процессом в условиях регламентированного изменения отдельных характеристик условий его протекания. При этом происходит проверка гипотезы. В психологии эксперимент является одним из основных, наряду с наблюдением, методов научного познания вообще и психологического исследования, в частности, и отличается от наблюдения в первую очередь тем, что предполагает специальную организацию ситуации исследования, активное вмешательство в ситуацию исследователя, планомерно манипулирующего одной или несколькими переменными (факторами) и регистрирующего сопутствующие изменения в поведении изучаемого объекта. Проводить эксперимент, экспериментировать — это значит

изучать влияние переменной независимой на одну или несколько переменных зависимых при строгом контроле переменных контролируемых. Это позволяет реализовать относительно полный контроль переменных. Если при наблюдении часто даже невозможно предвидеть изменения, то в эксперименте можно эти изменения планировать и не допускать появления неожиданностей. Возможность манипулирования переменными – одно из важных преимуществ экспериментатора перед наблюдателем. Основное достоинство эксперимента в том, что можно специально вызвать какой-то психический процесс, проследить зависимость психического явления от изменяемых внешних условий. Это преимущество объясняет широкое применение эксперимента в психологии. Основная масса эмпирических фактов получена экспериментальным путем. Выделяются такие разновидности эксперимента, как эксперимент лабораторный, эксперимент естественный и эксперимент полевой [12].

В параметрах выше изложенной гипотезы о возможности позитивного влияния на индивидуальную психосоматику, путем воздействия на специально построенную посредством воображения модель, мы считаем целесообразным применить методику психологического моделирования в рамках лабораторного эксперимента с одной переменной независимой. При этом целью данного эксперимента ставится достижение основного движущего фактора в деятельностном процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, а именно: формирование индивидуальной мотивации данного процесса.

Лабораторный эксперимент с одной переменной независимой в деятельностном процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта – это методическая стратегия, направленная на моделирование деятельности индивида в специальных условиях, что обеспечивает особенно строгий контроль переменных независимых и зависимых. В данном эксперименте меняется одна переменная независимая – осознанно построенная, посредством воображения испытуемого, модель причины индивидуальной проблемы. При этом испытуемый сознательно участвует в эксперименте.

Из вышесказанного следует, что эксперимент рассматривается как средство лабораторного воссоздания упрощенной реальности, в которой её важные характеристики можно моделировать и контролировать. Цель данного процесса – оценить теоретические принципы, лежащие в основе психологического явления [11].

Предметом мотивации, в процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, понимаемые нами как отрицательные последствия дистресса, собственно, является само их преодоление. При этом мы понимаем, что одного названия для того, чтобы предмет для индивида стал, действительно, предметом, недостаточно, ибо для этого тре-

буется его практическое опредмечивание на уровне придания ему эмоциональной значимости, что и достигается в ходе лабораторного эксперимента с одной переменной независимой. Независимая переменная – та переменная, что введена экспериментатором, будет им изменяться и чье воздействие будет оцениваться [13].

В условиях нашего лабораторного эксперимента независимой переменной является психическая модель бессознательных содержаний, лежащих в основе внутриличностного конфликта и его отрицательных последствий, построенная посредством индивидуального воображения как копия бессознательных содержаний индивидуальной проблемы. Соответственно, зависимой переменной будет являться индивидуальная проблема, а именно: бессознательные содержания, лежащие в основе внутриличностного конфликта и его отрицательных последствий.

Проверка гипотезы на взаимосвязь переменных осуществляется путем манипулирования независимой переменной. При этом изменение зависимой переменной регистрируется в ходе эксперимента, путем медицинского освидетельствования испытуемого, на приеме у врача, на предмет его проблемы. Данная взаимосвязь обусловлена сенсорной стимуляцией воображаемыми представлениями [7] на основе информационной достоверности данной процедуры для нервной системы индивида [6]. Ассоциативно данную зависимость можно сравнить на примере из отрасли телемеханики, в аспекте взаимозависимости двух сельсинов в индикаторном режиме, когда при воздействии на один датчик происходят идентичные изменения на другом.

На основании вышесказанного мы считаем необходимым представить ниже следующую схему лабораторного эксперимента в ходе деятельностного процесса преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта (таблица 1).

В результате реализации данного эксперимента достигаются следующие практические результаты. Во-первых, в результате придания индивидуальной проблеме осознанной формы становится возможным, посредством воображения, процесс манипулирования данной формой в плане ее устранения. При этом усиливается слабая (околопороговая) сенсорная стимуляция до необходимого осознанного уровня. На этой основе, достигается эмоциональная значимость предмета мотивации; на основе достигнутой эмоциональной значимости предмета мотивации осуществляется эмоционально когнитивное насыщение воображения – суть мотивация всего процесса по преодолению отрицательных последствий внутриличностного конфликта, что является основным движущим фактором в процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта.

Во-вторых, осуществляется практическая проверка гипотезы о возможности непосредственного позитивного влияния на индивидуальную психосоматику, способом воздействия на спе-

Таблица 1

Схема лабораторного эксперимента
с одной переменной независимой в деятельностном процессе преодоления отрицательных последствий
внутриличностного конфликта

Лабораторный эксперимент без использования аппаратуры	
Регистрируются:	Требования:
<ol style="list-style-type: none"> Особенности деятельности: <ul style="list-style-type: none"> билатеральность полушарий головного мозга и, как следствие, специфические способности воображения; действия и их компоненты. Реакции и их компоненты: <ul style="list-style-type: none"> двигательные; речевые; вегетативные. Результаты деятельностного процесса: <ul style="list-style-type: none"> в аспекте моделирования; в аспекте динамики преодоления отрицательных психосоматических последствий дистресса. 	<ol style="list-style-type: none"> Положительное, ответственное отношение испытуемого к эксперименту. Дифференцированный подход к каждому испытуемому, в плане мотивации, при равных условиях участия в опыте. Четкая, недвусмысленная инструкция (перед опытом), понятная испытуемому. Строгий учет субъективных факторов: <ul style="list-style-type: none"> эмоционального состояния; устомления и пр. Достаточное количество и число опытов (серий).
ДОСТОИНСТВА:	НЕДОСТАТКИ:
<ol style="list-style-type: none"> Возможность создания условий, вызывающих необходимый психический процесс (активная позиция исследователя). Возможность оперативной коррекции психического процесса. Возможность эмпирического учета динамики медицинских показателей в процессе эксперимента. Возможность повторения опыта. Возможность математической обработки. 	Возможность затягивания естественного хода психического процесса, в результате проявления проблем у испытуемого, которые выражаются в разновидностях страха и депрессивных состояниях, на преодоление которых требуются дополнительное время.

Рисунок 1.

МОДЕЛЬ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ИНДИВИДА

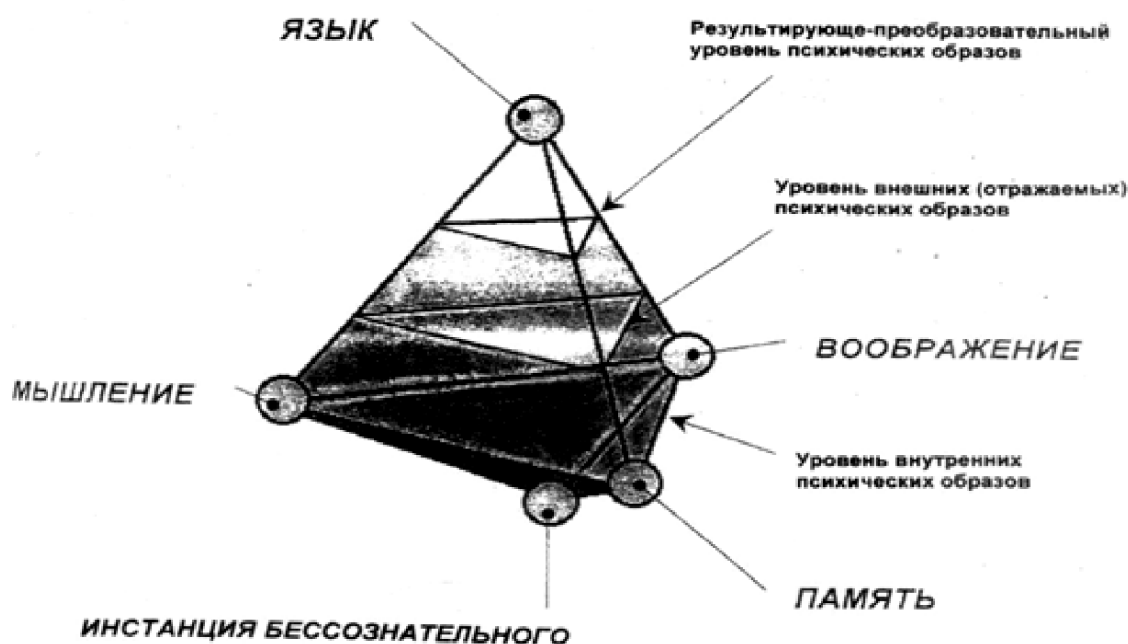
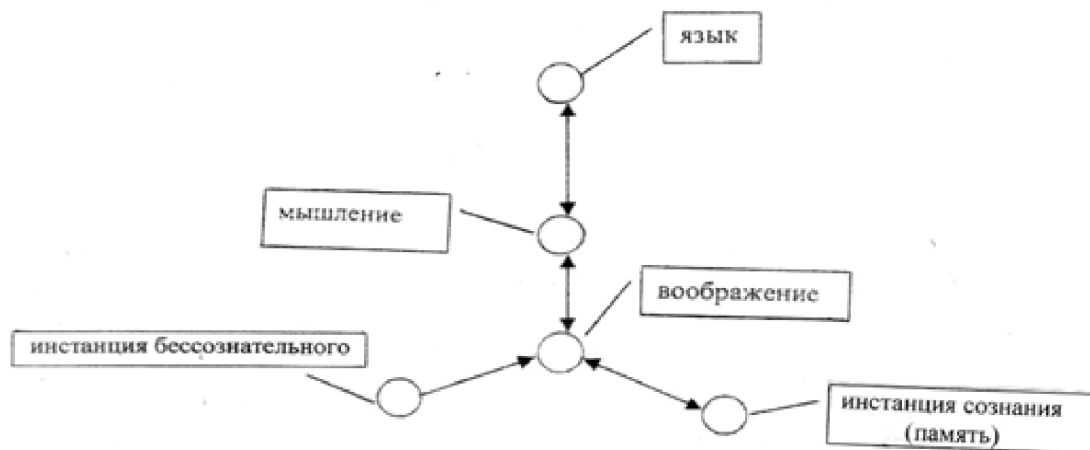


Схема внутреннего каркаса модели:



циально построенную, посредством воображения, модель, идентичную неосознанно сформированной на основе комплексов.

В целях придания наглядности динамике осуществления **лабораторного эксперимента в деятельностном процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта**, мы считаем необходимым представить, во-первых, модель когнитивной сферы индивида (рис. 1) и, во-вторых, модель, отражающую этапы данного эксперимента (рис. 2), где за основу взят фрагмент каркасной схемы модели когнитивной сферы индивида.

Данная модель показывает суть индивидуального познавательного процесса. При этом мы обращаем внимание на связь инстанции бессознательного – источником внутренних психических образов для воображения, – с когнитивной сферой. Инстанция бессознательного не относится к когнитивной сфере индивида, но постоянно оказывает на нее влияние. Данная модель раскрывает следующие этапы лабораторного эксперимента с одной переменной независимой в процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта:

а) начальный этап лабораторного эксперимента, при наличии индивидуальной проблемы в инстанции бессознательного, без соответствующей ей модели в инстанции сознания;

б) этап построения, посредством воображения испытуемого, модели, идентичной индивидуальной проблеме;

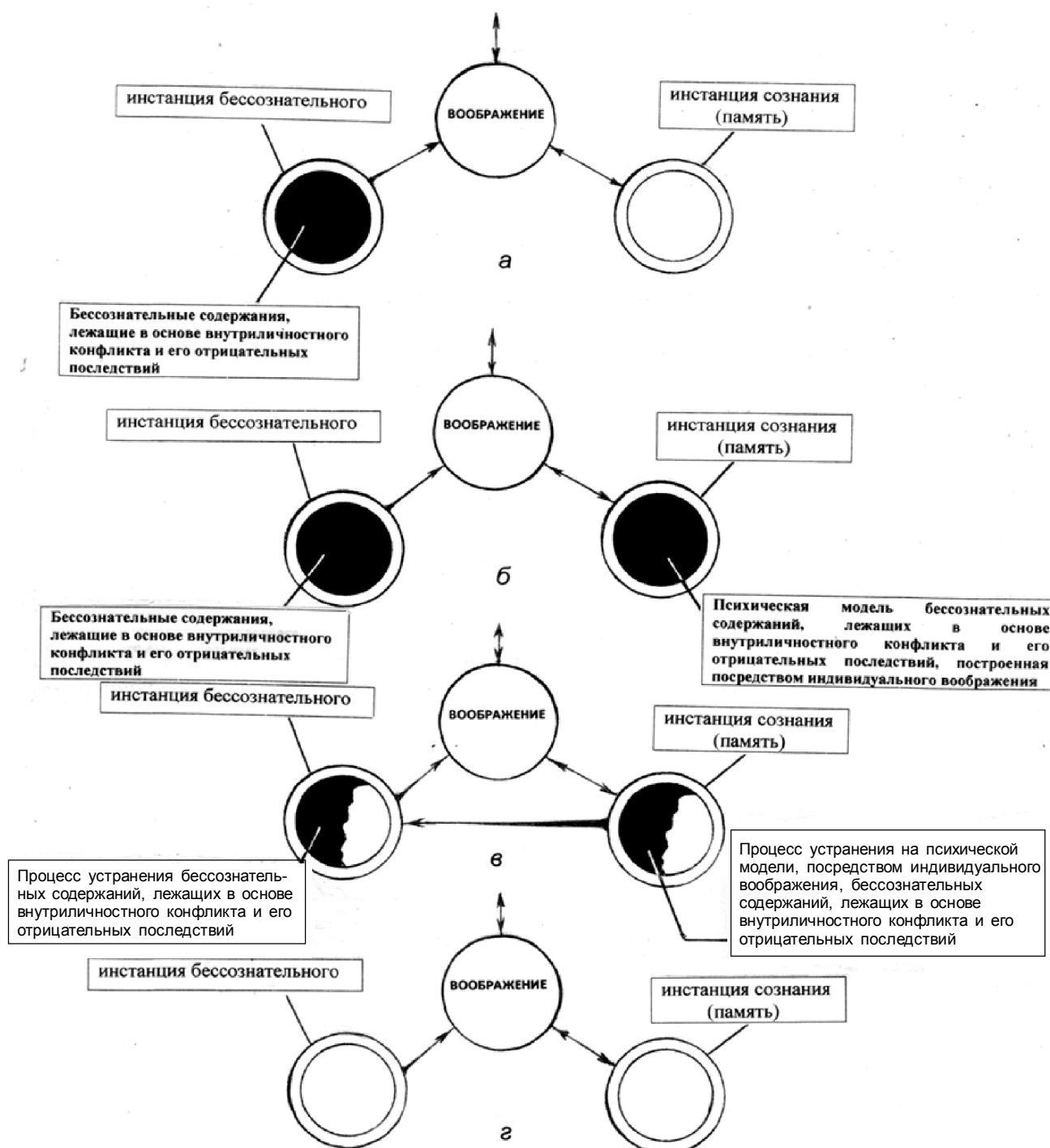
в) этап устранения осознанной модели в инстанции сознания, путем воображаемых действий, где горизонтальный вектор указывает на возникшее, при этом, обусловленное психосоматической реакцией, воздействие на бессознательную проблему; в основе данной реакции лежит психологическая особенность воображения в плане сенсорной стимуляции [7] психосоматики индивида воображаемыми образами [6];

г) завершающий этап лабораторного эксперимента, где мы можем констатировать результат манипулирования независимой переменной, – осознанной моделью, – в плане ее устранения, а также, состояние зависимой переменной, – отсутствие неосознанной проблемы индивида.

Таким образом, формирование индивидуальной мотивации в процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта достигается на основании психологической

Рисунок 2

Поэтапная модель лабораторного эксперимента в деятельностном процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта:



особенности воображения, выражающейся в сенсорной стимуляции воображаемыми образами, путем реализации лабораторного эксперимента с одной переменной независимой, где: пере-

менная независимая – осознанная модель неосознанной проблемы индивида; а переменная зависимая – неосознанная проблема индивида.

Библиографический список

1. Петровский, А.В. Теоретическая психология: учеб. пособие / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 2001.
2. Волков, Б.С. Детская психология: логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М., 2002.
3. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – СПб., 2008.
4. Творогова, Н.Д. Клиническая психология. Словарь. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / Н.Д. Творогова, А.В. Петровский / ред.-сост. Карпенко Л.А. – М., 2007.
5. Творогова, Н.Д. Клиническая психология. Словарь. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / Н.Д. Творогова, А.В. Петровский / ред.-сост. Карпенко Л.А. – М., 2007.
6. Панкратов, В.А. Искусство управлять собой. Практическое руководство. – М., 2001.

7. Линде, Н.Д. Эмоционально-образная терапия. – М., 2004.
8. Юнг, К.Г. Обзор теории комплексов. – Минск, 1998.
9. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М., 2007.
10. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М., 1969 – 1978.
11. Зароченцев, К.Д. Экспериментальная психология: учебник / К.Д. Зароченцев, А.И. Худяков. – М., 2005.
12. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск; М., 2001.
13. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / пер. с франц. – М., 1992. – Т. 1.

Bibliography

1. Petrovskiy, A.V. Teoreticheskaya psikhologiya: ucheb. posobie / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. – М., 2001.
2. Volkov, B.S. Detskaya psikhologiya: logicheskie skhemih / B.S. Volkov, N.V. Volkova. – М., 2002.
3. Druzhinin, V.N. Ehksperimental'naya psikhologiya. – SPb., 2008.
4. Tvorogova, N.D. Klinicheskaya psikhologiya. Slovarj. Psikhologicheskij leksikon. Ehnciklopedicheskij slovarj: v 6 t. / N.D. Tvorogova, A.V. Petrovskiy / red.-sost. Karpenko L.A. – М., 2007.
5. Tvorogova, N.D. Klinicheskaya psikhologiya. Slovarj. Psikhologicheskij leksikon. Ehnciklopedicheskij slovarj: v 6 t. / N.D. Tvorogova, A.V. Petrovskiy / red.-sost. Karpenko L.A. – М., 2007.
6. Pankratov, V.A. Iskustvo upravlyatj soboyj. Prakticheskoe rukovodstvo. – М., 2001.
7. Linde, N.D. Ehmocionaljno-obraznaya terapiya. – М., 2004.
8. Yung, K.G. Obzor teorii kompleksov. – Minsk, 1998.
9. Enikeev, M.I. Psikhologicheskij ehnciklopedicheskij slovarj. – М., 2007.
10. Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya: v 30 t. – М., 1969 – 1978.
11. Zarochencev, K.D. Ehksperimental'naya psikhologiya: uchebnik / K.D. Zarochencev, A.I. Khudyakov. – М., 2005.
12. Slovarj prakticheskogo psikhologa / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk; М., 2001.
13. Godfrua, Zh. Chto takoe psikhologiya: v 2 t. / per. s franc. – М., 1992. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 15.10.12

УДК 37.013.77

Korlyakova S.G. DEVELOPMENT OF ARTISTIC TALENT OF STUDENTS. In the article the necessity of the development of artistic talent of students-musicians.

Key words: artistic talent, students and musicians.

С.Г. Корлякова, д-р психол. наук, проф. каф. педагогики и психологии высшей школы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

РАЗВИТИЕ АРТИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обоснована необходимость развития артистической одаренности студентов-музыкантов

Ключевые слова: артистическая одарённость, студенты-музыканты.

Учебные заведения среднего и высшего профессионального образования в области музыкального искусства готовят своих выпускников к музыкально-исполнительской, педагогической, организационно-управленческой, музыкально-просветительской деятельности. Выпускник, получивший квалификацию в области исполнительского творчества, должен быть готов к репетиционно-концертной деятельности в качестве артиста оркестра, ансамбля, концертмейстера, солиста на различных сценических площадках. Данная деятельность предполагает наличие у музыканта-исполнителя артистизма. Публичное исполнение музыкального произведения направлено на восприятие слушателя, в этом случае артистические способности музыканта играют немаловажную роль. Артистическая одаренность является неотъемлемым компонентом профессиональных качеств музыканта-исполнителя. Она включает в себя психологическую, художественно-эстетическую и музыкально-исполнительскую составляющие. Артист-музыкант не только передает замысел композитора, создает адекватный художественный образ произведения, доносит до слушателя его звуковую суть, но и воздействует на публику внешним выражением внутреннего содержания художественного образа.

Взаимодействие музыканта с публикой предполагает вовлеченность слушателей в процесс эмоционального переживания. Эффективность эмоционально-эстетического воздействия неразрывно связана с артистизмом исполнителя, его способностью выстраивать свое поведение в соответствии с законами и принципами сценической драматургии. В истории музыкального искусства есть немало известных музыкантов, чей артистический облик стал олицетворением подлинно художественного мастерства: Ф. Листа, А. Рубинштейна, Ф. Шалляпина, С. Рихтера, М. Ростроповича и других великих творцов.

Ю.А. Цагарелли определяет артистизм музыканта-исполнителя как «способность коммуникативного воздействия на публику путем внешнего выражения артистом внутреннего содержания художественного образа на основе сценического пере-

воплощения» [1]. В структуру артистизма ученый включает сценическое перевоплощение, сценические движения, сценическое внимание.

Сценическое перевоплощение – это способность музыканта-исполнителя действовать в логике содержания воплощаемого музыкального образа. В музыкальном исполнительстве проблема перевоплощения традиционно рассматривается через призму «эстрадного волнения». Однако, практика подтверждает, что нередко яркие, артистические натуры чувствовали психологический дискомфорт при публичном выступлении. И наоборот, люди, лишенные артистического таланта, порой свободно могут выходить на сцену, уверенно играть, но и не потрясать эмоции слушателей.

К.С. Станиславский совершенно справедливо говорит о состоянии актера. Психологический механизм создания такого состояния основан на регуляции личных эмоций актера, являющихся содержанием исполняемого художественного образа. Сценическое перевоплощение заключается в возникновении соответствующей установки посредством воображаемой ситуации. Установка, регулирующая эмоциональные проявления актера, формируется под воздействием художественного образа, поэтому она перекликается с состоянием артиста. Подобное состояние характерно и для артиста-музыканта. Музыкант-исполнитель должен быть убежден в точности созданного им мысленного музыкального образа.

На характер проявлений артистизма заметное влияние оказывает исполняемый репертуар. Музыка, предполагающая напряженный драматизм, в большей степени обращает исполнителя к внутренним переживаниям. Музыка «легкая» на первый план выдвигает комплекс внешних атрибутов концертанта и его сценического поведения.

Очень важен и мотивационный аспект музыкально-исполнительской деятельности. Мотивация определяет сценическое поведение музыканта.

Одним из основных аспектов сценического перевоплощения является эмпатия музыканта-исполнителя по отношению к публике, партнерам и композитору. Эмпатия к композитору является эмпатией к его личности. Эмпатия по отношению к слушателям обуславливает контакт музыканта-исполнителя с публикой и является социально-психологическим явлением. Следует, однако, помнить, что музыкант-исполнитель должен стремиться к нахождению оптимального уровня эмпатии по отношению к своим слушателям и не увлекаться чрезмерной эмпатией.

Сценическими движениями называют движения, связанные с содержанием исполняемой музыки и влияющие на процесс ее восприятия слушателями. Слушатели на концерте являются одновременно и зрителями. Как известно, визуальное воздействие усиливает целостное художественное восприятие музыкального произведения. Движения музыканта выражают эмоционально-образное содержание исполняемой музыки и одновременно отношение артиста к публике. В этом случае они выполняют коммуникативную функцию. Наиболее наглядно коммуникативная функция проявляется у певцов в инсценировании музыкального содержания, кивках головой, улыбках, поклонах, реверансах и т.д. Движения, направленные на саморегуляцию психоэмоциональных состояний артиста (дыхание, мимика), менее заметны и менее выразительны, они выполняют регулятивную функцию.

Третью группу сценических движений составляют движения, обеспечивающие взаимодействие с музыкальным инструментом. Они также имеют визуальное воздействие на публику [1]. Следует заметить, что подлинное техническое мастерство музыканта-исполнителя отличается красотой движений. Музыкально-исполнительские движения со временем совершенствовались в связи с усовершенствованием конструкции инструментов, приемов игры и т.д.

Сценическое внимание – сосредоточенность музыканта на тех или иных объектах, связанных с процессом исполнения [1]. Внимание обеспечивает ясность и четкость восприятия, быстроту мышления, самоконтроль. В сценическом внимании проявляются общие свойства внимания, присущие человеку: избирательность, устойчивость.

Специфичной особенностью сценического внимания являются его сферы, названные К.С. Станиславским [2] кругами сценического внимания. Им описано три таких круга: 1) малый, ограничивающийся внутренним «Я» актера; 2) средний, включающий в себя актера и сцену; 3) большой, включающий в себя актера, сцену и зрительный зал. Результаты исследования Ю.А. Цагарелли показали, что описанные К.С. Станиславским круги сценического внимания, присущи и музыкантам-исполнителям [1].

Объем сферы сценического внимания в определенной мере связан с избранной музыкально-исполнительской специальностью. Наибольшую сферу сценического внимания имеют вокалисты, затем баянисты, пианисты и дирижеры. В отличие от других исполнителей, отвлекающих свое внимание на взаимодействие с музыкальным инструментом, вокалист находится лицом к публике и не столь часто отвлекает свое внимание на концертмейстера или дирижера.

В театроведческой литературе направленность сценического внимания разделяется на внутреннее внимание (направлено на духовные и физические аспекты «Я» актера) и внешнее, находящееся за пределами «Я» (К.С. Станиславский, Б.Е. Захава и др.). Внутреннее сценическое внимание соотносимо с малой сферой внимания и может иметь различную направленность – на собственно «Я» или на содержание музыкального образа произведения. Внешнее внимание направлено на публику и на собственные сценические движения. Направленность внимания

на публику носит более социальный характер, чем направленность внимания на собственные сценические движения.

Послепроизвольное внимание, по мнению театроведов, является высшим проявлением сценического внимания. В полной мере это относится и к деятельности музыканта-исполнителя.

Второе место по профессиональной для музыканта-исполнителя значимости занимает произвольное внимание, которое носит интеллектуально-творческий характер. Оно заключается в предвосхищении целого, которому еще только предстоит вернуться, и в проживании реальных мгновений.

Таким образом, обучение музыканта предполагает не только развитие его музыкальной, но и артистической одаренности как профессионально важного качества. Однако развитие артистической одаренности в процессе обучения музыкантов зачастую находится на недостаточно высоком уровне. Не случайно, в сравнении со всеми другими компонентами структуры профессионально важных качеств, именно артистизм менее развит как у инструменталистов, так и у дирижеров. В силу специфики профессии, вокалисты более артистичны на сцене, чем дирижеры и инструменталисты. Объясняется это тем, что мастерство певца складывается из двух составляющих: вокальной техники и техники актерского мастерства. Их сочетание крайне важно, например, для оперного артиста. Эта специфика обучения вокалиста учтена в образовательных стандартах профессионального музыкального образования. «Инструментом» дирижера является коллектив, для которого на репетициях он находит ясные и выразительные жесты и мимику, образные слова, касающиеся звукоизвлечения, динамики, музыкальной фразировки. От выразительности жестов, мимики дирижера самым непосредственным образом зависит качество звучания хора или оркестра на концерте. Отклик музыкального коллектива на действия дирижера, движения дирижера, направленные на управляемый им коллектив, воздействуют и на публику, так как язык выразительных движений общезначим.

Обучение инструменталистов традиционно не предполагает отдельных занятий артистической техникой, несмотря на то, что эта группа музыкантов также выступает на сцене в роли артистов. Однако, в последние десятилетия в концерты (в основном джазового, эстрадного, певческо-народного направления) все чаще включается внешняя атрибутика: видеоряд, общение артиста с публикой, сочетание «живого» исполнения с видеозаписью другого исполнителя, импровизационное музицирование и т.п. В этом случае исполнитель является не только выразителем воли композитора, интерпретатором, но и членом социальной группы, активно взаимодействующим со слушательской аудиторией. В данной ситуации артистизм приобретает особую значимость и заставляет музыканта больше внимания уделять артистической составляющей его творческой деятельности. Для развития артистической одаренности музыканта можно воспользоваться опытом подготовки актеров. Психотренинги и тренинги актерского мастерства развивают общие способности личности, необходимые для успешной деятельности музыканта: воображение, образную память, образное мышление, способность переводить абстрактную идею в образную форму, активную реакцию на явления действительности, тонкую чувствительность, общую эмоциональную восприимчивость, социально-психологические способности. В настоящее время образовательные стандарты нового поколения дают возможность включать в вариативную часть учебного плана образовательного учреждения дисциплины, направленные на развитие артистического дарования музыканта. Необходимость включения в учебный процесс подобных занятий очевидна.

Библиографический список

1. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. – СПб., 2008.
2. Станиславский, К.С. Работа актера над собой: Дневник ученика. – М., 1985. – Ч. 1.

Bibliography

1. Cagarelli, Yu.A. Psihologiya muzikal'no-ispolnitel'skoy deyatelnosti: ucheb. posobie. – SPb., 2008.
2. Stanislavskiy, K.S. Rabota aktera nad soboy: Dnevnik uchenika. – M., 1985. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 01.09.12

УДК 372.851

Kuprienko E.Y., Orazymbetova G.S. DESIGN OF THE STUDY SUBJECTS «THE GEOMETRIC PROBABILITY» IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS TECHNOLOGY-BASED CREATIVE WORKSHOPS. The article describes the methodological aspects of the study subjects «The geometric probability» in the course of algebra and calculus in profile school. Emphasis is placed on the design study of the topic based on the technology of creative workshops, focused not only on the acquisition of certain skills and knowledge on the subject, but the formation of self-learning and cognitive performance of each student.

Key words: elements of probability theory, geometric probability, Technology of creative workshops.

Е.Ю. Куприенко, магистр, учитель математики школы № 10 с углубленным изучением отдельных предметов г. Тольятти, E-mail: lenuska1986@mail.ru; **Г.С. Оразымбетова**, Phd, докторант каф. теории и методики преподавания математики Южно-Казахстанского гос. университета им. М. Ауэзова, г. Шымкент, E-mail: ogs85@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ВЕРОЯТНОСТЬ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ

В статье раскрываются методические особенности изучения темы «Геометрическая вероятность» в курсе алгебры и начал математического анализа в старших классах профильной школы. Основное внимание уделено проектированию изучения темы на основе технологии творческих мастерских, ориентированной не только на усвоение определенных знаний и умений по теме, но и на формирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности каждого учащегося.

Ключевые слова: элементы теории вероятностей, геометрическая вероятность, технология творческих мастерских.

Элементы теории вероятностей и математической статистики являются важным компонентом математической и общей культуры любого человека. Во многих зарубежных странах этот раздел изучается с начальных классов и на всем протяжении курса математики в общеобразовательных школах.

В отечественной школе вопрос о начале комбинаторики и вычислении вероятностей при помощи подсчета числа благоприятных случаев был включен первоначально в факультативный курс 10 класса в 1967 году [1].

В журнале «Математика в школе» уже в 2002 году началось активное обсуждение вопроса о введении вероятностно-статистической линии в базовый курс математики. Так, например, в статье Е.А. Бунимовича отмечается, что «мы должны научить наших детей жить в вероятностной ситуации. А это, значит, извлекать, анализировать и обрабатывать информацию, принимать обоснованные решения в разнообразных ситуациях со случайными исходами» [2, с. 52]. Автор отмечает значимость введения *стохастической* (или вероятностно-статистической) линии в повышении интереса учащихся к изучению математики; то, что даже хорошее знание и понимание других разделов математики само по себе не обеспечивает развития вероятностного мышления.

В соответствии с письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 сентября 2003 г. № 03-93 ин/13-03, начиная с 2003/2004 уч. года в содержание школьного математического образования включены элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей, которые вводились в течение трех лет в качестве апробации. Позже они были включены в федеральный компонент ГОС общего образования по математике, утвержденный приказом №1089 Минобрнауки России от 5 марта 2004 г. В настоящее время в новых стандартах стохастическая линия также включена в обязательное содержание школьного математического образования в России и в Казахстане.

По мнению большинства учителей, в связи с тем, что стохастическая линия является сравнительно новой для школьного курса математики, возникают определенные трудности в методике ее изучения, связанные с:

- недостаточной степенью реализованности стохастической линии в школьных учебниках математики;
- несформированностью не только у учеников, но и у большинства учителей вероятностно-статистического мышления;
- включением впервые в ЕГЭ по математике 2012 г. одного задания по теории вероятностей в часть В.

Анкетирование учителей и студентов педагогических специальностей показало, что наибольшую трудность в изучении стохастической линии в школьном курсе математики вызывает тема «Геометрическая вероятность». Причины этого мы видим в следующем: нестандартность подхода авторов школьных учебников к понятию геометрическая вероятность (с точки зрения связи его с геометрией, а не комбинаторикой, как было традиционно); отсутствие опыта преподавания темы «Геометрическая вероятность».

А.Г. Мордкович в пособии для учителя пишет о том, что «Само название «Вероятность и геометрия» (§ 22) связывает вместе новую тему «Вероятность» и стандартный школьный предмет «Геометрия». Со стохастической точки зрения мы продолжаем линию знакомства с различными вероятностными моделями и от схем с конечным числом элементарных исходов переходим к испытаниям с бесконечным числом исходов. Другими словами, мы действительно изучаем новый стохастический материал, знакомимся с новой постановкой вопросов в задачах. С другой стороны, при непосредственном изучении этой темы мы стараемся повторить и нахождение длин промежутков, площадей фигур, объемов тел, и решение неравенств, и графики функций, и формулу Ньютона-Лейбница. Тем самым в миниатюре происходит повторение и закрепление уже известных фактов и утверждений из курса алгебры и начал математического анализа» [3, с. 67].

О значении изучения темы «Геометрическая вероятность» в курсе алгебры и начал математического анализа достаточно четко сказано в пособии [4, с. 165]:

- реализуется принцип наглядности в обучении математике, что особенно важно для учащихся с доминантой наглядно-образного мышления;
- расширяются представления школьников о вероятности случайных событий;
- осуществляется интеграция курсов планиметрии и теории вероятностей и математической статистики, что ведет к более глубокому пониманию изучаемого материала и реализации внутрипредметных связей курса математики в целом;
- классическая, статистическая и геометрическая вероятности обобщаются – до аксиоматической вероятности.

Выполненный анализ содержания темы «Геометрическая вероятность» в учебниках и пособиях разных авторов показал, что данная тема предлагается к изучению в 8, 9 или 11 классах. По-разному подходят авторы и к ведению понятия «геометрическая вероятность». Во многих учебных пособиях не приводится определение данного понятия, а дается лишь описательное определение на основе анализа примеров. Различные варианты определения представлены в таблице 1, наиболее общим из которых является последнее определение.

Выбранная нами тема спроектирована для профильных (математических) классов, так как в других профилях эта тема не является обязательной. Для выбранного математического профиля в соответствии с Федеральным перечнем учебников, рекомендованных к использованию, наиболее подходящим, на наш взгляд, является учебник А.Г. Мордковича и П.В. Семенова [5; 6], так как большинство школ г. Тольятти работают по УМК этих авторов. Преподавание в школах Казахстана ориентировано на учебники [7; 8].

Понятие «мастерская» сравнительно недавно вошло в теорию и практику обучения математике в средней школе. Авторы пособия [9, с. 245-250], используя понятие «творческой мастерской», трактуют ее как *одну из технологий обучения мате-*

Таблица 1

Автор	Учебник	Определение геометрической вероятности
Мордкович А.Г., Семенов П.В.	Алгебра и начала анализа. 11 класс. В 2 ч. Ч.1.: учеб. для общеобр. учрежд. (профильный уровень). – 4-е изд. – М.: Мнемозина, 2007. 287 с.	Если площадь $S(A)$ фигуры A разделить на площадь $S(X)$ фигуры X , которая целиком содержит фигуру A , то получится вероятность того, что случайно выбранная точка фигуры X окажется в фигуре A : $P = \frac{S(A)}{S(X)}$.
Ивашев–Мусатов О.С.	Начала теории вероятностей для школьников. – М.: ИЛЕКСА, 2009. – 64 с.	В общем случае, когда результат опыта можно охарактеризовать парой случайных чисел x и y (без их «сгущения»), а точки $(x; y)$ на плоскости заполняют некоторую фигуру G , причем точки, изображающие событие A , заполняют фигуру g , то полагают: $P(A) = \frac{пл.g}{пл.G}$.
Горелова Г.В., Кацко И.А.	Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005 (Высшее образование).	Геометрической вероятностью события A называется отношение меры области, благоприятствующей событию A , к мере всей области. $P(A) = \frac{g(A)}{G}$, где $g(A)$ – мера (длины, площади, объема)
Бондаренко В.Н.	Курс теории вероятностей (задачи и упражнения): учеб. пособие. – М.: МГИУ, 2007. – 100 с.	области, благоприятствующей появлению события A при проведении испытания; G – мера всей области элементарных исходов испытания.

математике, особенностями которой являются: сочетание на уроке различных форм учебной деятельности учащихся (парной, групповой, индивидуальной, коллективной); разработка такой системы заданий, которая позволяет включить учащихся в творческий процесс открытия знаний; увеличение доли и степени самостоятельности учащихся.

Интересен опыт организации педагогических мастерских А.А. Окуневым, представленный в его статьях [10]. Основу мастерских автора составляют:

1. Необычная формулировка темы мастерской.
2. Выделение трех основных групп противоречий: коммуникативного характера; познавательного процесса и пронизывающие изучаемую науку, являющихся движущей силой мастерских.
3. Знание о своем незнании и желание сделать незнание – знанием, выстроить собственное понимание в содружестве с такими же познающими.
4. Широкое использование учителем – мастером истории науки, различных высказываний о предмете исследования, знакомство учащихся с теорией познания, философией и методологией математики.

Вот примеры мастерских автора, предложенных учащимся 10 классов:

1. Мастерская «Знание о незнании» на примере темы «Математические понятия: их происхождение и пути познания».
2. Мастерская «Проникновение в смысл текста» на примере изучения «Введения» к учебнику геометрии.
3. Мастерская «Вопросы – ступени лестницы познания» на примере темы «Способы задания прямых и плоскостей в пространстве».
4. Мастерская «Вижу, верю, но не понимаю» на примере темы «Раскрытие смысла аксиом стереометрии при решении задач».
5. Мастерская «Понимание целого и его частей» на примере темы «Угол между прямой и плоскостью. Перпендикулярность прямой и плоскости».

6. Мастерская «Рождение новых идей» на примере темы «Построение перпендикуляра и плоскости».

Методика изучения темы на основе технологии мастерских по математике требует от учителя иной организации обучения учащихся.

В статье Е.Ю. Михайловой и Р.А. Утеевой [11] сформулированы *методические рекомендации* учителям математики по организации творческих мастерских:

1. Указывается тема мастерской.
2. Самостоятельно формулируются учащимися проблемы предложенной темы, которые они бы хотели решить.
3. Самостоятельно выделяются учащимися те знания, которые им потребуются для решения поставленных проблем. Обсуждаются результаты индивидуальной работы в парах.
4. Организуется обмен мнениями и обсуждение результатов работы в группах.

5. Далее учащимся дается серия заданий, последовательное выполнение которых приводит к открытию и обобщению новых знаний.

6. Организуется работа по применению полученных новых знаний к решению серии задач в группах или индивидуально.

7. Даются комментарии учителя по выполненным заданиям.

8. Подводятся итоги работы в мастерской.

Согласно примерному планированию на тему по учебнику А.Г. Мордковича для профильного (математического) класса отводится 2 или 3 урока. Исходя из этого, на основе указанных рекомендаций и с учетом выбранной нами технологии творческой мастерской, спроектируем изучение темы для 3-х уроков.

Урок 1. Мастерская 1. Познание теории.

Урок 2. Мастерская 2. Изучать – значит совершать открытия для себя.

Урок 3. Мастерская 3. Изучить – значит научиться решать задачи.

Мастерская 1. Познание теории

Цель: сформировать понятие «геометрическая вероятность» и продолжить развитие вероятностно-статистического мышления учащихся.

Предполагаемые результаты: свободное оперирование учащимися понятием геометрической вероятности.

План мастерской (45 мин.):

Оргмомент и ознакомление с планом мастерской – 2 мин.

1. **Индивидуальная работа** по выполнению заданий 1-3 (на базе имеющихся знаний и использования личного жизненного опыта) – 10 мин.

1.1. Запишите в тетради тему мастерской «Вероятность и геометрия».

1.2. Запишите вопросы, на которые вы хотели бы получить ответы в результате работы с учебником.

1.3. Итак, надо определить, что мы будем понимать под геометрической вероятностью. Запишите примеры 1 и 2, приведенные в учебнике в тетрадь.

2. **Работа в парах** (обмен результатами индивидуальной работы) – 5 мин.

2.1. Обсудите результаты выполнения заданий 1.2 и 1.3.

2.2. Сделайте выводы.

3. **Фронтальная работа с классом** (выработка общего мнения класса, решение задач) – 8 мин.

Учитель: Итак, мы узнали, что:

– в испытаниях с бесконечным числом исходов классическая вероятностная схема неприменима;

– классическое определение вероятности можно использовать только для опытов (испытаний) с равновероятными исходами.

4. **Групповая работа** – 5 мин. + 6 мин. (для демонстрации решения задач всему классу).

5. **Комментарии учителя** (акцентирование внимания на ключевых моментах, выделение находок, ошибок) – 3 мин.

6. **Обсуждение мастерской** (подведение общих итогов, формулирование нерешенных проблем) – 4 мин.

Итак, геометрическая вероятность (того факта, что случайно выбранная точка фигуры X окажется в фигуре A) – это отношение площади S(A) фигуры A к площади S(X) фигуры X, кото-

рая целиком содержит фигуру A, т.е.
$$P = \frac{S(A)}{S(X)}.$$

7. **Задание на дом** – 2 мин. Записать в тетрадь пример 3 из учебника и решить № 22.1.

Мастерская 2. Изучать – значит совершать открытия для себя

Цель: сформировать теоретический аппарат темы (понятие «геометрическая модель исходной ситуации» и основные этапы геометрической вероятностной схемы) и продолжить развитие вероятностно-статистического мышления учащихся.

Предполагаемые результаты: свободное оперирование учащимися понятием геометрической модели исходной ситуации и формирование умений строить и исследовать модель.

План мастерской (45 мин.):

Оргмомент и ознакомление с планом мастерской – 2 мин.

1. **Фронтальная работа с классом** (обсуждение выполнения домашней работы – самостоятельного разбора примера 3 и выработка общего мнения класса о понятии «геометрическая модель исходной ситуации») – 5 мин.

2. **Индивидуальная работа** по выполнению заданий 1-3 (на базе имеющихся знаний, использования личного жизненного опыта) – 10 мин.

2.1. Запишите в тетради тему мастерской «Геометрическая модель исходной ситуации».

2.2. Запишите решение *примера 5* из учебника: Два шпиона решили встретиться у фонтана. Каждый из них может гарантировать только то, что он появится у фонтана с 12.00 до 13.00. По инструкции шпион после прихода ждет встречи у фонтана 15 минут и по их истечении (или ровно в 13.00) уходит. Какова вероятность встречи?

2.3. Запишите вопросы, на которые вы хотели бы получить ответы в результате работы с учебником.

Итак, надо определить, что мы будем понимать под геометрической моделью исходной ситуации.

3. **Работа в парах** (обмен результатами индивидуальной работы) – 3 мин.

3.1. Обсудите результаты выполнения заданий 2.

3.2. Сделайте выводы.

3.3. Решите **задачу**: Какова вероятность Вашей встречи с другом, если вы договорились встретиться в определенном месте, с 12.00 до 13.00 часов и ждете друг друга в течение 5 минут?

4. **Групповая работа** (решение задач на построение и исследование модели) – 10 мин.

Задача для первой группы: Случайным образом нарисовали треугольник. Какова вероятность того, что он является прямоугольным?

Задача для второй группы: Случайным образом нарисовали треугольник. Какова вероятность того, что он является тупоугольным?

Указание: см. пример 4 из учебника.

Задача для третьей группы: Случайным образом нарисовали треугольник. Какова вероятность того, что он является прямоугольным?

Задача для четвертой группы: Случайным образом нарисовали треугольник. Какова вероятность того, что он является тупоугольным?

Указание: см. замечание к примеру 4 из учебника.

5. **Комментарии учителя** (акцентирование внимания на ключевых моментах, выделение находок, ошибок) – 8 мин.

6. **Обсуждение мастерской** (подведение общих итогов, формулирование нерешенных проблем) – 5 мин.

7. **Задание на дом** – 2 мин. Решить задачи № 22.5 и 22.8.

Мастерская 3. Изучать – значит научиться решать задачи

Цель: сформировать практический аппарат темы и продолжить развитие вероятностно-статистического мышления учащихся.

Предполагаемые результаты: решение задач в соответствии с видами задач, представленных в учебнике и в контрольной работе.

Работа может быть организована в группах, а затем учащиеся выполняют индивидуальную проверочную работу.

При подготовке мастерской № 3 полезными для учителя могут оказаться задачи, приведенные в следующих источниках [12; 13]. Так, в статье В.Ю. Бодрякова и Н.Г. Фомина [12] на примере 8 задач авторы показывают, что геометрическая вероятность является эффективным «организатором» (менеджером) внутренних и внешних межпредметных связей математики. Сделана попытка дать характеристику новому типу мышления учащихся – *вероятностно-статистическому мышлению*, при котором человек понимает важность случайного в окружающей действительности, множественность и индетерминированность мира, понимает необходимость оценки (качественной и количественной) различных траекторий развития конкретной ситуации, владеет конкретными знаниями, умениями и навыками, позволяющими делать такие оценки.

В соответствии с УМК А.Г. Мордковича проводить отдельно контрольную по теме «Вероятность и геометрия» не имеет смысла.

В конце года при организации обобщающего повторения и подготовки учащихся к ЕГЭ можно включить задачи по всей теме «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей», так как впервые в ЕГЭ 2012 г. была включена в часть В одна задача по вероятности.

Итак, как показал наш небольшой опыт, использование технологий творческих мастерских позволяет учителю на каждом уроке организовать различные виды самостоятельной работы учащихся, в том числе и индивидуальные. На каждом этапе такой работы осуществляется контроль знаний и умений учащихся, выявляются их затруднения. Кроме того, учащиеся систематически осуществляют само и взаимоконтроль. Все это способствует, как показывает практика, повышению интереса учащихся к выполняемой деятельности на уроке. Благодаря такой технологии, за сравнительно небольшое время (2-3 урока) учитель успевает не только изучить с учащимися новую тему, но и сформировать у них необходимые умения и навыки.

Библиографический список

1. Лютикас, В.С. Факультативный курс по математике: теория вероятностей: учеб. пособие для 9-10 кл. сред. шк. – М., 1990.
2. Бунимович, Е.А. Вероятностно-статистическая линия в базовом школьном курсе математики // Математика в школе. – 2002. – № 4.
3. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Методическое пособие для учителя (профильный уровень) / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов. – М., 2010.
4. Егорченко, И.В. Методика изучения элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики: учеб. пособие. – Саранск, 2011.
5. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для учащихся общеобраз. учрежд. (профильный уровень): в 2 ч. / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов. М., 2010. – Ч. 1.
6. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень): в 2 ч. / под ред. А.Г. Мордковича. – М., 2010. – Ч. 2.
7. Абылкасимова, А.Е. Алгебра и начала анализа: учебник для 11 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ (на казах. языке) / А.Е. Абылкасимова, И.Б. Бекбоев, А.А. Абдиев, З.А. Жумагулова. – Алматы, 2007.
8. Абылкасимова, А.Е. Алгебра и начала анализа: учебник для 10 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ (на казахском языке) / А.Е. Абылкасимова, К.Д. Шойынбеков, В.Е. Корчевский, З.А. Жумагулова. – Алматы, 2010.
9. Методики и технологии обучения математике. Лабораторный практикум: учеб. пособие для студентов матем. фак-тов пед.ун-тов / под науч. ред. В.В. Орлова. – М., 2007.
10. Окунев, А.А. Выстраивание собственного понимания школьного курса математики // Математика в школе. – 2007. – №1; 2007. – № 3.
11. Михайлова, Е.Ю. Педагогические мастерские как инновационные формы организации обучения математике / Е.Ю. Михайлова, Р.А. Утеева // Математическое образование: концепции, методики, технологии: сб. трудов IV Межд. науч. конф. «Математика. Образование. Культура», 231-24 апреля 2009 г. / под общ. ред. Р.А. Утеевой: в 3 ч. – Тольятти, 2009. – Ч. 2.
12. Бодряков, В.Ю. Геометрическая вероятность как эффективный менеджер межпредметных связей школьного курса математики / В.Ю. Бодряков, Н.Г. Фомин // Математика в школе. – 2010, № 8.
13. Васильев, Н. Геометрические вероятности // Квант. – 1991. – № 1.

Bibliography

1. Lyutikas, V.S. Fakultativniy kurs po matematike: teoriya veroyatnostey: ucheb. posobie dlya 9-10 kl. sred. shk. — M., 1990.
2. Bunimovich, E.A. Veroyatnostno-statisticheskaya liniya v bazovom shkolnom kurse matematiki // Matematika v shkole. — 2002. — № 4.
3. Mordkovich, A.G. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass. Metodicheskoe posobie dlya uchitelya (profilniy uroven) / A.G. Mordkovich, P.V. Semenov. — M., 2010.
4. Egorchenko, I.V. Metodika izucheniya ehlementov kombinatoriki, teorii veroyatnostey i matematicheskoy statistiki: ucheb. posobie. — Saransk, 2011.
5. Mordkovich, A.G. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: ucheb. dlya uchastnikh obteobraz. uchrezhd. (profilniy uroven): v 2 ch. / A.G. Mordkovich, P.V. Semenov. M., 2010. — Ch. 1.
6. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: zadachnik dlya uchastnikh obteobrazovatelnykh uchrezhdeniy (profilniy uroven): v 2 ch. / pod red. A.G. Mordkovicha. — M., 2010. — Ch. 2.
7. Abihkasimova, A.E. Algebra i nachala analiza: uchebnik dl 11 klassov estestvenno-matematicheskogo napravleniya obteobrazovatelnykh shkol (na kazakh. yazihke) / A.E. Abihkasimova, I.B. Bekboev, A.A. Abdiev, Z.A. Zhumagulova. — Almatih, 2007.
8. Abihkasimova, A.E. Algebra i nachala analiza: uchebnik dlya 10 klassov estestvenno-matematicheskogo napravleniya obteobrazovatelnykh shkol (na kazakhskom yazihke) / A.E. Abihkasimova, K.D. Shoyjhnbekov, V.E. Korchevskiy, Z.A. Zhumagulova. — Almatih, 2010.
9. Metodiki i tekhnologii obucheniya matematike. Laboratorniy praktikum: ucheb. posobie dlya studentov matem. fak-tov ped.un.-tov / pod nauch. red. V.V. Orlova. — M., 2007.
10. Okunev, A.A. Vihstraivanie sobstvennogo ponimaniya shkolnogo kursa matematiki // Matematika v shkole. — 2007. — №1; 2007. — № 3.
11. Mikhaylova, E.Yu. Pedagogicheskie masterskie kak innovatsionnye formi organizatsii obucheniya matematike / E.Yu. Mikhaylova, R.A. Uteeva // Matematicheskoe obrazovanie: koncepcii, metodiki, tekhnologii: sb. trudov IV Mezhd. nauch. konf. «Matematika. Obrazovanie. Kul'tura», 231-24 aprelya 2009 g. / pod obth. red. R.A. Uteevoy: v 3 ch. — Tol'yatti, 2009. — Ch. 2.
12. Bodryakov, V.Yu. Geometricheskaya veroyatnost' kak ehfektivniy menedzher mezhpredmetnykh svyazey shkolnogo kursa matematiki / V.Yu. Bodryakov, N.G. Fomin // Matematika v shkole. — 2010, № 8.
13. Vasiljev, N. Geometricheskaya veroyatnost' // Kvant. — 1991. — № 1.

Статья поступила в редакцию 25.07.12

УДК 37.0

Kurnikov D.V. **THE INTENSION «PEDAGOGICAL SUPPORT IN EDUCATION»**. The author analyzes the intension «The Pedagogical support» in the modern educational process. The works of the domestic researcher O.S. Gazman are the basis for studying of the given term. The basic characteristics, the purpose and conditions of the pedagogical support are considered in the article.

Key words: the pedagogical support, Oleg Semenovich Gazman's work, the characteristic of the pedagogical support, the ideology of the pedagogical support, the program «Class Teacher».

Д.В. Курников, аспирант Новосибирского гос. педагогического университета,
г. Новосибирск, E-mail: dinak@cn.ru

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ОБРАЗОВАНИИ»

Автор анализирует содержание термина «педагогическая поддержка» в современном образовательном процессе. Основой для изучения данного термина являются работы отечественного исследователя О.С. Газмана. В статье рассматриваются основные характеристики, цель и условия педагогической поддержки в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, работа Газман Олега Семёновича, характеристика педагогической поддержки, идеология педагогической поддержки, программа «Классный воспитатель».

Новейшие тенденции в изучении сущности понятия «педагогическая поддержка» связаны со смещением интереса исследователей на изучение предельных моментов, возникающих в тех случаях, когда позитивное решение в проблемно-конфликтной ситуации крайне затруднительно или даже невозможно на основании ранее усвоенных шаблонов поведения.

Понятие «педагогическая поддержка» в отечественную науку было введено О.С. Газманом. Данный термин он рассматривал с точки зрения процесса индивидуального развития и саморазвития личности ребенка [1]. Предметом педагогической поддержки О.С. Газман считал «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности [2].

М. Монтессори определяет педагогическую поддержку как: «Помоги мне это сделать самому, ничего не делая за меня, направь в нужное русло, подтолкни к решению, а остальное я сделаю сам» [3].

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, с жизненным и профессиональным самоопределением. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению.

О.С. Газман, теоретически обосновывая идею педагогической поддержки, отмечает, что суть ее состоит в том, чтобы по-

мочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь — «помощь» ребенку.

При разработке концепции педагогической поддержки О.С. Газман исходил из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух сущностей различных процессов — социализации и индивидуализации.

Анализируя практику обучения и воспитания, сложившуюся в образовательных учреждениях России к концу 80-х и началу 90-х годов, Олег Семенович Газман пришел к выводу, что школы и их педагогические коллективы выполняют лишь социализирующую функцию и крайне слабо обеспечивают процесс индивидуализации.

Не случайно, он определяет воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, а обучение — как передачу и усвоение системы знаний о природе, обществе, человеке и способах человеческой деятельности. Он называет воспитание и обучение процессами приобщения человека к общему и должному. Следовательно, в системе образования, по его мнению, не существует процесса, направленного на развитие индивидуальности и субъектности ребенка. Вот таким процессом и должна стать педагогическая поддержка.

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребенка. Такой, которая предполагает: а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному

выбору; б) наличие воли механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

Наиболее успешно данная цель достигается педагогом при условии, когда ребенок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху, которая приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ребенка на деятельность, наоборот, у ребенка есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности и он чаще всего ее и осуществляет – совершая действия в целях избавления.

Однако это вряд ли можно назвать проявлением свободы ребенка, если ребенок не обладает «свободоспособностью» (термин О.С. Газмана) – способностью строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении.

Цель педагогической поддержки – становление в сознании обучающегося представления о том, что для обретения независимости, необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят (т.е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по ее разрешению).

О.С. Газман охарактеризовал следующие гуманистические максимы (или принципы) воспитания как наиболее важные:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности непринятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети — носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание — диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно результаты действий;
- доверяя — не проверяй!
- признавай право на ошибку и не суди за неё;
- умей признать свою ошибку;
- защищая ребенка, учи его защищаться.

Педагогическая поддержка оказывается как по запросу ребенка, так и в том случае, если учитель видит, что ученик может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Ключевыми словами при определении понятия педагогической поддержки ребенка мы называем «чувство плеча», то есть создание атмосферы, проживая в которой ребенок четко знает – у него есть на кого опереться: «мы рядом, мы вместе». Роль педагога – «друг», «плечо», «брат» [4].

Многие из соратников и учеников О.С. Газмана разрабатывали педагогическую поддержку, прежде всего, в русле оказания помощи человеку (ребенку) в решении его проблем (Т. Фролова, Т. Анохина, Н. Пакулина, Н. Михайлова). В этом случае среди наиболее важных, ключевых слов, характеризующих понятие «педагогическая поддержка», **находятся проблемы человека**, а не педагога. Суть идеологии педагогической поддержки в этом случае выражается тремя понятиями: **«проблема», «защита», «самостоятельность»**.

Проблема – это индивидуальная характеристика, которая выражает доминирующее негативное состояние личности в данный момент, связанное с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние.

Защита предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его интересов и прав.

Библиографический список

1. Вейте, Р. Новые ценности образования / О.С. Газман, Р.М. Вейте, Н.Б. Крылова. – М., 1995.
2. Полякова, Н.А. Научно-педагогические аспекты проблемы педагогической поддержки обучающихся / Н.А. Полякова, Т.Р. Тихонова, Л.Ф. Рязченко [Э/п]. – Р/д: <http://www.socobraz.ru/index.php/>
3. Чакрян, Т.К. Педагогическая поддержка в образовательной практике // Материалы XII научно-технической конф. «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». – Ставрополь, 2008. – 2 т. Общественные науки.
4. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3.

Самостоятельность – результат совместной деятельности взрослого и ребенка, выражающийся в способности последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы.

Успешность такого взаимодействия возможна при соблюдении следующих условий:

1. **Согласие ребенка на помощь и поддержку.** Он либо сам запрашивает помощь, либо не отвергает когда её предлагают. Безусловная поддержка (вмешательство) осуществляется в случае опасности для жизни и здоровья ребенка, а также в ситуациях асоциального поведения.

2. **Приоритет в решении собственных проблем принадлежит самому ребенку.** Педагог лишь создаёт для этого условия, помогая осознать суть проблемы, и предлагает свою помощь в поисках её решения или оказывает косвенное влияние на самостоятельные действия ученика. В зарубежной педагогике такого педагога называют «**фасилитатором**».

3. **Совместность, сотрудничество, содействие.** Это условие отражает как содержательную, так и технологическую суть педагогической поддержки, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствия, помощь в конструктивном разрешении проблем.

4. **Соблюдение принципа конфиденциальности.** Это крайне важно для доверительного общения с детьми, особенно при проведении диагностических методик, интимных личных бесед и консультаций. Только при полном доверии к взрослому помощь будет принята ребенком и, возможно, станет импульсом к активной внутренней работе.

5. **Доброжелательность и безоценочность.** Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с учеником может являться залогом, как успеха, так и неуспеха в осуществлении поддержки. Когда педагог идёт «от ребенка», он не сравнивает его действия с действиями других, а пытается понять и услышать голос этого ученика, причем его трудностей и проблем.

6. **Защита прав и интересов ребенка на всём пространстве его жизни.** Педагог – воспитатель, как адвокат, в любых обстоятельствах держит сторону ребенка. Даже когда тот нарушает общепринятые нормы, воспитатель ищет возможности «смягчить наказание», имея в виду, что ребенок более, чем взрослый, имеет право на ошибку. Педагог, осуществляющий поддержку, – это защитник интересов учащихся.

Перечисленные условия были выработаны классными воспитателями разных городов России, которые участвовали в экспериментальной работе по реализации педагогической поддержки в школе, и изложены в программе «Классный воспитатель» (руководитель О.С. Газман).

Их опыт показал, что соблюдение этих условий позволяет уйти от стихийно-спонтанной реакции на ситуацию, осуществлять целенаправленную деятельность по поддержке ребенка на пути к саморазвитию. Суть поддержки состоит в том, чтобы помочь человеку самостоятельно преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельности действий. Поддержку можно только начинающееся проявляться. Увидеть это можно, когда человек, особенно растущий человек, уже сделал шаг в ту или другую сторону: проявил талант, способность или, наоборот, совершил неблагоприятный поступок, сделал ошибку. В первом случае важно подкрепить то, что начинает проявляться, во втором – удерживать, чтобы не скатиться вниз, не упасть.

Поддерживать и развивать следует субъективность, т.е. способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность, неповторимость, особенности человека, которые выделяют его из всех других и тем самым позволяют ему оставаться самим собой.

Bibliography

1. Veyjte, R. Novihe cennosti obrazovaniya / O.S. Gazman, R.M. Veyjte, N.B. Krihlova. – М., 1995.
2. Polyakova, N.A. Nauchno-pedagogicheskie aspekty problem pedagogicheskoy podderzhki obuchayuticheskoy / N.A. Polyakova, T.R. Tikhonova, L.F. Ryabchenko [Eh/r]. – R/d: <http://www.socobraz.ru/index.php/>
3. Chakryan, T.K. Pedagogicheskaya podderzhka v obrazovatel'noy praktike // Materialy XII nauchno-tehnicheskoy konf. «Vuzovskaya nauka – Severo-Kavkazskomu regionu». – Stavropol', 2008. – 2 t. Obshchestvennye nauki.
4. Gazman, O.S. Pedagogika svobodih: puti v gumanisticheskuyu civilizatsiyu XXI veka // Klassniy rukovoditel'. – 2000. – № 3.

Статья поступила в редакцию 19.07.12

УДК 371 «73»

Legenchuk D.V. THE CONTENT OF THE EXPERIMENTAL SIMULATION OF THE SYSTEM CONTINUITY OF THE SECONDARY AND HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM. The article considers the content of the modeling experimental work in the study of hereditary multilevel professional education in modern conditions. The author describes the substantial entity of its own pedagogical research simulation in the framework of the concept of continuity of a multi-level professional education.

Key words: activity, concept, method, a model of education, training, research and experimental work, the continuity of the education system.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган, E-mail: doc600@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматривается содержание моделирования системы преемственного многоуровневого профессионального образования в современных условиях. Автор излагает содержательную сущность собственного исследования педагогического моделирования в рамках концепции преемственности многоуровневого профессионального образования.

Ключевые слова: деятельность, концепция, метод, модель образование, обучение, опытно – экспериментальная работа, преемственность, система образования.

Разработанная нами теоретическая модель преемственности среднего и высшего профессионального образования имеет структурную организацию, задается содержанием структурно-функционального инварианта педагогической системы, морфологически представлена в четырех подструктурах и представляет собой своеобразную программу, пользуясь которой можно определить конкретные задачи, пути и средства преемственности среднего и высшего профессионального образования на его различных этапах.

Нами установлено, что для обеспечения качественной подготовки специалистов необходимо включение в модель подготовки следующих взаимосвязанных и обуславливающих друг друга компонентов:

- 1) экспертная оценка образовательного и личностного потенциала студентов-первокурсников учреждения высшего профессионального образования;
- 2) реализация образовательного процесса с привлечением специалистов-практиков и широким использованием активных методов обучения;
- 3) реализация профессионально направленной внеаудиторной деятельности и учебно-исследовательской работы студентов;
- 4) реализация программ учебных и производственных практик в условиях учебно-профессиональной деятельности, по возможности максимально приближенных к условиям деятельности на предприятии;
- 5) реализация образовательного процесса как открытой системы с обеспечением интеграции в образовательное пространство учреждений СПО и ВПО и поликультурное пространство региона.

При разработке модели подготовки специалистов по социальной работе, ориентированной на региональную специфику, мы исходили из аналитического сопоставления требований к подготовке выпускников на уровнях СПО и ВПО. Необходимо углубление связей сотрудничества кафедр учреждения высшего профессионального образования с предметно-цикловыми комиссиями учреждений среднего профессионального образования, определения единых принципов и подходов в разработке учебно-программного, методического сопровождения профессиональной подготовки по «смежным» специальностям и принципов его реализации в учебном процессе, приведения структуры учреждения среднего профессионального образования в соответствие со структурой учебных подразделений ВПО, повышение

теоретического, научно-методологического и методического уровня, профессиональной компетентности всех субъектов педагогической деятельности. Для специалистов двух ступеней профессионального образования в ГОС определены в целом одни и те же виды профессиональной деятельности, их разграничение условно, а преемственность подготовки специалистов предусмотрена самой профессиональной деятельностью.

Опираясь на методологические положения и критерии, которым должна удовлетворять модель педагогической системы, мы пришли к выводу, что для проектирования и логики проблем образования эффективнее всего применять методы системного анализа. При этом профессиональное образование рассматривается как сложное специально организованная система передачи и приема опыта поколений, предназначенное для воспитания и развития человека [1].

Построение любой модели в педагогике предполагает выбор ценностных оснований, ведущих концепции, на которые опирается исследователь. В нашем случае вектор решения поставленной задачи задает модель гуманизации профессионального образования, представленная в работах ряда ученых, которые рассматривают гуманизацию образования как воспитание на основе уважения личности, признание приоритета добра, формирование таких общечеловеческих ценностей, как милосердие, уважение, трудолюбие. Разработка модели преемственности среднего и высшего профессионального образования осуществлялось в следующей форме: 1) теоретическое, прогностическое моделирование как способ решения исследовательской проблемы на гипотетическом уровне (высший уровень); 2) методическое моделирование подсистем процесса развития преемственности среднего и высшего профессионального образования как прием модуляции (средний уровень); 3) прагматическое моделирование комплексов низших подсистем (элементарный уровень).

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса реализации преемственности среднего и высшего профессионального образования – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм, методов и средств — и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, т.е. способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

темы. Сконструированная модель преемственности среднего и высшего профессионального образования рассматривается как целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные блоки: целеполагания, содержательный, организационный и функциональный блоки, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс реализации принципа преемственности среднего и высшего профессионального образования, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Взаимосвязь выделенных нами блоков модели осуществления преемственности среднего и высшего профессионального образования просматривается на функциональном уровне, что подтверждает проведенное теоретико-экспериментальное исследование: эвристическая функция позволяет включить обучающихся в различные виды деятельности; прогностическая – раскрыть тенденции развития явлений, способствует прогнозированию; ориентационная – осмыслить явления, собственное поведение в сложных ситуациях; интеграционная – устанавливать внутри- и межпредметные связи.

Разработанная теоретическая модель процесса преемственности среднего и высшего профессионального образования имеет структурную организацию, задается содержанием структурно-функционального инварианта педагогической системы и морфологически представлена в четырех подструктурах: 1) концептуальная: закономерности, принципы; 2) нормативная: цели, программы, критерии; 3) технологическая: средства, формы, условия, способы управления; 4) эмпирическая: задачи, процессы, оценки, результаты и представляет собой своеобразную программу, пользуясь которой можно определить конкретные задачи, пути и средства преемственности среднего и высшего профессионального образования на различных этапах подготовки специалиста. Ее особенностями являются: 1) наличие инвариантной (ведущая цель — главная полезная функция системы; педагогические принципы) и вариативной частей (стратегия и средства достижения подцелей); 2) осуществление процесса в рамках функционирования и развития (выделенные принципы обеспечивают устойчивость взаимосвязей всех компонентов при изменяющихся внешних условиях и изменении их функций при совершенствовании системы); 3) наличие инвариантного ядра, диалектически связанного с концептуально-значимыми компонентами преемственности среднего и высшего профессионального

образования как социального и личностного явления; 4) уровневость; 5) прогностичность.

В нашем исследовании моделирование в значительной степени имеет проектировочный характер, поскольку, несмотря на то, что система профессионального образования формируется, но этот процесс достаточно длительный, еще далек от завершения и необходимо принимать некоторую его условность и ограниченность.

Опираясь на разработанную концепцию, мы рассматриваем исследуемую нами систему как ограниченное множество, определяя ее состав и структуру, организацию частей, анализируем условия и механизм функционирования, определяем место среди других образовательных систем.

Моделирование проводилось нами в несколько этапов:

- актуализация накопленных знаний об объекте исследования;
- выбор из существующих моделей той, которая в наибольшей степени отражает сущность исследуемого объема;
- непосредственное исследование модели, которое завершается получением новых знаний об объекте.

Построение модели системы преемственности среднего и высшего профессионального образования предполагает выделение внешних и внутренних факторов функционирования системы, ее элементов, с учетом их полноты и достаточности, установление связей между элементами системы и взаимодействия с системами более высокого уровня, выявление ее многоуровневой структуры, определение функций элементов и самой системы.

При разработке модели за основу была взята модель системы профессионального образования, разработанная в НИИ профессионального образования [1-3]. Нами определено специфическое содержание основных элементов модели, составляющих вертикальную структуру системы: внешних факторов, целей, концептуальных основ, функций, уровней профессионального образования, условия, результат и включены дополнительные компоненты и составляющие, характерные для исследуемой системы.

При моделировании системы важно учитывать внешние факторы, влияющие на ее функционирование – состояние экономики и производства, рынка труда, социальные, информационные институты, институты культуры, это общее образовательное пространство, семья.

Библиографический список

1. Легенчук, Д.В. Некоторые особенности субъекта учебно-познавательной деятельности в системе преемственного многоуровневого профессионального образования // Вопросы современной науки и практики. – 2011. – № 2(33).
2. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. – Курган, 2008.
3. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
4. Саламатов, А.А. Реализация принципа преемственности как фактор повышения качества экологического образования учащихся общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003.

Bibliography

1. Legenchuk, D.V. Nekotoriye osobennosti sub'yekta uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti v sisteme preemstvennogo mnogourovnevo professional'nogo obrazovaniya // Voprosih sovremennoy nauki i praktiki. – 2011. – № 2(33).
2. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistemih professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. – Kurgan, 2008.
3. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
4. Salamatov, A.A. Realizaciya principa preemstvennosti kak faktor povisheniya kachestva ehkologicheskogo obrazovaniya uchastikhysya obtheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.08.12

УДК 371 «73»

Legenchuk D.V., Legenchuk E.A. GOAL-SETTING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE SUCCESSION OF MULTI-LEVEL VOCATIONAL EDUCATION. The article examines the role and place of purposeful learning activities and learning in modern education, and their value in line with the concept of successive secondary and higher vocational education in the modern Russian education reform.

Key words: concept, education, training, continuity, pedagogical goals, process, system, education system, the funds target.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган, E-mail: doc600@mail.ru; **Е.А. Легенчук**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган, E-mail: вес600@mail.ru

ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается роль и место целеполагающей деятельности обучающего и обучающегося в современном образовании, и их значение в русле концепции преемственного среднего и высшего профессионального образования в условиях реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: концепция, образование, обучение, преемственность, педагогические цели, процесс, система, система образования, средства, цель.

Цель является одним из важнейших системообразующих факторов, внутренней пружиной, конструктивным компонентом, критерием эффективности педагогического процесса и деятельности обучающего и обучающихся. Взятая в процессуальном анализе, сама постановка цели правомерно истолковывается как особый процесс и деятельность.

Анализ исследований, посвященных проблеме целеполагания, позволил определить логику развертывания целеполагающей деятельности обучающего: формирование извне заданных целей — актуализация содержательной сущности цели — анализ состояния педагогической системы — определение цели в конкретных условиях — выбор средств достижения цели — актуализация целей деятельности [1]. Структуру целеполагающей деятельности образуют следующие компоненты: мотивационный, гностический, аналитический, операционный [2, с. 67].

До недавнего времени цели работы обучающего жестко определялись социальным заказом общества, он не был свободен в выборе конечных результатов своего труда. Общество через социальные институты задавало цель-идеал, она конкретизировалась далее в различного рода документах, через Министерство образования. Задача обучающего состояла в том, что он должен был освоить эти цели, принять, интериоризировать, сделать их внутренне своими, осознать их личную значимость, т.е. в конечном счете, выразить их в системе взглядов и убеждений, представлений, понятий самого обучающего [3]. Сегодня наше педагогическое сообщество уходит от однородности, единообразия. Требуется другой уровень социальной зрелости, философской культуры. Смена мышления требует конкретно-исторического подхода к модели целеполагания. Очевидно, с учетом реалий современной действительности речь должна идти об активном творческом подходе обучающего к целям, заданным извне. А такая позиция может быть реализована лишь в ходе формирования данного рода целей.

Таким образом, первое звено логики развертывания целеполагающей деятельности — формирование извне заданных целей, что предполагает следующие моменты: потребность критического переосмысления целей, заданных извне, способность к их модификации, отклонение от нормативно заданного образца, видение новых целей, умение выдвигать альтернативные цели и др.

Идеология перестройки задает новую ценностную направленность учебно-воспитательным целям обучающего. В связи с этим важная задача, которая встает перед обучающим — расширение спектра целей, их номенклатуры, конструирование новых «векторов» развития имеющихся целей [2, с. 67].

Актуализация содержательной сущности цели — второе звено целеполагания — требует от обучающего, прежде всего, определения специфики педагогической цели.

Являясь, как всякая цель, идеальным представлением о результатах деятельности, педагогическая цель отличается тем, что она реализуется только в личности воспитанника, в тех или иных изменениях его знаний, отношений, и форм поведения, представляя собой мысленную модель перехода обучающегося на новую ступень развития, которую учитель конструирует в своем сознании, приступая к деятельности. Таким образом, специфика педагогических целей состоит в том, что они формулируются не в виде действий обучающего, а с точки зрения результатов деятельности обучающегося, с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения определенного содержания учебного материала. Что бы ни делал обучающий, в итоге он формирует и развивает у обучающегося способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом.

Педагогические цели можно представить в виде трех групп целей: обучения, развития и воспитания. Обучающие (образовательные, дидактические) цели предполагают формирование у обучающихся новых понятий и способов действий, системы научных и специальных знаний. Воспитательные цели направлены на формирование личностных свойств и черт характера, отношений, потребностей и мотивов, интересов, ценностных

ориентации. Когда говорят о развивающих целях, то имеют в виду развитие таких психических процессов и качеств, как память, внимание, мышление, воображение и др.

На методологическом уровне целеполагания педагог должен уметь раскрыть психологическое содержание цели: механизм формирования того или иного качества, свойства обучающегося, его проявление в деятельности, закономерности и этапы развития, взаимосвязь с другими компонентами в структуре личности и т.д.

Следующий этап целеполагания — разработка целей и средств их достижения в условиях реальной педагогической действительности на основе анализа состояния педагогической системы.

При переходе на уровень реального педагогического процесса педагог должен конкретизировать общие знания и умения применительно к условиям конкретной ситуации. Таким образом, процесс конкретизации протекает на основе предварительной абстрагирующей деятельности [4, с. 367].

Целеполагающая деятельность обучающего развертывается на этапе конкретизации, к которому предъявляются определенные требования. Прежде всего, педагог исходит из того, что реализация сколько-нибудь сложной педагогической цели, как правило, требует реконструкции логики предметной деятельности. Эта реконструкция может происходить за счет различных элементов, образующих структуру деятельности: выбора материала, инструмента.

Одним из важных требований к построению педагогического процесса является индивидуальный подход, обеспечивающий индивидуальное своеобразие в развитии, максимальное развитие всех имеющихся у обучающегося способностей. Сущность индивидуального подхода в воспитании заключается в том, что общие цели воспитания конкретизируются в соответствии не только с возрастными, но и индивидуальными особенностями. Студенческий коллектив не является однородной массой, в его структуру входят так называемые малые группы, создаваемые на различной основе: группы друзей, которых связывают личные симпатии, общность интересов, взаимное доверие; группы по интересам, объединению которых способствует совместная деятельность в другом коллективе (в спортивной секции, в предметном кружке и др.); группировки отрицательного характера, актив. От целей, обращенных к коллективу в целом, к целям, направленным на организационную структуру определенной группы обучающихся и в конечном итоге на каждого, — такой должна быть логика развития учебно-воспитательных целей обучающего. Следовательно, индивидуализация цели также является одним из требований педагогического целеполагания.

Цели педагогического процесса должны проектировать позитивные изменения, как в отдельных свойствах личности, так и в целостных, системообразующих, интегративных ее свойствах. Каждая из этих интегративных характеристик отражает проявление личности как целого и выступает как результат взаимодействия различных сторон, структур, свойств и качеств личности. Уточнение педагогической цели через отдельную интегративную характеристику позволит в дальнейшем определить логику воспитательного процесса на единой конструктивной основе.

В числе первостепенных задач, стоящих перед педагогом, особое место принадлежит возвышению его ценностных ориентации до стратегической цели воспитания всесторонне развитой гармонической личности. Речь, таким образом, идет о том, чтобы в повседневной деятельности обучающего решение частных задач было бы постоянно детерминировано данной конечной целью воспитания.

Однако важно при этом не допустить необоснованного умаления значения так называемых локальных целевых установок. При кажущейся внешней незначительности эти целевые установки (в процессе их реализации) позволяют накопить емкий по содержанию информационный материал, открывающий возможность для глубоких обобщений и принятия оперативных управленческих решений. Это требование определяется как масштабность цели.

Цель представляет собой динамическое образование. В процессе объективации она трансформируется и развивается, детализируется, уточняется, обогащается. На факт модификации цели по ходу выполнения деятельности указывал А.Н. Леонтьев: «Вступая в прямое соприкосновение с предметной действительностью и подчиняясь ей, деятельность видоизменяется, обогащается, и в этой ее обобщенности она и кристаллизуется в продукте. Осуществленная деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее ее сознание» [1, с. 70]. Объективно меняющиеся ситуации педагогической действительности требуют от обучающего способности адекватно реагировать на них и отражать происходящие изменения в зафиксированных ранее целях. А это, в свою очередь, оказывается возможным благодаря умению обучающего всесторонне учитывать объективные и субъективные условия, развитию системно-динамического видения целостного педагогического процесса, обеспечивающего возможность получения необходимой информации об объекте воспитания в ходе развития с целью его дальнейшего прогнозирования и корректировки в процессе педагогической деятельности.

Чрезвычайно важной оказывается и устойчивость ориентации обучающего на те или иные цели учебно-воспитательной деятельности. Речь идет о сохранении установки обучающего на реализацию определенных целей в учебно-воспитательной работе с обучающимися независимо от характера непредвиденно возникающих ситуаций.

В структуру целеполагания входит и умение определять средства достижения цели: виды деятельности и субъект воспитания. Успешная реализация намеченных целей может быть достигнута при использовании разнообразных видов деятельности и общения в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями школьников, различных методов и приемов воспитания.

Полнота субъекта реализации цели определяется все возрастающим требованием современной школы, направленным на расширение «совокупного субъекта» воспитания. Усложнение задач воспитания определяет тенденцию к расширению и дифференциации субъекта управления процессом воспитания. В нем появляются новые элементы, каждый из которых находит

для себя свой предмет воздействия в объекте. Прав, на наш взгляд, И.И. Чернокозов, который отмечает, что выпадение любого субъекта из педагогического процесса наносит ущерб выполнению задач воспитания, рождает какие-то неповторимые и невосполнимые пробелы, а также мешает другим субъектам выполнять свои функции. Задача обучающего при этом состоит в том, чтобы выявить воспитательные возможности конкретных видов деятельности и субъектов реализации цели: членов педагогического коллектива с различным профессиональным статусом, членов детского коллектива (или коллектив класса в целом), родителей, учреждений дополнительного образования и др. [1, с. 70].

Особо важное значение на этапе конкретизации педагогических целей имеет осознание обучающим источников целеполагания. Такими источниками выступают:

1. Социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и сознательно выражаемых образовательных запросах граждан. И то, и другое подлежит осмыслению в педагогической науке [5].

2. Второй источник педагогической цели — обучающийся, субъект особой социальной реальности, социальной среды.

3. Третий фактор определения цели — обучающий как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект.

Концептуальные основы, являясь составляющей модели преемственности среднего и высшего профессионального образования, включают противоречия системы, ведущие идеи, закономерности, принципы, функции и условия.

Таким образом, особенно актуальным в современных условиях, становится не просто формулирование педагогических целей, сколько рациональное осмысление содержательной сущности и компонентов целеполагания. Качественный анализ целеполагающей деятельности позволяет оптимизировать содержание образовательного процесса и по новому организовать взаимоотношение его участников, направляя его не только на достижение самого результата, но и на оптимизацию получаемых знаний, их перестроение под нужды и возможности сторон образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. — Курган, 2008.
2. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. — Курган, 2011.
3. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. — 2012. — № 3 (34).
4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
5. Сериков, Г.Н. Самообразование и усовершенствование подготовки студентов. — Иркутск, 1991.

Bibliography

1. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistemih professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. — Kurgan, 2008.
2. Legenchuk, D.V. Preemstvennost' v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. — Kurgan, 2011.
3. Legenchuk, D.V. Pedagogicheskie tekhnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo neprerivnogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya: mezhdunarodniy nauchniy zhurnal. — 2012. — № 3 (34).
4. Rubinshteyn, S.L. Problemy obshchey psikhologii. — M., 1973.
5. Serikov, G.N. Samoobrazovanie i usovershenstvovanie podgotovki studentov. — Irkutsk, 1991.

Статья поступила в редакцию: 06.08.12

УДК 371.93

Minnegaliev M.M. FORMS OF THE PREVENTIVE MAINTENANCE DEVIATION BEHAVIORS TEENAGER. Different forms of the preventive maintenance deviation behaviors teenager are considered in article. Need of the revealing the particularities of the shaping deviation behaviors is emphasized beside teenager, and consideration of the efficient form of the work on preventive maintenance deviation behaviors teenager with use the physical culture and sport.

Key words: preventive maintenance deviation behavior, physical culture, sport, organization, methods, technology, the form, education.

М.М. Миннегалиев, канд. пед. наук, доц., Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский гос. университет», г. Бирск, E-mail: MaratMagasumovich@rambler.ru

ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются различные формы профилактики девиантного поведения подростков. Подчеркивается необходимость выявления особенностей формирования девиантного поведения у подростков, и рассмотрения эффективной формы работы по профилактике девиантного поведения подростков с использованием физической культуры и спорта.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, физическая культура, спорт, организация, методика, технология, форма, воспитание.

В настоящее время профилактика девиантного поведения подростков является одной из актуальных, что обусловлено рядом причин. Например, падение уровня жизни многих людей, нарушение или ослабление влияния социальных институтов, призванных заниматься воспитанием детей и подростков, прежде всего институтов семьи, привели, к значительному увеличению числа семей так называемой «группы риска», количества социальных сирот и подростков девиантного поведения и т.д.

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы, будь то социальные нормы, нормы нравственного и психического развития, права, культуры и морали. Рост отклонений в поведении, омоложение преступности и девиантности требует особого внимания к изучению проблемы поведения подростков. Необходимо выявить особенности формирования девиантного поведения, найти эффективные формы работы по профилактике девиантного поведения подростков [1].

Под профилактикой девиантного поведения подростков понимается социально-педагогическая деятельность семьи и образовательных учреждений, государственных и общественных организаций, направленные на предупреждение и устранение риска возникновения отклоняющегося поведения подростков посредством формирования у них нравственных и правовых знаний, социально-полезных навыков и интересов и т.д.

Профилактика, будучи важным средством предотвращения развития каких-либо негативных процессов на ранних их стадиях, позволяет с меньшими функциональными затратами снять остроту проблемы и повернуть процесс в иное, более благоприятное русло. К числу важнейших видов профилактики, используемых в социальной работе, можно отнести профилактику: девиантного и делинквентного поведения, безнадзорности и беспризорности; суицидального поведения; алкоголизма и наркомании и др.

Существуют различные формы профилактики девиантного поведения подростков. Первая форма – это создание социокультурной среды. В её основе лежат представления о детерминирующем влиянии социальной и культурной среды на возникновение девиаций у подростков. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить негативное и нежелательное поведение личности подростков.

В рамках такой формы профилактики девиантного поведения у подростков включает социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Особое значение имеет политика средств массовой информации. Специальные программы, выступления молодежных кумиров, специально подобранные фильмы – все это должно иметь качественно иной духовно-нравственный уровень.

Работа с молодежной субкультурой может быть организована в форме движения «Молодежь против наркотиков» или акции с выступлением популярных рок-групп. Чрезвычайно важна работа в местах, где молодежь проводит свой социокультурный досуг и общается. Работа с такими подростками может быть организована также на улице, для чего в ряде зарубежных стран существует специальная подготовка подростков-лидеров, проводящих соответствующую работу.

В рамках данного подхода также предпринимаются попытки создания поддерживающих «зон» и условий, несовместимых с нежелательным, асоциальным поведением. Основным недостатком модели считается отсутствие прямой зависимости между социальными факторами и девиантным поведением.

Вторая форма профилактики девиантного поведения подростков – это информирование. Это направление воспитательно-профилактической работы с девиантными подростками проводится в форме лекций, бесед, распространения литературы или DVD и телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействовать на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений. Для этого используется информация, подтвержденная статистическими данными, например, о пагубном влиянии алкоголя и наркотиков на здоровье подростков. Нередко информация имеет запугивающий характер. При этом перечисляются о негативные последствия употребления алкоголя и наркотиков или описываются драматические судьбы подростков девиантного поведения, их личностная деградация [2].

Третья форма – это организация деятельности, альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о замещающем эффекте девиантного поведения. Предполагается, что подростки используют психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получат взамен что-то лучшее. Альтернативными формами активной деятельности личности признаны: познание – путеше-

ствия, туризм; испытание себя – физическая культура, спорт, походы и экскурсии в горы; общение и досуг, физкультурно-спортивная и благотворительная деятельность.

Вышеназванная форма профилактики девиантного поведения подростков реализуется в программах оказания помощи в случаях уже сформированного девиантного поведения. В семейном воспитании ведущими воспитательно-профилактическими задачами выступают раннее воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, формирование умения заниматься общественно-полезной деятельностью и трудиться. Родители должны понимать, что они формируют потребности через вовлечение подростков в различные виды активной деятельности – физическая культура и спорт, труд, искусство, живопись, музыка и др. Если к подростковому возрасту социально позитивные потребности не сформированы, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий [3].

Четвертая форма – это организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности за свое здоровье, гармонию с окружающим миром и своим телом. Умение личности достигать нормального физического, психического и нравственного состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным. Здоровый стиль жизни предполагает здоровое питание, оптимальные физические нагрузки, соблюдение режима сна, труда и отдыха, общение с природой, соблюдение правил поведения, исключение излишеств.

Здоровьесберегающие технологии, которые создают безопасные условия пребывания, обучения и воспитания в образовательном учреждении посредством рациональной организации педагогического процесса и соответствия учебной и физической нагрузки возрастным возможностям подростков. Оздоровительные технологии, которые направлены на решение задач укрепления физического здоровья подростков, обогащение потенциала здоровья посредством физической подготовки, закалывания, организации здорового питания, профилактики заболеваний и отклонений в поведении.

Технологии обучения здоровью, которые включают в себя гигиеническое обучение и воспитание, формирование здорового образа жизни посредством включения соответствующих тем в определенные предметы, как физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности. Технологии воспитания культуры здоровья, позволяющие воспитывать у подростков культуру здоровья, личностные качества, способствующие его сохранению и укреплению, формируют мотивации на ведение здорового образа жизни, ответственность за собственное здоровье, здоровье окружающих людей.

Пятая форма – это минимизация негативных последствий девиантного поведения. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного девиантного поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, алкоголь и наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению.

Шестая форма – это активизация личностных ресурсов. Занятия подростков физической культурой, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста – все это активизирует личностные ресурсы, обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

В различных формах профилактики девиантного поведения могут использоваться схожие средства и методы. По способу организации работы выделяют следующие формы профилактики: индивидуальная, семейная, школьная работа. В целях предупреждения девиантного поведения подростков используются различные методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

Первичная, вторичная и третичная формы профилактики девиантного поведения подростков реализуются за счет специально разработанных программ и методик, которые предполагают решение следующих задач: 1) развитие у подростков социальной и личной компетенции (обучение умениям эффективного общения, критического мышления, выработка адекватной самооценки); 2) формирование умений и навыков самозащиты (устойчивости к негативному воздействию социальной среды, в том числе и групповому давлению); 3) предупреждение возникновения проблемы при взаимодействии с окружающими людьми (развитие умений и навыков самоконтроля).

Содержание профилактики девиантного поведения базируется на представлении о факторах риска, обуславливающих от-

клонение в поведении. Они делятся на: индивидуальные (низкая самооценка, недостаточный самоконтроль, неспособность правильно выражать свои чувства); семейные (отсутствие контроля со стороны взрослых, злоупотребление наказаниями, систематическое употребление алкоголя и наркотиков родителями, асоциальное поведение, низкий экономический статус семьи и т.д.); социальные (неспособность адаптироваться в школе, группе ровесников и т.д.) [4].

Мы считаем, что риск формирования отклонений в поведении оказывается реальным практически для любого подростка. Поэтому программы профилактики девиантного поведения подростков ориентированы на все группы подростков вне зависимости от принадлежности к определенной социальной группе. Подобные программы должны формировать у них умения и навыки противостояния давлению, обеспечивающие формирование личностной устойчивости в отношении всей суммы факторов риска девиантного поведения; носить опережающий характер, по срокам предшествовать возникновению реальной возможности приобретения первого опыта девиантного поведения; при организации профилактики должны быть выдержаны условия безопасности обучения: спокойная, эмоционально благоприятная атмосфера обучения, в которой успешно формируются социально приемлемые модели поведения, они отрабатываются во взаимодействии со сверстниками и другими людьми.

Педагогическая наука рассматривает физическую культуру и спорт, как эффективную форму профилактики девиантного поведения подростков, способствующая воспитанию физических, психических и нравственно-этических качеств, связанных с формированием всесторонне и гармонично развитой личности.

Применение специально подобранных физических упражнений в процессе профилактики девиантного поведения подростков может быть обусловлено и тем, что в их мотивационной структуре физкультурно-спортивная деятельность занимает одно из ведущих мест.

Физическая культура, являясь составной частью общей культуры личности, во многом определяет ее социальный и нравственный статус и может быть решающим фактором предупреждения и преодоления отклонений в поведении подростков. Активное вовлечение подростков в физкультурно-оздоровительную деятельность дает возможность активно противостоять распространению вредных привычек, способствовать здоровому образу жизни и является альтернативой девиантному поведению [5].

Повышению эффективности использования физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения подростков способствует создание гуманной, развивающей, лично-ориентированной воспитательной среды, предусматривающей наличие учебно-тренировочной базы, спортивного оборудования и инвентаря, учебных пособий и программ по физическому воспитанию. Такая среда предусматривает гуманизацию личности путем включения физкультурно-оздоровительной деятельности, создание щадящих условий при выполнении физических упражнений, с предъявлением посильных требований, соответствующих полу и возрасту, уровню физического, нравственного и психического развития подростков. В процессе занятий физическими упражнениями возможно воспитание нравственных, морально-волевых качеств, и перевоспитание негативных проявлений в поведении у подростков.

Библиографический список

1. Профилактика девиантного поведения школьников средствами психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса / под общ. ред. Ю.А. Клейберга и Г.В. Юдаковой. – Ульяновск, 2004.
2. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб., 2005.
3. Змановская, Е.В. Девиантология. – М., 2008.
4. Тагирова, Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками // Педагогическое общество России. – 2003.
5. Миннегалиев, М.М. Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения учащейся молодежи // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2010.

Bibliography

1. The preventive maintenance deviation behaviors schoolboy facility psychological of the accompaniment educational of the process / Under general editing YU.A. Kleyberg and G.V. YUdakova. – Ulyanovsk, 2004.
2. Mendelevich, V.D. The psychology deviation behaviors. – SPb.: Speech, 2005.
3. Zmanovskaya, E.V. Deviantologiya. – M.: Academy, 2008.
4. Tagirova, G.S. Psychology-pedagogical correction work with difficult teenager. – Pedagogical society to Russia, 2003.
5. Minnegaliev, M.M. The role of the physical culture and sport in preventive maintenance deviation behaviors student youth / Actual problems of the physical culture, sport and tourism: material International scientifically-practical conference. – Ufa: UGATU, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.09.12

УДК 159.9

Nikolaevsky R.P. DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLECT IN STUDENT AGE. The article is devoted to the development of social intellect in the foreign and domestic psychology. Particular attention is paid to young adulthood, and that the author's view, is the sensitive to the development of social intellect, and he in turn makes it possible to predict success in the future careers of students.

Key words: social intellect, youth age, student.

Р.П. Николаевский, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: petrovish__77@list.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена развитию понятия социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии. Особое внимание отводится юношескому возрасту, который, на взгляд автора, является сенситивным периодом к развитию социального интеллекта, который, в свою очередь, позволяет прогнозировать успешность в будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: социальный интеллект, юношеский возраст, студент.

Юношеский возраст – это период завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирование мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь. Это период жизни человека между подростковым возрастом и зрелостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст был определен как 17 – 21 год для юношей и 16 – 20 лет для девушек. Психологи расходятся в определении возрастных

границ юности. В западной психологии преобладает традиция объединения отрочества и юности в единый возрастной период, называемый периодом взросления (adolescence), содержанием которого является переход от детства к зрелости, а границы могут простираются от 12 – 14 до 25 лет. В отечественной психологии принято рассматривать юность как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. И.С. Кон определяет юность в границах 14 – 18 лет. Чаще их сужают до 15 – 17 лет. Но нередко период юности продлевается

до 25 лет, что соответствует в периодизации взрослости переходному периоду от юности к ранней взрослости (20 – 25 лет).

Возрастные границы студенческого периода условны и приходятся примерно на 17–18 – 22–23 года. В психологии этот возрастной период различными авторами определяется по-разному: юность, молодость, поздняя юность, ранняя зрелость и т.д.

В юношеском возрасте новое развитие приобретает механизм идентификация-обособление. Обостряется способность к эмпатии, к сопереживанию другим людям и различным произведениям искусства: литературным, музыкальным, изобразительным. Происходит идентификация не только с людьми, но и с природой, искусством. В результате сфера чувствований молодых людей становится тоньше, богаче. Одновременно с выраженной потребностью к идентификации с другими обостряется потребность в обособлении, без которого невозможно адекватное решение вопроса идентичности. На этом фоне интенсивно идет развитие рефлексивных процессов, что выводит молодого человека за пределы внутреннего мира и позволяет занять собственную позицию в мире. Построение и переоценка ценностей, которая начинается в подростковом возрасте, интенсивно продолжается в юности. Основная цель этого процесса переоценки – взглянуть на мир иными глазами и построить систему ценностей, отличную от родительской. Переоценка является центральным моментом нравственного роста. На основе указанных процессов в юности происходит окончательное оформление такого психологического новообразования, как мировоззрение.

Юность, по мнению В.И. Слободчикова, – завершающая стадия ступени персонализации. «Главное новообразование юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [1].

Этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально – личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой.

Происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» – центральное психологическое новообразование юношеского возраста, открытие своего внутреннего мира. Процесс нахождения идентичности происходит на протяжении юношеского возраста и представлен значительными изменениями самосознания, а именно, когнитивной и эмоциональной его сторон и системы саморегуляции личности.

Ведущей деятельностью в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная деятельность. Учебная деятельность, активно сочетаемая с разнообразным трудом, имеет огромное значение, как для выбора профессии, так и для выработки ценностных ориентаций.

Развивается познавательная сфера, происходит познание профессий. Деятельность приобретает элементы исследования, направленность на приобретение профессии, на поиск места в жизни.

В студенческие годы учебная деятельность приобретает собственно исследовательский характер и может быть названа как учебно-познавательная деятельность. Усвоение уже накопленных теоретических знаний влечется в процесс самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию художественных образов, углублению нравственных ценностей и т.п. Учебная деятельность для студентов становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления.

У. Перри (1970) выделил следующие стадии развития студенческого мышления:

1. Начальный дуализм – интерпретация мира авторитарным дуалистическим образом, для которого характерен поиск только одной истины, деление мира на белое и черное, на добро и зло. Это проявляется в юношеском максимализме суждений и резкости поведения.

2. Концептуальный релятивизм — терпимость по отношению к множеству соперничающих точек зрения, возможность рассматривать одно и то же явление (ситуацию) с разных позиций.

3. Самостоятельно выбранная позиция и ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни. С позиции автора такая последовательность изменений и характеризует интеллектуальное развитие в ранней взрослости [2].

Развитие интеллекта и самосознания у юношей связано со стремлением выработать самостоятельные взгляды и суждения, как об окружающих людях, так и о самом себе. Интенсивное развитие интеллекта в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

В юности и ранней взрослости активно формируется еще одно когнитивное новообразование – практический интеллект. Основные характеристики практического интеллекта: предприимчивость — способность в сложной ситуации находить несколько вариантов решений возникшей проблемы. Этому способствует тренировка версионного мышления, которая заключается в том, что нужно взять типичную жизненную проблемную ситуацию и предложить как можно больше альтернативных вариантов мышления. Если человек способен выдвигать до 20 и более альтернатив, то можно сказать, что он имеет развитое версионное мышление и высокую предприимчивость; экономность – способность найти такой способ решения, который с наименьшими затратами даст наилучший результат; расчетливость – способность заглядывать вперед, предвидя последствия тех или иных решений и действий, точно определять результат и оценивать, чего он может стоить; умение оперативно решать задачи – динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения проблемы до ее практического решения [3].

В юношеском возрасте происходит становление социального интеллекта, который является характеристикой человека, проявляющейся во всех сферах его жизнедеятельности.

В социальной психологии термин «социальный интеллект» употребляется в целях дифференциации понятий интеллекта социальных отношений и интеллекта предметных отношений. Формирование этих двух когнитивных форм происходит в двух планах психического развития. По мнению Д.Б. Эльконина, первый осуществляется в процессе усвоения ребенком условий его существования в социальной среде, овладения в ролевых играх навыками социальных отношений, норм, оценок, принятых форм поведения. Второй связан с усвоением знаний и навыков в области предметных отношений. В процессе психического развития взаимодействие этих интеллектуальных компонентов носит сложный характер. Очевидно, интеллект субъект-субъектных отношений является производным к интеллекту субъект-объектных отношений. Его наиболее интенсивное развитие наблюдается в подростковом и юношеском возрасте.

Главной задачей молодости О.В. Хухлаева видит решение социальных задач, поскольку в этот период человек «впервые непосредственно вступает в контакт с обществом» [4]. Подобного рода социальным задачам относятся: приобретение профессии, определенного социального статуса, создание семьи. Таким образом, заключает автор, молодой человек не только в своем сознании включает себя во взрослую жизнь, но и начинает принимать в ней реальное участие.

Достижение социальной зрелости отражает, с одной стороны, возможность выполнения социальных обязанностей, с другой – принятие ответственности за собственную жизнь, решения, поступки на самого себя. Иными словами, достижение социальной зрелости – это «овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности» [4].

Социальный интеллект – способность человека правильно понимать свое поведение и поведение других людей в обществе. Данная способность необходима человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект реализует познавательные процессы, связанные с отображением человека как партнера по общению и деятельности.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию в 1920 году Э. Торндайком. В отечественной психологии определение социального интеллекта одним из первых было дано Ю.Н. Емельяновым. По его мнению, сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Автор считает, что формированию социального интеллекта способствует наличие особой, имеющей эмоциональную природу чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям, целям, т.е. наличие сенситивности (Ю.М. Емельянов, 1985).

В работах Г. Олпорта социальный интеллект трактуется, как способность давать точную характеристику другим людям, предвидеть их поведение и создавать адекватные межличностные отношения, высказывать быстрые, почти автоматические суждения о человеке, прогнозировать его наиболее вероятные реакции. Социальный интеллект, по мнению Г. Олпорта, это «социальный дар, необходимый для тонкого равновесия в поведении, обеспечивающего гладкость в отношениях с людьми. Вместе с тем, социальный интеллект имеет отношение скорее к поведению, чем к оперированию понятиями: его продукт – социальное приспособление, а не глубина понимания» [5].

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект» и рассматривали его как: «способность уживаться с другими людьми» (Moss F. & Hunt T., 1927); «способность иметь дело с окружающими» (Hunt T., 1928); «знания о людях» (Strang R., 1930); «способность легко сходиться с другими, умение войти в их положение, ставить себя на место другого» (Вернон Р.Е., 1933); «способность критически и правильно оценивать чувства, настроения и мотивацию поступков других людей» (Wedek J., 1947).

После этого социальный интеллект получил широкое распространение среди зарубежных (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Кильстром, Н. Кэнтон, Г. Олпорт, Р. Селман, Р. Стернберг и др.) и отечественных психологов (Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Е.И. Ишутина, В.Е. Ключко, М.Л. Кубышкина, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова (Алешина), М.В. Молоканов, А.Л. Южанинова и др.).

В своей многофакторной модели интеллекта Дж. Гилфорд отводит особое место социальному интеллекту. Его модель была разработана как открытая система, и в момент создания автор еще не знал всех входящих в нее элементов. Он предполагал, что их около 120. По этому поводу он шуточно заметил, что нашел 120 способов быть умным, и тут же добавил: «...к сожалению, есть гораздо больше способов, чтобы быть глупым» [6]. В его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые – к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые – к его оценке. Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер.

В социальном интеллекте, однако, присутствует компонент, кардинальным образом отличающий его от всех других видов интеллекта. Этот возможность обращения к внутреннему опыту.

Человек не просто пользуется прошлым опытом внутренней жизни. Он может мысленно поставить себя на место другого человека и непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться.

Способности же социального интеллекта формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека на основании приобретаемого им личного опыта.

Н.Н. Князева провела исследование особенностей социального интеллекта в юношеском возрасте и пришла к следующим выводам:

В юношеском возрасте хорошо развита способность ориентироваться в понимании последствий поведения, предвосхищать поступки людей.

Юноши большее значение придают вербальному общению, нежели школьники, они способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками, в разных ситуациях общения.

У девушек наблюдается тенденция к росту чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений в сравнении со школьниками, что позволяет им правильно понимать и оценивать речевую экспрессию. Все же девушки большее значение придают анализу невербальных проявлений, чувствительны к невербальной экспрессии, что усиливает способность понимать [7].

В.Н. Куницына (2001) доказала, что чем выше уровень социального интеллекта, тем более развиты саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять. Чем ниже уровень социального интеллекта, тем больше в нем представлены застенчивость, рефлексивность, агрессивность и т.п., тем более вероятно, по мнению автора, что человек страдает от одиночества, имеет низкое самоуважение, конфликтен, невротизирован, психически и физически истощаем. Таким образом, замечает В.Н. Куницына, сильно выраженная рефлексивность не способствует развитию социального интеллекта, а энергетический потенциал оказывается его необходимым условием [8].

Процесс социального познания в онтогенезе сложен и многоступенчат. Выделяется несколько направлений в развитии этой формы познания: моральное, социальное и психологическое. Под моральным, понимается представление о справедливости, ответственности, благополучии. Социальное – обозначает процесс интериоризации норм и ролей и психологическое – включает суждения, касающиеся других людей и межличностных отношений. На разных этапах онтогенеза доминируют различные из названных форм. Сформированные структуры социального познания характеризуются и высокой интеграцией отдельных элементов и межфункциональных образований.

Познание людьми друг друга осуществляется на разных уровнях и представляет собой целостную структуру процессов – от ощущения до мышления. Познавательные процессы, рассматриваемые в рамках социального отражения выступают как своеобразные в связи со спецификой объекта отражения и с их включенностью в субъектно-субъективные отношения. Своеобразие способностей к интерперсональному отражению обнаруживается в успешности познавательной деятельности, направленной на отражение, по крайней мере, следующих видов социальных объектов: это широкий спектр личностных особенностей окружающих и многообразные характеристики интерперсональных отношений. Конкретизируя выраженность индивидуально-психологических особенностей познавательных процессов всех уровней отражения, можно представить проявления социально-интеллектуальных способностей следующим образом.

Способность к социальному восприятию проявляется в особенностях построения чувственного образа. Среди его разнообразных характеристик можно выделить широту и точность отражения признаков, характеризующих внешний облик другого человека (выразительных движений лица, жестов, походки, позы, вокальной мимики и др.), и адекватно интерпретировать на основе этого отражения его внутреннее состояние.

Способность к социальному воображению проявляется в возможности прогнозирования поведения людей, их взаимоотношений, в умении посмотреть на себя глазами других, представить себя на месте другого, предвосхитить результат взаимодействия с кем-либо, точно определить стратегию собственного поведения, учитывая многообразие его альтернатив, и ряд других.

Способность к социальному мышлению проявляется в глубине ориентации и понимании жизненных планов, помыслов, поступков людей, в умении выделить ведущие и второстепенные черты в структуре личности другого человека, в осознании особенностей собственной личности и своего поведения, компетентности и дифференцированности в определении характера взаимоотношений между людьми, роли и места каждого в социальном взаимодействии.

Социальная память проявляется в запоминании большого количества психологических особенностей окружающих, социальное оценивание состоит в умении делать правильные умозаключения относительно поведения кого бы то ни было.

Студент, обладающий хорошо развитым социальным интеллектом, способен извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует успешной адаптации при поступлении на работу, поддержанию оптимального психологического климата, проявления большего интереса, смекалки, изобретательности и креативности в будущей профессиональной деятельности и позволяет прогнозировать ее успешность.

Библиографический список

1. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.
2. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб., 2005.

3. Исторические и онтогенетические аспекты клинической психологии / Н.А. Кравцова, Г.В. Залевский, Л.А. Лозовик // Избранные вопросы клинической психологии: в 3 т. – Владивосток, 2008. – Т. 2.
4. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. М., 2002.
5. Стернберг, Р. Практический интеллект. – СПб., 2002.
6. Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965.
7. Князева, Н.Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов // Юбилейная международная научно-практич. конф., посвященная 200-летию Д.П. Ознобишина. Самара, 2004 [Э/р]. – Р/д: www.sspa.samara.ru
8. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Slobodchikov, V.I. Osnovih psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 2000.
2. Psikhologiya razvitiya / G. Krayg, D. Bokum. – SPb., 2005.
3. Istoricheskie i ontogeneticheskie aspekty klinicheskoy psikhologii / N.A. Kravcova, G.V. Zalevskiy, L.A. Lozovik // Izbranniye vo-prosily klinicheskoy psikhologii: v 3 t. – Vladivostok, 2008. – T. 2.
4. Khukhlaeva, O.V. Psikhologiya razvitiya: molodosty, zrelosty, starosty. M., 2002.
5. Sternberg, R. Prakticheskiy intellekt. – SPb., 2002.
6. Gilford, Dzh. Tri storoniy intellekta // Psikhologiya myshleniya / pod red. A.M. Matyushkina. – M., 1965.
7. Knyazeva, N.N. Izuchenie social'nogo intellekta u shkol'nikov i studentov // Yubileyjnaya mezhdunarodnaya nauchno-praktich. konf., posvyashennaya 200-letiyu D.P. Oznobishina. Samara, 2004 [Eh/r]. – R/d: www.sspa.samara.ru
8. Kunichina, V.N. Mezhlchnostnoe obshchenie: uchebnyk dlya vuzov / V.N. Kunichina, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 24.08.12

УДК 159.923:37.015.31

Osinskaya S.A., Kravzova N.A. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FATHER'S IMAGE IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT DEGREE CODEPENDENT. The article discusses the problem of his father's influence on the formation of psychological autonomy. The results of an empirical study of the father in codependent people. It is shown that the image of the father codependent dominate negative emotional components differ heterogeneity and disharmony. Shown that a high degree of misalignment of the real and the ideal in the image is the basis of the internal conflict and affect the degree of co-dependence.

Key words: image of his father, codependency, family, inner conflict, personality, dysfunctional behavior, emotional development.

С.А. Осинская, ст. преп. каф. массовых коммуникаций Гуманитарной школы Дальневосточного Федерального университета, г. Владивосток; **Н.А. Кравцова**, д-р психол. наук, доц., зав. каф. клинической психологии Владивостокского гос. медицинского университета, г. Владивосток, E-mail: 733825@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ОТЦА У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ СОЗАВИСИМОСТИ

В статье обсуждается проблема влияния отца на становление психологической автономии. Приведены результаты эмпирического исследования образа отца у созависимых лиц. Показано, что в образе отца созависимых доминируют отрицательные эмоциональные компоненты, образ отличается неоднородностью и дисгармоничностью. Показано, что высокая степень рассогласования реального и идеального в образе является основой внутренней конфликтности и влияет на степень созависимости.

Ключевые слова: образ отца, созависимость, внутренняя конфликтность, дисфункциональное поведение, эмоциональное развитие.

Проблема зависимостей остается одной из наиболее актуальных в современном обществе. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях показана связь между нарушениями функционирования семьи и формированием зависимого поведения. Главным и необходимым условием развития ребенка, формирования его личности и внутренней жизни являются окружающие его люди и, прежде всего, родители. Особенности функционирования семьи и каждого из ее членов во многом определяют благополучие в прохождении не только периода детства, но и способность к изменению деструктивных, дисфункциональных форм взаимоотношений, которые поддерживались близким социальным окружением, в последующие периоды жизни. Значимым фактором для эмоционального развития является вся семейная атмосфера и то, насколько автономные формы взаимоотношений поддерживались на всех этапах онтогенеза [1; 2].

Созависимые индивиды имеют определенные особенности, которые проявляются в состоянии, поведении и взаимоотношениях с другими людьми, особенно их близкими. Анализ публикаций по теме, а также собственный клинический опыт, позволяет рассматривать феномен созависимости не как приобретенную реакцию на стресс в семейных отношениях, то есть вторичное явление, как это принято в наркологической практике, а как изначальную созависимость, отражающую нарушение развития личности [3].

Анализ литературных источников показал, что ключевую роль в процессе развития психологической автономии исследователи отводят отцу. По мнению Г. Фигдора (1995), значение отца не исчерпывается лишь его ролью «третьего» объекта и партне-

ра матери. Отец подает малышу пример модели отношений между автономными субъектами. Путем идентификации с отцом ребенок открывает для себя возможность нового, несимбиозного отношения к матери. Отец в большой мере влияет на развитие сексуальной идентичности как мальчиков, так и девочек. Он представляет собой мужественную сторону жизни, что помогает развивать представление ребенка о том, что такое мужчина и что такое женщина. Большое значение придается роли отца в прохождении и успехе процесса индивидуализации в то время, когда на место разделения образа матери на «плохую» и «хорошую» вступает интегрированный образ – постоянство объекта. Отец является катализатором для развития зрелого отношения к матери [4].

Образ отца является значимым фактором, влияющим на способность индивидуума к раскрытию внутреннего потенциала, на стремление к саморазвитию и самореализации, или же наоборот, приводящим к остановке в развитии и психологическому регрессу. В процессе роста и развития у ребенка формируется образ отца, который впоследствии у «взрослого ребенка» способствует становлению личности, половой и родительской самостоятельности [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

В последнее десятилетие интерес к проблеме отцовства возрос, что привело к появлению новых исследований и смещению интереса исследователей в сторону внутрисемейных отношений. Были изучены вопросы влияния семьи на формирование личностной беспомощности у детей (Д.А. Циринг, 2008), структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка (Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, 2006), рассматривалось влияние специфических особенностей отцовства на раз-

вите личности ребенка (Ю.В. Борисенко, А.Г. Портнова, 2003), влияние образа отца на эмоциональное благополучие и половую идентичность подростков (О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова, 2007). Проблема специфики отцовского влияния рассматривается в различных научных подходах, но, как правило, отсутствуют эмпирические подтверждения выдвигаемых концепций и положений. Не является доказанной обусловленность нарушений личностного развития отношениями с отцом и характером образа отца.

По мнению исследователей Уайнхольд Б., Уайнхольд Дж. (2003), созависимость, как приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения задач развития личности в раннем возрасте, характерна почти для 98 % взрослого населения и является источником большей части человеческих страданий. Данный факт определил эмпирический объект нашего исследования – созависимые люди с различной степенью выраженности личностных нарушений [3].

С целью исследования психологических особенностей образа отца у лиц с различной степенью созависимости было проведено эмпирическое исследование.

На первом, подготовительном этапе осуществлялось определение степени созависимости личности по критериям, выделенным в ходе теоретического анализа, где учитывались: уровень тревожности, уровень субъективного контроля, самооценка, учитывались данные анамнеза. Все обследованные респонденты были разделены на две группы: сильной (С) и средней (Ср) степени созависимости. На втором этапе у респондентов исследовали образ отца.

Гипотеза и методы исследования

В качестве общей гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что образ отца респондентов с разной степенью созависимости отличается. Частными гипотезами, явились предположения:

1) образ отца созависимой личности отличается неоднородностью (включает в себя либо положительный, либо отрицательный аспекты, в нем нет противоположного полюса) и конфликтностью (несогласованностью между реальным и идеальным образом).

2) в образе отца созависимых присутствуют подавляющие личностные качества (деспотичный, ограничивающий) и попустительствующие (слабый, отсутствующий, неадекватный, некомпетентный), также характерна переоценка его качеств (идеализация).

3) образ отца в большей мере обуславливает степень созависимости, чем образ матери.

Исследование проводилось в городе Владивостоке на базе Краевого наркологического диспансера и наркологического центра «Феникс». Общая репрезентативная выборка составила 108 созависимых лиц в возрасте от 24 до 62 лет. Из них 80 человек с сильной степенью созависимости и 28 человек со средней степенью созависимости.

Методический комплекс включал следующие психодиагностические методики: «Ассоциативный эксперимент», «Неоконченные предложения» Сакса и Леви, «Личностный дифференциал», «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Рисунок человека» как проективный метод оценки Я-образа. Для сбора анамнестических данных была составлена анкета.

Обработка результатов осуществлялась методами контент-анализа и математической статистики с использованием пакета прикладных программ статистической обработки STATISTICA. Для установления различий между группами и проверки гипотез использовались критерии: t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, критерий Фридмана, точный критерий Фишера, критерий знаков Фишера, критерий знаков G, критерий ϕ^2 - угловое преобразование Фишера. Выбор критериев был обусловлен их назначением, требованиями к данным и имеющимися ограничениями.

Результаты исследования и их обсуждение

Данные сравнительного анализа результатов диагностики показали статистически значимые различия в характеристиках образа отца в группах с сильной и средней степенью созависимости.

По данным методики «Ассоциативный тест» структура образа отца респондентов с сильной степенью созависимости неоднородна, что выражается в присутствии в нем только одной стороны – либо реальный образ, либо идеальный. Кроме того, в реальном образе отца испытуемых данной группы доминируют отрицательные характеристики и отсутствуют положительные, идеальный образ, наоборот, включает в себя только положительные, идеализируемые стороны образа. Полученные данные позволяют нам говорить о рассогласованности Я-реального и Я-идеального, что является основой конфликта на интра- и интерпсихическом уровне. В структуре образа отца испытуемых со средней степенью созависимости отмечается большая согласованность Я-реального и Я-идеального, что выражается в наличии как положительных, так и отрицательных характеристик в оценке образа отца.

В целом по выборке все ассоциации испытуемых были объединены в 6 категорий: «Образ заботливого, эмоционально близкого отца», «Образ социально зрелого, успешного отца», «Образ идеального отца», «Образ эмоционально отвергающего отца», «Образ эмоционально отвергаемого отца», «Образ эмоционально неадекватного, внутренне проблемного отца».

Обращает на себя внимание следующее – первые три категории относятся к положительным аспектам в структуре образа отца, три последние отражают отрицательные стороны. Таким образом, положительные аспекты образа отца представлены эмоциональным, социальным и архетипическим компонентами, тогда как отрицательные аспекты в образе отца включают в себя только эмоциональный компонент, выраженный в трех формах.

Согласно данным анамнеза и результатам, полученным по методике «Ассоциативный тест», положительный образ отца у созависимых отражает, скорее, идеальный образ, то каким он должен быть в представлении обследованных респондентов. Можно предположить, что идеальный образ отца имеет полную структуру, содержательную наполненность, тогда как реальный образ отца, с одной стороны, ограничен эмоциональной сферой, а, с другой – переполнен негативными эмоциями и переживаниями, что влияет на восприятие отца, а, следовательно, на восприятие себя и приводит к нарушению идентификации. Самыми весомыми категориями оказались – «Образ эмоционально близкого отца» и «Образ эмоционально отвергающего отца». Можно предположить, что эмоциональный компонент в образе отца является наиболее значимым для созависимых респондентов.

Таблица 1

Показатели Я-реального и Я-идеального в образе отца в группе с сильной степенью созависимости (С) по методике Т. Лири (критерий знаков G)

Октанты	Средние значения		Уровень значимости
	Я реальное	Я идеальное	
I Властный-лидирующий	6,67	7,62	0,015**
II Независимый-доминирующий	4,87	5,58	0,0019**
III Прямолинейный-агрессивный	5,52	4,03	0,0007**
IV Недоверчивый-скептический	4,9	0,68	0,00**
V Покорно-застенчивый	2,8	3,36	0,06*
VI Зависимый-попугайный	3,65	3,38	0,45
VII Сотрудничающий-конвенциональный	5,1	7,49	0,00**
VIII Ответственно-великодушный	4,9	8,71	0,00026**

Примечания: * – обозначены значимые различия для $p \leq 0,05$;

** – обозначены значимые различия для $p \leq 0,01$.

тов. Формируемый в раннем возрасте, данный аспект образа проносятся через всю жизнь. Именно эмоциональный компонент в образе отца трудно корректируется, мало поддается изменениям. И именно этот компонент является системообразующим с точки зрения нарушенного развития.

Соотнесение баллов Я-реального и Я-идеального по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири с использованием критерия знаков G в группах с сильной (С) и средней (Ср) степенью созависимости показало значимые различия. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет отметить высокую степень рассогласованности Я-реального и Я-идеального в группе С. Идеальный образ отца по всем октантам, кроме шестого («Зависимый – послушный») имеет расхождение с оценкой реального образа. Большинство октантов превосходят в сторону завышения Я-идеального. Несмотря на довольно высокую степень выраженности в реальном образе первого октанта «Властный – лидирующий», его идеальный образ превосходит в сторону завышения ($p \leq 0,015$). Такая же картина наблюдается по седьмому «Сотрудничающий – конвенциональный», и восьмому «Ответственно – великодушный» октантам ($p \leq 0,0$ и $p \leq 0,00026$ соответственно). Менее значимые различия получены по «Покорно-застенчивому» типу ($p \leq 0,06$).

Респонденты группы С уменьшают черты, присущие отцу, в его идеальном образе по третьему «Прямолинейный – агрессивный» ($p \leq 0,0007$) и четвертому «Недоверчивый – скептический» ($p \leq 0,00$) октантам (таблица 1).

Результаты сравнения Я-реального и Я-идеального в образе отца в группе со средней степенью созависимости показали рассогласование только по трем октантам. Респонденты группы Ср повышают в Я-идеальном седьмой «Сотрудничающий – конвенциональный» и восьмой «Ответственно – великодушный» типы ($p \leq 0,001$ и $p \leq 0,00016$ соответственно). Также мы видим значимое уменьшение в идеальном образе черт, соответствующих «Недоверчиво – скептическому» типу ($p \leq 0,00016$). Результаты сравнения представлены в таблице 2.

Таким образом, дисгармоничный образ отца респондентов с сильной степенью созависимости позволяет сделать вывод о неудовлетворенности общения со своими отцами. Ориентированность отца на значимых других, постоянная необходимость в подтверждении своей личности и признании, или же жесткость и прямолинейность, активное воздействие на окружающих и попытка подчинить их своей воле, говорят о внутренней расщепленности, отчужденности от самого себя. Отец, обладающий такими особенностями, не может реализовать отцовские качества в полной мере, не способен удовлетворить потребности ребенка, в первую очередь, потребности в эмоциональной привязанности, заботе, принятии. Высокая степень рассогласования реального и идеального в образе отца свидетельствует о внутреннем конфликте и повышает степень созависимости.

Полученные данные показывают большую удовлетворенность испытуемых средней степени созависимости своими отцами, так как оценка реального образа их отцов значительно больше соответствует образу идеального отца в сравнении с группой С. Респонденты данной группы имеют более гармоничный образ отца, более реально оценивают своих отцов, не стремятся их идеализировать. Оценка отца носит реалистичный характер, образ более дифференцирован, однороден, что выражается в присутствии в структуре образа как положительных,

так и отрицательных характеристик, содержание образа отличается большей согласованностью Я-реального и Я-идеального. Это отражает так же особенности самих испытуемых данной группы: их способность отразить полную структуру образа, способность к дифференцированной оценке характеристик отца. Низкая степень рассогласования реального и идеального в образе отца снижает степень созависимости. Внутренняя конфликтность, тревожность в этом случае остается в пределах нормы, в периоды повышенного стресса и при изменении внешних условий проявляется как форма адаптации. Дисфункции при данной степени созависимости ситуативны и обратимы.

Таким образом, неоднородность (положительного или отрицательного, реального или идеального) в структуре образа отца созависимых влияет на степень нарушения личности. Неинтегрированный образ отца, отсутствие в нем противоположного компонента говорит об отсутствии целостности в восприятии отца, отрицании некоторых сторон его личности, что приводит к неинтегрированному образу себя. Залогом успешного психического развития и здоровья личности является интеграция реального, личностного образа отца с идеальным, трансперсональным (коллективным) образом. Как известно, природа архетипа отца двойственна, и если человек не переживает какие-либо аспекты архетипа в реальности, то они проявляются в архаической и демонической форме. Тогда они проецируются вовне на кого-нибудь или что-нибудь. Если отец не проявлял какую-либо сторону архетипа (зловещую или заботливого отца), то человек не приобретает подобного опыта, и в будущем не обладает способностью противостоять разрушительному отцовскому началу или же проявлять заботу и внимание, считая это проявлениями женского и отрицая собственную феминность. На интрапсихическом уровне это проявляется как отсутствие целостности в восприятии себя, отрицание некоторых важных сторон своей личности. Однобокость образа отца и, впоследствии, образа себя, делает человека воинствующим, склонным проявлять деструктивные поведенческие формы. Или же жертвенным, бесправным, неспособным отстаивать свои интересы и не позволяющим себе иметь и удовлетворять собственные потребности. Неполноценность образа ведет человека к зависимости в широком смысле этого слова, к отсутствию свободы и самореализации во всех сферах жизни [12; 13].

Результаты контент-анализа методики «Неоконченные предложения» и структуры Я-реального образа по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволили разделить образ отца две категории: мягкий, зависимый и доминирующий, деспотичный.

Первая категория «Властный, доминирующий» характеризуется такими чертами, как – доминантность в межличностных отношениях, ориентация на собственное мнение, высокая спонтанность реагирования и склонность к активному воздействию на окружающих. Подчинение других своей воле, ригидность установок, убежденность в собственной правоте в сочетании с высокой эмоциональной охваченностью, обидчивостью, чувством враждебности при противодействии и критике в свой адрес, прямолинейности в поступках и высказываниях. Вторая категория «Зависимый, ориентированный на окружающих» характеризуется эмоциональной неустойчивостью, высоким уровнем тревожности, зависимостью самооценки от мнения других, повышенной отвлекаемостью на средовые воздействия, поиском

Таблица 2

Показатели Я-реального и Я-идеального в образе отца в группе со средней степенью созависимости (СР) по методике Т. Лири (критерий знаков G)

Октанты	Средние значения		Уровень значимости
	Я-реальное	Я-идеальное	
I Властный-лидирующий	6,78	7	0,43
II Независимый-доминирующий	4,5	5,79	0,29
III Прямолинейный-агрессивный	6	4,69	0,25
IV Недоверчивый-скептический	4,42	1,03	0,00016**
V Покорно-застенчивый	3,07	3,62	0,42
VI Зависимый-послушный	3,5	2,86	0,28
VII Сотрудничающий-конвенциональный	4,14	7,17	0,001**
VIII Ответственно-великодушный	4,57	7,9	0,00016**

Примечания: * – обозначены значимые различия для $p \leq 0,05$;

** – обозначены значимые различия для $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Достоверность различий результатов по методике «Личностный дифференциал» между группами С и СР
(с помощью критерия

Шкалы ЛД	«Оценка» низкие	«Оценка» высокие	«Сила» низкие	«Сила» высокие	«Активность» низкие	«Активность» высокие
Кол-во С (при n=80)	6 (7,5%)	44 (55%)	4 (5%)	40 (50%)	-	34 (42,5%)
Кол-во СР (при n=28)	2 (7,1%)	22 (78,6%)	-	12 (42,9%)	-	18 (63%)
Значение ϕ^*	0,08	2,31**	-	0,65	-	2,01*

Примечания: *обозначены значимые различия для $p \leq 0,05$; **обозначены значимые различия для $p \leq 0,01$

признания и потребностью в излиянии дружелюбия на окружающих. Также повышенным дружелюбием и стремлением к совместной деятельности на фоне вытесненной эгоцентричности и агрессивности. Вытесненная враждебность вызывает повышенную напряженность и соматизацию тревоги. Характерна выраженная потребность в соответствии социальным нормам поведения, легкое вживание в разные социальные роли, эмоциональная вовлеченность, коммуникабельность, потребность производить приятное впечатление и нравиться окружающим [14].

Несмотря на кажущуюся, на первый взгляд, противоречивую наполненность данных категорий, можно выделить в образе отца общие черты: в основе обоих блоков лежит явная или скрытая враждебность, экстравертированность, эмоциональная неустойчивость и повышенная тревожность. Наличие полярных, противоположных особенностей в Я-образе – явление нормальное, это отражает двойственную природу любого архетипа. В образе отца созависимых присутствуют либо подавляющие личностные качества (деспотичный, ограничивающий), либо попустительствующие (слабый, отсутствующий, неадекватный, некомпетентный), что свидетельствует о его неоднородности и подтверждает гипотезу нашего исследования. И в том и в другом случае отец не является сильной фигурой, способной организовать свою собственную жизнь. Особенности поведенческого стиля отцов отражают внутренний характер проблем и характеризуются ограниченным репертуаром позиций в межличностных отношениях. Неспособность отца проявить качества противоположного плана – неумение проявить заботу и внимание, оказать поддержку и принятие, как и неумение быть жестким и требовательным, проявить при необходимости строгость и принять справедливое решение, отражает слабость его позиции относительно осознанного отцовства. Отсутствие противоположного полюса позволяет охарактеризовать образ отца в обобщенном виде как «Слабый».

Сравнение показателей в двух группах по методике «Личностный дифференциал» показывает различия в «Оценке» (когнитивный компонент) Я-образа отца и в уровне «Активности» (поведенческий компонент) Я-образа. Результаты сравнения представлены в таблице 3.

Испытуемые группы СР выше оценивают отца, для них он обладает большей эмоциональной привлекательностью в сравнении с группой С, но, в целом, по всей выборке, созависимые лица оценивают отца как добросовестного, отзывчивого, справедливого, честного, дружелюбно настроенного к окружающим. Данные характеристики скорее отражают социальные навыки, их отношение к работе, сотрудникам и общественную самореализацию. Испытуемые группы СР выше оценивают социальные возможности отцов.

Поведенческий компонент Я-образа «Активность» значительно больше выражен в группе СР. Отцы в представлении респондентов данной группы разговорчивые, открытые, деятельные, энергичные и общительные, тогда как респонденты группы С в подавляющем большинстве видят своих отцов обладающими такими характеристиками как пассивность, замкнутость, чрезмерное спокойствие, вялость и молчаливость. Можно предпо-

ложить, что подобные свойства отражают астенический синдром, часто сопровождающий алкогольную зависимость.

По шкале «Сила», отражающей статус доминирования-подчинения, практически одинаковая выраженность в обеих группах. Респонденты группы С и СР чаще всего оценивали своего отца как сильного, но упрямого, решительного, но зависимого, уверенного, но несамостоятельного и чрезмерно расслабленного. Эмоциональный компонент Я-образа содержательно противоречив, по данным методики образ отца созависимых неоднороден, отцы либо доминируют, либо находятся в подчиненном положении. И тот и другой статус лишены целостности, это отражает однобокость образа, отсутствие гибкости в поведении и позитивного отношения к окружающим. Более высокий социальный статус и активная жизненная позиция в оценке отцов созависимыми группами СР компенсируют низкие волевые качества отца и, вероятно, влияют на степень созависимости в сторону ее уменьшения.

Таким образом, наше исследование показало, что существуют качественные различия показателей в группах с сильной и средней степенью созависимости. Структура образа отца респондентов группы С неоднородна, что выражается в присутствии в нем либо реального, либо идеального. Реальный образ отца представлен только отрицательными характеристиками и включает в себя только эмоциональные компоненты. Идеальный же образ отца представлен только положительными характеристиками, имеет полную структуру, включает в себя эмоциональный, социальный и архетипический компоненты. Высокая степень рассогласования Реального и Идеального в образе отца является основой внутренней конфликтности и повышает степень созависимости. Образ отца респондентов группы С отличается дисгармоничностью. Отсутствие интеграции между реальным и идеальным образами, а также положительными и отрицательными аспектами в образе, говорит об отсутствии целостности в восприятии отца, отрицании некоторых сторон его личности, что приводит к неинтегрированному образу себя.

Наличие полярных, противоположных особенностей в Я-образе отражает двойственную природу любого образа, однако, содержательный анализ результатов позволяет выделить в образе отца созависимых две противоположные группы: 1. мягкий, зависимый и 2. доминирующий, деспотичный. Присутствие либо подавляющих личностных качеств (деспотичный, ограничивающий), либо попустительствующих (слабый, отсутствующий, неадекватный, некомпетентный) свидетельствует о неоднородности образа и подтверждает гипотезу нашего исследования.

Образ отца испытуемых со средней степенью созависимости более гармоничен, дифференцирован, они более реально оценивают своих отцов, не стремятся их идеализировать. Образ более однороден, что выражается в присутствии в структуре образа как положительных, так и отрицательных характеристик, содержание образа отличается большей согласованностью Я-реального и Я-идеального. Низкая степень рассогласования реального и идеального в образе отца снижает степень созависимости. Внутренняя конфликтность и тревожность в этом случае остаются в пределах нормы и в периоды повышенного стресса и при изменении внешних условий проявляются как форма адаптации.

Библиографический список

1. Манухина, Н.М. Созависимость глазами системного терапевта. – М., 2009.
2. Москаленко, В. Зависимость: семейная болезнь. – М., 2006.
3. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. – М., 2003.
4. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование). – М., 1995.
5. Боуэн, М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. – М., 2005.
6. Липпо, С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
7. Паперо, Д. Семья как элементарная единица // Теория семейных систем Мюррея Боуэна. – М., 2005.

8. Поттер-Эфрон, Р.Т. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика – М., 2002.
9. Циринг, Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.
10. Clare, A. On men: masculinity in crisis. Para chapter 7. Man the father. Published by Arrow Books in 2001.
11. Heath, D.H., Heath, H. E. Fulfilling lives: paths to maturity and success. – San Francisco, 1991.
12. Гургенбуль-Крейг, А. Благо сатаны. Парадоксы психологии. – СПб., 1997.
13. Холлис, «Под тенью Сатурна». – М., 2005.
14. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири) // Методическое руководство. – М., 1990.

Bibliography

1. Manukhina, N.M. Sozavisimostj glazami sistemnogo terapevta. – М., 2009.
2. Moskalenko, V. Zavisimostj: semeynaya bolezni. – М., 2006.
3. Uajjnkhold, B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / B. Uajjnkhold, D. Uajjnkhold. – М., 2003.
4. Figdor, G. Deti razvedennihkh roditelej: mezhdru travmoj i nadezhdoj (psikhoanaliticheskoe issledovanie). – М., 1995.
5. Bouehn, M. Teoriya semeynihkh sistem Myurreya Bouehna. – М., 2005.
6. Lippo, S.V. Obraz otca kak faktor samoaktualizacii lichnosti: dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb., 2006.
7. Papero, D. Semiya kak ehlementarnaya edinica // Teoriya semeynihkh sistem Myurreya Bouehna. – М., 2005.
8. Potter-Ehfron, R.T. Stihd, vina i alkogolizm: klinicheskaya praktika – М., 2002.
9. Ciring, D.A. Semiya kak faktor formirovaniya lichnostnoj bespomothnosti u detey // Voprosih psikhologii. – 2009. – № 1.
10. Clare, A. On men: masculinity in crisis. Para chapter 7. Man the father. Published by Arrow Books in 2001.
11. Heath, D.H., Heath, H. E. Fulfilling lives: paths to maturity and success. – San Francisco, 1991.
12. Guggenbyulj-Kreyjg, A. Blago satanih. Paradoksih psikhologii. – SPb., 1997.
13. Kholis, «Pod teniju Saturna». – М., 2005.
14. Sobchik, L.N. Diagnostika mezhlchnostnihkh otnoshenij (modificirovannij variant interpersonalnoj diagnostiki T. Liri) // Metodicheskoe rukovodstvo. – М., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.09.12

УДК 377.5

Gabitova E.M. FORMING MULTIFUNCTIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF THE TECHNICAL SCHOOL: THE RESULTS OF THE STUDY. In work considers the results of research the forming of multifunctional competences of students of the technical school. The author describes the forming of multifunctional competences and the course of experimental research, the analysis of the results of the work.

Key words: competences, multifunctional competences, the pedagogical conditions, criteria and levels of the formation of competences.

Э.М. Габитова, аспирант каф. «Педагогика и психология профессионального образования» Башкирского гос. педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа E-mail: gabitovae@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе рассмотрены результаты исследования по формированию полифункциональных компетенций студентов техникума. Автор описывает модель формирования полифункциональных компетенций и ход опытно-поисковой работы, проводится анализ результатов работы.

Ключевые слова: компетенции, полифункциональные компетенции, педагогические условия, критерии и уровни сформированности компетенций.

Современная профессиональная школа переживает период реформ, обусловленных переходом к новой образовательной парадигме, приоритетами которой являются интересы личности, адекватные тенденциям интенсивного развития общества. Осуществляемые преобразования определяют появление новых целей профессионального образования, заключающееся в достижении такого уровня образованности отдельной личности и общества в целом, который обеспечивает решение жизненно важных задач. Становится важным обновление технологического обеспечения профессионального образования на основе переосмысления всего арсенала традиционно сложившихся и новых технологий в отечественной профессиональной школе, а также потребность в разработке новых образовательных технологий, нацеленных на становление личности, усиление ценностей и социокультурной значимости современного профессионального образования, методов и технологий обучения. Одним из основных направлений развития содержания профессионального образования является усиление общепрофессиональной подготовки, обеспечивающей развитие профессиональной компетентности выпускников учреждений профессионального образования.

Исследования феномена формирования профессиональной компетентности специалиста отражены в научных работах: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Иванова, В.А. Кальней, Е.А. Могилевкин, Спенсер Лайл М., А.В. Хуторской, О.Б. Читаева, С.Е. Шишов и др. Основной структурной единицей компетентности являются компетенции. Н.Ф. Зеер обозначает «компетенции как обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной дея-

тельности» [1]. В нашем исследовании компетенции рассматриваются как способности личности к реализации своего профессионального развития в производственной ситуации в соответствии с должностными требованиями, предъявляемыми специалисту в рамках его квалификации.

В рамках исследования рассмотрены компетенции для специальности среднего профессионального образования 151031 Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям). Профессиональная компетентность специалиста включает в себя общие, полифункциональные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. В диссертационном исследовании мы рассматриваем структуру и процесс формирования полифункциональных компетенций.

Полифункциональные компетенции объединены в следующие группы:

- информационно-технологические (интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а так же способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств);
- мотивационно-целевые (реализация личных амбиций в сфере профессиональной деятельности, умение быть мобильным и адаптивным в условиях изменяющейся социально-политической и производственно-экономической обстановке региона, города, страны; профильная направленность);

- нормативно-правовые (знание и реализация в различных сферах организации производства, законодательных норм и др.);

- экономико-аналитические (базовые знания о промышленной отрасли как составной части экономики, об основах бизнеса; владение технологиями сегментного анализа рынка ремонта, монтажа и эксплуатации промышленного оборудования, аналитические умения выявлять причины снижения эффективности работы структурного подразделения и разрабатывать обоснованные проекты оптимизации функционирования различных структурных подразделений учреждения и др.);

- организационно-управленческие (владение персоналом – технологиями работы с подчиненными различного уровня квалификации; умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные стратегии карьерного роста и др.);

- коммуникативные (умения вести переговоры; умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации).

Опытно-поисковая работа по формированию полифункциональных компетенций осуществлялась в соответствии с разработанной моделью. Модель формирования полифункциональных компетенций техника-механика представляется нам открытой системой, которая базируется на идеях компетентного и деятельностного подходов, состоит из следующих ключевых блоков: целевой компонент, педагогические условия, компетенции, группы полифункциональных компетенций, методы, формы, средства обучения, результат. Целью исследования является повышение эффективности профессиональной подготовки студентов техникума в условиях информационно-образовательной среды учреждения. Задачи, стоящие перед нами, следующие:

- выделить и обосновать сущность общих, полифункциональных, профессиональных компетенций специалистов;

- выяснить степень разработанности этого вопроса в педагогической теории и практике, а также обобщить требования работодателей к компетентностной модели специалиста;

- разработать инструменты мониторинга формирования полифункциональной компетенции и экспериментально определить критерии её эффективности.

Для реализации цели и выполнения поставленных задач выделены педагогические условия. Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования полифункциональной профессиональной компетентности техников-механиков в техникуме включает следующие составляющие: организационно-педагогические, результативно-корректирующие, когнитивно-содержательные и регионально-профессиональные условия. Формирование полифункциональных компетенций осуществляется различными методами, формами и средствами обучения. Методы обучения, применяемые при проведении исследования, – словесные, дедуктивные, поисковые, практические, индуктивные, проблемные, наглядные, игровые, исследовательские. Формы обучения – лекция, семинар, практическое занятие, консультация, конференция, игра, тренинг. Формирование полифункциональных компетенций осуществлялось с использованием информационно-коммуникационных технологий – электронных УМК, системы виртуального эксперимента, телекоммуникационных сетей, интерактивного оборудования, презентаций, программ-тренажеров. Результирующий компонент модели состоит из уровней и критериев сформированности полифункциональных компетенций. В совокупности все компоненты данной модели определяют достигаемый результат, который характеризуется объективными потребностями личностного роста студента, в виде сформированных полифункциональных компетенций и социально-личностных свойств личности, необходимых как для выполнения профессиональных обязанностей, так и для решения производственных задач на уровне квалификации техник, старший техник.

Педагогический эксперимент проходил в течение 2008-2012 гг. на базе ГБОУ СПО «Стерлитамакский химико-технологический техникум». Исследованием было охвачено более 200 студентов специальности 151031 Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям), изучающих дисциплину «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

На констатирующем этапе исследования (2008-2009 гг.) были выявлены требования работодателей к полифункциональным компетенциям будущих специалистов технического профиля. Анализ показал, что работодатели высказывают обоснованные претензии к качеству подготовки выпускников. С учетом этого одной из задач констатирующего этапа опытно-поисковой работы был анализ содержания государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования в части

направленности на формирование полифункциональных компетенций будущих специалистов. В рамках данного этапа опытно-поисковой работы была проведена первичная диагностика и выявлен исходный уровень сформированности полифункциональных компетенций. Сопоставимость результатов входного контроля студентов контрольных и экспериментальных групп показала, что исходное состояние объектов этих групп в целом идентично. Более 85% из 230 студентов, опрошенных и протестированных перед изучением дисциплины «Информационных технологий в профессиональной деятельности», испытывали затруднения по большинству вопросов, связанных с базовыми профессиональными и ИТ-знаниями предмета, мотивацией к профессиональной деятельности, умениями анализировать рынок труда и ИТ-технологий, умениями разрабатывать планы развития структурного подразделения и пр. Количественный и качественный анализ результатов не показал значительных расхождений между контрольными и экспериментальными группами, что свидетельствует об относительно равных исходных позициях.

На основании полученных в констатирующем эксперименте данных был осуществлен формирующий эксперимент, в ходе которого была реализована модель формирования полифункциональных компетенций с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Формирующий эксперимент (2010-2012) включал в себя актуализацию содержания дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности», разработку и апробацию электронного УМК, системы виртуального эксперимента, программ тренажеров. В процессе преподавания учебной дисциплины применялся комплекс соответствующих методов, форм и средств обучения. В ходе опытно-поисковой работы были отобраны те общие, профессиональные и полифункциональные компетенции, которые, по нашему мнению, получают в этом курсе наибольшее развитие.

Для специальности СПО 151031, связанной с промышленной отраслью, формирование полифункциональных компетенции обеспечивается следующим набором программных средств, включенных в рабочие программы при изучении дисциплин математического и общего естественнонаучного, общего гуманитарного и социально-экономического, профессионального циклов: операционные системы – MS Windows, Linux; офисные средства работы с текстом, графикой, базами данных – Open Office, MS Word, MS Excel, MS Access, MS Power Point, Gimp, CorelDraw; системы программирования – Visual Basic; системы автоматического проектирования – КОМПАС-3D; системы управления проектами – MS Project; автоматизированные системы управления производством – WinServicePro; системы документооборота – Простой бизнес; системы для автоматизации учета выпуска продукции на сборочном производстве – БЭСТ-5; сборочное производство, системы анализа и статистической обработки данных – SPSS.

Основная трудность опытно-поисковой работы заключалась в разработке соответствующих критериев эффективности формирования компетенций с необходимостью учитывать то обстоятельство, что многие из формируемых компетенций не поддаются точному количественному измерению. Поэтому для обоснованной оценки сформированности компетенций можно использовать различный инструментарий.

Критериями эффективности модели формирования полифункциональных компетенций у студентов экспериментальных групп в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» стали следующие (по сравнению с успеваемостью студентов контрольных групп):

- мотивированность в профессиональной деятельности;
- ценностное отношение к самосовершенствованию полифункциональной компетенции;
- применение ИТ знаний в производственных ситуациях;
- нормативно-правовая дисциплинированность;
- умение выявлять причинно-следственные связи экономических процессов в производственной ситуации;
- организация своего труда и труда структурного подразделения;
- опыт продуктивной социально-коммуникативной деятельности.

Для оценки сформированности полифункциональных компетенций были выбраны следующие оценочные количественные показатели: высокий, средний и базовый уровни сформированности.

Каждому уровню сформированности присвоены баллы: высокому – 3 балла; среднему – 2 балла; низкому – 1 балл.

На каждую учебную группу велась карта наблюдений, где отражались уровни сформированности компетенций, подсчитывалась сумма полученных баллов, затем осуществлялся перевод суммы баллов в уровни сформированности на основе соотношения:

- высокий – 24-30 баллов;
- средний – 17-23 балла;
- базовый – до 17 баллов.

При этом для оценки удовлетворенности работодателей уровнем полифункциональных компетенций техников-механиков совместно с работодателями была составлена анкета, включающая вопросы, отражающие структуру и содержание модели техника-механика. При составлении анкеты учитывалась её валидность: содержание анкеты согласовано с работодателями;

анкета прошла экспертизу у внешних экспертов (социологов); устойчивость анкеты проверялось путем повторного тестирования по одинаковым выборкам через определенный промежуток времени. При этом коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($\rho \geq 0,71$) показал, что различия в средних значениях первичного и вторичного анкетирования незначительны. Как показал опрос работодателей, удовлетворены уровнем сформированности полифункциональных компетенций – 48,7%, удовлетворенные в полной мере 39,5%, не удовлетворены 11,8%.

Результаты опытно-экспериментальной работы в части отслеживания уровня сформированности полифункциональных компетенции по контрольным и экспериментальным учебным группам систематизированы в приведенных ниже в таблицах и диаграммах.

Таблица 1

Уровни сформированности компетенций в контрольной группе по дисциплине
«Информационные технологии в профессиональной деятельности»

Уровень сформированности полифункциональных компетенций	Учебный год			
	Кол-во студентов			
	2008/2009 (30 человек)	2009/2010 (30 человек)	2010/2011 (28 человек)	2011/2012 (28 человек)
Высокий	5	5	4	3
Средний	16	14	12	10
Базовый	9	11	12	15

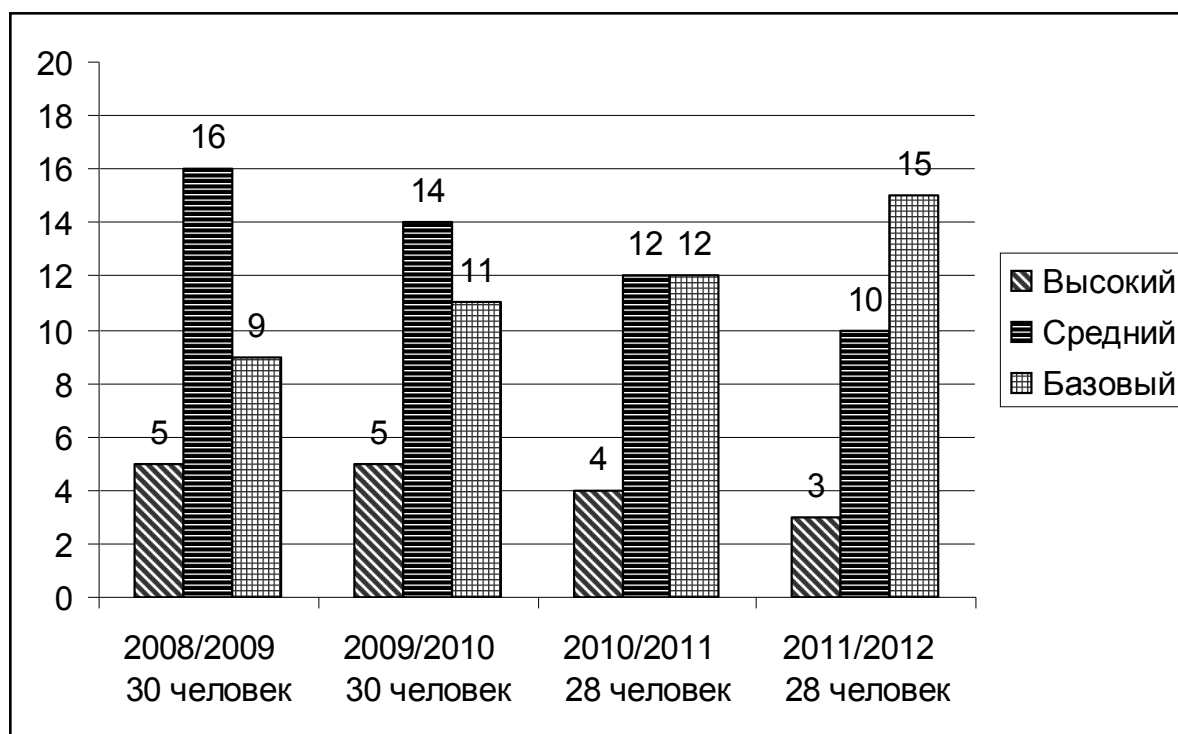


Рис. 1. Сформированность компетенций в контрольной группе

Таблица 2

Уровни сформированности компетенций в экспериментальной группе по дисциплине
«Информационные технологии в профессиональной деятельности»

Уровень сформированности полифункциональных компетенций	Учебный год			
	Кол-во студентов			
	2008/2009 (30 человек)	2009/2010 (30 человек)	2010/2011 (29 человек)	2011/2012 (25 человек)
Высокий	9	10	11	15
Средний	16	15	14	7
Базовый	5	5	4	3

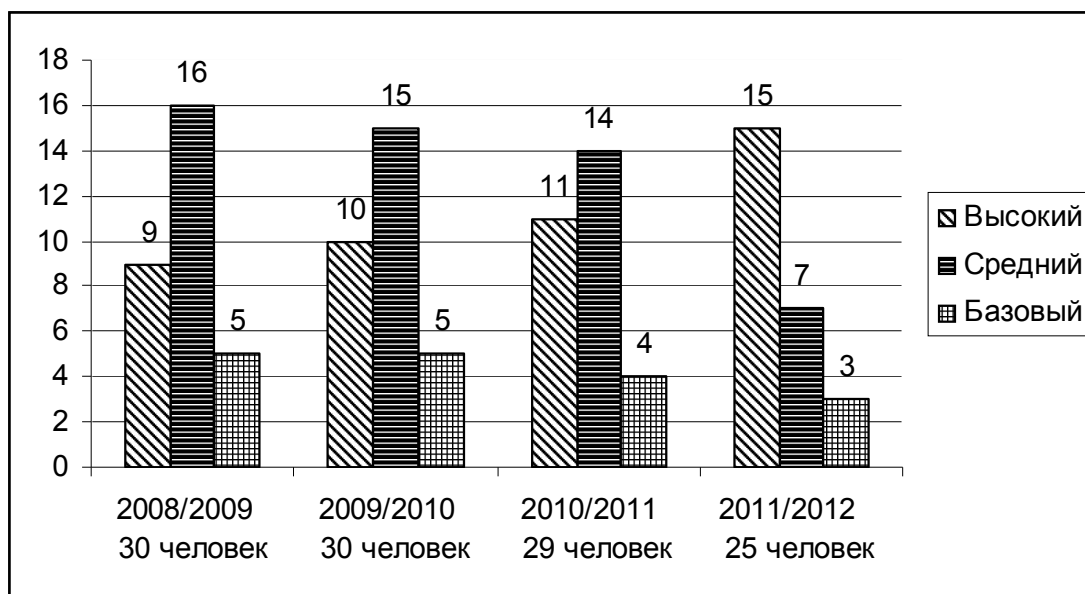


Рис. 2. Сформированность компетенций в экспериментальной группе

Достоверность совпадений и различий определялась нами при помощи критерия однородности χ^2 для данных, измеренных в порядковой шкале (см. таблицы 1, 2) по формуле:

$$\chi^2_{\text{эм}} = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}$$

где n и m – число студентов экспериментальной и контрольной групп, у которых сформированы уровни полифункциональных компетенций (базовый, средний, высокий), N и M – общее количество студентов в группах.

$$\chi^2_{\text{эм}} = 114 * 116 * \left[\frac{\left(\frac{17}{114} - \frac{47}{116}\right)^2}{\frac{17}{114} + \frac{47}{116}} + \frac{\left(\frac{52}{114} - \frac{52}{116}\right)^2}{\frac{52}{114} + \frac{52}{116}} + \frac{\left(\frac{45}{114} - \frac{17}{116}\right)^2}{\frac{45}{114} + \frac{17}{116}} \right] = 26,69$$

Критические значения критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha=0,05$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0,05}$	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Критические значения $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 приведены в таблице 3 [2].

Нами выделены три уровня знаний – «базовый», «средний» и «высокий»), следовательно, $L - 1 = 2$. Из таблицы получаем для $L - 1 = 2$: $\chi^2_{0,05} = 5,99$.

Из полученного нами $\chi^2_{\text{эм}}$ критерии $26,69 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$, то есть достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп составляет 95% после изучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Из полученных данных можно сделать вывод, что реализация разработанной методики, применение различных организационных форм обучения, использование электронного учебно-методического комплекса с соответствующей корректировкой их дидактических целей позволили на этапе поискового эксперимента повысить результативность учебного процесса в экспериментальных группах с позиций сформированности полифункциональных компетенций на высоком и среднем уровнях.

В ходе второго года формирующего этапа опытно-поисковой работы были проанализированы диссертационные исследования по данной проблеме и научно-методическая литература; проведены беседы с преподавателями специальных дисциплин

и администрации техникума; проведено анкетирование студентов и работодателей. В результате проделанной работы методика формирования полифункциональных компетенций была дополнена и скорректирована.

По итогам сравнительного анализа результатов этого года эксперимента можно сделать вывод, что уточненная методика позволила добиться более существенных результатов в части высокого и среднего уровней сформированности полифункциональной компетенции студентов экспериментальных групп. В то же время для проверки эффективности этой методики в 2011/12 учебном году был проведен третий этап формирующего эксперимента. Результаты третьего года эксперимента подтверждают эффективность разработанной методики формирования полифункциональных компетенций (таблица 4).

Таблица 3

Таблица 4

Итоговое сопоставление уровней сформированности полифункциональных компетенций студентов контрольной и экспериментальной групп

Уровень	Контрольная	Экспериментальная
Базовый	42,53	15,63
Средний	39,3	37,53
Высокий	14,3	37,53

Из приведенных итоговых данных можно сделать вывод, что применяемая модель формирования полифункциональных компетенций достаточно эффективна. Она позволила достичь у большего количества студентов экспериментальных групп высокого и среднего уровня сформированности полифункциональных компетенций. Количество же студентов, имеющих низкий уровень сформированности полифункциональных компетенций, в экспериментальных группах значительно меньше, по сравнению с контрольными группами.

В исследовании применялись также методы опроса и анкетирования, причем соответствующие анкеты были предложены преподавателям дисциплин специального цикла, студентам и выпускникам техникума, работодателям, которые подтверди-

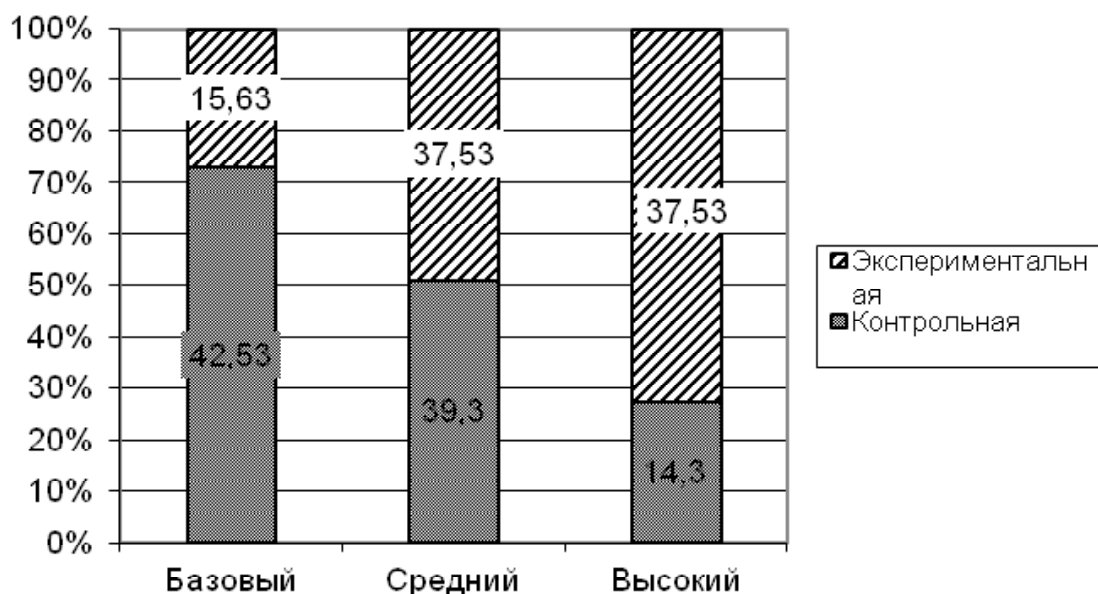


Рис. 3. Сводная диаграмма сформированности полифункциональных компетенции

ли возросший уровень сформированности полифункциональных компетенций

Инновационное построение образовательного процесса при изучении дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» повлияло и на общую оценку результатов учебной деятельности студентов. Были удовлетворены результатами в экспериментальных группах 87 % студентов, в контрольных — 63 % обучающихся.

В ходе анкетирования 230 молодых специалистов – выпускников техникума было установлено, что они положительно оценивают ориентацию изучения данных дисциплин на формирование соответствующих полифункциональных компетенций. Большинство респондентов отметило, что интерес к такому построению образовательного процесса перерос у них в заинтересованность дальнейшего развития этих компетенций при изучении дисциплин профессионального цикла, убежденность в их важности для последующей трудовой деятельности в условиях перемен.

Выполнение курсовых и дипломных проектов по темам, представленным СНХЗ, Салаватнефтеоргсинтез, с использованием современных программных продуктов помогли также сориентировать будущих техникумов-механиков на конкретный вид профессиональной деятельности: эксплуатационный, производственно-технологический, сервисный.

Работодатели ОАО «Сода», СНХЗ, Салаватнефтеоргсинтез, «Синтез-Каучук» подчеркнули, что выпускникам эксперименталь-

ных групп в большей мере присущи уверенность в своих силах, способность к коллективной деятельности, ответственность за свои решения, умение применять полученные знания в профессиональной деятельности, в том числе в меняющихся производственных условиях, и ряд других полифункциональных компетенций. Особо было отмечено сокращение периода адаптации к условиям производства.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали эффективность изучения данных дисциплин с позиций формирования полифункциональных компетенций студентов техникума. В целом по итогам педагогического эксперимента можно сделать вывод, что определенным образом построенное изучение этих дисциплин способствует формированию полифункциональных, общих и, опосредованно, профессиональных компетенций.

По итогам эксперимента мы еще раз убедились в правильности выдвинутого в предположения, что пути решения проблемы формирования полифункциональных компетенций следует искать как в направлении их выявления в содержании нормативных, учебно-программных документов, требований работодателей, так и в соответствующем построении образовательного процесса, поэтому считаем целесообразным внесение изменений в методологию проектирования ФГОС СПО, а именно: полифункциональные компетенции должны стать зафиксированной частью структуры ФГОС среднего уровня профессионального образования.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
2. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М., 2004.

Bibliography

1. Zeer, E.F. Modernizaciya professionaljnogo obrazovaniya: kompetentnostnihj podkhod / E.F. Zeer, A.M. Pavlova, E.E. Sihmanyuk. – М., 2005.
2. Novikov, D.A. Statisticheskie metodih v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovihe sluchai). – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 24.09.12

УДК 373

Grinechko E.D. MODERN TRENDS OF ECOLOGICAL COMPETENCE FORMATION AT OLDER ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION. This article presents the main trends that determine the need of address to the problem of environmental education of the individual in modern society. The specificity of the environmental expertise of older adolescents in the social partnership institutions of further education is revealed. The characteristic of pedagogical support of the process is offered. The choice of pedagogical conditions of the environmental e competence formation at older adolescents is substantiated.

Key words: environmental competence, additional education, social partnership, pedagogical support.

Е.Д. Гринечко, аспирант каф. педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, E-mail: info@chgaki.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены основные тенденции, предопределяющие необходимость обращения к проблеме экологического образования личности в современном обществе; выявлена специфика формирования экологической компетентности старших подростков в системе социального партнерства учреждения дополнительного образования; представлена характеристика педагогического обеспечения рассматриваемого процесса, его методологическая база; обоснован выбор педагогических условий формирования экологической компетентности старших подростков.

Ключевые слова: экологическая компетентность, дополнительное образование, социальное партнерство, педагогическое обеспечение.

Экология в современном мире рассматривается как политиками, так и учёными в качестве зоны риска. Среди глобальных вызовов современности проблемы экологической культуры и экологической безопасности становятся значимыми факторами развития социума. Педагогическая наука системно решает вопросы формирования экологической культуры подрастающего поколения. Полагаем, что актуализация экологического образования и воспитания личности в современной социально-культурной и экономической ситуации, а также возрастание роли компетентностного подхода в образовательно-воспитательных процессах обостряют проблему формирования экологической компетентности старших подростков, в том числе в системе дополнительного образования.

Анализ исследований по проблеме формирования экологической компетентности позволил рассматривать экологическую компетентность старших подростков как достигнутый уровень экологических способностей личности, который определяется степенью владения познавательной и практической экологической деятельностью на основе закономерностей взаимодействия человека и природы.

Формирование экологической компетентности старших подростков в соответствии с психолого-педагогическими особенностями возраста направлено на решение важнейшей задачи формирования восприятия, оценок и суждений, что подразумевает становление личной духовно-содержательной позиции по отношению к природе как объекту социальной и эстетической ценности, в частности, и подготовку к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов, развитию самостоятельности как качества личности, в целом.

Научную новизну обращения к формированию экологической компетентности старших подростков в системе социального партнерства учреждения дополнительного образования доказывает обобщение, осуществленное А.В. Егоровой. В общественном сознании постепенно утверждается идея: выход из современной кризисной ситуации в решении многих социально-воспитательных проблем обусловлен не только (а в нынешней социальной ситуации и не столько) внутренней перестройкой деятельности учреждений тех или иных ведомств, в том числе учреждений дополнительного образования, сколько активизацией и педагогизацией их взаимосвязей с другими элементами системы, с социальной средой как фактором личностного развития; их открытостью к ребенку, его семье, компетентностью и активностью их согласованной деятельности по формированию педагогически ориентированной инфраструктуры микросоциума и интеграцией деятельности государственных, муниципальных структур с общественными организациями, формируемыми всеми жителями социума [1, с. 67].

Социальное партнерство, в соответствии с исследованием А.Ю. Ховрина [2, с. 211], по отношению к учреждению дополнительного образования детей следует понимать как:

- партнерство внутри системы дополнительного образования детей между социальными группами данной профессиональной общности;
- партнерство, в которое вступают педагогическое сообщество, контактируя с представителями иных сфер общественно-воспроизводства;
- партнерство, которое инициирует система дополнительного образования детей как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Определяя педагогический потенциал системы социального партнерства учреждения дополнительного образования в соот-

ветствии с анализом собственной практической деятельности, мы выделяем следующие группы социальных партнеров: общеобразовательные учреждения (школы, лицеи, гимназии, интернаты и пр.); учреждения среднего и высшего профессионального образования (колледжи, институты, академии, университеты и пр.); общественные организации; учреждения спорта, культуры и искусств; семья; спонсоры (предприятия всех форм собственности, их объединения, государственные и частные учреждения и организации, частные (индивидуальные) предприниматели и др.); органы управления и другие властные структуры.

Педагогическое обеспечение рассматриваемого процесса мы понимаем как специфическую педагогическую деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов, привлекаемых для осуществления процесса социального партнерства по формированию экологической компетентности старших подростков в учреждении дополнительного образования.

Выбор педагогического обеспечения опирается на избранные нами методологические подходы, определяющих принципы педагогической деятельности, что позволяет наиболее продуктивно организовать процесс формирования экологической компетентности старших подростков. Мы опираемся на положения системно-деятельностного (общенаучная основа исследования), компетентностного (теоретико-методологическая стратегия исследования), эколого-аксиологического (практико-ориентированная тактика) подходов.

В своем исследовании А.И. Тимонин указывает, что педагогическое обеспечение предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установление взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических формах [3, с. 22].

Учитывая особенности учреждения дополнительного образования, и опираясь на тезисы указанного исследования, нами определен ресурсный фонд, который состоит из взаимосвязанных между собой нескольких групп ресурсов. Во-первых, личностных ресурсов педагогов, родителей и старших подростков: жизненный опыт, личностный потенциал, уровень экологической компетентности и др. Во-вторых, институциональные ресурсы: содержание экологической деятельности; квалификационные характеристики педагогического коллектива и особенности профессионального мастерства педагогов; психологический климат коллектива; особенности управления образовательным и воспитательным процессом; уровень развития методической деятельности; особенности организации исследуемого процесса. В-третьих, ресурсы среды: наличие опыта взаимодействия и совместных проектов (наибольшее значение имеют долгосрочные, постоянно действующие программы); прочные личные отношения и деловые связи с работниками других организаций и учреждений.

При этом ресурсная база структурирована, систематизирована, активирована и представлена нами в модели формирования экологической компетентности старших подростков в системе социального партнерства учреждения дополнительного образования, которая одновременно является как объектом изучения, так и экспериментальным средством.

На реализацию модели формирования экологической компетентности старших подростков в системе социального партнерства учреждения дополнительного образования, состоящей из прогностического, технологического и диагностико-результативного блоков и включающей совместную деятельность по направлениям: научно-исследовательское (в рамках деятельнос-

ти научного общества учащихся); культурно-досуговое (в рамках деятельности летних экологических лагерей); проектно-поисковая (в результате эко-проектирования); социально-значимое (участие в деятельности экологических общественных организаций); практико-ориентированное (эко-туризм); творческо-натуралистическое (в деятельности эко-клубов (флористика, эко-дизайн, игровая экология, эко-театр и др.)); экспедиционно-музейное (экспедиции и музейная деятельность), влияют педагогические условия. Каждое из определенных условий соответствует и поддерживает один из компонентов модели.

Так, первое условие – создание научно-координационного совета по управлению социальным партнерством выступает необходимым условием педагогического обеспечения рассматриваемого процесса, поскольку в педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить педагогический процесс с позиции управления, придать ему системный, научно обоснованный характер.

Управление как процесс представляет собой управленческие воздействия, направленные на создание благоприятных социально-психологических отношений в соответствующей группе; управление как деятельность характеризуется взаимодействием управляющей и управляемой сторон, которое нацелено на реализацию потенциала человека.

Научно-координационный совет реализует управленческие функции, их выбор связан с полифункциональностью самой системы управления.

В своем исследовании на основе трудов Е.Н. Абузяровой [4], Д.С. Ермакова [5] и относительно специфики деятельности мы выделяем такие функции управления: функция планирования (стратегического); функция согласования и организации (взаимодействия); функция контроля (аналитико-регулятивная).

Еще одной специфической функцией выступает дуальность системы координационного совета как системы управления и самоуправления.

Деятельность координационного совета обусловлена необходимостью формирования научно-исследовательского и др. прогнозов; формирование важнейших тематик экологических исследований и разработок; стратегии развития перспективных технологий экологического образования и воспитания; использование новых технологий в туризме и экообразовании в целом; организационных процессов реализации целей развития; кор-

реляцией управленческой деятельности при взаимодействии, сотрудничестве, взаимообучении и др.

Деятельность координационного совета обеспечивает распределение ответственности, а также координацию процессов, процедур и ресурсов в целях эффективности управления формированием экологической компетентности старших подростков при обеспечении взаимосвязи между целями, ожидаемыми результатами, методологическими основами, функциями и структурными элементами, что служит основой системности действий всех социальных партнеров.

Вторым условием выступает поэтапное ролевое включение старших подростков в различные виды экологической деятельности. Необходимость ролевого включения связана с особенностями самой экологической компетентности ее последовательным формированием от компонента к компоненту, поскольку без сформированного экологического мировоззрения и сознания невозможно формирование экологических ценностей, а соответственно безуспешное включение в экологическую деятельность.

Следуя исследованиям экологической направленности, а также учитывая возможности учреждения дополнительного образования детей, мы выстраиваем поэтапный переход ролевой позиции от «Я – созерцатель» к «Я – участник» до «Я – активный преобразователь», при этом данные ролевые позиции отражают социальную активность включения старших подростков в деятельность.

Третьим условием выступает комплексное использование информационно-технологических ресурсов во взаимодействии с социальными партнерами (основывается на поэтапную методику: обобщения информационно-образовательных ресурсов; рефлексии; фасилитативного обучения; информационно-коммуникативного взаимодействия).

По нашему убеждению, экологическая культура должна стать значимым сегментом культуры личности в новом XXI веке. В нашем исследовании, на основе предпринятого анализа проблемы представлены возможности социального партнерства учреждения дополнительного образования детей в экологическом развитии личности старшего подростка, заключающиеся в неразрывной взаимосвязи экологического образования и воспитания при векторном развитии от экологических знаний, умений и навыков к экологическому сознанию и мировоззрению. Это и есть основа экологической компетентности и залог успешного формирования и развития экологической культуры.

Библиографический список

- Егорова, А.В. Дополнительное образование детей: воспитание по месту жительства как приоритетная сфера // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 8.
- Ховрин, А.Ю. Функции социального партнерства и особенности их проявления в сфере молодежной политики // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 2.
- Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов в условиях социокультурной трансформации современного общества // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10.
- Абузярова, Е.Н. Организация социального партнерства в сфере дополнительного образования детей // Образование и саморазвитие. – Казань, 2008. – № 3.
- Ермаков, Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

Bibliography

- Egorova, A.V. Dopolnitel'noe obrazovanie detey: vospitanie po mestu zhitel'stva kak prioritetnaya sfera // Vestnik ChGPU. – 2009. – № 8.
- Khovrin, A.Yu. Funkcii social'nogo partnerstva i osobennosti ikh proyavleniya v sfere molodezhnoy politiki // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2010. – № 2.
- Timonin, A.I. Social'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya studentov v usloviyakh sociokul'turnoy transformatsii sovremennoy obshchestva // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2008. – № 10.
- Abuzayrova, E.N. Organizatsiya social'nogo partnerstva v sfere dopolnitelnogo obrazovaniya detey // Obrazovanie i samorazvitie. – Kazanj, 2008. – № 3.
- Ermakov, D.S. Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya ehkologicheskoy kompetentnosti uchastikhshysya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 20.10.12

УДК=378.14+378.4(47+571.64)

Dimova E.V. THE ACTUAL PROBLEMS IN PREPARATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS PREPARATION TO THE FURTHER PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATIONS. The problems which appeared in the process of HIGHER EDUCATION student's preparation in the field of health and safety are in detail described and opened in this article.

Key words: emergency situation, problem, training, method, behavior, ability.

Е.В. Димова, ст. преп. филиала федерального гос. автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дальневосточный федеральный университет», аспирант каф. теории и методики обучения и воспитания Сахалинского гос. университета, г. Южно-Сахалинск, E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ДАЛЬНЕЙШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье выявлены и раскрыты основные проблемы, возникающие при подготовке студентов ВУЗов к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, проблема, обучение, метод, поведение, умение.

Согласно статистическим данным, от стихийных бедствий в XX веке на планете погибло около 8 миллионов человек, т.е. более 80 тысяч человек в год. Из них половина погибла в ходе наводнений, 22% – во время катастрофических засух. Землетрясения и извержения вулканов стали причиной смерти 18% от общего числа погибших от стихийных бедствий; от сильных ветров, ураганов, и смерчей погибло 7% людей, оказавшихся в зоне их действия [1].

Для территории России с ее разнообразными геологическими и климатическими условиями характерен практически весь спектр опасных природных процессов и явлений, встречающихся на земном шаре. Среди них особую угрозу представляют собой землетрясения, извержения вулканов, цунами, сели, обвалы, оползни и другие явления.

Статистика, касающаяся показателей частоты проявлений техногенных аварий и катастроф, также неутешительна. Ежегодно на территории Российской Федерации аварии и катастрофы уносят более 50 тысяч человеческих жизней, приводят к увечьям у более 250 тысяч человек и вызывают материальные потери, превышающие 500 миллионов рублей. Относительные показатели частоты только техногенных аварий и катастроф по Российской Федерации в два-три раза выше аналогичных показателей других промышленно развитых стран. Основными причинами такой ситуации является: ослабление механизмов государственного регулирования и безопасности в производственной сфере, снижение трудовой и технологической дисциплины производства на всех уровнях, высокий прогрессирующий износ основных производственных фондов, несовершенство законодательной и нормативно-правовой базы и т.п. [2].

Именно такая неблагоприятная обстановка явилась причиной внедрения в систему профессиональных знаний, предоставляемых Российской высшей школой, молодой образовательной области – «Безопасность жизнедеятельности».

Безопасность жизнедеятельности представляет собой область научных знаний, охватывающих теорию и практику защиты человека от всевозможных опасных факторов во всех сферах человеческой деятельности, а также сохранение безопасности и здоровья. Главная цель данной дисциплины – обеспечение студентов теоретическими, а главное – практическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми им в дальнейшей личной и профессиональной сферах деятельности.

По итогу прохождения курса «Безопасность жизнедеятельности» студент должен обладать умением действовать по определенному алгоритму, в зависимости от генезиса и тяжести ситуации. Одна из главных задач дисциплины – предоставить не только теоретические знания в области безопасности, а именно практические, т.е. выработать в слушателях умение применять правила техники поведения на практике.

Как показывает практика, очень часто при проявлении поражающих факторов чрезвычайных ситуаций огромное количество людей погибает или получает увечья только из-за того, что не предприняли правильных действий или предприняли неверные. Следовательно, модель подготовки, на сегодняшний день реально работающая в большинстве ВУЗов и других учебных заведениях не идеальна. ВУЗ не дает тех знаний, умений и навыков, необходимых специалистам в их личной, а также профессиональной деятельности.

На сегодняшний день важнейшими проблемами в подготовке студентов ВУЗов к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях поражающих факторов чрезвычайных ситуаций являются:

- 1) несоответствие стандартов высшего профессионального образования идеальному состоянию подготовки в области безопасности;
- 2) применение устаревших форм, методов и средств обучения;
- 3) отсутствие практической (психологической) подготовки слушателей.

Все исследования, отраженные в данной работе, проводились на базе филиала федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионально-

го образования «Дальневосточный федеральный университет» в г. Южно-Сахалинске.

В исследовании принимали участие студенты экономических и управленческих специальностей. Данный выбор обусловлен особой актуальностью темы безопасности именно для этих направлений: в будущем многие из них станут начальниками отделов, руководителями предприятий, работниками управленческой сферы и т.п. Следовательно, в их компетенции должны входить знания не только о личной безопасности, но и безопасности коллег и самого предприятия.

Мы проанализировали существующую систему подготовки в области безопасности жизнедеятельности у экономических и управленческих специальностей и направлений подготовки, так как в настоящее время часть студентов осуществляют обучение по старым стандартам (специалисты), а часть по новым (бакалавриат).

Проблемы начинаются на уровне существующих стандартов высшего профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности. Данные стандарты в области безопасности жизнедеятельности в некоторой мере не соответствуют тем компетенциям, которыми должен обладать будущий профессионал.

Ниже представлены данные анализа системы подготовки в области безопасности жизнедеятельности у студентов экономических и управленческих специальностей (специалисты).

У каждой специальности в учебном плане предусмотрена дисциплина, связанная с безопасностью жизнедеятельности. Называются эти дисциплины по-разному: «Безопасность жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях», «БЖД. Производственная экология». Общее количество времени, отведенное на обучение, отличается разительно: от 34 до 120 часов.

Дидактический минимум в программах экономических и управленческих специальностей имеет отличное друг от друга содержание. В программах отсутствуют вообще или в недостаточной мере рассматриваются многие важные составляющие, касающиеся безопасности человека и производственных объектов. Например, у студентов специальности «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» в обязательном минимуме по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (ГОС ВПО, 2000 г) отсутствует ряд актуальных тем. Нет четкой классификации чрезвычайных ситуаций; отсутствует пункт, по организации предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций «Организация Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС). Гражданская оборона как система общегосударственных мер по защите населения при ведении военных действий». Программой не рассматривается природа возникновения чрезвычайных ситуаций, сильнейшие проявления, их хронология; не предусмотрены вопросы оказания первой помощи и самопомощи при возникновении экстремальных ситуаций и т.д.

Обучение студентов ВУЗов направлений подготовки согласно новым стандартам (бакалавриат), осуществляется следующим образом. На дисциплину Безопасность жизнедеятельности отводится 64 часа. Половина из них отводится на самостоятельное изучение, и только 32 часа – на аудиторную работу. Будет ли такая минимальная подготовка достаточной для тех регионов Российской Федерации, где показатели частоты возникновения и характер последствий различных опасных явлений значительно превышают среднестатистические показатели по всей стране?

Например, к таким регионам относится Дальний Восток – территория Российской Федерации, где особо часто имеют место опасные природные явления, случаются чрезвычайные техногенные ситуации и ситуации экологического характера. По данным ЮНЕСКО, Дальний Восток входит в число первых пяти регионов мира, где происходит наибольшее количество видов природных катастроф из всех известных на планете [3].

Как видно на рисунке 1, Дальневосточный федеральный округ делит третье место по количеству чрезвычайных ситуа-

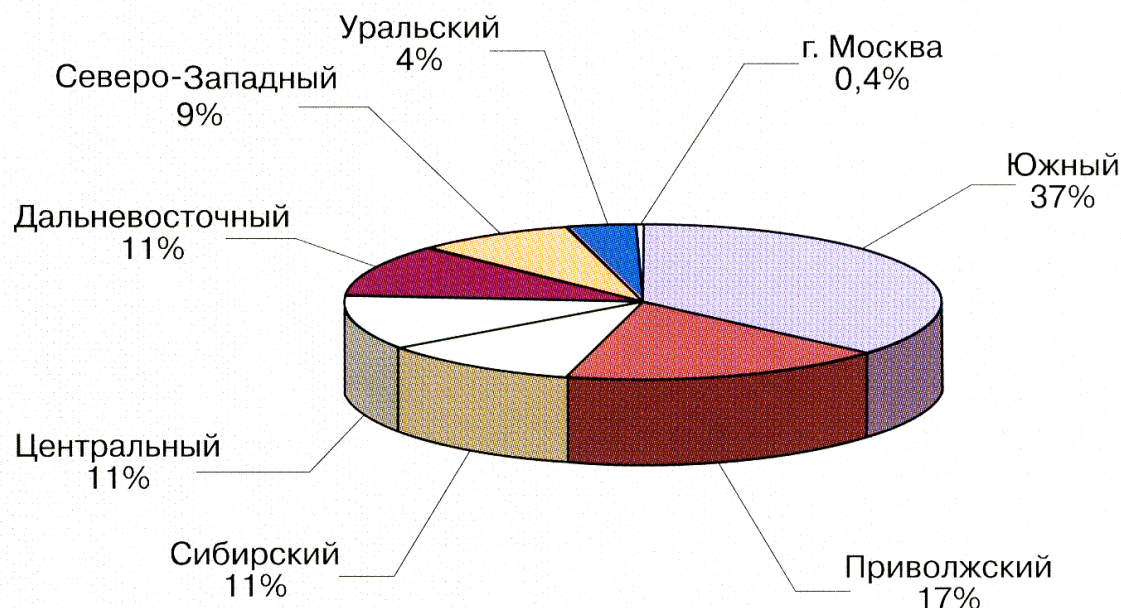


Рис. 1. Распределение природных чрезвычайных ситуаций по федеральным округам [1]

ций природного характера по Российской Федерации (11 % от общего количества чрезвычайных ситуаций природного характера) [1].

Даже несколько примеров угрозы только природных чрезвычайных ситуаций говорят о важности и актуальности темы безопасности для населения Дальнего Востока.

Одним из самых разрушительных цунами XX века по миру считается цунами, произошедшее 5 ноября 1952 г. Волна разрушила и унесла в океан большинство строений и портовых сооружений г. Северо-Курильска (о. Парамушир), лишив жизни 2336 человек [4].

Самая крупная среди зарегистрированных лавинных катастроф во всем бывшем СССР произошла в поселке Средняя Медвежка (Сахалинская область, Александровский район, рудник Октябрьский) 9 февраля 1945 г. В лавину попали 236 человек, 149 из которых погибли. Другой пример проявления лавинной опасности – лавина, сошедшая 31 марта 1982 г на железную дорогу Южно-Сахалинск-Холмск (Камышевый перевал) (рис. 2) [5].

Большую опасность для населения Дальнего Востока пред-

ставляют вулканы. Из 69 действующих на территории России вулканов 29 расположены на Камчатке и 40 на Курильских островах [1].

Сильнейшее проявление землетрясения для Дальневосточного региона – землетрясение в п. Нефтегорске (28.05.95). Под руинами собственного жилья оказалось более 2000 человек (рис. 3) [6].

Соответственно, подготовка студентов Дальневосточных ВУЗов в области безопасности жизнедеятельности в количестве 32 аудиторных часов, исходя из актуальности, уже крайне неэффективна.

Усвоение учащимися определенной системы знаний и умений по дисциплине Безопасность жизнедеятельности в ВУЗе осуществляется в различных формах учебного процесса, а также разными методами и средствами. Реальные формы, методы и средства обучения, применяемые при изучении материала – актуальная проблема в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

На сегодняшний день типовыми формами организации учебного процесса в области безопасности жизнедеятельности является лекционно-семинарская (или лекционно-практическая) форма обучения.

Подача теоретического материала осуществляется в форме лекций: в основном используются такие типы лекций, как вводные (первичное ознакомление с основными проблемами изучаемого курса), тематические (теоретические материалы по определенным темам) и повторительно-обобщающие (систематизация ранее изученного учебного материала). Данные типы лекций весьма неэффективны и стары по содержанию.

Практика осуществляется в виде семинаров (семинары также дробятся на разные типы – по изучению нового учебного материала, по закреплению ранее изученного материала и по обобщению знаний и умений) и практических занятий (тестовые задания, работу по методическим пособиям – решение задач, работу с графиками, таблицами, рисунками).

Подготовка специалистов в ВУЗе осуществляется различными методами и средствами обучения. Основными методами обучения, реально применяемыми при подготовке специалистов в ВУЗе являются: устное изложение учебного материала, обсуждение изучаемого материала, упрямление и самостоятельная работа.

Основными средствами обучения, реально применяемыми при подготовке специалистов в ВУЗе являются: учебное оборудование (дос-

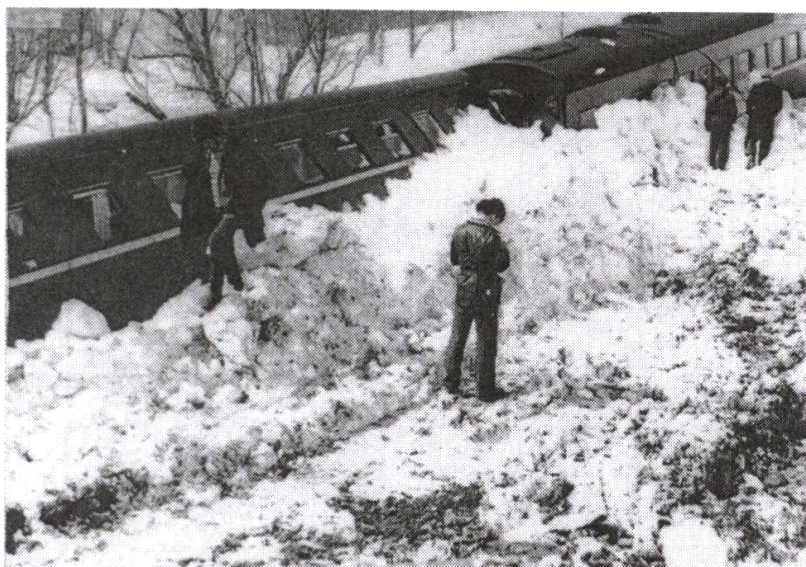


Рис. 2. Лавина, сошедшая 31 марта 1982 г. на железную дорогу Южно-Сахалинск-Холмск (Камышевый перевал) [5]



Рис. 3. Последствия землетрясения в п. Нефтегорск 28 мая 1995 года [7]

ка, учебные столы и место педагога, объекты на стендах и шкафах, технические средства обучения); оборудование специальных учебных помещений и территорий (читальные залы, учебная библиотека); учебно-наглядные и учебные пособия (рисунки, схемы, графики учебники, учебные пособия, сборники задач); средства самого педагога (речевые, невербальные, поведенческие); территориальные средства, находящиеся вне территории ВУЗа – библиотеки, информационные центры, электронная почта, Интернет и др.).

Основными средствами обучения на сегодняшний день являются учебники, учебные и методические разработки. Анализ имеющейся литературы в библиотеке и читальных залах ВУЗа показал следующее. Количество учебников, учебных и учебно-методических пособий по безопасности жизнедеятельности представлено 27 вариантами. Большая часть из них (87%) – это издания периода 1990-1999 гг., 12% – издания периода 2000-2010 гг., и 1% – издания, вышедшие в свет после 2010 г. Большая часть этих источников очень краткая по содержанию, рассматривает проблемы отрывочно, не давая в полной мере представления о предмете или объекте исследования. Отсутствуют или ограничены по количеству наглядные пособия – видеофильмы, фотоматериалы, технические средства обучения.

В настоящий момент во многих ВУЗах по направлению безопасность жизнедеятельности отсутствует применение активных методов обучения, демонстрации и применения компьютерных обучающих программ.

Активные методы обучения (далее по тексту АМО) – это обучающие методы, стимулирующие познавательную деятельность учащихся. АМО построены на диалоге, который предполагает свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы. Основными методами АМО являются: мозговая атака (стимулирование мозговой активности, творческих и инновационных процессов) и обучение в малых группах (применяется при подготовке к студенческим конференциям и др.).

Демонстрация – это метод обучения, который основан на показе студентам реальных событий жизни, явлений природы, научных и производственных процессов, действия приборов и аппаратов для создания у обучаемых наглядного образа. Демонстрация осуществляется с помощью определенных действий педагога (например, оказание первой мед.помощи), предварительно подготовленных (псевдопострадавшие), изобразительных средств наглядности (фотографии явлений природы, последствий их реализации), показа кинофильма, телепередач и др.

Компьютерные методы обучения предполагают наличие обучающих программ: к примеру, имитирующих чрезвычайную ситуацию (моделирование). На сегодняшний день такие программы не созданы или не доступны многим ВУЗам. При подготовке студентов ВУЗов в области безопасности возникает еще одна важная проблема – психологическая подготовка.

Цель практики в области безопасности жизнедеятельности должна заключаться не только в закреплении теоретического материала в виде лабораторных работ или семинаров (знать),

но и в виде возможности применить эти знания в жизни (уметь). Важнейшей практической составляющей подготовки должен являться так называемый «психологический компонент». Как и почему ведет себя человек в чрезвычайной ситуации? Сможет ли он применить теоретические знания на практике? Может ли он избежать панического состояния и можно ли этому научить?

Ранее проведенные нами исследования показывают следующее. Мы выявили уровень нервно-психической устойчивости (далее по тексту НПУ) в условиях стресса, то есть тогда, когда система эмоционального отражения функционирует в критических условиях. Для проведения тестирования нами была выбрана методика «Прогноз», разработанная Военно-медицинской академией Санкт-Петербурга. Тест предназначен для определения уровня НПУ, риска дезадаптации в стрессе: как будет себя вести человек, поддастся ли он панике, сможет

ли он применить имеющиеся знания для спасения собственной жизни в чрезвычайной ситуации и т.д. [8].

В исследовании принимали участие студенты 5-х курсов экономических и управленческих специальностей. Выпускные группы были опрошены не случайно: студенты всех специальностей в ходе обучения прослушали курс дисциплин, связанных с вопросами выживания в экстремальных ситуациях.

По окончании исследования были получены следующие результаты. Только 5% опрошенных в момент реализации поражающих факторов чрезвычайной ситуации относятся к категории людей, которые смогут предпринять правильные действия, и не впадут в панику. 6% человек смогут предпринять правильные действия или не предпринять их в зависимости от сложности ситуации. И самое главное, 89% человек – это люди, которые с большей долей вероятности поддадутся панике.

События последнего времени показывают, что человек может избежать панического состояния. Ярким примером этого послужили трагические события в Японии. Мощное землетрясение и последующее цунами, произошедшие у берегов Японии, а в дальнейшем серия взрывов на АЭС «Фукусима-1» и «Фукусима-2» не вызвали панического поведения у населения. Люди покидали дома и рабочие места по плану, четко выполняя все инструкции: не было толп, давки, случаев мародерства и т.д. Что явилось причиной этого: культурные особенности народа, грамотность, срабатывание каких-либо специальных служб или др.?

Япония – страна, веками испытывавшая на себе воздействие различных стихий. Япония является ведущей мировой державой не только в политической и экономической областях, но и лидером по снижению потерь среди населения при чрезвычайных ситуациях. Для снижения количества потерь в случае катастрофы в Японии существует трехуровневая система предотвращения чрезвычайных ситуаций (национальный, правительство префектур и муниципальный). На всех трех уровнях разрабатываются и претворяются в жизнь оперативный план по предотвращению стихийных бедствий и др.

Кроме этого, в Японии на очень высоком уровне ведется работа с населением: организуются обучающие тренинги, проводятся тренировки, издаются методические пособия, памятки населению и др. Самое важное в этой подготовке – практика: человек как бы погружается в экстремальные условия (имитационные комнаты и др.), он постепенно «привыкает» к ним. В дальнейшем, как говорят многие специалисты, в экстремальных условиях человек начинает действовать на уровне рефлексов. Это очень важно, так как без практической и психологической подготовки теория мало что значит.

В российской системе подготовки студентов ВУЗов психологическая подготовка студентов в области безопасности жизнедеятельности отсутствует, либо находится в зачаточном уровне. Это означает, что даже при отличном состоянии теории знания, полученные студентами без такой практики – бесполезны.

Подводя итоги обзора подготовки студентов ВУЗов в области безопасности жизнедеятельности можно сделать вывод, что эта подготовка нуждается в специальном формировании. Необходимо разработать и внедрить такую модель подготовки,

реализация которой в дальнейшем позволит получить у выпускников ВУЗов компетенции, необходимые им в их дальнейшей деятельности.

Библиографический список

1. Атлас природных и техногенных опасностей и рисков чрезвычайных ситуаций в Российской Федерации / под общ. ред. С.К. Шойгу. – М., 2005.
2. Жилин, А.Н. Устойчивость функционирования объектов экономики в чрезвычайных ситуациях: методические указания к практическим работам / А.Н. Жилин, Н.Н. Денисова. – Оренбург, 2003.
3. Курильские острова (природа, геология, землетрясения, вулканы, история, экономика) / под ред. проф. Т.К. Злобина, доц. М.С. Высокова. – Южно-Сахалинск, 2004.
4. Кофф, Г.Л. Оценка риска цунами и сейсмического риска береговых зон Сахалинской области / Г.Л. Кофф, Б.В. Левин, Е.Н. Морозов, О.В. Барсукова. – М., 2005.
5. Казакова, Е.Н. Лавинные катастрофы в Сахалинской области / Е.Н. Казакова, Е.А. Лобкина // Материалы гляциологических исследований. – М., 2007. – Вып. 103.
6. Уроки Спитак: очерк о Спитакском землетрясении, о его последствиях и невыученных уроках / Г.Л. Кофф [и др.]. – Владивосток, 2008.
7. Фото последствий землетрясений в п. Нефтегорск [Э/п]. – Р/д: <http://eco.ria.ru/ecophoto/20100528/239262424.html>
8. Методика «Прогноз» [Э/п]. – Р/д: <http://vch.narod.ru/file.htm>

Bibliography

1. Atlas prirodnikh i tekhnogennikh opasnostey i riskov chrezvichaynykh situatsiy v Rossiyskoy Federacii / pod obsh. red. S.K. Shoygu. – M., 2005.
2. Zhilin, A.N. Ustoychivost funkcionirovaniya objektiv ehkonomiki v chrezvichaynykh situatsiyakh: metodicheskie ukazaniya k prakticheskim rabotam / A.N. Zhilin, N.N. Denisova. – Orenburg, 2003.
3. Kuriljskie ostrova (priroda, geologiya, zemletryaseniya, vulkanii, istoriya, ehkonomika) / pod red. prof. T.K. Zlobina, doc. M.S. Vihsokova. – Yuzhno-Sakhalinsk, 2004.
4. Koff, G.L. Ocenka riska cunami i seysmicheskogo riska beregovykh zon Sakhalinskoy oblasti / G.L. Koff, B.V. Levin, E.N. Morozov, O.V. Barsukova. – M., 2005.
5. Kazakova, E.N. Lavinnnye katastrofi v Sakhalinskoy oblasti / E.N. Kazakova, E.A. Lobkina // Materiali glyaciologicheskikh issledovaniy. – M., 2007. – Vihp. 103.
6. Uroki Spitaka: ocherk o Spitakskom zemletryaseni, o ego posledstviyakh i neviuchennikh urokakh / G.L. Koff [i dr.]. – Vladivostok, 2008.
7. Foto posledstviy zemletryaseni v p. Neftegorsk [Eh/r]. – R/d: <http://eco.ria.ru/ecophoto/20100528/239262424.html>
8. Metodika «Prognoz» [Eh/r]. – R/d: <http://vch.narod.ru/file.htm>

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 378.02:372.8

Dudysheva E.V., Legotkin N.V. **PRACTICE-ORIENTED LEARNING TECHNOLOGIES DESIGNING SOFTWARE AND TECHNICAL SYSTEMS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL.** The article discusses the principles and features of realization of practice-oriented learning for future teachers. The examples of learning technologies designing software systems and applications software and hardware systems and devices are provided.

Key words: professional education, practice-oriented learning technologies, design of software systems.

Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, доц. каф. информатики ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск,
E-mail: dudysheva@yandex.ru; **Н.В. Леготкин**, ст. преп. каф. информатики ФГБОУ ВПО «АГАО»,
г. Бийск, E-mail: kinf@bigpi.bysk.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ*

В статье обсуждаются принципы и особенности реализации практико-ориентированного обучения студентов педагогических вузов. Представлены примеры технологий обучения проектированию прикладных программных систем и программно-технических систем и устройств.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, технологии практико-ориентированного обучения, проектирование программных систем.

Диалектическое развитие профессионального образования привело к востребованности практико-ориентированных технологий обучения в вузах. В соответствии с требованиями современного общества выпускники учреждений высшего профессионального образования должны обладать умениями осуществлять связь теоретических знаний с жизненными ситуациями, приводящих к решению практических задач. Для будущих учителей важно не только умение разрешать профессиональные педагогические ситуации, но и научиться видеть и понимать практические области применения в сфере своей предметной профилизации. При описании технологий обучения необходимо, на наш взгляд, опираться на дидактические принципы, точнее, их взаимосвязанный перечень.

В связи с большей свободой вузов в выборе содержания образования по ФГОС ВПО нового поколения, существует серьезная опасность игнорирования общедидактических принципов профессионального обучения, некоторые из них сами по себе находятся лишь в относительном равновесии. К парным дидактическим

принципам (по В.И. Загвязинскому) можно отнести: принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности – требует верного соотношения ориентации на широкую эрудицию и узкую специализацию, фундаментальности и технологичности в процессе подготовки и развития специальных профессиональных способностей личности; принцип научности и связи теории с практикой – теория и есть развитое и оформленное научное знание, обслуживающее практику; принцип систематичности и системности – требование логичности, последовательности и преемственности, отражение в сознании не только понятия или даже закона, а теории и целостной научной картины мира. Реализация перечисленных принципов требует взаимной интеграции дисциплин.

Выявляется высокая эффективность командной работы студентов, существенность принципа сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения; а также принципа сознательности и активности учащихся в обучении, выражающегося в эффективности поддержки высокой мотивации студентов;

принципа положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, реализованного присутствием и активной работой преподавателей с фасилитационной коммуникативной направленностью. Не уменьшается актуальность принципа наглядности в современном его понимании – восхождения познания от наглядности чувственно-контактной к наглядности абстрактной, например, путем применения графических средств информационного моделирования и девириализации манипулирования техническими устройствами.

Благодаря широкому распространению программно-технических систем, особую ценность в обществе приобретают технологии их проектирования и трансфера, поэтому целесообразным является применение принципа политехнизма, а также его расширения до политехнологизма [1]. Под политехнологизмом понимается принцип организации образования, призванного воспитывать членов общества, которые способны применять полученные ими знания в своей профессиональной деятельности, умеющие быстро ориентироваться в современной технике и технологии производства, адекватно оценивать свой творческий потенциал и обладающие мотивацией самосовершенствования в данной области. Политехнологизм позволяет обеспечить широту кругозора будущих специалистов, высокий уровень их профессионализма и общей культуры, развитие их способности быстро ориентироваться в современной технике и технологии производства. В связи с развитием разных направлений информатики область дисциплин, способных реализовать принцип политехнологизма, расширилась. Компьютерные дисциплины, такие как программирование, способны выступать фундаментом при формировании практико-ориентированных знаний. Не смотря на это, реализация политехнического образования в рамках одной учебной дисциплины также оказывается не достаточно эффективной.

Стоит отметить, что информатика сама по себе является метадисциплиной, поэтому интеграция может эффективно осуществляться на дисциплинах предметной области информатики. В контексте педагогического образования, в первую очередь, изменяется подготовка именно учителей информатики. Проектирование программных и программно-технических систем в современных реалиях затрагивает вопросы структурного, объектно-ориентированного проектирования и программирования, архитектуры компьютера, компьютерных коммуникаций и сетей, устройств микроэлектроники, методов разработки алгоритмов, проектирования информационных систем, отдельные вопросы теоретической информатики.

Проектирование, как продуктивная деятельность, разбитая на отдельные завершённые стадии, связана с понятием проекта. А.М. Новиков, проводя анализ образовательного проектирования, отмечает его тесную связь с технологией и рефлексией. Проект строится на единстве своих фаз: фазы проектирования, технологической фазы и рефлексивной фазы. По нашему мнению, этап рефлексии при обучении имеет огромную важность и способствует комплексному анализу способов достижения технологической цели. Понятия проектирования, конструирования, моделирования первоначально сформировались в сфере техники, а затем в связи с развитием кибернетики на ряд других сфер они распространились повсеместно, в том числе пришли в психологию и сферу образования. Моделирование с использованием профессиональных языков может быть соотнесено со структурой учебно-профессиональной деятельности студентов, ее знакового наполнения (по А.А. Вербицкому), служить средством профессиональной коммуникации. В философии науки моделирование относят к основным методам познания Б.Я. Советов, С.А. Яковлев, отмечая гносеологическую роль теории моделирования, замечают также, что как практическая деятельность, моделирование особенно часто применяется на различных этапах разработки автоматизированных информационных систем.

На кафедре информатики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина» осуществлялась опытно-экспериментальная работа по разработке и применению практико-ориентированных технологий обучения будущих учителей информатики, которая включала как составную часть реализацию рассмотренных принципов. Трактовка данных принципов привела к следующей основной идее: в профессиональном образовании необходимо учитывать тенденции в развитии науки, техники, производства, показывая студентам связь между преподаваемыми теоретическими знаниями и их применением в производственной деятельности. Среди исследованных направлений выделим два: проектирование программных прикладных систем и проектирование программно-технических систем.

В рамках первого направления осуществлялось межкурсовое проектирование на младших курсах. Для межкурсового проектирования выбраны дисциплины «Программирование», «Практикум по решению задач на ЭВМ», «Теоретические основы информатики». Основное требование ко всем проектам заключалось в их реальной работоспособности, что соответствует идеям практико-ориентированного обучения. Однако основное внимание уделялось наличию проектной документации, описанию функционала и свойств будущей прикладной программной системы, наличию модели предметной области, построению режимов поведения системы. Мотивация деятельности студентов проецировалась вначале – на получение качественной компьютерной программной системы в условиях конкурентной оценки, затем – на рефлексивную самооценку роста практических умений.

В результате педагогического исследования разработана и апробирована междисциплинарная технология формирования готовности будущих учителей к предметно-профессиональному проектированию, нацеленная на способности студентов: планировать процесс обучения и самообучения с учетом взаимосвязей фундаментальных понятий и объектов технологии предметно-профессионального проектирования; осуществлять в процессе предметно-профессионального проектирования информационное моделирование проблемных областей с применением профессиональных языков описания и представления; организовывать и оценивать учебно-профессиональную проектную деятельность, реализуемую на основе предметных технологий, в условиях личностной ориентации образовательных целей.

Разработанная технология основана на методе межкурсовых учебно-профессиональных проектов и включает диагностические средства (батарей субтестовых заданий, анкеты, опросники, тестовую базу), информационное, учебно-методическое и организационное обеспечение осуществления этапов технологии: участия в проекте, руководства проектной группой, организации проектной деятельности, экспертной поддержки проектирования. Метод межкурсовых учебно-профессиональных проектов [2] строится на этапах выбора и анализа проектной тематики, поисковой работы и планирования, построения знаковых информационных моделей, контрольного тренинга в виде защиты проекта, технологической реализации проектного продукта, защиты проекта, контрольно-рефлексивной и постпроектной организационной деятельности.

Результаты внедрения технологии показывают повышение качества предметно-профессиональной подготовки будущих учителей информатики, включая усвоение материала предметных дисциплин, выявленное в ходе тестирования остаточных знаний. У студентов выявляется наличие системных предметно-профессиональных умений, демонстрируемых как в организации межкурсовой проектной деятельности, так и в курсовом, а также дипломном проектировании.

Второе направление исследования в применении практико-ориентированных технологий в подготовке будущих учителей информатики сфокусировалось на анализе и проектировании программно-технических устройств в рамках дисциплин «Компьютерные коммуникации и сети», «Архитектура компьютера и периферийных устройств и ряда других с активным применением принципа политехнологизма [3]. В качестве способов обучения, позволяющих эффективно следовать принципу политехнологизма, помимо традиционных, использованы приемы, направленные на демонстрацию возможностей современной вычислительной техники и технологий, проектная методика, а также эвристический метод обучения. Совокупность технических устройств общего и специального назначения с дидактическим обеспечением позволяет, на наш взгляд, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов посредством демонстрации способов применения теоретических знаний и технологий к решению учебных задач прикладного назначения, а также организовать процесс обучения на новом уровне, отличающимся от традиционного обучения уходом от виртуализации.

Необходимо отметить, практически полное отсутствие массово доступных для профессионального педагогического образования специальных технических средств обучения и, что еще более важно, методик их применения в учебном процессе. Нами в качестве средства обучения реализована модель и функционирующие образцы «физической среды» учебного назначения – «универсальный электромеханический исполнитель». Управление установкой осуществляется программно с использованием системы программирования Delphi. Среда электромеханического исполнителя – это девириализованная действительность, в которой в реальном времени исполнитель манипулирует реальными объектами, исследует их форму и цвет.

Использование электромеханического исполнителя оказалось эффективным в ходе подготовки будущих учителей информатики. Студенты активно выполняли задания лабораторных работ, тестировали фрагменты программ, выявляли ошибки, анализировали их причину и устраняли их, применяя различные режимы исполнителя и иные программно-технические устройства, в том числе, самостоятельно разработанные – распознаватель геометрических образов, прибор индивидуального тестирования, роботов на клеточном поле. В процессе экспериментальной работы разработана технология формирования политехнологической готовности студентов. Под готовностью студентов к политехнологической деятельности понимается способность применять общетехнические и общетехнологические знания в своей профессиональной деятельности, умение эффективно ориентироваться в современной технике и технологии при решении базовых задач отдельных производственных областей, обладание мотивацией самосовершенствования в данной области.

Предложены следующие этапы технологии: общеобразовательный, основной, научно-исследовательский. В процессе эксперимента на общеобразовательном этапе исследование проводилось в ходе изучения дисциплин «Информатика» и «Языки и системы программирования». Студентам были заданы практико-ориентированные задания, направленные на интерпретацию теоретических знаний в проблемные ситуации практического значения. Основным этапом проводился на материале дисциплин «Архитектура компьютера и периферийных устройств» и «Компьютерные коммуникации и сети», включая темы «Логические основы построения вычислительных и периферийных

устройств», «Программное управление периферийными устройствами», «Автоматизированное алгоритмическое управление внешними устройствами», «Специализированные системы контроля и управления». В основу положено моделирование и проектирование программно-технических устройств и систем различного назначения и уровня сложности. Научно-исследовательский этап осуществлялся в процессе руководства курсовыми и дипломными работами, а также проведения студенческих предметных конкурсов.

Одним из основополагающих компонентов, обеспечивающим эффективную, целенаправленную учебную деятельность служит процесс регуляции активности студентов, используя механизмы мотивирования. Внутренняя положительная мотивация в практико-ориентированных технологиях обучения студентов выступает центральным звеном, опираясь на профессиональные, учебно-познавательные и социальные мотивы, мотивы творческой самореализации (по К. Замфиру, А.А. Реану, В.Г. Кашеву). В результате наблюдается мотивация личностно-профессионального роста на фоне рефлексии формирования практических умений, что увеличивает число студентов педагогических вузов, нацеленных на работу в образовательных учреждениях. Таким образом, для будущих учителей информатики рассмотренные технологии обучения проектированию программно-технических систем могут рассматриваться не только как практико-ориентированные в профильной области информатики, но и в профессиональной педагогической деятельности в целом.

* Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 12-06-00103а

Библиографический список

1. Веряев, А.А. Педагогика информатики. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998.
2. Дудышева, Е.В. Междисциплинарное проектирование на младших курсах специальности «Информатика» в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2009. – № 2 (14).
3. Леготкин, Н.В. Сущность и пути осуществления принципа политехнологизма // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. – № 4 (23). – Ч. II.

Bibliography

1. Veryaev, A.A. Pedagogika informatiki. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 1998.
2. Dudysheva, E.V. Mezhdisciplinarnoe proektirovaniye na mladshikh kursakh special'nosti «Informatika» v pedagogicheskom vuze // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – Gorno-Altaysk, 2009. – № 2 (14).
3. Legotkin, N.V. Sut'nost' i puti osusthestvleniya principa politekhnologizma // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – Gorno-Altaysk, 2010. – № 4 (23). – Ch. II.

Статья поступила в редакцию 20.10.12

УДК 372.8

Zotova T.N. **THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD IN THE XIX-XX-TH CENTURIES.** The work describes the historical development of technological education in Russia and some foreign countries in XIX-XX-th centuries. A description of various directions of "labour school" and comparison of different systems of manual labor teaching in the late XIX – early XX centuries are provided.

Key words: technological education, manual labour, labour training.

Т.Н. Зотова, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: zotova_tn@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В XIX-XX ВЕКАХ

В работе описано историческое развитие технологического образования в России и некоторых зарубежных странах в XIX-XX веках. Приводится характеристика различных направлений трудовой школы и сравнение различных систем преподавания ручного труда в конце XIX – начале XX веков.

Ключевые слова: технологическое образование, ручной труд, трудовое обучение.

Многолетний опыт преподавания дисциплины «Методика преподавания технологии с практикумом» в ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина» выявил определенные сложности, заключающиеся в отсутствии первоисточников, отражающих историю становления ручного труда в отечественной и зарубежной школе. Попытаемся показать историческое развитие технологического образования (трудового обучения) в России и некоторых зарубежных странах в XIX-XX веках.

В настоящее время актуальны слова педагогов прошлого. И.Н. Жук писал о пользе ручного труда следующее: «С нравственной стороны... ручной труд возбуждает в детях любовь к труду вообще и творчеству, привычку к самостоятельности, точ-

ности и аккуратности, приучает ко вниманию, настойчивости и прилежанию... нравственное влияние его несравненно выше всех других предметов; ... он служит самой разумной и полезной гимнастикой, укрепляющей силы и нервы молодого городского, в большинстве случаев, хилого поколения; он дает детям необходимые в жизни практические знания» [1, с. 11-12]. Словом А. Сабинина о ручном труде: «Он должен приучать к труду и развивать ... наблюдательность, аккуратность, ловкость, самостоятельность, находчивость, творчество, а также глазомер, вкус и способность пользоваться внешними чувствами и владеть руками» [2, с. 4-5].

На вопрос «По каким соображениям введено преподавание ручного труда вообще?» в XIX веке В.В. Сабанин отвечал так:

«1. Для развития глаза, внимательности, ловкости, сообразительности и пр. 2. Для подготовки учащихся к производству годных для домашнего обихода или вообще полезных вещей. 3. В видах приучения употреблять свободное время с пользой. 4. Для подготовки воспитанников к преподаванию ремесел в народных школах. 5. С целью развития физических сил и в видах гигиенических, чтобы дать отдохнуть после умственных работ. 6. Чтобы дать навык к ремеслам» [3, с. 15].

Н.В. Котряхов выделяет некоторые причины повышения внимания к проблемам труда в общеобразовательной школе конца XIX – начала XX в.в.: 1. Изменение общественного сознания в сторону поворота к человеческой личности. 2. Переосмысление роли и места человека в преобразовании природы и общества. 3. Бурное развитие машинного производства, повлекшее за собой изменения в социально-экономической сфере. 4. Стремительное развитие науки и культуры. 5. Новейшие достижения в области физиологии, психологии, педагогики [4, с. 6].

И.К. Карелль считал, что ручной труд в средней школе должен носить двойной характер: 1. Для первых пяти классов (и приготовительных, где они есть) он должен состоять из ручных занятий чисто общеобразовательного значения, для использования природного стремления детей этого возраста к ручному творчеству в целях их же воспитания. 2. В двух старших классах средней школы, в шестом и седьмом, ... ручной труд должен носить более специальный характер: или только изготовление наглядных пособий для иллюстрации и углубления своих же занятий по физике, математике и др... или... чисто ремесленная специализация [5, с. 60-61]. В современной школе труд (технология) призваны решать иные цели, наряду с освоением определенных знаний, умений и навыков, должно происходить и личностное развитие обучающихся.

В отчете К.Ю. Цируля о командировке в 1894 году в Лейпцигскую учительскую семинарию ручного труда указывались следующие программы по ручному труду: работы из дерева для городских школ, работы из дерева для сельских школ, резьба по дереву, работы из металла для городских и сельских школ, картонажные работы, моделировка, приготовление разных учебных пособий и приборов, садоводство и огородничество [6, с. 4]. В современной российской школе данные направления также имеют место. В начальной школе широко представлена обработка бумаги и картона, в средней – дерева и металла. Садово-огородные работы проводятся при наличии пришкольных участков. Однако изготовление учебных пособий для ряда школьных предметов не столь популярно как раньше. В статье 114 «Инструкции для учительских семинарий», утвержденной 4 июля 1875 г., сказано: «Занятия ремеслами, садоводством и огородничеством, согласно положению для учительских семинарий, вводятся в семинарии, сообразаясь с местными условиями» [3, с. 7].

«В французских народных общеобразовательных школах, где ручной труд введен еще с 1882 года, в качестве обязательного предмета обучения, работы из бумаги и папки занимают два года обучения, с них начинают заниматься ручным трудом в младшем возрасте, продолжают в среднем работами из глины и дерева и заканчивают в старших классах работами из металла... к работам из бумаги и папки возвращаются и в старших классах, как наглядному пособию при изучении физики и особенно геометрии» [7, с. 7-8]. Однако в прошлом имелись существенные недостатки в преподавании, связанные со стремлением к изготовлению крупных вещей, грубостью предлагаемых учащимся образцов, отсутствием чертежей и рисунков. Существенным являлось незначительное количество упражнений для отработки основных приемов работы. К.Ю. Цируль отмечает, что

Таблица 1

Направления трудовой школы

Направления трудовой школы и их характеристика			
Мануализм	Профессионализм	Политехнизм	Активизм
Введение в учебные планы общеобразовательных школ педагогического ручного труда в качестве самостоятельного предмета с обеспечением межпредметных связей. Труд – предмет и принцип обучения.	Сочетание общего образования и профессиональной подготовки в общеобразовательной школе	Общетрудовая подготовка учащихся, не привязанная к конкретной профессии и включающая овладение умениями и навыками по обращению с наиболее распространенными и доступными по возрасту орудиями труда, участие в различных видах производственного труда, изучение в теории и на практике основ производств.	Основа обучения и воспитания – разнообразные виды активной, самостоятельной деятельности учащихся. Выделяется два направления: прагматическое (деятельность нацелена на решение практических задач) и иллюстративное (деятельность обеспечивает наглядное представление или подтверждение учебного материала).
Р. Зейдель, А. Пабст, Х. Шерер,	Г. Кершенштейнер	А. Графиньи, Р. Леблан	В.А. Лай, Э. Мейман, Ф. Фребель

Таблица 2

Сравнение различных систем преподавания ручного труда в XIX-XX в.в.

Французская система	Германская система	Финская система	Датская система	Шведская система	Российская система
Изучение отдельных операций при изготовлении деталей, ориентировка учащихся на подготовку к работе на производстве с высокой степенью разделения труда, разнообразие операций и материалов, использование чертежей и рисунков	Сочетание теоретических и практических занятий	Применение знаний, полученных на уроках естествознания и математики, точность и аккуратность в работе	Предварительные упражнения с различными инструментами, систематизация операций в порядке возрастания трудности, дополнительные задания для учащихся с разным уровнем развития	Изготовление предметов городского и сельского обихода	Соответствие возрастным особенностям детей, практическая полезность изделий, доступность материалов и инструментов. Необязательность предмета
Г. Салиссис, Р. Леблан	В. Гетце, А. Пабст, Г. Кершенштейнер	У. Сигнеус	Клаусон-Каас, А. Миккельсен	О.А. Саломон	К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткин

нет оснований «стремиться заменить... уже проникший в некоторые наши сельские школы ручной труд по дереву на основании шведской системы... введенной у нас в 1884 году» [6, с. 8].

А. Графини описывал преимущества упражнения в ручном труде: «Оно доставляет здоровое занятие, укрепляющее наше тело, развивающее в отроческом возрасте ловкость и проворство, столь необходимые во всяком житейском деле; отвлекает молодого человека от дурных влияний; незаметно заставляет отца семейства полюбить домашнюю жизнь, прелесть которой совершенно непонятна человеку ничем не занятому. Кроме того, ручные работы приучают к порядку, аккуратности и бережливости» [8, с. 1]. Современные практикующие педагоги также уделяют большое внимание отработке основных приемов и способов изготовления изделий.

И.К. Карелль в датской системе ручного труда, автором которой считается А.М. Миккельсен, выделяет следующее: обучение различным приемам обращения с инструментами через упражнения, работа детей с уменьшенными инструментами, изготовление интересных объектов труда или полезных в обиходе, внимание к позам при работе с инструментами [9]. Многие программы для начальной и средней школы по технологии и в на-

стоящее время важное значение придают практической значимости получаемых обучающимися ЗУНов и изготавливаемых изделий.

Делая обзор реформаторской педагогики западно-европейских стран, Америки и России и выделяя одно из значимых движений называемой «трудовой школой», Н.В. Котряхов выделяет несколько течений, представленных в таблице 1.

Анализируя «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», Н.В. Котряхов приводит требования, предъявляемые к отбору видов ручного труда: 1. Соответствие возрасту детей. 2. Разнообразие движений рук. 3. Практическая полезность изготавливаемых предметов. 4. Минимальное количество сидячих работ. 5. Эстетическое развитие детей. 6. Соответствие интересам и потребностям. 7. Доступность материалов и инструментов [4, с. 56]. Многие из них актуальны и сегодня.

Сравним различные системы преподавания ручного труда в XIX-XX в.в.

Таким образом, изучение исторических основ технологического образования важно для понимания его специфики и значения в наши дни.

Библиографический список

1. Жук, И.Н. Ручной труд в Киевском Свято-Владимирском городском училище. – Киев, 1902.
2. Сабинин, А. Ручной труд, его цели, задачи и системы. – СПб.; М., 1901.
3. Сабанин, В.В. Ручной труд в учительских семинариях, институтах и школах / сост. по поручению секции В.В. Сабанина, чл. орг. ком. – СПб., 1889.
4. Котряхов, Н.В. Педагогический ручной труд в русской общеобразовательной школе конца XIX – начала XX в.: программы ручного труда и рукоделия: учеб. пособие. – Киров, 1995.
5. Карелль, И.К. О преподавании ручного труда в средних учебных заведениях, высших начальных училищах и торговых школах, с приложением программы ручного труда К.Ю. Цируля для начальных школ с 4-х годичным курсом. – Петроград, 1916.
6. Цируль, К.Ю. Отчет о командировке в Лейпцигскую учительскую семинарию ручного труда с целью ознакомления с курсами работ по дереву и металлу для сельских школ / К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткин. – СПб., 1895.
7. Касаткин, Н.В. Ручной труд из бумаги и папки в общеобразовательных школах: программа работ / Н.В. Касаткин – М., 1914. – (В примеч.: Настоящая статья была напечатана сначала в журн. «Для народного учителя» 1909 г., № 8 и 9).
8. Графини, А. Ручной труд (Les industries d'amateurs): руководство для домашних занятий ремеслами / сост. А. Графини; пер. с фр. Е. Предтеченского. – СПб., 1895.
9. Карелль, И.К. Педагогический ручной труд по датской системе: указания для начинающих учителей / по сочинениям Акселя Миккельсена; сост. И.К. Карелль. – СПб., 1905. – XXXIV.

Bibliography

1. Zhuk, I.N. Ruchnoy trud v Kievskom Svyato-Vladimirskom gorodskom uchililte. – Kiev, 1902.
2. Sabinin, A. Ruchnoy trud, ego celi, zadachi i sistemih. – SPb.; M., 1901.
3. Sabanin, V.V. Ruchnoy trud v uchitel'skikh seminariyakh, institutakh i shkolakh / sost. po porucheniyu sekcii V.V. Sabanina, chl. org. kom. – SPb., 1889.
4. Kotryakhov, N.V. Pedagogicheskiy ruchnoy trud v russkoy obtheobrazovatel'noy shkole konca XIX – nachala XX v.: programmih ruchnogo truda i rukodeliya: ucheb. posobie. – Kirov, 1995.
5. Karellj, I.K. O prepodavanii ruchnogo truda v srednikh uchebnykh zavedeniyakh, vihsshikh nachal'nykh uchilithakh i torgovihkh shkolakh, s prilozheniem programmih ruchnogo truda K.Yu. Cirulya dlya nachal'nykh shkol s 4-kh godichnim kursom. – Petrograd, 1916.
6. Cirulj, K.Yu. Otchet o komandirovke v Leyjpcigskuyu uchitel'skuyu seminaruyu ruchnogo truda s cel'yu oznakomleniya s kursami rabot po derevu i metallu dlya sel'skikh shkol / K.Yu. Cirulj, N.V. Kasatkin. – SPb., 1895.
7. Kasatkin, N.V. Ruchnoy trud iz bumagi i papki v obtheobrazovatel'nykh shkolakh: programma rabot / N.V. Kasatkin – M., 1914. – (V primech.: Nastoyayaya stat'ya bihla napechatana snachala v zhurn. «Dlya narodnogo uchitelya» 1909 g., № 8 i 9).
8. Grafini, A. Ruchnoy trud (Les industries d'amateurs): rukovodstvo dlya domashnikh zanyatij remeslami / sost. A. Grafini; per. s fr. E. Predtechenskogo. – SPb., 1895.
9. Karellj, I.K. Pedagogicheskiy ruchnoy trud po datskoy sisteme: ukazaniya dlya nachinayutikh uchiteley / po sochineniyam Akselya Mikkelsena; sost. I.K. Karellj. – SPb., 1905. – XXXIV.

Статья поступила в редакцию 20.10.12

УДК 159.9

Капина О.А. FORMATION OF READINESS THE CHOICE OF PROFESSION LEARNERS 9 CLASSES. Article is devoted the analysis of two basic psihologo-pedagogical means of formation of readiness the choice of profession – is specific the organised system of training and the organisation of psychological support during profile training. Are considered as obvious advantages of the given means of formation of readiness, and difficulty which arise at their introduction. The author offers the new approach to the organisation of psychological support of ninth-graders in the course of the professional choice, allowing to stimulate development of a professional maturity, to staticize professional interests and propensities and to form adequate professional installations.

Key words: readiness the choice of profession, profile education, preprofile training, psychological support, psychological game.

О.А. Капина, ст. преп. каф. педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Коряжма, E-mail: kapinaoksana@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ

Статья посвящена анализу двух основных психолого-педагогических средств формирования готовности к выбору профессии – специфично организованной системы обучения и организации психологического сопровождения в ходе профильного обучения. Рассмотрены как явные достоинства данных средств формирования готовности, так и трудности, которые возни-

кают при их внедрении. Автором предложен новый подход к организации психологического сопровождения девятиклассников в процессе профессионального выбора, позволяющий стимулировать развитие профессиональной зрелости, актуализировать профессиональные интересы и склонности и формировать адекватные профессиональные установки.

Ключевые слова: готовность к выбору профессии, профильное обучение, предпрофильная подготовка, психологическое сопровождение, психологическая игра.

Анализ различных психолого-педагогических исследований позволяет определить готовность к выбору профессии как интегральное свойство личности, включающее в себя профессиональную зрелость, предпосылки готовности к профессиональной деятельности (профессиональные интересы, склонности, способности, знания, умения, навыки) и профессиональные установки. Формирование предпосылок готовности к профессиональной деятельности и профессиональной зрелости начинается задолго до того момента, когда подросток попадает в ситуацию выбора профессии и не заканчивается при выходе из этой ситуации. В течение профессионального развития ему предстоит значительное количество раз делать выбор, исходя из меняющихся обстоятельств, целей, мотивов, потребностей и т.д. Однако, тот уровень долговременной готовности, который сформирован к 14-15 годам во многом определяет настроенность на ситуацию выбора и, возможно, формирование определенных профессиональных установок. Очевидно, что в ходе формирования готовности к выбору профессии подростку необходима помощь компетентных взрослых.

Одним из эффективных средств помощи подросткам в процессе профессионального выбора сегодня называют профильное обучение. Для помощи подросткам в определении профиля обучения разработчиками Концепции модернизации образования предусмотрена предпрофильная подготовка, в которой предполагается создание для учащихся 9 классов специфического образовательного пространства через организацию курсов по выбору, информационную работу и психологическое сопровождение [1]. В педагогической практике имеются значительные теоретические и практические наработки, касающиеся организации образовательного процесса в ходе предпрофильной подготовки (Г.Г. Тупикина, Т.Ф. Турутина, С.Ю. Лебедева, О.М. Артюхова), внешкольной деятельности (Т.Н. Сапожникова, Н.В. Тарасова, А.В. Кузнецов).

Следует отметить, что в основном профильное обучение ориентируется на сформированные у девятиклассников интересы и склонности, организацию на основе этих интересов процесса обучения и максимальное развитие направленности в определенной профессиональной области. Фактически получается, что профильное обучение актуализирует предпосылки готовности к профессиональной деятельности и профессиональную зрелость подростков и на основании этого вырабатывается положительный настрой на профессиональный выбор, формируются адекватные профессиональные установки. Исследования Н.Р. Хакимовой это подтверждают – подросток, уверенный в правильности выбора профиля и соотносящий данный профиль с будущей профессиональной деятельностью показывает себя более успешным в обучении в профильном классе [2].

Однако в Концепции не уточняется, каким образом предполагается работать с подростками, не имеющими выраженных склонностей, профессионально незрелыми и не уверенными в профессиональном выборе. Ведь как показывает большинство исследований, в 9 классе на этапе предпрофильной подготовки интересы школьников достаточно размыты, большинство девятиклассников не уверены в выборе профиля, у них не сформировано представление о социальном заказе на востребованные профессии. В этом случае можно предполагать деструктивное протекание процесса профессионального самоопределения. Так Н.Р. Хакимова получила устойчивую взаимосвязь негативных ожиданий от профильного обучения и переживанием социального стресса, отрицанием будущего, связанного с профилем обучения [2].

Исходя из выявленных проблем, очевидна необходимость организации психологического сопровождения подростков в процессе профильного обучения и предпрофильной подготовки. На это указывают и нормативные документы – Концепция модернизации образования, методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению учащихся [3]. В первую очередь можно отметить, что на данный момент разработаны комплексные программы сопровождения, включающие все основные направления деятельности психолога и всех субъектов образовательного процесса. Среди них, например, можно выделить модели сопровождения, разработанные Е.Л. Берланиной, А.Н. Яшковой.

Программа сопровождения, представленная А.Н. Яшковой, предполагает сконцентрированную деятельность педагога-психолога на среднем и старшем звене школы. Данная программа включает широкую диагностику особенностей психического развития учащихся, их среды обучения, воспитания и других факторов, влияющих на становление личности ребенка. Кроме углубленной диагностики подростков предполагается психодиагностика родителей и педагогов, что, по мнению автора, позволяет определить недостатки организации предпрофильной подготовки и профильного обучения, о влиянии родителей на профессиональный выбор учащегося и их отношение к профильному обучению.

Коррекционная деятельность направлена на формирование «временной перспективы», развитие новообразований подросткового возраста, стимулирование осознанности выбора, формирование внутренней мотивации, активности и самостоятельности в выборе профессии [4].

Е.Л. Берланина целью психологического сопровождения называет личностное развитие учащихся в условиях профильного обучения. На предпрофильном этапе автор предлагает осуществлять интенсивную просветительскую работу в отношении педагогов и родителей. Психологическое сопровождение подростков предполагает создание программ элективных курсов по основным профильным предметам, тренинговую работу с подростками и диагностическое отслеживание результатов предпрофильной подготовки. Диагностика предполагает изучение динамики интересов, ведущих мотивационных показателей, легкости и успешности выполнения заданий элективных курсов и субъективной оценки учащимися своих способностей и возможностей по каждому предмету [5]. Можно сказать, что, данная программа сопровождения полноценно охватывает только узкую область – организацию и сопровождение элективных курсов, где присутствуют взаимосвязанные диагностический и обучающий этапы. Тренинговая работа стоит вне целостной системы и представляет собой отдельный компонент программы, направленный на формирование субъективной позиции учащихся.

Можно отметить некоторые трудности, которые могут возникнуть при внедрении данных моделей в практику школьного психолога. В первую очередь – это значительные временные затраты, которые предполагают полную сосредоточенность психолога на предпрофильных и профильных классах. Учитывая сложное положение, в котором находится психологическая служба школы, многие психологи не смогут полностью реализовать данные модели. Кроме того, можно отметить отсутствие целенаправленности и преемственности между основными этапами сопровождения. Диагностическая деятельность не имеет четкой цели, коррекционная деятельность построена без опоры на результаты диагностики, консультационная и тренинговая деятельность стоит особняком.

Попытка преодолеть выявленные противоречия встречается во многих работах. Их преимущество, на наш взгляд, заключается в том, что они направлены, только на одного клиента – подростков и представлены в виде коррекционно-развивающих, тренинговых и профориентационных программ. Диагностический блок в них играет больше развивающую и осведомительскую функцию и включен в программу занятий. Примером данных программ можно представить работы Л.И. Акованцевой, Я.В. Голубевой, О.А. Истоминой и Л.В. Брендаковой. Здесь программы психологического сопровождения предпрофильной подготовки учащихся представлены в виде курса групповых развивающих занятий, где объединены диагностический, развивающий и консультационный этапы сопровождения. Однако, диагностика в основном представлена самодиагностикой школьников, т.е. не предполагается использование результатов диагностики для последующей коррекции проблем самоопределения [6; 7].

Можно заключить, что психологическое сопровождение в рамках профильного обучения, во-первых, зачастую явно перегружено диагностикой, она объемна, и не выполняет основную функцию – информировать психолога об особенностях развития подростка для того, чтобы разработать программу коррекции и развития. Во-вторых, в большинстве работ авторы не уделяют внимания особенностям работы с зоной ближайшего развития каждого субъекта, т.е. сопровождение учитывает потребности некоего обобщенного субъекта. В тоже время специ-

фика готовности к выбору профессии каждого подростка различна. В этом, на наш взгляд заключается основная проблема большинства программ психологического сопровождения.

Кроме перечисленных противоречий в организации процесса сопровождения в реальной практике психологическая служба школы сталкивается с целым рядом объективных проблем. В первую очередь, хотелось бы отметить фрагментарность профориентационной, профконсультационной и тренинговой работы (на нее, согласно Концепции профильного обучения отводится всего 15 часов). В течение учебного времени работать со школьниками нельзя, а после уроков подростки, как правило, не заинтересованы в работе с психологом.

Таким образом, исходя из реального положения психологической службы в нашей стране, психологическое сопровождение подростков на этапе выбора профессии должно быть организовано как компактная комплексная программа индивидуальной психологической помощи подросткам, не зависящая от специфики образовательного учреждения и ориентированная на решение индивидуальных проблем, порожаемых особенностями сформированности готовности. Для осуществления подростками адекватного выбора профиля дальнейшего обучения необходимо стимулировать развитие профессиональной зрелости, актуализировать профессиональные интересы и склонности и формировать адекватные профессиональные установки. Для этого нами была разработана программа психологического сопровождения.

Цель психологического сопровождения – формирование готовности к выбору профессии и профиля обучения.

Задачи:

1. Развитие профессиональной зрелости.
2. Формирование адекватного отношения к миру профессий.
3. Осознание возможностей самореализации в различных профессиональных областях.
4. Формирование адекватных профессиональных установок.

Специфика подросткового возраста позволяет успешно активизировать подростков, используя технологию психологической игры. Как считает М.Р. Битянова, игра предоставляет возможность совершать игровые выборы, за которыми стоят ценностно-смысловые выборы, осознать систему своих жизненных ценностей. «Будучи ситуацией «как бы», игра позволяет совершать поступки, регулируемые действительно личностью, а не внешними обстоятельствами. Это возможность быть самим собой» [8]. Основное достоинство психологической игры, как самостоятельной технологии заключается в том, что старшие школьники воспринимают игру как психологическую возможность понять себя и других, увидеть и почувствовать перспективы развития, прожить модели поведения, которые до этого казались невозможными или были недоступны. Игра выступает как лаборатория, средство познания и развития.

Таким образом, психологическая игра – это уникальная технология, которая при грамотном использовании поможет полностью реализовать цели и задачи психологического сопровождения подростков. Кроме того, ее основным достоинством является независимость от места и времени проведения. Это особенно актуально для школьного психолога, который связан рамками неблагоприятных условий работы.

В нашей работе мы предлагаем использовать психологическую игру как одну из форм осуществления психологического сопровождения. В первую очередь мы ориентировались на возрастные особенности девятиклассников – по многочисленным опросам процесс профессионального выбора для них не настолько значим, как, например, для учащихся 11 класса. Исходя из этого, самостоятельного, осознанного запроса на оказание психологической помощи от девятиклассников, зачастую, не поступает. Получается, что та профдиагностика, профориентационные программы, консультации, которую предлагают педагоги и психологи, навязана подросткам извне. Если, к тому же, нет оптимальных условий для психологической работы то деятельность психолога, осуществляемая после уроков многих девятиклассников раздражает. Разрешить данные проблемы поможет особая атмосфера, которая создается в ходе психологической игры. Она снимает напряжение проблемности кризисной ситуации и позволяет подросткам посмотреть на выбор профессии и на вмешательство психолога по-другому.

Весь процесс сопровождения мы представляем в виде четырех последовательных этапов: подготовительного, диагностико-консультационного, коррекционно-развивающего и заключительного, осуществляемых в рамках психологической игры «Служба занятости». Ниже мы приводим подробную характеристику каждого этапа.

Этап подготовки. Как считает Е.М. Борисова, эмоциональное отношение опережает процесс познания и во многом направляет его [9]. Поэтому психологическая цель данного этапа – формирование интереса к взаимодействию с психологом, привлечение внимания к ситуации выбора. Этап подготовки предполагает завязку игры, формирующей общий эмоциональный настрой. Психолог (Работник службы занятости) вводит девятиклассников в атмосферу игры и предлагает выяснить наиболее приемлемый для них вид деятельности, в котором они могут найти не только моральное удовлетворение, но и материальное вознаграждение. Основным смыслом игры для школьников – команда, заработавшая больше всех «денег» получает сертификат «Успешный профессионал», остальные сертификат «Перспективный специалист». Работодатели – это представители различных профессий, заранее проинструктированные психологом и получившие от него задание для школьников. Каждая команда Соискателей получает пустой сейф, который она должна наполнить «деньгами». Запечатанные сейфы хранятся у ведущего и никто, кроме самой команды не может их открыть.

Диагностико-консультационный этап. После тщательной подготовительной работы, когда подростки осознали необходимость самостоятельных и групповых действий для достижения успеха в игре, необходимо переключиться на анализ возможностей девятиклассников в реализации поставленной игровой цели. Здесь целью деятельности психолога является совместный с подростками анализ готовности к выбору профессии, осознание и планирование освоения индивидуальной зоны ближайшего развития. Игровая цель этого этапа – анализ индивидуальных возможностей девятиклассников для максимально эффективной самореализации в игре.

Информационную основу данного этапа создает диагностика готовности к выбору профессии и индивидуальные консультации по результатам диагностики. Как утверждают М.Р. Битянова [10] и М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [11], диагностическая деятельность психолога, осуществляемая в ходе сопровождения должна подчиняться принципу минимизации затрат, т.е. она не должна быть громоздкой, должна быть минимизирована по затратам времени на проведение обследования и по затратам сил психолога и клиента. Основные принципы реализации данной технологии описаны в работах М.Р. Битяновой [10]. Мы уточнили данные принципы применительно к психологическому сопровождению выбора профессии.

1. Выбранный диагностический подход и диагностическая методика должны соответствовать целям эффективного сопровождения. Это означает, что используемые диагностические методики должны выявлять именно те психологические компоненты готовности к выбору профессии, знание которых необходимо для осуществления успешного выбора на данном этапе развития подростка.

2. Результаты обследования либо должны быть сразу сформулированы на языке понятном субъекту, либо легко поддаваться переводу на такой язык. То есть, опираясь на результаты диагностики психолог и сам подросток могут судить о причинах трудностей в процессе профессионального выбора.

3. Используемые диагностические методики должны обеспечивать возможность прогнозировать трудности субъекта на дальнейших этапах профессионализации.

4. Результаты психодиагностического обследования необходимо использовать для стимулирования потребностей субъекта к самопознанию и самосовершенствованию.

Основываясь на данных принципах, мы разработали программу диагностики готовности к выбору профессии, в которую вошли опросник «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), опросник «Модифицированный ДДО» (А.К. Осницкий), опросник изучения профессиональных установок подростка (И.М. Кондаков) и ШТУР (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова). Данные методики позволяют достаточно компактно и быстро исследовать три основных компонента готовности к выбору профессии, которые выделены нами ранее [12]: профессиональную зрелость, predisposition к профессиональной деятельности и профессиональные установки.

Очевидно, что психологическая диагностика – это лишь первый шаг в осуществлении психологического сопровождения. Результаты диагностического обследования должны актуализировать процессы саморазвития субъекта профессионального выбора. Основываясь на работах М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, мы предполагаем, что для эффективной реализации процесса сопровождения после проведения диагностики, необходима глубокая консультационная работа, которая будет способствовать осознанию субъектом внутренних факторов и противоречий си-

туации выбора профессии. Основным смыслом профориентационной консультации, по мнению Н.С. Пряжникова, является «постепенное формирование у подростка готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла» [13]. Именно в ходе консультации психолог определяет зону ближайшего развития клиента и планирует совместное ее освоение.

В нашей программе весь процесс консультации можно представить в виде трех стадий:

Этап консультации	Игровая цель этапа	Психологическая цель этапа
1. Изучение и анализ индивидуальной диагностической информации.	Анализ и интерпретация полученных данных, прогнозирование эффективности в игре.	Формирование у подростка интереса к себе как субъекту выбора профессии.
2. Анализ способов поведения в ходе игры.	Учитывая свои сильные и слабые стороны, подросток определяет оптимальные способы поведения в игре.	Анализ индивидуальных особенностей готовности к выбору профессии и возможности использования данных особенностей в ходе профессионального самоопределения.
3. Разработка совместно с подростком стратегии поведения в ходе игры.	Определение своей роли в команде и своих основных функций.	Разработка стратегии профессионального выбора с учетом индивидуальных особенностей готовности к выбору профессии.

Коррекционно-развивающий этап программы предполагает реализацию основного содержания игры. Игровая цель – выполнение задания работодателей, заработать как можно больше «денег», действуя в команде. Психологическая цель – стимулировать подростков к активным действиям в сфере освоения и анализа основных профессиональных направлений, и реализации индивидуальной стратегии выбора профессии.

На первом этапе игры, который называется «Вступительные испытания» учащиеся, по заданию ведущего, знакомятся с представителями различных профессиональных сред – Работодателями, которые мы определили на основании классификации профессий Е.А. Климова: Человек-Природа, Человек-Техника, Человек-Человек, Человек-Знак и Человек-Художественный образ. Особая интрига заключается в том, что Соискатели не знают Работодателей, т.е. они должны самостоятельно обратиться к совершенно незнакомому человеку, познакомиться с ним и получить задание. Далее группа выполняет задание и предоставляет решение на суд Работодателя. Если того удовлетворяет выполнение задания, то он «оплачивает» работу в определенном размере (10000 «денег» – за отлично выполненную работу, 5000 – за хорошую, 1000 – за удовлетворительную), которые участники должны положить в свой сейф.

Для того чтобы уверенно чувствовать себя у каждого работодателя участникам необходимо предварительно познакомиться с особенностями мира, в который предстоит войти – узнать содержание профессиональной деятельности представителей определенной профессиональной среды, характерные профессии и требования к ним, личностные особенности профессионалов. Психолог помогает учащимся в анализе и систематизации информации.

Вступительные испытания приводят участников на этап самоанализа – во второй этап игры. Здесь каждая группа анализирует свою работу и ощущения, связанные с ним. Итог групповой работы – представление презентации об испытаниях. Ведущий оценивает работу группы в виде «денежного» вознаграждения.

Далее Соискатели работают каждый индивидуально, ведь важно выяснить, что каждый из участников узнал для себя нового в процессе прохождения испытательного этапа, насколько изменились его представления о мире профессий, о себе. Анализ проводится по схеме:

1. Самостоятельность и независимость в процессе игры. Трудно ли тебе было действовать самостоятельно, если этого требовали условия задания? В чем заключались эти трудности? Часто ли ты встречаешься с подобными трудностями в жизни? Как их можно преодолеть?

2. Предшествующий и настоящий уровень информированности о профессиях. Узнал ли ты что-нибудь нового о тех профессиях, с которыми познакомился в процессе игры? Оцени, насколько верными были твои сведения. Каким образом можно получить достоверную информацию о профессиях? Изменилось ли представление о профессиях, по сравнению с тем, какое было до игры?

3. Умение индивидуально и в группе планировать деятельность и принимать решение. Тебе легче было выполнять задание одному или в группе? Опиши, как ты планировал выполне-

ние задания. Какие функции ты выполнял в команде? Каким образом вы планировали работу? Кто принимал ответственное решение? Участвовал ли ты в процессе принятия решения или тебе легче действовать как исполнителю? Часто ли в жизни ты сталкивался с проблемой самостоятельного планирования какого-либо дела? Насколько для человека необходимо уметь самостоятельно принимать решение?

4. Эмоциональное отношение к выбору профессии. Охарактеризуй свое отношение к тем профессиям, с которыми ты познакомился в ходе игры. Как ты думаешь, любят ли они свою профессию? Насколько важно для человека любить свою профессию? Думаешь ли ты о том, что тебе тоже в свое время предстоит выбрать профессию? Пугает ли тебя это? Нужна ли тебе поддержка других людей и в чем она должна заключаться?

5. Предпочтительные профессиональные сферы. В каких профессиях ты чувствовал себя комфортно, «на своем месте»? Почему?

6. Адаптация в различных профессиональных сферах. В каких сферах труднее, в каких легче работать? Задания из какой профессиональной сферы тебе было легче выполнять? Почему, как ты думаешь? Какие твои возможности помогли тебе успешно выполнять задания?

7. Анализ уровня образования. Каких знаний и умений тебе не хватает для работы в интересующей сфере? Успехи в каких учебных областях понадобятся тебе для успешного освоения интересующей профессии?

9. Анализ индивидуальной стратегии профессионального выбора. Как оцениваешь свою готовность к тому, чтобы уже сейчас определиться с будущим профессиональным направлением. Если ты уже определился, то объясни, чем тебя привлекает данное профессиональное направление, и как ты планируешь его освоить. Если ты сомневаешься в том, какое направление выбрать, то попробуй спланировать что ты будешь делать дальше.

Для более адекватного самоанализа проводится повторная диагностика, результаты которой подростки используют в ходе самостоятельной работы. Психолог в процессе индивидуальной работы выполняет консультативные функции, он помогает сопоставить полученные данные, сделать адекватные выводы и разработать программу профессионального развития. Индивидуальные данные участников не обсуждаются в группе. Итогом работы является индивидуальный проект «Мои профессиональные возможности», который остается у подростков.

Заключительный этап. Ведущий подсчитывает количество «денег», заработанных каждой командой и награждает победителей и участников. Психологическая цель данного этапа – логичное и позитивное завершение совместной работы.

Апробация данной программы проводилась в 2012 году. Экспериментальную и контрольную группы входили по 20 девятиклассников г. Коряжмы. Анализируя результаты эксперимента можно констатировать значимые изменения в развитии готовности к выбору профессии у девятиклассников экспериментальной группы. В первую очередь возросли показатели профессиональной зрелости. Подростки стали более решительными и независимыми и оптимистичными в решении вопросов профессионального выбора. Анализируя предпосылки готовности к профессиональной деятельности, можно отметить явные изменения в оценке своих интересов, умений, адаптированности и в отношении к выполнению различных видов деятельности в различных профессиональных областях. Таким образом, данная программа психологического сопровождения успешно зарекомендовала себя в работе с девятиклассниками за счет логично построенной структуры и специфичной игровой атмосферы.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение Правительства РФ № 1756 от 29 декабря 2001 г. // Бюллетень Минобразования. – 2002. – № 2.
2. Хакимова, Н.Р. Взаимосвязь профессионального и личностного самоопределения [Э/р]. – Р/д: <http://flogiston.ru/articles/labour/hakimova>
3. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования России. – 2003. – № 17.
4. Яшкова, А.Н. Психологическое сопровождение профильного обучения. – Саранск, 2006.
5. Берладина, Е.Л. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в условиях профильного обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003.
6. Акованцева, Л.И. Программа психологического сопровождения предпрофильной подготовки учащихся (8-9 классы) / Л.И. Акованцева, Я.В. Голубева, О.А. Истомина // Психология и школа. – 2007. – № 2.
7. Брендакова, Л.В. Психологические условия и средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2008.
8. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В., Битянова М.Р., Королева Е.Г., Пяткова О.М.; под общей ред. М.Р. Битяновой. – СПб., 2008.
9. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение (личностный аспект): дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995.
10. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1998.
11. Семаго, М.М. Диагностико-консультационная деятельность психолога образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М., 2004.
12. Капина, О.А. Формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4.
13. Пряхникова, Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников. – М., 2005.

Bibliography

1. Konceptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: Rasporyazhenie Pravitelstva RF № 1756 ot 29 dekabrya 2001 g. // Byulleten Minobrazovaniya. – 2002. – № 2.
2. Khakimova, N.R. Vzaïmosvyaz' professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya [Eh/r]. – R/d: <http://flogiston.ru/articles/labour/hakimova>
3. Metodicheskie rekomendatsii po psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obuchayutikhhsya v uchebno-vospitatel'nom processe v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya Rossii. – 2003. – № 17.
4. Yashkova, A.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie profil'nogo obucheniya. – Saransk, 2006.
5. Berladiya, E.L. Psikhologicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya uchastikhhsya v usloviyakh profil'nogo obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – Stavropol', 2003.
6. Akovanceva, L.I. Programma psikhologicheskogo soprovozhdeniya predprofil'noy podgotovki uchastikhhsya (8-9 klassih) / L.I. Akovanceva, Ya.V. Golubeva, O.A. Istomina // Psikhologiya i shkola. – 2007. – № 2.
7. Brendakova, L.V. Psikhologicheskie usloviya i sredstva razvitiya professional'nykh namereniy uchastikhhsya na predpro-fil'noy stupeni obucheniya: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2008.
8. Praktikum po psikhologicheskim igrām s det'mi i podrostkami / Azarova T.V., Barchuk O.I., Beglova T.V., Bityanova M.R., Koroleva E.G., Pyatkova O.M.; pod obshchey red. M.R. Bityanovoy. – SPb., 2008.
9. Borisova, E.M. Professional'noe samoopredelenie (lichnostniy aspekt): dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1995.
10. Bityanova, M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. – M., 1998.
11. Semago, M.M. Diagnostiko-konsultatsionnaya deyatel'nost' psikhologa obrazovaniya / M.M. Semago, N.Ya. Semago. – M., 2004.
12. Kapina, O.A. Formirovanie gotovnosti k vîboru professii v starshem shkol'nom vozraste // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 4.
13. Pryazhnikova, E.Yu. Proforientatsiya / E.Yu. Pryazhnikova, N.S. Pryazhnikov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 20.10.12

УДК 534 (07): 22.236.35

Karasova I.S. **SCIENTIFIC BASIS OF THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS.** Methodology – instrumental apparatus of scientific bases of designing; designing the learning process based on the physics of the didactic unit of study – a fundamental physical theory. The relationship of the parties substantive and procedural methodology of teaching physics academic knowledge, and machine tool – research design principles of the educational process.

Key words: design, learning process, methodology, design and Engineering Design activities humanization.

И.С. Карасова, д-р пед. наук, проф. каф. ТуМОФ Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: tkarasova@yandex.ru

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ

Методология – инструментальный аппарат научных основ конструирования; конструирование учебного процесса по физике на основе дидактической единицы обучения – фундаментальной физической теории. Взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения физике составляет методологию учебного познания, а инструментальный аппарат – научные основы конструирования образовательного процесса.

Ключевые слова: конструирование, учебный процесс, методология, конструктивно-проектировочная деятельность, гуманитаризация.

Конструирование учебного процесса по физике определяется содержанием методологии теории и методики обучения физике. Если методика обучения физике отвечает на вопросы: «зачем учить?» (целевой компонент процесс обучения); «что учить?» (содержательный компонент физического образования); «как учить?» (процессуальный компонент технологии обучения), то методология раскрывает общий инструментальный аппарат конструирования всех её компонентов.

Методология как учение об организации продуктивной деятельности детерминирует её предмет – организацию деятельности (А.М. Новиков, Д.А. Новиков). По сути своей организация деятельности и определяет научные основы конструирования

учебного процесса по физике. Она включает три составляющие – процесс, систему, субъекта образовательного процесса [1].

Процесс характеризует как внутреннюю, так и внешнюю упорядоченность более или менее дифференцированных и автономных частей целого, которые раскрываются через взаимосвязь целевого, содержательного и процессуального его компонентов, составляющих сложную систему. Эта система, включающая и участников образовательного процесса составляет суть научных основ конструирования физического образования, осуществляется в соответствии с методологией учебного познания.

Процесс учебного познания представляет собой движение от простого к сложному, от сущности первого порядка ко второ-

му, третьему и т.д. Иными словами, он структурируется в определённой последовательности от единичного к общему, а от него к предельно общему (от фактов к теориям, а от них к физической картине мира).

Учебный материал по физике, включенный в образовательные программы и учебные пособия, конструируется в соответствии с элементами знаний: факты (явления), понятия (физические величины), законы, теории, физическая картина мира, методы научного познания [2]. Каждый из названных элементов знания может служить дидактической единицей обучения. Используя другое основание для классификации и выделения дидактической единицы обучения, например, не структурные элементы знания, а составляющие образовательной программы по физике (вопросы, темы, разделы), можно обобщать учебный материал в соответствии с ними. Например, отдельные вопросы курса физики, изложенные в параграфах учебника, являются более частными единицами обучения по отношению к главам учебного пособия, которые объединяют сходные явления, свойства тел или полей, систематизируя учебный материал в соответствии с более крупной дидактической единицей обучения – темой. Разделы курса физики, включающие главы и темы, структурируются в соответствии с такой дидактической единицей обучения как фундаментальная физическая теория.

В курсе физики старшей профильной школы выделяют четыре раздела: механика, молекулярная физика, электродинамика, квантовая физика. Дидактической единицей обучения «Механики» служит фундаментальная физическая теория – классическая механика; «Молекулярной физики» – молекулярно-кинетическая теория строения вещества и термодинамика; «Электродинамики» – электронная теория вещества, теория электромагнитного поля, специальная теория относительности; «Квантовой физики» – нерелятивистская квантовая механика, релятивистская квантовая электродинамика.

Курс физики в школе, колледже и вузе построен в соответствии с эволюцией физической картины мира, которая составляет более укрупнённую дидактическую единицу обучения, по сравнению с фундаментальной физической теорией, составляющей её базис. Например, базис электродинамической картины мира составляют: электронная теория вещества, теория электромагнитного поля, специальная теория относительности.

Научные основы конструирования учебного процесса по физике связаны с осознанием метасистемы методики обучения физике (Ю.А. Сауров). Она включает требования социального заказа общества, факты истории развития методики обучения физике, теоретические аспекты учения, преподавания и воспитания (основание метасистемы); парадигму построения физического образования, цели и задачи обучения, принципы и закономерности, определяющие цикличность учебного познания, методы научного познания (ядро системы); методическую систему учения, преподавания, учебной деятельности (следствие системы). Составляющие метасистемы включают: теорию учебного познания, теорию проектирования содержания, теорию конструирования урока (учебного занятия), теорию приёмов и методов обучения, теорию измерений в методике физики, теорию использования физических задач [3].

Конструктивно-проектировочная деятельность студентов педагогического вуза в структуре профессиональной подготовки будущего учителя (А.А. Шаповалов) определяется требованиями, сформированными во ФГОС ВПО к компетенциям (общекультурным, общепрофессиональным, профессиональным и специальным). Способность и готовность будущего специалиста обучать учащихся в соответствии с требованиями, предъявляемыми к знаниям, умениям, владениям во многом зависит от того, насколько успешно он владеет научными основами конструирования учебного процесса по физике [4].

Научные и современные основы конструирования физического образования в настоящее время связывают с усилением историко-культурной, философско-методологической и эстетической ориентацией самого процесса обучения. Именно эти направления определяют идеи гуманитаризации физического образования, которые реализуются в соответствии с историческим и модельным характером познания, сменой парадигм в процессе познания, эволюцией взглядов на явления окружающей действительности [5].

Гуманитаризация физического образования неизбежно связана с гуманитаризацией обучения, выдвигающей на первый план ценностные ориентации обучаемых, связанные с перестройкой личностных установок и личностных смыслов. Именно гуманитаризация обучения составляет и определяет комфортные условия для учения. Создание атмосферы успеха, условий для раскрытия способностей, проявления творчества [6] успешно реализу-

ются в личностно ориентированном обучении (И.С. Якиманская), которое успешно осуществляется в современных образовательных технологиях [7; 8].

Таким образом, научные основы конструирования процесса обучения физике включают: целевой, содержательный, организационно-процессуальный компоненты единой методической системы. Целевая составляющая предусматривает решение совокупности задач на основе культурологического, системно-деятельностного, личностно ориентированного подходов, которые обеспечивают доступность получения качественного физического образования, планируемых результатов освоения образовательной программы, становления и развития личности.

Содержательная составляющая ориентирована на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов обучения физике, предполагающих реализацию программы развития универсальных учебных действий, способствующих формированию компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности обучаемых.

Организационно-процессуальная составляющая научных основ конструирования процесса обучения физике раскрывает условия, механизмы реализации образовательной программы, выбор технологий обучения (форм организации учебных занятий, форм методов, средств обучения).

Следует отметить, что планируемые результаты обучения физике определяются достижениями учащихся, выраженными требованиями к компетенциям, знаниям, умениям, владениям выпускника средней школы профильного уровня (ФГОС ОО). Он должен: научиться распознавать, описывать, анализировать, различать, применять знания в решении конкретных задач, использовать знания в повседневной жизни, на практике; знать границы применения законов, теорий; владеть приёмами поиска доказательств в решении проблем исследовательского характера, поиске ответов на выдвинутые гипотезы; уметь обобщать и систематизировать учебный материал, виды познавательной деятельности.

Обучение как два взаимно обусловленных вида деятельности (преподавание и учение) направлено на решение учебных задач (проблем), в результате которого учащиеся овладевают: знаниями, умениями, способами владения ими; развитием личностных качеств, в том числе способности школьников к самообучению.

Движущей силой любого процесса обучения служат противоречия между потребностями в усвоении знаний и умений, опытом познавательной деятельности в процессе реализации поставленных целей и реальными возможностями, с помощью которых эти потребности могут быть удовлетворены. П.И. Пидкасистый справедливо указывает на то, что при разрешении противоречий необходимо различать два аспекта деятельности: организационно-деятельности и обучение в организации деятельности. В последнем наиболее ярко проявляется общение между учителем и учеником, именно оно составляет сущность процесса обучения [9]. Общение между учителем и учеником нередко называют «клеточкой» процесса обучения (Ю.К. Бабанский, В.А. Черкасов), которая по сути своей определяет характер их видов деятельности.

Гносеологический и методологический анализ процесса изучения учебного материала по физике на основе фундаментальных физических теорий убеждает в том, что овладение знаниями и способами их применения представляет целенаправленную, самоуправляемую, отражательную деятельность ученика. Учитывая уровень их обученности, содержание учебного материала, учитель определяет конкретные образовательные цели, выбирает систему процессуальных компонентов обучения (формы, методы и приёмы, средства воздействия на ученика). Иными словами, он организует такую деятельность ученика, которая соответствует уровню трудности учебного материала.

Теоретический и методологический анализ учебного познания привёл нас к необходимости конструирования модели блочной структуры обучения физике как деятельностной системы. Компоненты её взаимосвязаны, эта связь достаточно сложная, потому что любой компонент системы состоит из подструктурных элементов, которые можно классифицировать по разным основаниям: мотивационная основа действия, ориентировочная исполнительская, контрольная. Модель этой деятельностной системы целесообразно представить в виде блочной структуры обучения, включающей мотивационный блок, содержательный, методико-технологический, контрольно-оценочный. Главными системообразующими элементами этой системы служат: психическая деятельность, деятельность обучения, тип обучения. «Клеточка» учебной деятельности в процессе обучения выра-

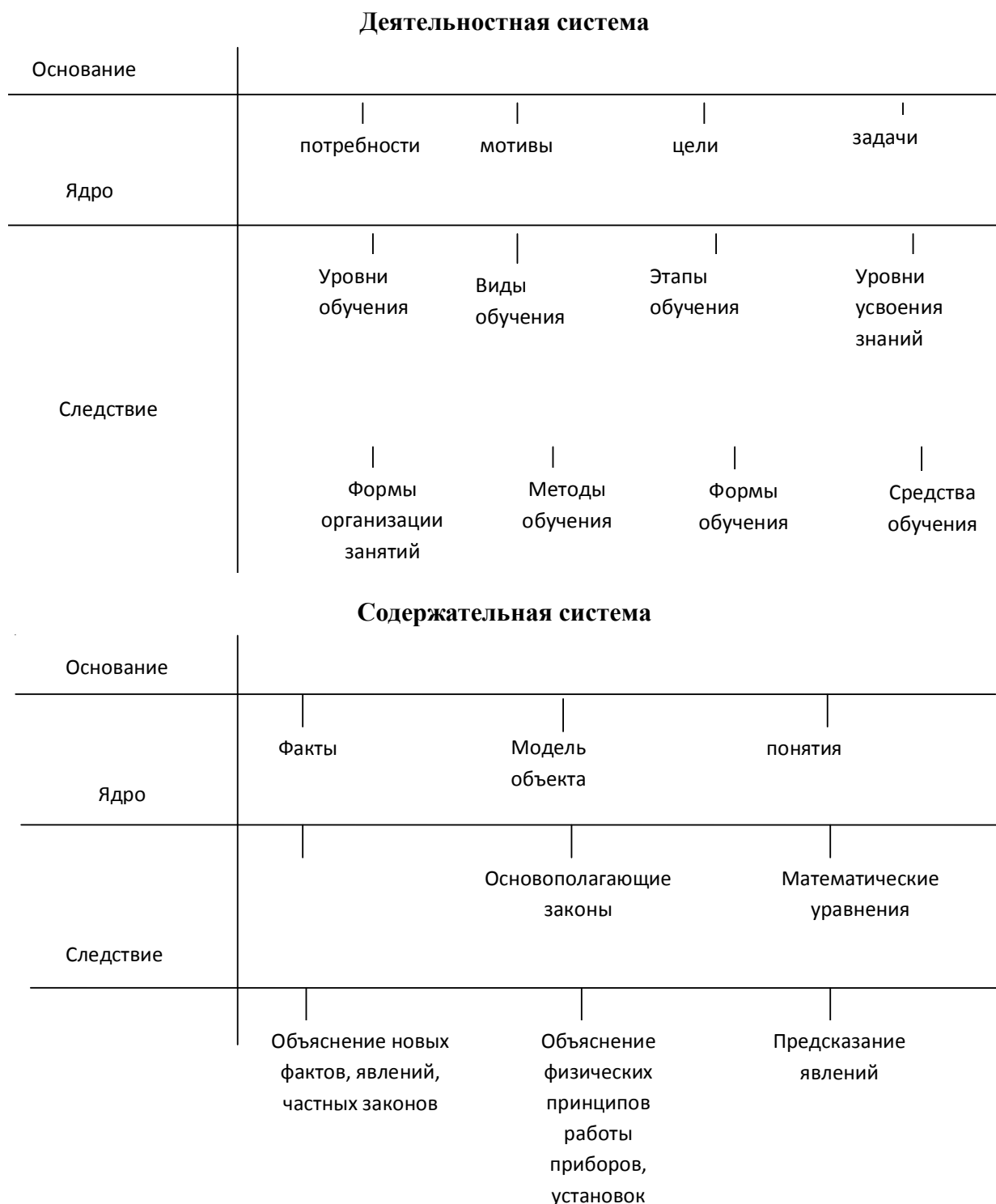


Рис. 1. Компоненты деятельностной и содержательной системы обучения физическим теориям учащихся профильных классов

жена отношением: «учитель-ученик», «субъект-объект», «преподавание-учение». Осуществим анализ компонентов деятельностной системы во взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения.

Представим в форме знаково-образной наглядности блочную структуру изучения содержания учебного материала (например, фундаментальной физической теории) [10] во взаимосвязи с компонентами процессуальной стороны обучения. Содержание компонентов блочной структуры обучения физике как деятельностной системы выразим в форме четырех блоков: мотивационный (таблица 1); содержательный (таблица 2);

методико-технологический (таблица 3); контрольно-оценочный (таблица 4).

Таким образом, модели блочной структуры обучения, отражают состав и последовательность действий учителя и ученика при изучении фундаментальных физических теорий. Теория поэтапного формирования умственных действий определяет их структуру, основные функциональные части видов деятельности (мотивационной, ориентировочной, исполнительской, контрольной). По сути своей представленная выше деятельностная система составляет научные основы конструирования процесса обучения физике на основе взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения.

Таблица 1

Мотивационный блок деятельностной системы обучения физике

Мотивы	Уровни познавательного интереса	Цели обучения
Сознательная мотивация («утилитарные или приспособленческие мотивы»)	Элементарный. Открытый непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям	Выявление связей ранее изученного и нового: развитие и углубление изученного; осмысление фактов, явлений, понятий; моделирование объектов, явлений, процессов
Актуальная мотивация (мотивы «самоутверждения, достижения престижа»)	Высокий. Интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений	выделение главных идей, закономерностей; -формулирование принципов; установление существенных связей, особенностей, моделирование связей в форме уравнений
Перспективная мотивация (мотивы «осознания»)	Сверхвысокий. Интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей	изучение частных законов; моделирование частных закономерностей; изучение устройств приборов, физических основ их работы; формирование обобщенных умений и навыков

Таблица 2

Содержательный блок деятельностной системы обучения физике

Уровни изучения фундаментальных физических теорий	Этапы обучения	Типы деятельности	Виды обучения
I уровень – воспроизводящий. Уровень фактов, явлений, процессов, моделей понятий (основание)	I этап: описание и констатация.	Репродуктивный (воспроизводящий).	Объяснительно-иллюстративный
II уровень – частично-поисковый, уровень идей и принципов, законов, математических уравнений (ядро)	II этап. раскрытие внутренних связей.	Конструктивный (осмысление способа деятельности).	Репродуктивно-проблемный
III уровень – поисковый. Уровень частных фактов, явлений процессов, объяснение частных законов, предсказание новых явлений, законов (следствие)	III этап. Перенос и применение знаний (практическое владение ими)	Продуктивный (перенос способа деятельности).	Поисково-исследовательский

Таблица 3

Методико-технологический блок деятельностной системы обучения физике

Формы учебных занятий	Средства обучения	Формы обучения (формы организации учебной деятельности учащихся)	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ			
			По логическому содержанию	По управлению		По эвристическому типу
				Преподавания	Учения	
Урок, конференция, фронтальные лабораторные занятия, экскурсии, консультации	Традиционные: – планы, инструкции; – тетради на печатной основе, планы обобщенного ответа; – опорные конспекты	Коллективная	Индуктивные, аналитические	Информационно-алгоритмические	Репродуктивные (исполнительские)	Метод эмпатии (аналогии). Метод инверсии (прямые и обратные процедуры).
Урок, лекция, собеседование, консультации, семинар, лабораторный практикум, занятия с элементами деловой игры	Блочные: – планы обобщенного ответа; – использование логических схем построения объяснения	Групповая	Дедуктивные	Проблемно-информационные	Репродуктивно-исследовательские	Методы; «мозговой атаки», «штурма» (метод коллективного поиска оригинальных идей).
Уроки самостоятельного изучения учебного материала на основе модульных программ; обобщающие, межпредметные семинары, обобщающие лекции, собеседование, физический практикум, зачеты	Модульные: – модули на печатной основе («субъект-субъектное обучение»); – ЭВМ как средство индивидуального контроля и самоконтроля	Индивидуальная	Синтетические (приемы эвристического типа)	Проблемно-эвристические	Продуктивные (самостоятельные)	Метод синектики. Метод ключевых вопросов. Метод эвристических вопросов.

Таблица 4

Контрольно-оценочный блок деятельностной системы обучения физике

Уровень управления	Уровень достижения	Уровни контроля и оценки	Уровни тестового задания
I уровень «управляющий» (субъект-объектный)	I уровень «воспроизводящий» (В) (удовлетворительный)	I уровень – пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил; – оценку выставляет учитель	I уровень: Заданы: цель, ситуация, деятельность («узнавание» ранее изученного)
II уровень «двусторонний» (субъект-объект-субъектный)	II уровень «понимание» (II) (хороший)	II уровень – взаимно и самоконтроль сочетается с пооперационным со стороны учителя; – взаимно и самооценка (частичная) в группах	II уровень: Заданы: цель, ситуация (деятельность воспроизводится по памяти)
III уровень	III уровень «перенос» (Пр) (отличный)	III уровень – «мягкий» контроль (вводится система поощрений для усиления значимости публичного признания достижений ученика); – взаимооценка и самооценка	III уровень: Заданы: цель и неполная ситуация (условия и действия учащийся конструирует сам)

Библиографический список

- Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
- Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М., 1988.
- Сауров, Ю.А. Построение методологии методики обучения физике: монография. – Киров, 2002.
- Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики. – Барнаул, 1999.
- Разумовский, В.Г. Научный метод познания и обучения / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. – М., 2004.
- Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. // Директор школы. Спецвыпуск 2. – М., 1996.
- Гузев, В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС. – М., 2006.
- Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М., 2006. – Т.1.
- Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьника в обучении: теоретический эксперимент исследования: М., 1980.
- Карасова, И.С. Изучение и обобщение физических теорий в школе и в вузе в условиях преемственности (научно-методические основы и педагогический опыт): монография / И.С. Карасова, М.В. Потапова. – М., 2003.

Bibliography

- Novikov, A.M. Metodologiya / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – M., 2007.
- Usova, A.V. Formirovanie uchebnykh umeniy i navikov uchashchysya na urokakh fiziki / A.V. Usova, A.A. Bobrov. – M., 1988.
- Saurov, Yu.A. Postroenie metodologii metodiki obucheniya fizike: monografiya. – Kirov, 2002.
- Shapovalov, A.A. Konstruktivno-proektirovochnaya deyatel'nost' v strukture professional'noy podgotovki uchitelya fiziki. – Barnaul, 1999.
- Razumovskiy, V.G. Nauchniy metod poznaniya i obucheniya / V.G. Razumovskiy, V.V. Mayjer. – M., 2004.
- Yakimanskaya, I.S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. // Direktor shkolih. Specvypusk 2. – M., 1996.
- Guzeev, V.V. Effektivnye obrazovatel'nye tekhnologii: integral'naya i TOGIS. – M., 2006.
- Selevko, G.K. Ehnciklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy: v 2 t. – M., 2006. – T.1.
- Pidkasishtiy, P.I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nika v obuchenii: teoreticheskiy ehksperiment issledovaniya: M., 1980.
- Karasova, I.S. Izuchenie i obobshenie fizicheskikh teoriy v shkole i v vuze v usloviyakh preemstvennosti (nauchno-metodicheskie osnovy i pedagogicheskiy opyt): monografiya / I.S. Karasova, M.V. Potapova. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 378.14

Kruno T.I., Skibitskiy E.G. THE RESULTS OF INTRODUCTION OF THE COMPLEX OF PEDAGOGICAL REQUIREMENTS INTO THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS. The problem of training students of Civil Engineering Higher Education Establishments on the basis of the usage of a competent approach during the process of education is reviewed in this article. The efficiency of realization of the complex of pedagogical requirements in the process of training students of Civil Engineering Higher Education Establishments is demonstrated.

Key words: professional competency, competence, pedagogical requirements, integrant course, projection activities, reflexion.

Т.И. Круне, ст. преп. каф. «Безопасность жизнедеятельности и экологии», г. Новосибирск, E-mail: tikruno@yandex.ru; **Э.Г. Скибицкий**, д-р пед. наук, проф. каф. «Социология, педагогика и психология», г. Новосибирск, E-mail: skibit@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА

В статье рассмотрена проблема подготовки студентов строительного вуза на основе использования компетентностного подхода в образовательном процессе. Показана эффективность реализации комплекса педагогических условий в практике подготовки студентов строительного вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, педагогические условия, интегрированный курс, проектировочная деятельность, рефлексия.

В условиях реформирования высшего образования, его построения на основе компетентностного подхода, обучение студентов должно соответствовать запросам рынка труда. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности студента к будущей профессиональной деятельности и общению предполагает выявление педагогических условий и внедрение их в образовательный процесс учебного заведения. Для оптимизации педагогического процесса в строительном вузе необходим поиск и внедрение таких условий, которые успешно применялись бы при подготовке студентов не только очной, но и заочной форм обучения.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы показало, что существуют различные подходы к определению понятия «педагогические условия». В работе будем придерживаться точки зрения О.Л. Назаровой [1, с. 79-84], которая под данной дефиницией понимает содержание форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды направленных на организацию образовательного процесса в том числе и на решение исследовательских задач.

Под исследовательской задачей в рамках компетентностного подхода мы рассматриваем формирование следующих компетенций студентов строительного вуза: проектная, коммуникативная, информационная и экологическая. Для их эффективного формирования были выявлены следующие педагогические условия: разработка авторского учебного курса, направленного на формирование профессиональной компетентности; организация проектной деятельности студентов строительного вуза; формирование рефлексии у студентов строительного вуза. Рассмотрим кратко их содержание.

1. Нарастающая информатизация современного общества приводит к необходимости создания информационно – образовательного пространства, в котором содержательная учебная информация (СУИ) в необходимом и достаточно полном объеме будет представлена в различных формах и доступна для студента всех форм обучения. В качестве таких форм представления СУИ, на наш взгляд, может выступать интегрированный курс (ИК), построенный на основе принципов интеграции. В настоящее время в процессе подготовки специалистов применяют отдельные интегрированные курсы или циклы интегрированных курсов. Под интегрированным курсом мы понимаем целостную образовательную среду, обеспечивающую формирование профессиональной компетентности студентов строительного вуза. Для решения задач, поставленных в исследовании, разработан интегрированный курс по учебной дисциплине «Экология» на основе принципа интеграции, который заключается в объединении нескольких учебных модулей («Общая экология», «Инженерная экология», «Строительная экология»).

Разработанный нами интегрированный курс создает возможность синхронного изучения учебной дисциплины с позиции инженерного и строительного аспекта. Следует отметить, что существующие связи между отдельными модулями дисциплины стимулируют познавательную активность, формируют мыслительные способности, а также развивают умения комплексного использования экологических знаний в своей будущей инженерной деятельности.

Курс состоит из трех учебных модулей.

Первый модуль – «Общая экология» позволяет сформировать у студентов общие экологические представления, которые необходимы перед началом изучения специальных дисциплин.

Второй модуль – «Инженерная экология» рассматривает основные понятия инженерной экологии и методологию формирования инженерно-прикладных решений на всех стадиях жизненного цикла промышленной, производственной и хозяйственной – бытовой жизнедеятельности человека. При разработке инженерно-технических мероприятий в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов студенты должны опираться на знания, которые были приобретены в ходе изучения первого модуля.

Третий узкоспециализированный модуль – «Строительная экология». Строительная отрасль является одной из самых эффективно развивающихся отраслей на сегодняшний день. Давление со стороны строительного техногенеза на все экосистемы и биосферу в целом неуклонно растет. Изучение содержания, входящего в структуру третьего модуля, позволит студентам успешно выполнить пятый раздел дипломного проекта. Выполняя данный проект, студенты разрабатывают и внедряют в практику архитектурно-планировочные, инженерно-технические, инженерно-экологические мероприятия в области охраны окружающей среды при организации строительного производства, разрабатывают экологический паспорт строительного объекта и обосновывают экономическую оценку эффективности природоохранных мероприятий.

Каждый модуль имеет структуру, отражающую основные элементы: цель (общая или специальная); входной уровень, планируемые результаты обучения (знания, умения), содержание (контекст, методы и формы обучения, процедуры оценки). Модульный принцип построения ИК обеспечивает возможность его адаптации к специфике профессиональной подготовки студентов как очной, так и заочной форм обучения. Хотелось бы подчеркнуть, что введение ИК в дистанционный процесс подготовки студентов заочников, является эффективной попыткой разрешения основных проблем заочного обучения путем более наглядного представления учебных материалов, рационального использования собственного времени, организации системного автоматизированного контроля знаний и т.д.

2. Организация проектной деятельности студентов строительного вуза, является одним из эффективных условий, способствующих формированию и закреплению профессионально важных знаний, умений и опыта.

Особую значимость проектная деятельность приобретает в условиях заочного обучения. При заочной форме обучения, когда большинство студентов вынуждены совмещать учебу с работой, возникают определенные трудности, связанные с освоением образовательной программы. Решению этих трудностей может способствовать эффективная организация самостоятельной работы. Одним из эффективнейших условий организации самостоятельной деятельности является разработка и внедрение проектных заданий.

Проектная деятельность – целенаправленная, самостоятельная мыслительная деятельность студента, направленная на решение различных исследовательских задач и получение конкретного результата в виде материального или идеального продукта. В нашем случае этим продуктом является проект, представляющий собой систему разработанных, инженерно-экологических, архитектурно-планировочных, инженерно-технических мероприятий.

Проектная деятельность студентов имеет важнейшие целевые ориентиры в обучении и способствует формированию профессиональной компетентности у студентов строительного вуза всех форм обучения. Однако необходимо иметь ввиду, что не проектное обучение само по себе обеспечивает реализацию всех перечисленных компетенций. Большое значение имеет подбор тематики проектной деятельности студентов, педагогически грамотное ее мотивирование и правильная организация самостоятельной работы по выполнению конкретного проекта.

3. Формирование рефлексии у студентов является важным педагогическим условием с позиции компетентностного подхода, так как становление профессионала, способного в различных условиях эффективно решать профессиональные проблемы, предполагает не только овладение им знаниями и деятельностным опытом, но и познание себя, поиск смыслов выполняемой деятельности, самоопределение, разрешение внутренних и индивидуально-групповых противоречий.

В нашем исследовании при определении термина «рефлексия» мы будем придерживаться педагогического направления, представители которого понимают рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности. Данный подход наблюдается в работах А.З. Зака [2, с. 11], Т.М. Давыденко [3, с. 23], и др.

Данное педагогическое условие является важным так как, рефлексия способствует выявлению внутренних резервов студента, выступает средством активизации учебной деятельности, источником нового знания, обеспечивает выработку самостоятельных суждений, формирует убеждения, установки и отношения, задает профессиональное самосовершенствование. Учитывая все это, надо полагать, что рефлексия причает будущего специалиста к непрерывному осознанию практики и обеспечивает саморегуляцию его учебной деятельности, что и является мощным фактором оптимизации профессиональной подготовки студентов заочного отделения.

Необходимо отметить, что каждый студент обладает потенциалом к постепенному развитию рефлексивных способностей. Однако они не возникают сами по себе, а могут быть сформированы благодаря усилиям самого субъекта и только при целенаправленных воздействиях педагога в профессиональной подготовке будущих инженеров – строителей. Таким образом, педагог при организации учебной деятельности должен создать такие условия, при которых происходила бы актуализация учебной рефлексии, которая со временем переросла бы в перспективную (анализ предстоящей профессиональной деятельности). Это становится возможным при выполнении следующих условий: проблематизации учебной деятельности; применении за-

дач и заданий с неоднозначным решением; коммуникативном взаимодействии; расширении самостоятельной деятельности с проведением самоконтроля ее результатов; взаимообучении студентов; проведении самоанализа и взаимоанализа выполненной работы и т. д.

Для определения эффективности выявляемого комплекса педагогических условий нами был проведен педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета НГАСУ (Сибстрин) в период с 2009 по 2012г. В эксперименте было задействовано 247 студентов ИЭФ строительного вуза.

Были выбраны группы второго курса специальности «Теплогазоснабжение и вентиляция» (контрольные группы) и «Водоснабжение и водоотведение» (экспериментальные группы), относящиеся к инженерно-экологическому факультету.

Выбор контрольных и экспериментальных групп обусловлен тем, что у них совпадают темы рабочих программ, расписание учебного времени, затрачиваемого на дисциплины экологического блока и уровень их экологической подготовки. Выделение контрольных и экспериментальных групп каждый год

(с 2009 по 2012) сопровождалось исследованием начального уровня сформированности проектной, коммуникативной, информационной и экологической компетенций.

Для определения исходного уровня перечисленных компетенций при выполнении проектных заданий по экологии, мы использовали методику оценивания выделенных компетенций Е.С. Полат [4, с. 57]. На каждого студента составляется экспертная карта. Далее результаты сводятся в Лист экспертной оценки учебной деятельности (таблица 1), на основе которого преподавателем выставляется итоговая оценка и определяется уровень сформированности выше заявленных компетенций.

Изучение и анализ литературы [5, 6, 7 и др.], проведение анкетирования, собеседования со студентами показало, что наиболее важными критериями сформированности профессиональной компетентности являются вышеперечисленные компетенции. Кроме выделенных компетенций нами также учитывались такие критерии как степень самостоятельности и оригинальность представления проекта. Уровень сформированности профессиональной компетентности студентов строительного вуза заочной формы обучения складывается из суммы баллов критериев (компетенций) обозначенных в таблице 1.

Таблица 1

Лист экспертной оценки учебной деятельности

Критерий (компетенция)	Показатели	Максимальное количество баллов
Проектный	Мотивационный	15
	Когнитивный	
	Деятельностный	
	Рефлексивный	
Информационный	Мотивационный	15
	Когнитивный	
	Деятельностный	
	Рефлексивный	
Коммуникативный	Мотивационный	15
	Когнитивный	
	Деятельностный	
	Рефлексивный	
Экологический	Мотивационный	15
	Когнитивный	
	Деятельностный	
	Рефлексивный	
Степень самостоятельности	-	5
Оригинальность представления проекта	-	5

Для качественной оценки профессиональной компетентности нами был выделен высокий, средний и низкий уровень. Высокий уровень (56-70 баллов), средний (36-55 баллов), низкий (0-35 баллов).

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что контрольные и экспериментальные группы имеют практически одинаковый уровень сформированности перечисленных выше компетенций.

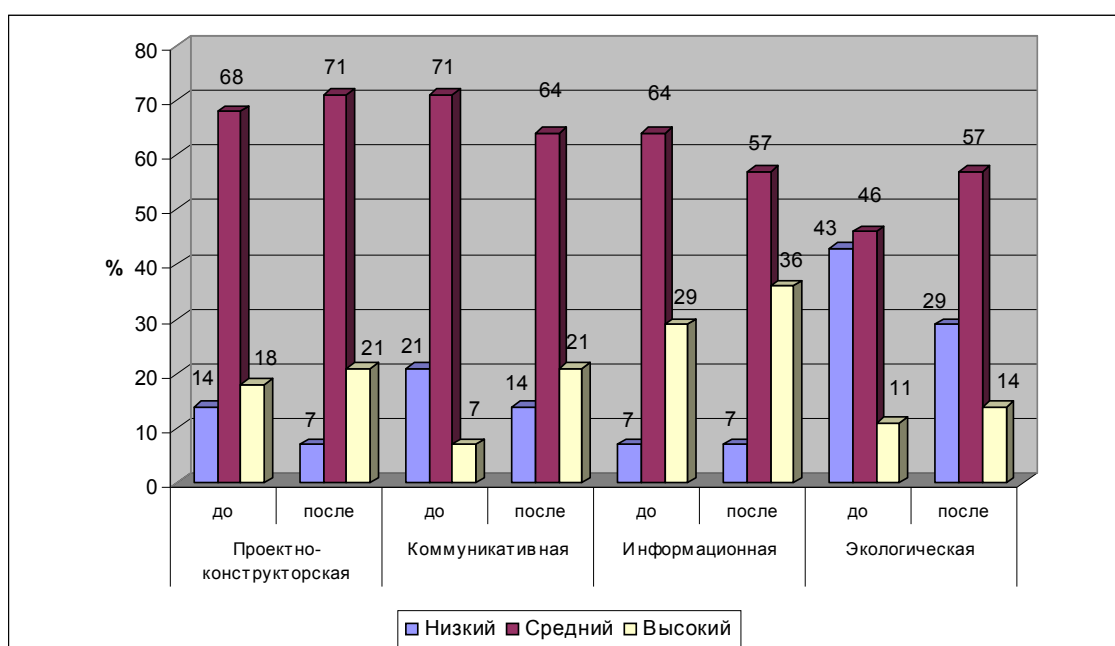


Рис. 1. Уровни сформированности профессиональных компетенций у контрольной группы

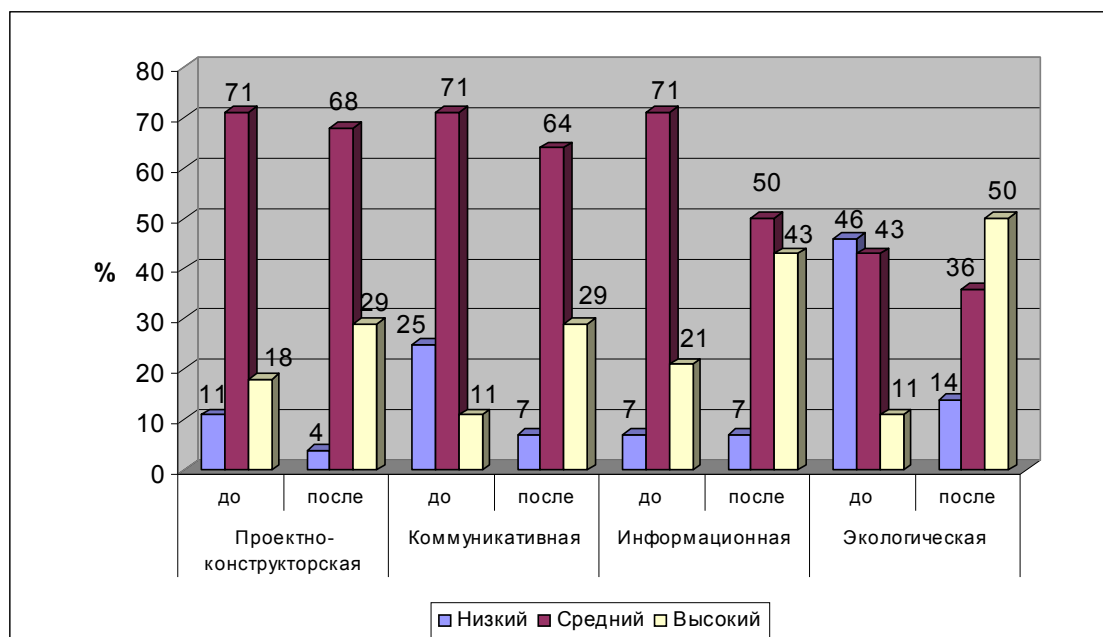


Рис. 2. Уровни сформированности профессиональных компетенций у экспериментальной группы

На рисунке 1, 2 представлены результаты констатирующего эксперимента за 2011 год. Данные 2009, 2010 и 2012 годов имеют схожую тенденцию.

В процессе формирующего эксперимента изучение учебной дисциплины «Экология» в экспериментальной группе осуществлялось посредством внедрения комплекса педагогических условий: авторский интегрированный курс по данной дисциплине, проектировочная деятельность, рефлексия. В контрольной группе в традиционной форме. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы появился устойчивый интерес к проектной деятельности: количество студентов с высоким уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 11%, в контрольной на 3%. В экспериментальной группе в значительной степени появилось стремление к коммуникативному взаимодействию и применению различных интернет-технологий при выполнении заданий практического характера. Количество студентов с высоким уровнем коммуникативной и информационной компетенций в экспериментальной группе увеличилось на 18% и 22%, в контрольной на 12% и 7% соответственно (рис.1, 2).

Оценка эффективности педагогических условий при формировании компетенций осуществлялась при изучении учебной дисциплины «Экология». Внедрение выявленных педагогических условий способствует формированию экологической компетенции, которая необходима инженеру-строителю для успешной реализации своей профессиональной деятельности. Количество студентов с низким уровнем экологической компетенции в экспериментальной группе уменьшилось на 9%, со средним уровнем на 7%, с высоким уровнем увеличилось на 39%, в то время как в контрольной группе количество студентов с низким уровнем

уменьшилось на 4%, со средним уровнем увеличилось на 11%, с высоким уровнем на 3% (рис. 1,2).

Для проверки достоверности и объективности результатов исследования использовались методы математической статистики с применением свободно распространяемой компьютерной программы «Статистика в педагогике». Из всех возможных критериев оценивания правдоподобности полученных результатов нами выбран критерий χ^2 при уровне значимости $\alpha = 0,01$ (в нашем случае критическое значение $\chi^2_{0,01}=9,21$), определяющий достоверность совпадения и различия для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале.

Эмпирическое значение критерия $\chi^2_{0,01}$ для контрольной и экспериментальной группы рассчитывалось по критериям описанным в таблице 1.

В данной статье приведем пример значений χ^2 по экологическому критерию для контрольных и экспериментальных групп 2011 года (таблица 2).

Так как по экологическому критерию $\chi^2 = 10,1 > \chi^2_{0,01} = 9,21$, то достоверность различий характеристик экспериментальной группы до эксперимента и экспериментальной группы после окончания эксперимента не менее 99 %.

Аналогичным образом вычислялись значения χ^2 по остальным критериям за 2009, 2010, 2011, 2012 год. Результаты вычисления показывают, что достоверность различий характеристик экспериментальной группы до и после окончания эксперимента также не менее 99 %.

Полученные значения χ^2 свидетельствуют, что все эмпирические значения, кроме χ^2 при сравнении экспериментальной группы до начала эксперимента и экспериментальной группы после окончания эксперимента, меньше критического значения по всем критериям.

Таблица 2

Эмпирические значения χ^2 для экологического критерия

	Контрольная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа после окончания
Контрольная группа до начала эксперимента	0	2,73	0,13	7,5
Экспериментальная группа до начала эксперимента	2,73	0	3,6	10,1
Контрольная группа после окончания эксперимента	0,13	3,6	0	8,9
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	7,5	10,1	8,9	0

Поскольку эмпирическое значение для экспериментальных и контрольных групп до начала эксперимента меньше критического, следовательно, начальные состояния экспериментальных и контрольных групп совпадают. Так как эмпирическое значение экспериментальных групп до и после окончания эксперимента

больше критического значения, а эмпирическое значение контрольных групп до и после окончания эксперимента меньше критического, то, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен внедрением предложенных нами педагогических условий.

Библиографический список

1. Назарова, О.Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже // Информатика и образование. – 2003. – №11.
2. Зак, А.З. Проблемы психического изучения рефлексии // Исследование рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата, 1979. – Вып. 10.
3. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика: монография / науч. ред. Т.И. Шамова. – Белгород, 1995.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М., 2007.
5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. — М., 2003.
6. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе: теория и практика. Новые технологии. — М., 2004.
7. Ямбург, Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель. — М., 1996.

Bibliography

1. Nazarova, O.L. Novije informacionnihe tehnologii v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo processa v kolledzhe // Informatika i obrazovanie. – 2003. – №11.
2. Zak, A.Z. Problemih psikhicheskogo izucheniya refleksii // Issledovanie reche-mihsl'i i refleksii. – Alma-Ata, 1979. – Vihp. 10.
3. Davihdenko, T.M. Refleksivnoe upravlenie shkoly: teoriya i praktika: monografiya / nauch. red. T.I. Shamova. – Belgorod, 1995.
4. Polat, E.S. Sovremennihe pedagogicheskie i informacionnihe tehnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, — M., 2007.
5. Khutorskoy, A.V. Didakticheskaya ehvristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. — M., 2003.
6. Tretyakov, P.I. Operativnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole: teoriya i praktika. Novije tekhnologii. — M., 2004.
7. Yamburg, E.A. Shkola dlya vseh. Adaptivnaya modelj. — M., 1996.

Статья поступила в редакцию 16.09.12

УДК 159.9.072.432

Oboymova S.M. ON THE QUESTION OF THE RESEARCH OF MENTAL DETERMINANTS OF THE SECURITY. In the article the impact of an accident is considered as a stressor event, the relationship of individual psychological characteristics with safety on the road is researched.

Key words: psychopathological symptoms, mental trauma, specific psychological features.

C.M. Обоймова, соискатель УРАО, г. Москва, E-mail: osm8991@mail.ru

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ВОДИТЕЛЯ

В статье рассматривается воздействие дорожно-транспортного происшествия как стрессорного события, исследуется взаимосвязь индивидуальных психологических особенностей с безопасным поведением на дороге.

Ключевые слова: психопатологические симптомы, психическая травма, индивидуальные психологические особенности.

В современной психологической науке и практике достаточно широко рассматриваются проблемы профессионального психологического отбора в областях, связанных с действием стрессогенных факторов, таких как риск для здоровья или жизни, работа в сложных, необычных условиях, требующая высокой концентрации внимания, памяти [1; 2]. Психологическая диагностика и психологическое сопровождение в этих областях профессиональной деятельности позволяют снизить уровень неблагоприятных последствий для психологического и физического здоровья людей, количество допускаемых ошибок, которые являются потенциально опасными для физического или психического здоровья окружающих, привести к материальным потерям [3; 4]. В таких стрессогенных областях профессиональной деятельности психологическая диагностика является необходимой процедурой при приеме на работу сотрудников, а также при отборе кандидатов для профессионального обучения.

При изучении личности в процессе оценки его профессиональной пригодности рассматриваются, прежде всего, те индивидуально-психологические особенности человека, которые, главным образом, будут определять успешность его подготовки к практической работе и ее эффективность.

В настоящее время не снижается актуальность обеспечения психологической безопасности личности. Одним из стрессоров, влияющих на изменение психофизиологического статуса индивидуума, являются автомобильные аварии, а также участие водителей в дорожном движении, особенно в крупных мегаполисах.

ООН объявила 2011-2020 годы «Десятилетием действий по обеспечению безопасности дорожного движения». Для России эта задача сформулирована в Федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2006-2012

годах», в которой указано на необходимость создания профессионального стандарта определяющего перечень требований к водителям по каждой категории транспортных средств [5].

Можно говорить о том, что водитель – человек, находящийся в экстремальной ситуации. Индивидуально-психологические особенности индивидуума, участвующего в дорожном движении, находятся в прямой зависимости с его профессиональными действиями как водителя, субъективным восприятием дорожной обстановки, а так же особенностями переживания такого стрессорного события как дорожно-транспортное происшествие (ДТП). На настоящее время по-прежнему проблемой остается оценка пригодности граждан к управлению транспортными средствами, дифференциация в требованиях по отношению к профессиональной работе водителя или использования автомобиля для собственных нужд.

Система дорожного движения является наиболее сложной и опасной из всех систем, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни. Развитие научно-технического прогресса выводит на потребительский рынок все более мощные, скоростные, маневренные модели автомобилей.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения, в мире ежегодно в дорожных авариях около 50 млн. человек получают травмы и погибают 1,2 млн. человек. По прогнозам, если не предпринять соответствующих действий, к 2020 г. дорожно-транспортный травматизм может стать третьим ведущим компонентом глобального бремени болезней и травм по сравнению с 9 местом в 1990 году [6].

Актуальность исследования, заключающаяся в необходимости изучения психологических детерминант безопасности личности водителей в современных условиях, обусловлена противоречиями между:

- осознаваемой необходимостью изменения требований к программе подготовки водителей и не разработанностью психологического сопровождения данной программы;

- динамичным изменением модельного ряда и технических характеристик автомобилей и несоответствующей требованиям времени системой оценки психологических характеристик, имеющих большое значение в обеспечении безопасности движения;

- необходимостью совершенствования мер по предупреждению ДТП и отсутствием исследований направленных на выявление фактов и закономерностей, связанных с психическими детерминантами безопасности личности водителя;

- разработанностью, в существующих на настоящее время программных психофизиологических диагностических комплексах, физиологической составляющей и недостаточностью психологической компоненты;

- правом водителя знать о своих психологических особенностях для выработки безопасного поведения в системе дорожного движения и не разработанностью системы психологической диагностики водителей.

Рассматриваемая проблема, безусловно, актуальна, поскольку связана не только с масштабностью такого стрессора как автомобильная авария, но и с существованием такого юридического и социального термина как «моральный вред». Факт причинения морального вреда и компенсация его в судебной практике в нашей стране не регламентированы. Однако обоснование их возможно через оценку психологического симптоматического статуса людей, попавших в автомобильную аварию.

Следует отметить, что появление новых запросов в современной системе безопасности водителей и дорожного движения требует выхода за пределы уже полученных знаний, что рождает необходимость исследования новых фактов и зависимостей. Неоднозначность и неопределенность взаимосвязи психических детерминант личности водителя и безопасности его поведения на дороге требует тщательного теоретического и эмпирического изучения.

Увеличение количества автомобилей на дорогах и неуклонный рост уровня ДТП свидетельствуют о необходимости изменения требований к программе подготовки водителей.

На настоящий момент, в соответствии с федеральной целевой программой разработаны проекты профессиональных стандартов водителей по каждой категории транспортных средств.

Профессиональный стандарт определяет перечень требований к водителю. Что водитель должен знать и понимать, что он должен уметь и применять в ситуации дорожного движения наиболее эффективный и безопасный образ.

Особое значение приобретает вопрос подбора и подготовки водителей для профессиональной деятельности на спецтранспорте, перевозки людей. Много вопросов вызывает уровень подготовки курсантов в автошколах, качество условий обучения и сам учебный процесс. Назрела необходимость рассмотреть возможность создания различных обучающих программ и методов в автошколах в зависимости от индивидуальных психологических особенностей обучающихся. А также, необходимость психологической диагностики перед обучением в автошколе для определения соответствующей программы обучения. Много неразрешенных вопросов остается в области обучения, переподготовки водителей и предупреждения попадания в дорожно-транспортные происшествия.

Существующая проблема определила цель нашего исследования – определить феномен дорожно-транспортное происшествие как стрессорное событие; исследовать зависимость между уровнем специфических категорий переживаний, возникающих в ответ на воздействие травматического события, и изменением психологического симптоматического статуса испытуемого.

Объект исследования – психологический симптоматический статус индивидов, ставших участниками дорожно-транспортного происшествия.

Предмет исследования – психопатологические симптомы, уровень влияния травматического события на испытуемого.

Исследование проводилось среди водителей 10 автопарка Мосгортранса г. Москвы и клиентов ООО «Центр экспертиз и экономико-правового консультирования «Центроконсалт». Среди испытуемых участников ДТП водители, попавшие в аварийные ситуации в течение года от 1 до 3 раз. Остальные испытуемые или никогда не попадали в аварийные ситуации, или не участвовали в ДТП не менее 3 лет.

В исследовании приняли участие 270 испытуемых:

1 группа – 169 человек участников ДТП:

- 114 человек, профессиональные водители (городской автотранспорт, перевозка пассажиров);

- 55 человек – другие профессии, водители личного автотранспорта (19 человек, 10,45% – женщины).

2 группа – 101 человек, не участвовавших в ДТП (контрольная группа):

- 27 человек – профессиональные водители (городской автотранспорт, перевозка пассажиров);

- 74 человека – другие профессии, водители личного автотранспорта (28 человек, 20,72% – женщины).

Нами были использованы такие методики как: шкала оценки влияния травматического события – ШОВТС (Impact of Even Scale – R), опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R), методика «Прогноз» Санкт-Петербургской военно-медицинской академии, шкала самооценки (методика изучения ситуативной и личностной тревожности Ч.Д.Спилберга – Ханина Ю.Л.), опросник структуры темперамента В.М. Русалова (ОСТ), опросник Басса – Дарки, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК), методика Берулава Г.А. «интегральность-индивидуальность».

В процессе исследования нами был создан и применен «Водительский опросник».

Полученные в эксперименте данные были подвергнуты математической обработке.

Анализ экспериментальных данных и математической обработки результатов исследований, проведенных на испытуемых ставших участниками дорожно-транспортного происшествия, и испытуемых, никогда не попадавших в ДТП, показал, что реакция на стресс, вызванный таким травматическим событием как дорожно-транспортное происшествие, в области симптомов физиологического возбуждения, вторжения и избегания по средним значениям и индивидуальным показателям большинства испытуемых превышают средние показатели, полученные на выборке нормальной популяции. Средние показатели по шкалам симптоматических расстройств в группе испытуемых – участников ДТП существенно выше значений группы «норма», в то время как средние показатели контрольной группы несколько ниже средних значений группы «норма».

В группе испытуемых – участников ДТП доля лиц, у которых значения шкалы оценки влияния травматического события и общего индекса тяжести (GSI) выше «нормы», значимо больше, чем в контрольной группе ($p \leq 0,01$).

Экспериментальные данные показали, что только 3% испытуемых участников ДТП имеют низкий уровень личностной и ситуативной тревожности. Одновременно, анализ экспресс – диагностики уровня невротизации (УН) позволяют сделать вывод, что испытуемые не относятся к группе риска психической дезадаптации.

Корреляция между уровнем влияния травматического события и показателями симптомов вторжения, симптомов избегания, симптомов физиологического возбуждения статистически значима ($p \leq 0,01$) и является положительной.

Корреляция между уровнем влияния травматического события и показателями тревожности, враждебности, показателями количества симптомов статистически значима ($p \leq 0,05$) и является положительной.

Корреляция между уровнем влияния травматического события и субъективной степенью эмоционального переживания физических недомоганий, а также между уровнем влияния травматического события и показателями шкалы депрессии не отличается от нуля.

Сопоставление данных эксперимента у испытуемых из контрольной группы, попавших в ДТП в период проведения исследования, показывает высокие «стартовые» показатели величины влияния травматического события, симптомов физиологического возбуждения, вторжения и избегания. Эти же показатели у испытуемого, попавшего в аварию в качестве пострадавшего за период эксперимента дважды, самые высокие в группе.

Результаты эмпирического исследования выявили следующие результаты:

- В группе водителей личного ТС среди участников ДТП значимо больше доля лиц, у которых выше нормы показатели по шкалам депрессии ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 4,275$, $p < 0,01$), тревожности ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 2,752$, $p < 0,01$), враждебности ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 2,786$, $p < 0,01$), паранойяльные симптомы ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 5,106$, $p < 0,01$), психотизм ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 4,128$, $p < 0,01$), GSI ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 2,623$, $p < 0,01$), PST ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 2,752$, $p < 0,01$), с низким уровнем пластичности ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 3,488$, $p < 0,01$), с высоким уровнем социального темпа ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 2,451$, $p < 0,01$), с низким уровнем НПУ ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 3,136$, $p < 0,01$), с низким уровнем интернальности в области неудач ($\Phi_{\text{ЭМП}} = 6,554$, $p < 0,01$), с низким

уровнем интернальности в области семейных отношений ($\Phi_{ЭМП}=4,047$, $p<0,01$), с высоким уровнем интернальности в области производственных отношений ($\Phi_{ЭМП}=4,585$, $p<0,01$), с высоким уровнем реактивной тревожности ($\Phi_{ЭМП}=5,899$, $p<0,01$), с дифференциально – теоретическим стилем ($\Phi_{ЭМП}=2,995$, $p<0,01$).

– Среди водителей личного ТС, не участвовавших в ДТП, значимо больше представителей с высоким уровнем НПУ ($\Phi_{ЭМП}=5,532$, $p<0,01$), с высоким уровнем пластичности ($\Phi_{ЭМП}=4,755$, $p<0,01$), с низким уровнем эмоциональности ($\Phi_{ЭМП}=2,783$, $p<0,01$), с низким уровнем социальной эмоциональности ($\Phi_{ЭМП}=6,271$, $p<0,01$), с высоким уровнем общей интернальности ($\Phi_{ЭМП}=5,236$, $p<0,01$), с высоким уровнем интернальности в области межличностных отношений ($\Phi_{ЭМП}=6,905$, $p<0,01$), значимо больше представителей с низким уровнем реактивной тревожности ($\Phi_{ЭМП}=6,748$, $p<0,01$) и личностной тревожности ($\Phi_{ЭМП}=3,759$, $p<0,01$), с интегрально – деятельностным стилем ($\Phi_{ЭМП}=3,968$, $p<0,01$).

– В группе профессиональных водителей среди участников ДТП значимо больше доля лиц, у которых выше нормы показатели по шкалам: соматизация ($\Phi_{ЭМП}=5,399$, $p<0,01$), депрессии ($\Phi_{ЭМП}=7,093$, $p<0,01$), тревожности ($\Phi_{ЭМП}=6,929$, $p<0,01$), враждебности ($\Phi_{ЭМП}=6,180$, $p<0,01$), паранойяльные симптомы ($\Phi_{ЭМП}=7,421$, $p<0,01$), психотизм ($\Phi_{ЭМП}=5,664$, $p<0,01$), GSI ($\Phi_{ЭМП}=2,952$, $p<0,01$), PST ($\Phi_{ЭМП}=4,940$, $p<0,01$), с низким уровнем эргичности ($\Phi_{ЭМП}=4,262$, $p<0,01$), с высоким уровнем социальной эргичности ($\Phi_{ЭМП}=5,085$, $p<0,01$), с низким уровнем социального темпа ($\Phi_{ЭМП}=2,572$, $p<0,01$), с низким уровнем социальной эмоциональности ($\Phi_{ЭМП}=4,809$, $p<0,01$), с низким уровнем интернальности в отношении здоровья ($\Phi_{ЭМП}=3,582$, $p<0,01$), а также значимо больше участников эксперимента, у которых на медицинской комиссии не проводилась проверка зрения ($\Phi_{ЭМП}=3,057$, $p<0,01$).

– Среди профессиональных водителей, не участвовавших в ДТП, значимо больше испытуемых: с высоким уровнем пластичности ($\Phi_{ЭМП}=3,154$, $p<0,01$), с низким уровнем по шкале темп ($\Phi_{ЭМП}=2,338$, $p<0,01$), с высоким уровнем интернальности в семейных отношениях ($\Phi_{ЭМП}=4,512$, $p<0,01$), с низким уровнем личностной тревоги ($\Phi_{ЭМП}=2,369$, $p<0,01$).

В группе профессиональных водителей, как среди участников ДТП, так и среди испытуемых, не участвовавших в ДТП, значимо преобладания какого либо из стилей не выявлено, также не выявлено значимой взаимосвязи между уровнем психической устойчивости и участием в ДТП.

Сравнение показателей по шкалам симптоматических расстройств у испытуемых до и после аварии, а также с показателями контрольной группы и «нормой» говорит об изменении психологического симптоматического статуса. Данные результаты позволяют рассматривать возможность обоснования морального вреда, причиненного пострадавшим в результате ДТП, что у нас в стране в судебном делопроизводстве пока не применяется.

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

Библиографический список

1. Агеев, В.С. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров / В.С. Агеев, Т.Ю. Базаров, В.В. Скворцов. – М., 1995.
2. Постановление Правительства РФ от 20.02.2006 N 100 (ред. от 02.08.2011) «О федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2006 – 2012 годах»».
3. Кекелидзе, З.И. Посттравматическое стрессовое расстройство у пострадавших при чрезвычайных ситуациях // Посттравматическое стрессовое расстройство / под ред. Т.Б. Дмитриевой. – М., 2005.
4. Тарабрина, Н.В. Посттравматический стресс: междисциплинарные аспекты изучения // Психология. Современные направления междисциплинарных исследований: материалы науч. конф. – М., 2003.
5. Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма: резюме / Марджи Педен [и др.]. – М., 2004.
6. О требованиях к образовательным учреждениям и организациям, осуществляющим подготовку и переподготовку водителей транспортных средств: письмо Минобрнауки РФ №ИК-2218/03, ГИБДД РФ №13/5-255 от 30.12.2008.-М.:2008.

Bibliography

1. Ageev, V.S. Metodika sostavleniya soci-aljno-psikhologicheskoy kharakteristiki dlya attestacii kadrov / V.S. Ageev, T.Yu. Bazarov, V.V. Skvortsov. – M., 1995.
2. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 20.02.2006 N 100 (red. ot 02.08.2011) «O federal'noy celevoy programme "Povihshenie bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya v 2006 – 2012 godakh"».
3. Kekelidze, Z.I. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroystvo u postradavshikh pri chrezvichaynykh situatsiyakh // Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroystvo / pod red. T.B. Dmitrievoy. – M., 2005.
4. Tarabrina, N.V. Posttravmaticheskij stress: mezhdisciplinarnye aspekth izucheniya // Psikhologiya. Sovremenniye napravleniya mezhdisciplinarnikh issledovaniy: materialih nauch. konf. – M., 2003.
5. Vsemirniy doklad o preduprezhdenii dorozhno-transportnogo travmatizma: rezyume / Mardzhi Peden [i dr.]. – M., 2004.
6. O trebovaniyakh k obrazovatel'nykh uchrezhdeniyam i organizatsiyam, osustestvlyayutim podgotovku i perepodgotovku voditeley transportnikh sredstv: pisjmo Minobrnauki RF №IK-2218/03, GIBDD RF №13/5-255 ot 30.12.2008.-M.:2008.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 37.013.77

Pimenova E.V., Semina I.S. PROBLEM ADAPTING To CONDITIONS Of HIGH SCHOOL STUDENTS. The article describes the main factors standing in the way of social and psychological adaptation of talented freshmen, marked by the need to create every teacher of psycho-pedagogical conditions for the social and psychological adjustment of freshmen in high school talent.

Key words: student age, cleverness, socio-psychological adaptation, dezadaptaciа, socialization.

Е.В. Пименова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии высшей школы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь E-mail: jenyshat@rambler.ru; **И.С. Семина**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии высшей школы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: semais@rambler.ru

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

В статье обоснована необходимость развития артистической одаренности студентов-музыкантов.

Ключевые слова: артистическая одарённость, студенты-музыканты.

Актуальность проблемы адаптации студентов первого курса к условиям образовательного процесса в высшем образовательном учреждении в последние годы возрастает. Поступление молодежи в вуз связано с новыми требованиями и трудностями, возникающими при переходе в новые условия обучения.

Во-первых, абитуриент после зачисления становится представителем особой социальной группы – студенчества, но далеко не всеми студентами осознается значимость данной социальной роли.

Во-вторых, новая ситуация требует от первокурсника перестройки всей его учебной деятельности по сравнению с обучением в школе: как смены привычных жизненных ритмов (труда и отдыха, сна и бодрствования), так и адаптации к новым методам и формам обучения.

В-третьих, переход из школы в вуз связан с проблемой адаптации к новому коллективу. Как отмечает Г.В. Безюлева [1], при потере привычного статуса в группе сверстников возникают значительные сдвиги в области отношения к себе, происходит как бы преемственность в становлении идентичности, в сфере основных переживаний человека, связанных с осознанием самого себя. Часто это ведет к развитию разного рода защитных механизмов, которые позволяют человеку сохранять привычную самооценку за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя, что внешне выражается в неадекватном поведении, в снижении конструктивности поведения, в возникновении аффективных реакций, а также чувстве подавленности и депрессии.

В-четвертых, процесс психологической адаптации осложняется большими умственными и нервно-эмоциональными нагрузками. Достаточно монотонная деятельность студентов в течение семестра (восприятие и переработка больших объемов информации в длительно не меняющихся условиях) сменяется «плановыми стрессогенными» ситуациями: контрольными работами, зачетами, экзаменами. Нерациональная организация работы в течение дня, накопление усталости за семестр и учебный год приводят к формированию острого хронического утомления. Такие изменения влияют на психическое состояние обучающихся и, несомненно, отражаются на качестве обучения, что обуславливает необходимость быстрой и эффективной адаптации студентов первого курса к обучению в вузе, к новой социальной роли. От того, насколько успешно будет происходить процесс адаптации, зависит качество подготовки будущего специалиста, развитие человека, в конечном итоге — его становление как профессионала.

При нарушении процессов адаптации в данной социальной (групповой) среде возникает явление социально-психологической дезадаптации, которое требует пристального педагогического внимания, адекватных и своевременных мероприятий, чаще всего носящих индивидуальный характер.

Анализ трудов отечественных ученых позволяет представить описание психологической адаптации в вузе по следующим аспектам: психолого-педагогический; социально-психологический; мотивационно-личностный (как следствие двух предыдущих).

Психолого-педагогическая адаптация — это приспособление к формам и методам организации учебного процесса в вузе. Под социально-психологической адаптацией понимается приспособление студентов младших курсов к новым условиям жизни, связанное с обучением в университете. Социально-психологическая адаптация подразумевает как усвоение определенных со-

циальных норм, правил, так и формирование личностных качеств, ценностей, обусловленных новой социальной ситуацией. Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в наибольшей степени могут быть оптимизированы путем целенаправленных педагогических воздействий.

Интерактивным аспектом адаптации является мотивационно-личностный, к которому относится формирование у студентов младших курсов позитивных мотивов учебной деятельности.

Проблема адаптации к вузу еще более усугубляется у одаренных студентов. Психологи отмечают, что одаренная личность, в отличие от обычных людей, характеризуется, как правило, ускоренным психическим развитием, что порождает проблемы социальной адаптации, затрудняет процесс самоактуализации и развития личности, вызывая высокое нервно-психическое напряжение, невротизацию, приводя к дезадаптации. Не случайно одаренных относят к группе риска. Считается, что высокий уровень нервно-психического напряжения, часто встречающийся у одаренных личностей, с одной стороны, энергетически обеспечивает их широкие познавательные процессы и возможности, а с другой — лежит в основе неуравновешенности, сверхактивности и возбудимости, которые способствуют высокой реакции на стресс-факторы, провоцируя острые эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, невротические расстройства.

Одаренным первокурсникам нередко свойственна определенная уязвимость Я-концепции, которая отличается достаточно сильной чувствительностью к социальному окружению. Весьма низкий пороговый уровень реактивности у одаренных студентов приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Трудности ежедневного общения, которые не задают обычного студента, способны больно ранить студента одаренного. Психологи отмечают, что человек, восприятие которого хронически опережает его возраст, всегда находится под стрессом.

Нередко возникает парадоксальная ситуация. Казалось бы, те выдающиеся достижения, которые совершаются одаренной молодежью, высокий творческий и интеллектуальный потенциал, который им присущ, должны формировать у них чувство уверенности в своих силах, однако психологи сталкиваются с тревожными симптомами чуть ли не отчаяния. Можно выделить основные факторы, объясняющие подобное снижение самооценки:

Прежде всего — это завышенные стандарты оценки своей деятельности, совпадающие иногда с недостаточно высокими результатами. Формирование этих стандартов часто является результатом завышения ребенка, либо предъявления завышенных требований в процессе воспитания в семье [2].

Следующим фактором, оказывающим серьезное влияние на снижение самооценки, является ответная реакция на успех в обучении. Как это ни удивительно, но у студентов с высококоразвитым интеллектом в вузе могут быть проблемы академического характера. Эти случаи так называемой диссинхронии в развитии интеллектуальной и академической одаренности в современной высшей школе весьма нередки.

Академические достижения часто связываются с владением навыками устной и письменной речи. При этом оценивается не оригинальность, точность идеи, а, прежде всего, форма, в которую облечена эта идея. Для одаренного студента более важна суть, а не оболочка. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной скучной программы тратятся впустую. В результате одаренная личность будет приспособливаться к сверстникам и ее поведение станет походить на их поведение.

Многочисленные студенческие проблемы одаренных первокурсников связаны также с тем, что одной из основных задач обучения остается формирование разносторонней личности. При этом совершенно не учитываются специальные сферы интересов одаренных студентов. Есть особая категория одаренных, у которых при обычном уровне интеллекта обнаруживается особая предрасположенность к какой-нибудь отдельной дисциплине. По «своему» предмету он может выделяться, значительно превосходить однокурсников. Здесь у него особая готовность усваивать, а то и творчески участвовать в работе. В этом случае специфическая одаренность может обуславливать отсутствие должного уровня развития других способностей.

Вузовское обучение по стандартам второго поколения с преобладанием аудиторной работы предполагало ориентирование именно на «средних» студентов. В этой ситуации одаренный студент создавал определенные помехи и трудности в работе преподавателей из-за поражающих познаний и не всегда понятной умственной активности.

Реализация стандартов третьего поколения, предполагающих субъективность, рефлексивность, интерактивность и диалогичность, проективность и соавторство, единство личностно-смыслового и когнитивного развития, создает все возможности для учета, проявления и развития одаренности студентов.

Но сегодня существует проблема неготовности преподавателей к взаимодействию с одаренными студентами в образовательном процессе. Невысокий психологический уровень подго-

товки педагога для работы с такими студентами приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, преподаватели отмечают в них, прежде всего, желание все делать по-своему, демонстративность, нежелание следовать принятым образцам и т.д. Подобные оценки – следствие неадекватного понимания педагогами личностных особенностей и закономерностей развития одаренного студента [1].

Проблема социальной адаптации одаренных первокурсников в условиях обучения в высшей школе обусловлена и взаимоотношениями со сверстниками. Каждый человек, как известно, испытывает потребность в идентификации. Одаренным студентом удовлетворение этой потребности связывается с использованием имеющихся у него выдающихся способностей, которыми можно удивить сверстников. Однако в ответ, вместо ожидаемого признания, она наталкивается на отчуждение и непонимание одноклассников. Причины данных проблем следует искать, прежде всего, в стремлении одаренного к единению с коллективом, к признанию коллективом.

Таким образом, одаренный студент вынужден выбирать между своими способностями и собственной внутренней свободой, с одной стороны, или приспособлением и внешней уверенностью, с другой стороны. В результате он может предпочесть стать таким как все. В связи с вышесказанным задача создания психолого-педагогических условий для социально-психологической адаптации одаренных первокурсников к условиям вуза становится задачей каждого преподавателя.

Библиографический список

1. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М., 2008
2. Пименова, Е.В. Проблема подготовки кураторов к содействию психологической адаптации первокурсников к условиям вуза / Е.В. Пименова, И.С. Семина // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2(38).

Bibliography

1. Bezyuleva, G.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noy adaptatsii uchastnikov i studentov. – M., 2008
2. Pimenova, E.V. Problema podgotovki kuratorov k sodeystviyu psikhologicheskoy adaptatsii pervokursnikov k usloviyam vuza / E.V. Pimenova, I.S. Semina // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2010. – № 2(38).

Статья поступила в редакцию 01.09.12

УДК 371.4

Povchednaia F.V., Malinin V.A. DEVELOPMENT OF INTERACTION PROCESS IN THE SYSTEM SCHOOL – HIGH SCHOOL IN CONDITIONS OF MODERN EDUCATION. This article deals with a problem of interaction between higher educational institution and school under the conditions of innovative integration paradigm of education, The ways of innovative work of school and university in an integrative teaching and educational complex «school-high school».

Key words: integration, integration of education, pedagogical integration, innovative integration paradigm of education.

В.А. Малинин, канд. пед. наук, директор МАОУ СОШ №187 с углубленным изучением отдельных предметов, E-mail: school-23@bk.ru; **Ф.В. Повшедная**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. педагогический университет им. Козьмы Минина» (НГПУ)», г. Нижний Новгород, E-mail: lebedeva-oksana.nn@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается перспектива взаимодействия вуза и школы в условиях инновационно-интегративной парадигмы образования, намечаются пути инновационной деятельности школы и университета в интегративном учебно-научном комплексе «школа-вуз».

Ключевые слова: интеграция, интеграция образования, педагогическая интеграция, инновационно-интегративная парадигма образования.

В конце прошлого столетия и в начале XXI века в педагогической реальности достаточно четко обозначились тенденции инновационного развития различных субъектов образования, которые связаны с интеграционными процессами. Методологические и теоретические проблемы интеграции нашли отражение в трудах отечественных ученых (Б.М. Кедров, В.П. Кузьмин, В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, А.И. Ракитов, В.С. Степин, М.Г. Чепиков, Б.Ч. Юдин и др.).

В настоящее время данная общенаучная категория адаптирована в контекст педагогической науки.

В педагогических исследованиях В.С. Безруковой, М.Н. Берулавы, А.Я. Данилюка, Н.И. Кондакова, С.А. Писаревой, Ю.С. Тюнникова и др. интеграция характеризуется с позиции «целостности, системности, комплексности»; как «принцип, процесс

и результат»; как «объединение в целое разрозненных частей». Вместе с тем, нельзя не согласиться с мнением А.Я. Данилюка, который считает, что данные характеристики недостаточно отражают специфику интеграции как педагогического явления. Причина этого, по мнению исследователя, заключается в том, что восприятие интеграции в определенной мере ограничено; не всегда интеграция рассматривается как диалектический процесс; нередко интеграция противопоставляется дифференциации [1, с. 229-230].

А.Я. Данилюк интеграцию образования определяет как «осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов» [1, с. 230].

М.Н. Берулава выделяет понятие «интеграция содержания образования» и понимает его как процесс и результат взаимодействия его структурных элементов; оно отражает единство содержательных и процессуальных сторон обучения. Определенным итогом интеграции, по мнению академика, является синтез знаний учащихся [2, с. 8].

Своеобразна позиция С.А. Шапоринского, который отмечает, что для интеграции «характерно прежде всего более глубокое проникновение в сущность явлений и поиски общих закономерностей, широкое использование универсальных методов и средств научного исследования» [3].

Своим рождением теория интеграции обязана теориям целостности и системности. Принцип системности возник как целостный подход к объектам исследования. Это нашло отражение сначала в понимании целого (целостности), а затем было развито и конкретизировано в понятиях системы и организации.

Сущность теории систем заключается в поиске целостностей, природы их образования и факторов поддержания устойчивости и саморазвития. По мнению Н.И. Кондакова, понятие интеграции входит в теорию систем. Здесь оно обозначает «состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесса, обуславливающей такое состояние» [4, с. 203].

В теории систем, считает В.С. Безрукова, «интеграция функционирует как логическое знание, не имеющее своего специфического содержания. В этом аспекте оно «выходит» из философии и «входит» в педагогику» [5, с. 5]. По мнению В.П. Кузьмина, «когда речь идет о системном подходе или системном анализе – ищите интеграции» [6, с. 258]. С точки зрения автора, понятие системы в большей мере фиксирует объективную форму целого, а понятие интеграции – процесс.

Рассмотрим основные характеристики интеграции, выражающие наиболее общие ее существенные признаки. Так, Ю.С. Тюнников выделяет следующие существенные признаки интеграции. «Интеграция строится на взаимодействии разнородных, ранее разобщенных элементов. Только зарождение разнородных элементов делает возможным зарождение качественно новых состояний. Интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов. В процессе интеграции происходит постепенное изменение отдельных элементов в результате включения во все большее число связей. Накопление этих изменений приводит к преобразованиям в структуре, к появлению новых функций у вступивших в связь элементов и, в итоге, к появлению новой целостности. Интегративный процесс имеет относительную самостоятельность и педагогическую целенаправленность» [7].

Когда же возникает интеграция? По мнению автора, «интеграция возникает в том случае, если имеются ранее разобщенные элементы; если есть объективные условия для их объединения; если результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности» [7].

Дополняя точку зрения Ю.С. Тюнникова, Н.К. Чапаев и М.Л. Вайштейн дают следующую характеристику интеграции. «Интеграция есть сторона процесса развития. Путем интеграции возникают новые психические образования и структуры деятельности. В ходе интеграции происходит трансформация кооперируемых компонентов. Механизмом этой трансформации выступает ассимиляция — процесс приспособления кооперируемых компонентов к условиям существования интегративного базиса. Единство процесса и результата интеграции, так как принципиально не может быть результата без процесса, и процесса без результата. Взаимобусловленность процессов интеграции и дезинтеграции, что предопределяет интеграцию как процесс движения и развития определенной системы; дезинтеграция — процесс уменьшения интенсивности взаимодействия системы» [8; 9].

В.С. Безрукова, анализируя существенные признаки педагогической интеграции, говорит о ее триединой роли, то есть рассматривает интеграцию как принцип, процесс и результат и считает, что одно определение интеграции дать невозможно [5].

Педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики есть ведущая идея, отражающая особенности этапа развития и гарантирующая достижения более высоких позитивных результатов в научной и практической деятельности.

Педагогическая интеграция как процесс есть непосредственное установление связей между объектами и создания новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом. Педагогическая интеграция как результат — есть та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом (интегрированный курс, интегрированный урок, технология погружения, модульное обучение и др.). Интеграция науч-

но-педагогических идей с практикой возникает в результате деятельности творческой группы, объединения, образовательного учреждения или экспериментальной площадки.

В последние годы достаточно интенсивными становятся попытки развития процессов интеграции различных образовательных учреждений. Это обусловлено теми изменениями, которые происходят в системе образования. Кроме этого процессы интеграции связаны с тем, что инновационные идеи педагогики, переходя на новый уровень, предполагают интеграцию педагогической теории и педагогической практики, что закономерно повышает степень обобщения процессов и результатов изменения современной педагогической деятельности.

Интеграция образовательных учреждений в современном российском образовании является одним из востребованных и перспективных направлений преобразовательных процессов, которые должны способствовать преобразованию системы обучения и воспитания молодежи в России в целом.

Вопросы интеграции образовательных учреждений рассматривают А.В. Алферов, В.П. Кучкин, В.В. Ленченко, Н.Б. Федоров и др. Проблему создания педагогических комплексов «вуз-школа» исследуют В.В. Арнаут, Е.В. Бондаревская, Л.А. Иванова, Н.К. Сергеев, А.С. Тернова, И.Н. Шипулин и др.

Основное ведущее понятие исследования «интеграция» мы анализируем в контексте с теми целями и задачами, которые сегодня стоят перед педагогической наукой и школьной практикой [10].

В материалах «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», в Национальной инициативе «Наша новая школа», подчеркивается, что модернизация как высшей школы, так и общеобразовательной, должна осуществляться в опережающем режиме и предопределять позитивные изменения в обществе, развитие которого во многом зависит от того, насколько повысится уровень образованности, общей культуры, профессионализма, компетентности, гражданской активности, патриотизма и ответственности учащихся и студентов, а также насколько эффективно будут осуществляться интегративные процессы в образовании.

Рассмотрим далее более подробно эти понятия. Интеграция (лат. integer- полный, цельный) — это важнейший путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в педагогической науке понятие «интеграция» рассматривается в двух аспектах: во-первых, «интеграция» содержания образования, во-вторых — «интеграция» как взаимодействие всех элементов образовательного процесса (Т. Ломакина).

Кроме того, сегодня в педагогике используется понятие «интеграция знаний», что, по мнению Н.П. Депенчука, О.М. Сичивилы, Г.Ф. Федореца, предполагает предметное объединение знаний.

В. Онушкин, Е. Огарев рассматривают интеграцию не только как процесс, но и как результат, приводящий к объединению в одно целое, в единую систему, которая обладает новыми потенциальными возможностями и новым качеством. «Таковыми потенциальными возможностями обладает научно-интегративный комплекс «вуз-школа», основанием для развития которого явилась инновационно-интегративная парадигма образования, разработанная нами» [10]. В системе профессионального образования интеграцию мы рассматриваем, как добровольное объединение разных отдельных образовательных структур в целостную интегрированную структуру. При этом отметим, что интеграция в профессиональном образовании может осуществляться на договорной основе между субъектами образования практикой.

Развитие процесса интеграции в профессиональном образовании, по мнению В.Л. Иноземцева, связано с определенными закономерностями развития современного образования. Автор выделяет среди них такие, как: возрастание роли знаний и человеческого капитала, как основы формирования информационного общества; превращение качества образовательных услуг в главный аргумент в конкуренции на мировом рынке; переход к управлению образованием на основе сетевого взаимодействия; диверсификация системы профессионального образования, в частности переход государственных и муниципальных образовательных учреждений в автономные образовательные учреждения; стремление за счет интеграции повысить эффективность и качество образовательной и научной деятельности [11].

На наш взгляд, создание интегрированных образовательных учебно-научных комплексов таких, как «школа-вуз», позволяет решать проблему, преемственности между школой и вузом, дает возможность учащимся получить более фундаменталь-

ные знания по различным предметам, осуществлять обмен кадрами между вузом и школами, повышать квалификацию учителей и специалистов образования.

Выделенные закономерности учитывались при разработке концепции развития «школа-вуз», основанием которой являлась разрабатываемая нами инновационно-интегративная парадигма образования. Эта парадигма предполагает, что развитие интегративных отношений между школой и вузом в условиях развития современного общества знаний обуславливает не только общий ход развития образования, но и развитие личности в процессе инновационной деятельности школы и вуза.

Современная школа одна не может подготовить конкурентоспособную, успешную, творческую, компетентную личность. Это возможно только в условиях тесного взаимодействия с вузом.

Сегодня в педагогике на смену авторитарной парадигмы пришли личностно-развивающая, информационная, когнитивная парадигмы. Учитывая развитие современного общества знаний, возникла необходимость разработки новой инновационно-интегративной парадигмы образования.

Одним из условий реализации новой парадигмы образования является научное обоснование соотношения фундаментальности и профессиональной специализации, а также переход от трансляции учащимся уже имеющихся знаний к освоению ими новых знаний полученных наукой и востребованных производством, что может быть реализовано путем формирования навыков самостоятельной аналитической работы с информацией, включения учащихся и студентов в научные исследования и инновационные проекты. Иначе говоря, структура содержания общего и профессионального образования должна включать в себя инновационную составляющую как фундаментального, так и прикладного характера. Первая создает предпосылки для интеллектуализации выпускников профессиональной школы как активной составляющей их человеческого капитала, вторая дает профессию и специальность, оснащенные новым теоретическим фундаментом, что делает их мобильными на рынке труда, открытыми для перемены труда, освоения новых производств и инновационных технологий. Оба эти качества специалиста – выпускника профессиональной школы соответствуют инновационно-интегративной парадигме образования.

Исследование показало, что интеграция в системе «вуз-школа» представляет собой сложный многофакторный процесс, требующий более совершенной методологической основы, которой и является инновационно-интегративная парадигма образования. Особенно это важно в условиях введения института Автономного образовательного учреждения, которым сегодня стали образовательные школы. Переход в этот статус создает большие возможности для горизонтальной и вертикальной интеграции в системе образования. Для реализации этих возможностей нужен новый тип образовательного учреждения, каким и являлась МАОУ СОШ № 187.

Как показало проведенное исследование, становление, функционирование и развитие интегрированного комплекса «школа-вуз» не может происходить без модернизации его организационно – экономического механизма управления.

В результате интеграции образовательной деятельности школы и вуза создана базовая университетская школа социально-экономического направления. В данном взаимодействии четко выделены основные черты университетской школы: ведется углубленное изучение отдельных курсов по государственным программам и по программам разработанными учителями школ совместно с преподавателями Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), как в рамках базисного учебного плана, так и на основе дополнительных образовательных услуг; реализуется единый подход к преподаванию курсов социально-экономического направления на основе фундаментальной математической и естественнонаучной подготовки; старшеклассники школы осваивают приемы и методы обучения в вузе на занятиях у преподавателей университета и в процессе научно-исследовательской деятельности, которую курируют кафедры университета; учащиеся школы активно участвуют в конкурсах и олимпиадах различного уровня; осуществляется доступ учащихся и учителей школы к информационным ресурсам университета.

Интегративный комплекс «школа-вуз» ставит следующие задачи: создание системы высококачественной подготовки учащихся школы в области социально-экономических дисциплин на основе использования учебно-методических ресурсов университета и привлечения к преподаванию в школе университетского профессорско-преподавательского состава; дальнейшее развитие принципов взаимодействия «школа-университет» на основе концепции базовой школы университета, включая разви-

тие системы подготовки школьников к поступлению университет на все специальности и направления подготовки; разработка организационных принципов непрерывного многоступенчатого образования на основе вертикальной интеграции «школа-университет», включая ступень среднего профессионального образования; разработка организационной модели интеграции школы и университета.

С целью реализации поставленных задач определены основные направления деятельности интегративного комплекса «школа-вуз».

1. Проведение профориентационной работы среди учащихся школы и их родителей по специальностям и направлениям подготовки в ННГУ.

2. Организация работы университетских профильных классов социально-экономического профиля с участием преподавателей ННГУ.

3. Разработка учебных программ для университетских классов, соответствующих программам вступительных испытаний для абитуриентов, поступающих на экономический, финансовый, юридический, механико-математический факультеты и факультет социальных наук.

4. Организация предварительного тестирования выпускников университетских классов, успешно выполнивших программы подготовки, в соответствии с порядком проведения вступительных испытаний в ННГУ на места, финансируемые из средств федерального бюджета.

5. Подготовка учащихся университетских классов к выполнению учебно-исследовательских работ с последующей защитой их на заседаниях кафедр ННГУ в установленном порядке.

6. Помощь в подготовке и в организации участия учащихся школы в олимпиадах различного уровня.

7. Обеспечение возможности доступа учащихся профильных классов и классов с углубленным изучением отдельных предметов к информационным ресурсам Университета, размещенным на площадях Школы и ННГУ.

8. Разработка схемы непрерывной подготовки учащихся с возможностью получения среднего профессионального и высшего профессионального образования по очной и заочной формам обучения

9. Подготовка организационно-методических пособий по интеграции школа-университет.

В рамках совершенствования механизма интеграции «Школа-университет» на протяжении девяти лет педагоги школы проходят курсы повышения квалификации на базе ННГУ по теме «Новые педагогические и информационные технологии», «Современные педагогические и информационные технологии в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов».

Важным концептуальным положением формирования стратегии развития инновационно-интегративного комплекса «школа-вуз», является соотношение фундаментальности и профессиональной специализации в подготовке кадров. Специалист, подготовленный в школе и в вузе в рамках непрерывного профессионального образования по программам начального, среднего и первой ступени высшего профессионального образования, будет более востребован на рынке труда.

Учет выявленных тенденций позволил сформулировать требования к содержанию фундаментальности образования, в частности, непрерывного профессионального, которые должны базироваться на положениях преемственности, универсализации образования, опережающего развития качества образовательных систем и представлении о системе высшего образования как о механизме, управляющим всем процессом фундаментализации непрерывного образования.

Предложенные научно-организационные основы и реализация на практике механизмов интеграции «школа-университет» способствуют обеспечению высокого качества образования, развития культуры и здорового образа жизни школьников.

Одной из известных трудностей обеспечения непрерывного образовательного процесса школьников, желающих получить высшее образование, является тот факт, что до настоящего времени существуют научно-методические и организационные проблемы подготовки школьников, не позволяющие в полной мере учитывать требования, предъявляемые вузами к абитуриентам. В отдельных аспектах эти проблемы не только не решаются, но даже обостряются с течением времени. В частности, выпускник среднего общеобразовательного учреждения, даже в полной мере освоивший школьную программу, часто вынужден прибегать к дополнительным образовательным услугам, чтобы подготовиться к вступительным экзаменам. Существуют принципиальные отличия в педагогических технологиях и методах обучения

в вузе и в школе. Выпускник средней школы, как правило, не обладает необходимыми в вузе общими учебными умениями и навыками, оказывается на первых этапах обучения не готовым к освоению учебных курсов. Создание школ различных направлений на базе вузов является одним из путей решения данной проблемы.

Исследование показало, что на современном этапе развития образования в России особую актуальность приобретает проблема выбора выпускником будущей профессии и соответствующего образовательного учреждения. На наш взгляд, наиболее доступной формой профессиональной ориентации в школе является профильное обучение, целью которого является дифференциация и индивидуализация обучения. Однако анализ исследований показывает, что открытым на сегодня остается вопрос о процедуре и показателях отбора в профильные классы и аттестации их выпускников. В качестве одной из форм оценки достижений учащихся в последнее время используются учебные портфолио. (Т.Г. Новикова, М.А. Чошанов, J. Kendall, R. Marzano, D. Meier и др.).

Исследование показало, что для системы непрерывного образования важна преемственность на всех его ступенях и уровнях, которой можно добиться за счет внедрения в учебную практику новой модели «школа-вуз».

Одним из приоритетных направлений инновационно-экспериментальной деятельности в системе образования можно считать разработку новых концепций развития старшей ступени средней школы путем создания научно-методических и социально-педагогических комплексов. Именно эти задачи послужили ориентиром при выборе экспериментального исследования, который выполняется на базе школы.

Проведенное исследование показало, что создание интегративных образовательных учебно-научных комплексов, таких как «школа-вуз», позволяет решать проблему преемственности между школой и вузом, дает возможность учащимся получить фундаментальные знания по различным предметам, способствует повышению квалификации учителей и специалистов образования и задает культуросообразное пространство, которое на наш взгляд предоставляет богатые возможности для гармоничного развития личности и ее самореализации.

Библиографический список

1. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
2. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М., 1998.
3. Шапоринский, С.А. Обучение и научное познание. – М., 1981.
4. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник. – М., 1976.
5. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // В.С. Безрукова Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. научн. тр. – Свердловск, 1990.
6. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса. – М., 1980.
7. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. – М., 1988.
8. Чапаев, Н.К. Интеграция образования и производства: методика, теория, опыт: монография / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Челябинск, 2007.
9. Чапаев, Н.А. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дисс. ...д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998.
10. Малинин, В.А. Парадигма образования в контексте общества знаний // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 3(1).
11. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М., 2000.

Bibliography

1. Danilyuk, A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya. – Rostov-na-Donu, 2000.
2. Berulava, M.N. Teoreticheskie osnovy integracii obrazovaniya. – M., 1998.
3. Shaporinskiy, S.A. Obuchenie i nauchnoe poznanie. – M., 1981.
4. Kondakov, N.I. Logicheskij slovarj-spravochnik. – M., 1976.
5. Bezrukova, V.S. Pedagogicheskaya integraciya: suthnostj, sostav, mekhanizm realizacii // V.S. Bezrukova Integracionnihe processih v pedagogicheskoy teorii i praktike: sb. nauchn. tr. – Sverdlovsk, 1990.
6. Kuzjmin, V.P. Princip sistemnosti v teorii i metodologii K.Marksa. – M., 1980.
7. Tyunnikov, Yu.S. Metodika vihyavleniya i opisaniya integrativnihkh processov v uchebno-vospitatelnoj rabote SPTU. – M., 1988.
8. Chapayev, N.K. Integraciya obrazovaniya i proizvodstva: metodika, teoriya, opiht: monografiya / N.K. Chapayev, M.L. Vayjnshteyjn. – Chelyabinsk, 2007.
9. Chapayev, N.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoy integracii: diss. ...d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 1998.
10. Malinin, V.A. Paradigma obrazovaniya v kontekste obthetstva znaniy // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – 2012. – № 3(1).
11. Inozemcev, V.L. Sovremennoe postindustrialjnoe obthetstvo: priroda, protivorechiya, perspektivih. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию: 06.08.12

УДК 371:159.9

Rassudova L.A. LEVEL OF DEVELOPMENT MECHANISM DECENTRATION IN DEVIANT TEENAGERS. This paper describes the role and place of the mechanism of decentration in personality development, provides a brief description of this phenomenon, especially its manifestations in deviant adolescents. The results of study of the level of development of the mechanism of decentration in deviant adolescents.

Key words: decentration, the level of development of the mechanism of decentration, deviant behavior, deviant adolescents.

Л.А. Рассудова, аспирант каф. общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: r_ludmila@bk.ru

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМА ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье описывается место и роль механизма децентрации в развитии личности, приводится краткая характеристика данного феномена, особенности его проявления у девиантных подростков. Анализируются результаты исследования уровня развития механизма децентрации у девиантных подростков.

Ключевые слова: децентрация, уровень развития механизма децентрации, девиантное поведение, девиантные подростки.

Социальная категория несовершеннолетних правонарушителей сегодня особенно нуждается во внимании профессиональных психологов. Напряженная и неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоя-

щее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подростков. Во многих регионах России наблюдается снижение возрастных границ правонарушителей, растет число безнадзорных и употреб-

ляющих психоактивные вещества детей. Очевидно, что в сложившейся ситуации наиболее актуальными остаются проблемы психологической адаптации, социализации и девиантности. В данной статье девиантное поведение личности рассматривается, прежде всего, в аспекте ее развития и адаптации к социальной среде, так как такое поведение обычно ведет к нарушению взаимодействия человека с социумом. Для оптимизации этого взаимодействия значительную роль играет способность к децентрации, которую можно трактовать как психологический механизм учета и координации индивидом точек зрения других людей со своей собственной. Именно механизм децентрации лежит в основе способности индивида к принятию роли другого человека, определяя эффективность коммуникативного взаимодействия. Децентрация является важным компонентом межличностного понимания. Развитие децентрации обеспечивает успешное взаимодействие с внешним миром, с обществом в целом и с отдельным человеком, как представителем общества. Можно предположить, что данная способность слабо развита у девиантных подростков, психологическая помощь которым остаётся одним из актуальных вопросов в психологии. Кратко охарактеризуем феномен децентрации и особенности его проявления у девиантных подростков.

Феномен децентрации изучался не только в психологической науке, но также в философии и в социологии. В философском аспекте под децентрацией понимается отказ человека от тождества с другими людьми. Предпосылкой децентрации личности выступает свобода, через которую человек способен занять свою субъективную жизненную позицию по отношению к себе, другим людям, ко всему окружающему миру.

В социальном аспекте под децентрацией понимается способность человека к принятию социальной роли и роли другого человека. Первоначально во взаимодействии с другими ребенок научается отличать самого себя от остального мира. Затем способность к принятию социальных ролей развивается в процессе ролевых игр, при котором шаблоны поведения формируются в хорошо организованные значения и роли. В дальнейшем предпосылками децентрации личности является расширение радиуса значимых отношений и формирующийся при этом социальный опыт. Таким образом, если в философии сущность децентрации раскрывается через понятие свободы, то в социологии при определении данного феномена акцент делается на взаимодействии человека с социумом, что приближает понимание децентрации к позиции социологии к его пониманию с позиции психологической.

В психологическом аспекте децентрация рассматривается как механизм личностного развития индивида. Понятие децентрации — одно из ключевых в концепции генетической эпистемологии Ж. Пиаже, который использовал данный термин для анализа процессов социализации, когнитивного и морального развития личности [1]. Ж. Пиаже определяет децентрацию как механизм развития личности в процессе преобразования смысла образов, представлений и понятий человека с учетом возможных точек зрения других людей. Ж. Пиаже в своей теории рассматривал психическое развитие как закономерный, социально обусловленный переход от инфантильного эгоцентризма, характерного для ранних стадий развития ребенка, к зрелому и надситуативному типу восприятия и мышления, предполагающему чувствительность к альтернативным взглядам, позициям и точкам зрения других людей. С точки зрения Ж. Пиаже и его последователей, способность к децентрации может существенно изменяться на различных возрастных стадиях, повышаясь от детского к зрелому возрасту и несколько снижаясь к старости; она также варьирует в различных сферах деятельности субъекта: так, в профессиональном взаимодействии децентрация обычно осуществляется успешнее, чем в семейно-бытовых отношениях. Но важнейшим периодом в формировании способности к децентрации является подростковый возраст. В возрасте от 11-12 лет и до 14-15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация — индивид освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте, когда, согласно Ж. Пиаже, окончательно формируется личность, создаётся программа жизни. Для создания же программы жизни необходимо развитие гипотикодедуктивного, то есть формального мышления. Строя план своей будущей жизни, подростки зачастую приписывают себе нереалистичные цели и организуют свой план жизни в зависимости от них. С такими планами и программами подростки вступают в общество взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постепенно социализируются. В процессе социализации

формируется и развивается способность к децентрации — через необходимость считаться с мнением других людей, через столкновение противоположных позиций и их интеграцию во внутреннем плане личности. Согласно Ж. Пиаже, только профессиональная работа способствует полному и окончательно преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию [1].

У девиантных подростков процессы социализации и адаптации существенно затруднены. Как известно, отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного психосоциального развития и нарушений процесса социализации, что выражается в различных формах подростковой дезадаптации. Дезадаптация у девиантных подростков проявляется в затруднениях усвоения социальных ролей, норм и требований социальных институтов, в первую очередь семьи и школы. Со временем происходит расширение диапазона социальных ролей, однако процесс их освоения у девиантных подростков нарушен и искажен, что может привести к большому эмоциональному напряжению и нарушению поведения. Адаптация у девиантных подростков осуществляется неэффективно, что существенно затрудняет и искажает процесс личностного развития. Мы полагаем, что поэтапная децентрация, благодаря которой и происходит социализация и окончательный переход к взрослому состоянию, у девиантных подростков нарушена или затруднена. В связи с этим, следует отметить, что и сам Ж. Пиаже, и его последователи в рамках концепции генетической эпистемологии расценивают децентрацию в качестве ключевого механизма, позволяющего в ряде случаев нормализовать процесс личностного развития и в эмоциональном, и в интеллектуальном, и в социальном планах.

Ж. Пиаже полагал, что в своем психическом развитии ребенок следует тем путем, который до него прошло человеческое познание за многие века культурной истории — это путь от непосредственной точки зрения или «познавательного эгоцентризма» к «децентрированному» систематическому мышлению. При этом источником децентрации является, прежде всего, непосредственное взаимодействие и общение с референтным окружением, без которого невозможно развитие способности не только различать, но и учитывать позиции и мнения других людей, появление готовности к осмысленной корректировке изначально принятой точки зрения. Именно в таком взаимодействии происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции. Но девиантные подростки в большинстве случаев лишены социально-благополучной среды для развития, а, следовательно, и положительного примера для подражания, и установки на приобретение положительного социального опыта, четких целей и перспектив. Для них характерно неудовлетворение социальных потребностей в сфере межличностных взаимоотношений, что ведет к возникновению субъективного чувства отчужденности от социально нормативных групп сверстников. Ульянова В.П. в своей работе [2] описывает, как при несоответствии предъявляемым требованиям общества подростки зачастую демонстрируют поведение, направленное против этих требований. Поэтому желание соответствовать ожиданиям общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, растет.

При этом большую роль играют девиантные сверстники. Наличие девиантной группы облегчает совершение делинквентных действий; обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях; уменьшает эффективность личных и социальных механизмов, которые могли бы затормозить проявление девиантных склонностей. В результате и установки, и референтные группы, и поведение подростка становятся все более антинормативными, толкая его все дальше по пути девиации. Мы полагаем, что в подобных условиях механизм децентрации если и продолжает функционировать, то в весьма искаженной форме. В специфической субкультуре подростков с отклоняющимся поведением нормы прямо противопоставлены общественным. К социально-психологическим характеристикам подростков с девиантным поведением как специфической социальной группы можно отнести повышенную тревожность, жестокость, агрессивность, конфликтность. Эти качества обычно принимают устойчивый характер в процессе стихийно-группового общения подростков. Для девиантных подростков характерно отсутствие различения позиций разных людей, замена объективной оценки субъективной, преобладание житейского уровня обобщения над логическим, нечувствительность к противоречиям. Названные характеристики ясно свидетельствуют о низкой способности девиантных подростков к учёту и координации точек зрения других людей со своей собствен-

ной, что зачастую ведет к конфликтам, непониманию и одиночеству.

Следует заметить, что у девиантных подростков не происходит в полной степени формирование нравственного ценностного отношения к себе и окружающим, наоборот, многие из них способны на саморазрушающее и агрессивное по отношению к социуму поведение. Подростки с отклоняющимся поведением характеризуются разной степенью деформации системы внутренней поведенческой регуляции – ценностно-нормативных представлений, референтных ориентаций; большинство подростков находятся в состоянии психологической изоляции; им свойственны низкий уровень социализации, различные искажения эмоциональной сферы, дефекты самооотношения и отрицательная Я-концепция, недифференцированность и разынтегрированность «образа Я», рассогласование когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Мы полагаем, что в силу описанных выше особенностей референтного окружения у подростков с отклоняющимся поведением децентрация развита в меньшей степени, они не умеют вставать на точку зрения другого человека, учитывать его мнение и изменять собственную позицию в зависимости от этих факторов.

Исходя из вышесказанного, мы провели эмпирическое исследование уровня развития механизма децентрации у девиантных подростков. Эмпирическое исследование проводилось в 2011 – 2012 гг. на базе трех образовательных учреждений, а именно: Специальное профессиональное училище № 1 закрытого типа г. Омска, Омская специальная общеобразовательная школа закрытого типа, Кадетская школа-интернат № 9 г. Омска. В эксперименте приняли участие 153 подростка мужского пола в возрасте от 13 до 15 лет. Кратко охарактеризуем каждую из баз практики. Специальное профессиональное учи-

лище № 1 закрытого типа г. Омска предназначено для несовершеннолетних правонарушителей, уже имевших конфликты с законом. Омская специальная общеобразовательная школа закрытого типа предназначена для подростков с отклоняющимся от общепринятых правовых и морально-нравственных норм поведения. Процедурой направления детей в специальную школу занимаются комиссии по делам несовершеннолетних по их месту жительства и судебные органы. Кадетская школа-интернат № 9 г. Омска представляет собой учебное заведение для мальчиков, в котором преподаются военные дисциплины.

В качестве контрольной группы выступили 149 учащихся средней общеобразовательной школы № 1, в возрасте от 13 до 15 лет. Всего в исследовании приняли участие 302 человека.

С целью диагностирования выраженности механизма децентрации у подростков, нами была применена методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева, которая предназначена для диагностики динамических смысловых систем сознания через их отражение в индивидуальном мировоззрении. Результатом проведения данной методики является построение смыслового древа, обработка которого производится с помощью контент-анализа. Контент-анализ направлен на выявление сравнительной частоты встречаемости в протоколах тех или иных типов категорий, каждому из которых соответствует содержательный индикатор. В контексте нашего исследования, мы диагностировали степень выраженности у испытуемых такого содержательного индикатора, как индекс децентрации. Полученные данные представлены в таблице 1.

Наиболее низкое развитие уровня децентрации можно констатировать у подростков спецучилища. Это говорит о том, что данные подростки крайне редко соотносят свои помыслы и действия с интересами других людей, с трудом усваивают различ-

Таблица 1

Уровень развития децентрации у подростков

Группа испытуемых	Спецучилище	Спецшкола	Кадетская школа	Общеобразовательная школа
Индекс децентрации	0,20	0,30	0,28	0,31
Достоверность различий (t-критерий Стьюдента)	8,6*	8,8*	8,04*	4,45

Примечание: * – различие значимо при доверительной вероятности $p = 0,98$

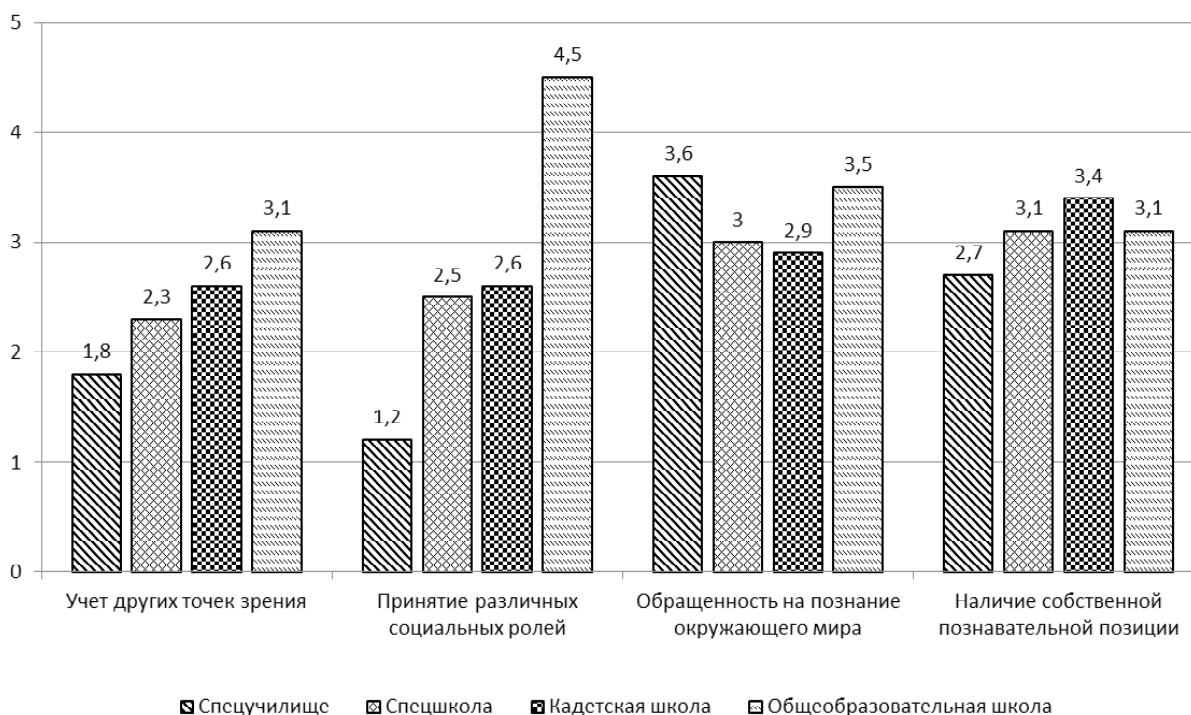


Рис. 1. Диагностика выраженности основных блоков механизма децентрации

ные точки зрения, отличные от их собственных взглядов, не могут посмотреть на ситуацию с позиции другого человека. Уровень развития децентрации у подростков спецшколы и кадетской школы несколько выше. Можно сказать, что они в большей степени способны учитывать точки зрения других людей и соотносить их со своими взглядами, и хотя способны воспринять иное, чем свое собственное, отношение к жизни, но далеко не всегда. Отметим также, что уровень развития децентрации у подростков спецшколы и кадетской школы соответствует уровню развития децентрации у подростков контрольной выборки. В целом, чем выше индекс децентрации, тем в большей степени выражена у испытуемых способность рассматривать свою жизнь в контексте жизни других людей и во взаимосвязи с ними. В связи с этим, подчеркнем невысокий уровень развития данной способности у всех обследуемых подростков.

С целью уточнения и дополнения информации о выраженности механизма децентрации, мы применили методику экспертных оценок. Разработанный нами опросник включал в себя четыре блока показателей выраженности механизма децентрации: учет других точек зрения, принятие различных социальных ролей, обращенность на познание окружающего мира и наличие собственной познавательной позиции. В спецучилище, спецшколе и кадетской школе экспертами выступили психолог, социальный педагог и воспитатель. В общеобразовательных школах выступили экспертами психолог, социальный педагог и классный руководитель. Данные, полученные нами в результате применения этой методики, отображены на рис. 1.

Из рисунка видно, что у подростков всех трех групп экспертной выборки в большей степени развита обращенность на познание окружающего мира и собственная познавательная позиция, в сравнении со способностью к учету других точек зрения и принятию различных социальных ролей. Это говорит о том, что девиантным подросткам трудно увидеть ситуацию с точки зрения другого человека, осознать и принять существование мнения, отличного от своего собственного. У них также затруднено освоение положительных социальных ролей, расширение ролевого репертуара; возникает путаница социальных ролей. При этом девиантные подростки зачастую имеют свою, пусть и не четко структурированную, позицию по отношению к окружающему миру. У подростков контрольной выборки, напротив, в большей степени развита способность к принятию различных социальных ролей, что означает, что они обладают достаточно широким ролевым репертуаром.

Библиографический список

1. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1994.
2. Ульянова, В.П. Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2008. — № 7.

Bibliography

1. Piazhe, Zh. Izbranniye psikhologicheskiye trudi. Psikhologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psikhologiya. — M., 1994.
2. Uljanova, V.P. Specifika refleksii normativnoy situatsii podrostkami s normativnim i delinkventnim povedeniem // Nauchniye problemih gumanitarnikh issledovaniy. — 2008. — № 7.

Статья поступила в редакцию 10.09.12

УДК 159.9

Saburova S.L. MOTIVATION PECULIARITIES OF MUSICIANS' PROFESSIONAL ACTIVITY. This article describes motivational components of a musician's professional activity. The dynamics of the motivation of a musician's professional activity is characterized by changes in the structure of needs and interests from personal (pleasure from the process of playing) to motives connected with professional development (creating the samples of highly performing interpretations) and then to social motives connected with the preservation of musical culture.

Key words: motivation, motivational components, professional activity, motivation of labor activity, musical and performing activity, a musician's orientation to performing activity, needs, motives.

С.Л. Сабурова, ст. преподаватель Дальневосточного института психологии и психоанализа, г. Хабаровск, E-mail: swetl.saburova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

В статье описаны мотивационные составляющие профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Обосновывается вывод о том, что динамика мотивации профессиональной деятельности музыканта-исполнителя характеризуется изменениями структуры потребностей и интересов от узколичностных (получение удовольствия от процесса музицирования) к мотивам, связанным с повышением профессионального мастерства (создание высокохудожественных образов исполнительских интерпретаций) и далее к широким социальным мотивам, связанным с развитием и сохранением музыкальной культуры.

Ключевые слова: мотивация, мотивационные составляющие, профессиональная деятельность, мотивация трудовой деятельности, музыкально-исполнительская деятельность, направленность музыканта к исполнительской деятельности, потребности, мотивы.

В отечественной психологии труда появляется все больше исследований, в которых рассматривается взаимосвязь профессиональной деятельности с ее мотивационными составляющими. Мотивационные ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в профессиональной деятельности. Для каждой профессиональной группы характерна своя мотивация трудовой деятельности [1]. Если выбранная профессия и реализуемый жизненный смысл, достигаемая жизненная ценность составляют единство для субъекта, то профессиональная деятельность приобретает сущностный, смысловой характер. Однако если основные жизненные ценности субъекта лежат вне профессии, то она является лишь средством реализации этих ценностей [2]. Таким образом, изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности, связанной с развитием и реализацией человека как индивида, как личности, как субъекта профессиональной деятельности, имеет научное и практическое значение.

Центром личности является, как указывают учёные, мотивация. Отечественные авторы (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Брушлинский, А.А. Реан и др.) подчёркивают, что мотив – это внутреннее побуждение личности к активности. Мотивация классифицируется по разным признакам: направленности, продолжительности, деление мотивации на внешнюю (деятельность основывается на стремлениях, внешних по отношению к её содержанию) и внутреннюю (деятельность имеет значение для личности сама по себе). Мотивация к музыкально-исполнительской деятельности представляет собой совокупность побуждений, вызывающих активную направленность личности на музыкальное исполнительство.

Мотивацию трудовой деятельности музыканта-исполнителя можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы. Мотивация трудовой деятельности выступает в качестве важного механизма регуляции профессиональной деятельности. При этом мотивационные ориентации функционируют на разных уровнях профессионального самосознания: когнитивном, эмоциональном, смысловом. При этом последний уровень характеризуется наибольшей интериоризацией социальных норм и ценностей в связи с их влиянием на практическую деятельность человека [3; 4].

В рамках данного исследования нас интересовали особенности мотивации профессиональной деятельности музыканта-исполнителя.

Профессиональными задачами деятельности музыкантов-исполнителей является воссоздание по нотной записи образ музыкального произведения и воплощение его в конкретном звучании. Знаковая сфера музыки обозначает предметно-духовную содержательность, являющуюся сплавом «внешней» предметности, заложенной в нотном тексте произведения и внутренних состояний субъекта музыкальной деятельности, отражающего музыку в соответствии с социально-эстетическими ценностями и оценками. Поэтому процесс исполнительской деятельности представляет собой не только акт воплощения композиционного замысла, но и создание собственной исполнительской трактовки [5; 3].

Музыкально-исполнительская деятельность подразделяется на следующие виды: сольное исполнительство, коллективное исполнительство (игра в оркестре, ансамбле; пение в ансамбле, хоре), аккомпаниаторская деятельность (аккомпанирование солисту, коллективу) и импровизационная деятельность (сольная импровизация, коллективная импровизация).

Общими компонентами для всех видов музыкально-исполнительской деятельности являются: умение свободно ориентироваться на клавиатуре; быстрота и точность двигательной реакции на внутренне слышимую мелодию, песню, произведение или на нотный текст; умение предвосхищать развертывание музыкального текста (слышать то, что предстоит сыграть в ближайший отрезок времени); владение стилем; ориентировкой в незнакомой мелодии, песне, произведении; готовностью к внезапным поворотам.

Для всех видов музыкально-исполнительской деятельности характерно восприятие музыкальной информации, процессы ее переработки, реализация полученной или созданной информации [6].

Исполнительскую деятельность обычно рассматривают в трех аспектах: в плане работы над произведением: подготовки к публичному выступлению и как процесс творчества на эстра-

де. Музыкант-исполнитель играет для огромной массы слушателей. В условиях концерта, слушатели не только воспринимают музыку, но и оценивают, сравнивают исполнителей.

По мнению Л.Л. Бочкарева [3] наиболее важными группами положительных мотивов, влияющих на эффективность деятельности музыканта-исполнителя являются: мотивы, связанные с отношением музыканта к исполняемому произведению, самоактуализацией; мотивы, связанные с отношением исполнителя к публике; мотивы, связанные с отношением к исполнительской деятельности (мотивы профессионального самосовершенствования и др.).

В.Г. Ражников [7], взяв за основу деление мотивации на внутреннюю и внешнюю (по М.Г. Ярошевскому), показал, что ведущим внутренним мотивом как условием формирования идеальной концепции при подготовке к выступлению является возможность найти в произведении то, что более всего соответствует исполнительской индивидуальности, вкусам музыканта. Важное значение имеют и внешние мотивы: желание самоутвердиться через произведение, которое близко по духу и настроению, подтвердить свою компетентность интерпретатора. Автор отмечает, что как стимулы творческого процесса внутренние и внешние мотивы выступают слитно.

Большинство исполнителей подразделяет свою работу на четыре этапа: 1) этап ознакомления с музыкальным произведением, стадия формирования исполнительского замысла; 2) этап воплощения исполнительского замысла; 3) этап предконцертной подготовки; 4) концертное выступление. Поэтому всю деятельность музыканта-исполнителя можно разделить на две основные части – репетиционную и концертную [6].

Репетиционная деятельность музыканта-исполнителя обладает специфическими особенностями наподобие тех, которые существуют у спортсменов в тренировочной и соревновательской деятельности [3; 6]. Карьера музыканта-исполнителя начинается с раннего возраста. Это связано с внутренними генетическими программами, каждая из которых появляется в определенный срок и потом уходит безвозвратно [8]. Поэтому музыканты и спортсмены после 12-13 лет с большим трудом осваивают сложные координированные движения. Для музыкантов-исполнителей одним из важных опытов освоения способов деятельности, является овладение техникой игры на музыкальном инструменте. Высокие требования предъявляются к способности координировать исполнительские движения. Недостаточная межмышечная координация рук музыканта-исполнителя приводит к рассогласованию звучания партий правой и левой руки. Говоря о требованиях предъявляемых к силе мышц, следует отметить их существенную специфику у различных музыкально-исполнительских профессий. Наличие силы мышц плеча, предплечья, мышечной силы пальцев – необходимое условие владения инструментом [6]. Это связано с формированием исполнительского навыка, как одного из главных в профессии музыканта-исполнителя. Эти навыки формируются с помощью упорного самозабвенного труда, каждодневных нескольких часовых репетиций и тренировок с раннего детства. Деятельность осуществляется сознательно, осознаются мотивы, средства и цели. Результатом деятельности музыканта-исполнителя является «чистое» исполнение произведения на эстраде. Формирование мотивации, отношений, установок музыканта: именно мотивационно-потребностная сфера служит могучим психологическим механизмом деятельности музыканта-исполнителя [3].

Мотивация подготовки к публичному выступлению связана не только с узколичными мотивами – стремлениями к внешним атрибутам: безупречно технически виртуозного исполнения, а с представлением об исполнительской деятельности как средстве освоения ценностей культуры и передачи их слушателям, воплощение глубинного художественно-творческого замысла композитора [5]. Узколичная внешняя мотивация при всем разнообразии ее типов не обладает, за редким исключением, такой побудительной силой, как широкая социальная мотивация, мобилизующая ценные стороны личности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования российских психологов.

Внутренние факторы широкой социальной мотивации деятельности выражаются в профессиональном мастерстве музыканта-исполнителя и имеют музыкально-исполнительскую направленность [7].

По мнению большинства психологов, как отмечает Е.П. Ильин [4], направленность личности является сложным мотивационным образованием. С.Л. Рубинштейн под «направленностью

личности» понимает характеристику основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. Практически все психологи под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений.

Структура направленности может быть простой и сложной, но главное в ней, по мнению Б.И. Додонова – это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса, вследствие чего человек «настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее» [1, с. 28].

Е.П. Ильин считает, что сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам неправомерно. «Только устойчивое доминирование потребностей или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни» [4, с. 175]. Вместе с тем, он подчеркивает, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.д.

Таким образом, следует вывод, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т.е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

Р.Ф. Сулейманов [9], говоря о направленности музыканта к исполнительской деятельности делает выводы:

1. Направленность личности – это устойчивое доминирование потребностей или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок и формирующее стержневую линию жизни.

2. Присущие оперативной мотивационной установке свойства, определяют готовность и конкретные способы поведения и действий человека в конкретно данной ситуации, но не сводятся к направленности.

3. Направленность может иметь простую или сложную структуру.

4. У одного человека могут существовать различные виды направленности, иногда перекрывающие друг друга, иногда находящиеся в разных плоскостях.

5. Направленность в течение жизни изменяется, преобразуется, развивается.

Ю.А. Цагарелли [6] музыкальную направленность связывает с потребностью музыкально-эстетического воспитания людей, способности к подлинно творческому восприятию музыки, неразрывно связанному с постижением сущности эмоционально-художественного содержания произведений, на развитие музыкальности.

Из вышеизложенного, применительно к деятельности музыканта-исполнителя, можно сказать, что направленность, как долговременная мотивационная установка, связана с потребностью музыкально-эстетического воспитания людей, способности к подлинно творческому восприятию музыки, неразрывно связанному с постижением сущности эмоционально-художественного содержания произведений, на развитие музыкальности.

Оперативные мотивационные установки влияют на готовность к непосредственно исполнительской деятельности, и не носят постоянного характера. Например, установка на достижение успеха или избегание неудачи будут иметь разные результаты в исполнительской практике.

Ю.А. Цагарелли [6] выделяет мотивы выбора профессии музыканта-исполнителя:

- престижность профессии музыканта-исполнителя;
- любовь к музыке;
- потребность сценического самовыражения.

Мотивы выбора музыкально-исполнительской деятельности начинающими музыкантами приводит Л.И. Бамбунова [10]. В частности, к причинам выбора профессии музыканта-исполнителя она относит:

- интерес к музыкальному исполнению, творчеству;
- потребность в эстетическом удовольствии от музицирования;
- стремление к самосовершенствованию в исполнении музыкальных произведений;
- стремление продемонстрировать свое умение, мастерство, самоутвердиться;

- стремление к признанию со стороны слушателей;
- желание создать определенное настроение у слушателей, доставить им удовольствие (соответствовать их ожиданиям).

Сравнивая направленность личности, приводимую Ю.А. Цагарелли [6], характерную для музыкантов-профессионалов и мотивы выбора музыкально-исполнительской деятельности начинающими музыкантами, можно видеть, что мотивы музыкантов-профессионалов больше связаны с устойчивыми социальными установками по сравнению с начинающими музыкантами.

Справедливо указание Е.П. Ильина [4] о том, что без упоминания о материальных стимулах, наверняка имеющих место у музыкантов-профессионалов, перечень мотивов выбора профессии музыканта будет не полным.

Рассматривая мотивы трудовой деятельности, Е.П. Ильин [4], выделяет три группы побудительных причин, которые заставляют человека заниматься трудом.

Первая группа причин – побуждения общественного характера. Это и осознание необходимости приносить пользу обществу, желание оказывать помощь другим людям, это и общественная установка на необходимость трудовой деятельности, и нежелание прослыть тунеядцем.

Вторая группа – получение определенных материальных благ для себя и семьи: зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей.

Третья группа – удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации: человек не может быть бездеятельным по своей природе, а природа его такова, что он – не только потребитель, но и созидатель. В процессе созидания он получает удовлетворение от творчества, оправдывает смысл своего существования. К этой же группе относится и мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, в уважении со стороны других.

Все перечисленные мотивы преломляются в деятельности музыканта-исполнителя. При этом материальные интересы могут соседствовать с потребностью в самореализации. Вместе с ними могут проявляться и мотивы, связанные с осознанием необходимости приносить пользу обществу и др.

Анализ мотивов у музыкантов-профессионалов и начинающих музыкантов, показал, что мотивы музыкантов-профессионалов больше связаны с устойчивыми социальными установками по сравнению с начинающими музыкантами.

Говоря о формировании направленности музыканта-исполнителя, необходимо обращать внимание на развитие потребностей и интересов.

Рассматривая ранее направленность музыкально-исполнительской деятельности, мы отметили, что направленность – это устойчивое доминирование потребностей или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, формирующее стержневую линию жизни. Поэтому развитие потребностей и интереса можно рассматривать как формирование направленности музыканта-исполнителя [9].

По мнению Ю.А. Цагарелли [6], важными в музыкально-исполнительской деятельности следует считать следующие потребности: музыкально-эстетическое воспитание людей, способности к подлинно творческому восприятию музыки, неразрывно связанному с постижением сущности эмоционально-художественного содержания произведений, на развитие музыкальности; любовь к музыке; потребность сценического самовыражения; интерес к музыкальному исполнению, творчеству; потребность в эстетическом удовольствии от музицирования; стремление к самосовершенствованию в исполнении музыкальных произведений; стремление к самоутверждению и др.

При этом перечисленные потребности имеют иерархическое строение. Причем строятся они в порядке от физиологических потребностей – к социальным. К физиологическим потребностям Ю.А. Цагарелли [6] относит потребности, связанные с получением удовольствия от извлекаемых звуков на музыкальном инструменте. Психологический уровень предполагает удовлетворение потребности в игре (желание научиться играть на музыкальном инструменте). Потом появляются потребности в познании музыкальной культуры (исполнительской в том числе), потребности в совершенствовании исполнительских навыков.

К социальным относятся потребности, связанные с обществом в целом, группой людей. В частности, это потребность в сохранении музыкальной культуры в виде лучших исполнительских образцов, потребность в донесении до слушателей образцов музыкальной культуры прошлых эпох и др.

По мнению Ильина [4], критерием сформированности той или иной потребности может служить частота ее повторяемости. Большая роль принадлежит учителю, преподавателю, обучающего будущего музыканта. Кто из него получится, какой пробы музыкант – зависит от сформированности его ценностных ориентации.

Рассматривая направленность музыканта-исполнителя, целесообразно подробнее остановиться на интересе как компоненте направленности. Е.П. Ильин, соглашаясь с Б.Г. Ананьевым, считает, что интереса как единого психологического явления нет. И приводит следующие виды интересов:

- любопытство как кратковременное проявление интереса к чему – или кому-либо;
- интерес-отношение, интерес-склонность как устойчивое образование личности;
- процессуальные интересы-отношения (непосредственные), связанные с получением удовольствия от процесса деятельности;
- целевые интересы-отношения (опосредствованные), связанные с получением результата, выгоды;
- процессуально-целевые интересы, при которых сочетаются удовольствие и результат.

Р.Ф. Сулейманов [9] рассмотрел интересы-отношения применительно к музыкально-исполнительской деятельности.

Любопытство, как кратковременное проявление интереса часто можно наблюдать у детей по отношению к ритмичной, необычной музыке, под которую им тут же хочется подвигаться. Любопытство наблюдается и по отношению к музыкальному инструменту. Вначале это любопытство связано с устройством инструмента, с тем как он играет. Затем это любопытство переходит уже непосредственно к игре на инструменте. Нет, наверное, ребенка, который бы при виде музыкального инструмента не захотел его потрогать, «пощупать». При этом, как показывает практика, одни дети более успешны в «музичировании», у других получается хуже. Чаще всего первые успехи способствуют дальнейшему увлечению музыкой, что проявляется как склонность к исполнительской деятельности.

Интерес-отношение, интерес-склонность как устойчивое образование личности часто бывает уже сформировано у музыкантов-исполнителей к 14-15 годам. Ребенок, обучаясь в музыкальной школе, по окончании делает профессиональный выбор, поступая в музыкальное училище, и дальше в музыкальный ВУЗ. Особо одаренные дети учатся в специализированной школе при консерватории. У этих детей интерес-склонность проявляется раньше. Их отличает высокая работоспособность и любовь к музыке.

Необходимо отметить, что этот вид интереса характерен не только для музыкантов-профессионалов, но и для любителей-исполнителей. Нередко на праздничных мероприятиях можно наблюдать игру самоучек с достаточно высоким профессиональным уровнем. Личностное качество, отличающее их – это игра для других. При этом материальное вознаграждение их не интересует или интересует мало. У них доминирует желание создать определенное настроение у слушателей, доставить им удовольствие (соответствовать их ожиданиям).

Процессуальные интересы-отношения (непосредственные), связанные с получением удовольствия от процесса деятельности.

Практика показывает, что эти интересы-отношения у начинающих музыкантов-исполнителей проявляются как игра для себя, для собственного удовольствия, когда ученик подбирает на инструменте популярные песни, мелодии. Наиболее талантливым удается импровизировать. Удовольствие может быть получено в процессе деятельности от признания со стороны слушателей, а также от стремления продемонстрировать свое умение, мастерство, самоутвердиться. У профессиональных музыкантов эти интересы-отношения больше связаны с конечным результатом, имеющим социальную значимость, но нередко и с эстетическим удовольствием от музицирования.

Целевые интересы-отношения (опосредствованные), связанные с получением результата, выгоды наблюдаются у музыкантов-профессионалов. Например, выступление в концерте, или другом мероприятии за которое исполнитель получает материальное вознаграждение. Профессиональные музыканты проявляют себя в этом отношении разнообразно в соответствии со своими способностями и талантом. Как правило, это спланированные гастрели, это разовые выступления в мероприятиях (в концерте, юбилее, свадьбе и т.д.). Часто стремление к самосовершенствованию в исполнительской деятельности выступает условием для получения материального вознаграждения в будущем.

Процессуально-целевые интересы, при которых сочетаются удовольствие и результат. Для многих профессиональных музыкантов исполнительская деятельность – это любимая работа, приносящая моральное удовлетворение. Часто творческие личности отказываются от выгодных в материальном плане предложений, если не будут испытывать моральное удовлетворение, связанное с удовольствием.

Перечисленные интересы-отношения можно рассматривать как поэтапный процесс. Любопытство как ситуативный параметр, повторяясь, принимает устойчивость и выступает как интерес-склонность. Дальнейшая музыкально-исполнительская деятельность самым непосредственным образом связана с получением удовольствия от процесса деятельности и моральном и материальном удовлетворении.

Таким образом, можно предполагать, что особенности мотивации профессиональной деятельности музыкантов-исполнителей обусловлены устойчиво доминирующими потребностями, выступающих в роли долговременных мотивационных установок. У профессиональных музыкантов структура потребностей и интересов более интегрирована по сравнению с начинающими музыкантами. В процессе деятельности усиливается музыкальная профессиональная направленность, от мотивов связанных с процессом игры на инструменте и получением одобрения со стороны слушателей (у начинающих музыкантов), к мотивам, связанным с сохранением музыкальной культуры в целом и получением эстетического удовольствия (профессиональные музыканты). Особенности мотивации профессиональной деятельности музыканта-исполнителя можно считать тенденции изменения структуры потребностей и интересов от узколичностных (получение удовольствия от процесса) к мотивам связанным с повышением профессионального мастерства и далее к широким социальным мотивам, связанным с созданием высокохудожественных образов исполнительских интерпретаций, сохранении и развитии музыкальной культуры.

Библиографический список

1. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
2. Юпитов, А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // Вopr. психологии. – 1995. – № 4.
3. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
5. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности психологии. – М., 2002.
6. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – СПб., 2008.
7. Ражников, В.Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла // Вопросы психологии. – 1973. – № 2.
8. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для вузов. – М., 2009.
9. Сулейманов, Р.Ф. Направленность личности музыканта-инструменталиста к музыкальной деятельности // Искусство и образование. – 2004. – № 4.
10. Бамбурава, Л.И. Мотивация совместной музыкальной деятельности юношеских групп: психология воспитания в первичном коллективе. – Ярославль, 1985.

Bibliography

1. Dodonov, B.I. Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti // Voprosih psikhologii. – 1984. – № 4.
2. Yupitov, A.V. Problematika i osobennosti psikhologicheskogo konsultirovaniya v vuze // Vopr. psikhologii. – 1995. – № 4.
3. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. – M., 1997.
4. Iljin, E.P. Motivaciya i motivih. – SPb., 2000.
5. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayutikhsya po napravleniyu i specialnostyam psikhologii. – M., 2002.

6. Cagarelli, Yu.A. Psihologiya muzikaljno-ispolniteljskoj deyatel'nosti. – SPb., 2008.
7. Razhnikov, V.G. Formirovanie i vosproizvedenie dirizherskogo zamihsla // Voprosih psihologii. – 1973. – № 2.
8. Petrushin, V.I. Muzikal'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2009.
9. Sulejmanov, R.F. Napravlenost' lichnosti muzikanta-instrumentalistsa k muzikal'noj deyatel'nosti // Iskusstvo i obrazovanie. – 2004. – № 4.
10. Bamburova, L.I. Motivatsiya sovmestnoj muzikal'noj deyatel'nosti yunosheskikh grupp: psihologiya vospitaniya v pervichnom kollektive. – Yaroslavl, 1985.

Статья поступила в редакцию 01.09.12

УДК 37.0

Sergeyeva T.F., Rytov A.I. **PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNITIES AS INNOVATIVE RESOURCE OF THE EDUCATION SYSTEM.** In article the main characteristics and key activities of professional pedagogical communities in a context of innovative process in the educational environment reveal, examples of the network communities using the greatest popularity at the pedagogical public are given.

Key words: education, professional community, innovative process.

Т.Ф. Сергеева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общих математических и естественнонаучных дисциплин ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Email: rudnmatem@mail.ru;

А.И. Рытов, канд. пед. наук, доц., директор ГБУ «Московский центр качества образования», г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные характеристики и ключевые направления деятельности профессиональных педагогических сообществ в контексте инновационного процесса в образовательной среде, приводятся примеры сетевых сообществ, пользующихся наибольшей популярностью у педагогической общественности.

Ключевые слова: образование, профессиональное сообщество, инновационный процесс.

Современное общественное развитие невозможно без инноваций, которые являются формой его обновления на всех уровнях. Поскольку образование является одним из существенных факторов развития общества, то инновации в образовании можно рассматривать в качестве одного из основных инструментов для решения возникающих в образовании и обществе проблем.

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян рассматривают **назначение инновационной деятельности** в изменении способов и содержания практики образования с целью повышения ее эффективности. А саму инновационную деятельность определяют как «целенаправленное преобразование образовательной практики за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [1].

Сохраняя основные черты инновационных процессов, инновации в образовании отличаются тем, что **«предметом» инновационной деятельности** являются изменения в субъекте образовательного процесса, обладающим неповторимыми особенностями и постоянно развивающимся. Именно на совершенствование процесса развития личности и направлены любые нововведения в образовании. **Цель педагогических инноваций** – осуществить изменения в личности, перевести ее на более высокий, новый уровень развития либо с помощью нового содержания, методов, технологий, технических средств.

Еще одним, **специфическим признаком** является высокая степень непредсказуемости и субъективности исследуемого и оцениваемого предмета (личности) и как следствие, высокая степень непредсказуемости результатов инновационной деятельности. Все вышеперечисленные характеристики инновационной деятельности инициируют необходимость создания специальных условий продуцирования и реализации инноваций, к числу которых следует отнести создание профессиональных педагогических сообществ.

Профессиональные сообщества не являются новым явлением, однако современные средства коммуникации придали ему новый импульс и открыли дополнительные возможности. Целями такого объединения являются:

- профессиональные коммуникации;
- обмен методиками;
- повышение квалификации;
- поддержание профессии.

Профессиональное сообщество – это группа людей из двух и более человек, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач.

Чтобы профессиональное объединение появилось, необходимы:

- внешние предпосылки для создания профессионального сообщества;
- идея необходимости создать такое сообщество;
- инициативная группа с готовностью вкладывать свои ресурсы в это создание;
- потенциальные члены сообщества с ярко выраженной потребностью принадлежать к профессиональному объединению;
- особая атмосфера для сплочения членов объединения и выработки мотивации.

Профессиональное сообщество отличается от сообщества, сформированного по интересам или объединенного географической близостью, наличием общей разделяемой участниками практики, используемой в профессиональной деятельности.

К наиболее важным **характеристикам профессиональных сообществ** относятся:

- неформальный характер объединения;
- добровольность участия в деятельности сообщества;
- самоорганизация.

При описании деятельности профессиональных сообществ выделяют три **ключевых аспекта**:

1. **Предмет сообщества** – совместная инициатива, понимаемая и разделяемая его членами.
2. **Способ функционирования** – многочисленные встречи, объединяющие членов в социальную группу.
3. **Результат**, выработанный сообществом, – разделяемые членами совместные ресурсы.

В настоящее время все системы человеческого общества и их составляющие тесно переплетены и образуют единый организм, существование которого поддерживается сетью электронных коммуникаций. Современные информационные технологии изменяют характер работы человека, его профессиональные связи, организационные формы осуществления. Теперь понятие сообщества чаще стало определяться в терминах совместной деятельности с другими людьми, а не в терминах совместного проживания. Обобщающее определение понятия «сообщество» предложил американский исследователь виртуальных сообществ Рик Пэриш: **сообщество** – это группа людей, разделяющих общие цели, интересы и опасения, которые виртуально (через средства массовой коммуникации) или реально (face-to-face) взаимодействуют, сотрудничают, помогают друг другу, поддерживая непрерывный контакт.

Сетевые сообщества педагогов – это относительно новая форма организации профессиональной деятельности в сети. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет

учителям, живущим в разных уголках одной страны и за рубежом общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовывать себя и повышать свой профессиональный уровень.

Сетевые педагогические сообщества в русле инновационной деятельности обеспечивают **формирование** следующих **умений**:

1. **Коллективное мышление.** Познавательная, творческая и учебная деятельность изначально имеют сетевой и коллективный характер. Переход от эгоцентричной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности является важным этапом психологического развития личности и его способности к восприятию инноваций.

2. **Толерантность.** Важно воспитать человека, способного посмотреть на событие с другой точки зрения, способного понять позицию не только другого человека, но и другого существа. Расширение горизонтов общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними.

3. **Освоение децентрализованных моделей.** От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно время. Каждый член сообщества может выполнять свои операции.

4. **Критичность мышления.** Коллективная, общая деятельность множества участников, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий.

Анализ деятельности педагогических сообществ позволяет выделить следующие **формы их деятельности**:

- обучающий семинар;
- виртуальная конференция;
- конкурс;
- проект;
- акция;
- виртуальная экскурсия;
- «мастерская» или мастер-класс;
- опрос;
- обсуждение в чате;
- фестиваль проектов;
- телеконференция;
- проектировочный семинар.

Наибольшее распространение среди сетевых педагогических сообществ получили «Интернет-сообщества», под которыми понимается общественное объединение физических лиц, созданное посредством сервисов и инструментов Интернет и ориентированное на содействие и поддержку развития образования.

Приведем примеры некоторых сетевых сообществ, пользующихся наибольшей популярностью у педагогической общественности. Один из таких сообществ является *Интернет-педсовет*. Министерство образования РФ, Федерация Интернет Образования накануне нового учебного года ежегодно приглашают всех учителей, работников образования на очередной Всероссийский традиционный виртуальный педагогический совет <http://pedsouvet.alledu.ru>. Интернет-педсовет – это пространство для общения учителей на расстоянии, это одна из форм дистанционной деятельности и возможность повышения профессиональной квалификации. Участники Всероссийского интернет-педсовета обсуждают актуальные вопросы процесса модернизации школы, дистанционного обучения, делятся своими успехами в школе, городе, селе, районе.

Другой пример сетевого сообщества российских учителей – это проект «Интернет – государство учителей» (ИнтерГУру www.intergu.ru), проект Минобразования России, ФИО, издательства «Просвещение». Основная цель проекта – создание сетевого сообщества творческих учителей.

Цели и задачи данного сообщества:

- оказание поддержки профессиональной деятельности учителя;
- предоставление возможности самореализации и самоутверждения через совместную сетевую практическую деятельность;
- создание и поддержка новых образовательных инициатив;
- создание единого информационного педагогического ресурса;
- организация практической деятельности учителей в сети;
- развитие и реализация творческих способностей участников проектов;

– создание пространства психологической комфортности учителя.

ИнтерГУру – это открытая система самостоятельных сетевых проектов («Территорий»), связанных между собой игровой экономической схемой. Основные *виды деятельности* «Интернет-государства учителей»:

- знакомство участников с образовательными ресурсами;
- обсуждение проблем образования;
- участие в деловых играх;
- обмен опытом работы;
- консультации со специалистами;
- тестирование по различным областям знаний;
- создание своих тестов;
- методическая помощь учителям.

В последнее время набирает силу тенденция создания международных сетевых сообществ в сфере образования. В 2004 году в столице Великобритании прошла первая *конференция учителей-новаторов Microsoft Forum for Innovative Teachers*, на которую собралось около ста педагогов из 45 стран Европы. Целью данного мероприятия являлась формирование международного сообщества учителей, активно использующих в своей работе новейшие информационные технологии, и предоставление им возможности обмена опытом со своими коллегами из различных стран мира. Представительство Microsoft в России и СНГ оказывает поддержку российским участникам конференции.

Еще одним примером продуктивной деятельности международного профессионального педагогического сообщества может являться *проект «МІТЕ» («Методики и информационные технологии в образовании»)*. Он учрежден в 2005 г. по инициативе Академии социального управления (Россия) и Института математики и информатики Болгарской Академии наук и образования), к реализации которого присоединились факультет педагогического образования Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Республиканский научно-практический центр «Дарын» (г. Астана, Казахстан).

Целями проекта стали:

- разработка и апробация новых педагогических технологий;
- выявление, поддержка и самореализация одаренных учащихся;
- повышение квалификации педагогов;
- расширение международного сотрудничества в области образования.

В проекте принимают участие ведущие российские, болгарские и казахские ученые, педагоги и методисты. К настоящему времени участниками проекта проведено более 10 различных научных мероприятий, в которых приняли участие более 1000 научных сотрудников, учителей школ, педагогов учреждений профессионального образования из России, Болгарии и Казахстана. За годы реализации проекта было опубликовано более 50 научных статей, подготовлены монографии и методические пособия.

Ежегодно Институтом математики и информатики и ГОУ ВПО МО «Академия социального управления» организуются курсы повышения квалификации для учителей общеобразовательных школ и педагогов учреждений высшего и среднего профессионального образования из России, Болгарии и Казахстана. Сертификаты об успешном прохождении курсов уже получили более 150 человек. Для учителей из России и Казахстана курсы повышения становятся не только возможностью совершенствования своей методической подготовки, но и творческой самореализацией, обмена опытом, знакомства с культурой Болгарии.

Существенным научным результатом реализации проекта стала разработка технологии обучения геометрии на основе использования интерактивной геометрической среды. Коллективом российских ученых в составе декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, член-корр. Российской Академии образования, д-р физ-мат. наук, проф. Н.Х. Розова, зам. председателя Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ, профессора МГУ им. М.В. Ломоносова, д-ра физ-мат. наук А.Г. Яголы, зав. кафедрой общих математических и естественнонаучных дисциплин, д-р пед. наук, проф. Т.Ф. Сергеевой и аспиранта И.Н. Сербиса подготовлен учебно-методический комплект для 7, 8 и 9 классов «Наглядная планиметрия», который прошел апробацию в более чем 50 школах РФ и также используется учителями математики в ряде школ Казахстана. Сегодня на основе комплекта разрабатывается учебник-навигатор нового поколения по геометрии для 7-9 классов общеобразовательных школ.

Особая роль в проекте отводится поддержке одаренных школьников. С 2007 г. учредителями проекта был организован Международный конкурс по математике и информатике «Математика и проектирование» проводится для учащихся 7-11 клас-

сов общеобразовательных школ или соответствующих курсов средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации (соответствующих классов (курсов) учебных заведений иностранных государств).

Целью конкурса является активизация интереса школьников к изучению математики посредством использования возможностей информационных технологий; выявление, развитие и поддержка одаренных учащихся; организация и развитие проектной и исследовательской деятельности учащихся. Конкурс проводится в два этапа. Первый этап осуществляется дистанционно на территории каждой страны-участницы (работы высылаются по электронной почте). На этом этапе отбираются лучшие 50 проектов, авторы которых допускаются к участию во втором, международном этапе Конкурса, который проводится очно в начале мая в г. Москве.

Экспертизу работ международного этапа конкурса осуществляет Международное Жюри, которое формируется по согласованию со странами-участниками Конкурса.

Список номинаций конкурса включает в себя:

1. Математические модели реальных процессов в природе и обществе.

2. Геометрические миниатюры

3. Математика и искусство

4. История математики

5. Наука математика

6. Электронный тематический журнал

7. Использование математических методов для решения профессионально ориентированных задач (для студентов колледжей и вузов).

8. Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся (для учителей общеобразовательных учреждений школ и педагогов профессионального образования).

Во время проведения конкурса учащиеся из стран-участников проекта получают хорошую возможность обменяться твор-

ческими идеями, установить дружественные связи, обогатить собственный культурный опыт.

В 2010 году вниманию школьников и учителей стран-участников проекта был предложен конкурс для учащихся 5-8 классов «Математический портфолио», проведение которого позволяет оценить уровень математической подготовки учащихся. В 2012 году конкурс «Математический портфолио» проходил уже в третий раз. В режиме on-line в тестировании приняли участие 800 человек, на второй тур (творческий) прошли 600 человек. Победитель был награжден поездкой в летний математический лагерь в Болгарии.

С каждым годом увеличивается количество организаций и лиц, вовлеченных в реализацию проекта MITE. В 2010 г. в число организаций – участников проекта вошли Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Высшая школа экономики, финансы и страхования (г. София, Болгария).

Проект стал реальной возможностью диссеминации передового педагогического опыта в области методики преподавания математики, эффективного применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, развитии технологий работы с математически одаренными детьми.

Таким образом, создание и развитие профессиональных педагогических сообществ обеспечивает возможности более мобильного продвижения инноваций в образовательную практику, их обоснования и критичного осмысления. А для каждого конкретного педагога участие в педагогических сообществах – это путь к самореализации и дополнительные возможности обучения и приобретения знаний, умения и компетенции; получать самую современную информацию по интересующей теме; общаться с коллегами; получать квалифицированные консультации и советы экспертов; публиковать свои материалы и принимать участие в обсуждении уже опубликованных материалов; участвовать в профессиональных конкурсах и др.

Библиографический список

1. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4.
2. Parrish Rick // Strategies: J. of Theory, Culture&Politics. – 2002. – Vol. 15. – № 2.

Bibliography

1. Lazarev, V.S. Pedagogicheskaya innovatika: objekt, predmet i osnovnihe ponyatiya / V.S. Lazarev, B.P. Martirosyan // Pedagogika. – 2004. – № 4.
2. Parrish Rick // Strategies: J. of Theory, Culture&Politics. – 2002. – Vol. 15. – № 2.

Статья поступила в редакцию 02.09.12

УДК 371:351.851

Solodkova T.I. THE INDIVIDUAL MERCY MANIFESTATIONS. The interdisciplinary research of concept "mercy" is carried out within the limits of cumulative humanitarian knowledge in the work; the most closely connected with mercy psychological characteristics of individuality are described; the individual options of development of mercy are considered.

Key words: *mercy, values, conscientiousness, personal egocentrism, social empathy, an altruistic orientation, a hedonistic orientation, machiavellism.*

Т.И. Солодкова, аспирант каф. общей психологии и истории психологии Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: solodkova2008@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ МИЛОСЕРДИЯ

В работе проведено междисциплинарное исследование понятия «милосердие» в рамках совокупного гуманитарного знания; описаны психологические характеристики индивидуальности, наиболее тесно связанные с милосердием; рассмотрены индивидуальные варианты развития милосердия.

Ключевые слова: *милосердие, ценности, совестливость, личностный эгоцентризм, социальная эмпатия, альтруистическая направленность, гедонистическая направленность, макиавеллизм.*

Психологическая наука относительно недавно обратила внимание на феномены, сложные для анализа, однако составляющие значительную часть субъективной жизни человека: «счастье» (М. Аргайл), «надежда» (К.А. Муздыбаев), «доверие» (Т.П. Скрипкина), «зависть» (К.А. Муздыбаев, В.Н. Куницына), «ложь» (В.В. Знаков), «чувство собственного достоинства» (Ю.Е. Зайцева) и др. [1]. Настоящее исследование посвящено такому психологическому феномену, как «милосердие».

Многогранность духовно-нравственной проблемы и разнообразие ее понимания в различных философско-этических направлениях, трудность эмпирического решения проблем экзис-

тентального характера, а, следовательно, и решения практических задач нравственности – воспитания ценностного отношения к другому человеку, обуславливают особую актуальность такого психологического исследования в настоящей социокультурной ситуации. Особенно значимой проблема милосердия является сегодня, в период смены мировоззренческих и ценностных основ общества, в период политических и социально-экономических преобразований, когда в духовной жизни общества проявляются равнодушие и грубость, отсутствие бережного и чуткого отношения людей друг к другу. Возникновение в российском обществе стихийной, деструктивной для развития лич-

ности, опасной по своим последствиям социальной ситуации, выдвигает проблему нравственного отношения личности к окружающим, одухотворенной идеалами добра, активно не принимающей разрушительных идей, способной им противостоять и проявлять милосердие.

Несмотря на то, что определенные аспекты данного феномена находили свое отражение в философских концепциях В.В. Розанова, Н.О. Лосского, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, В.В. Зеньковского, неоднозначность понимания милосердия, отсутствие специальных общепсихологических исследований, предметом которых являлась бы его психологическое содержание и специфика, свидетельствуя о недостаточной разработанности данной темы, обусловили актуальность настоящего исследования.

Цель исследования состояла в изучении психологической специфики феномена «милосердие».

Гипотезы нашего исследования содержат следующие предположения:

1. Психологический феномен, известный обывателю сознанию как «милосердие» обладает психологической спецификой, отражающей отношение к человеку как к безусловной ценности.

2. Личность человека, обладающего «милосердием», отличается определенными психологическими свойствами и характеристиками.

3. «Милосердие» обнаруживает себя в особенностях ценностно-смысловой сферы личности.

4. Милосердие является проявлением индивидуальности личности.

Цель исследования с учетом гипотез была конкретизирована в следующих задачах:

1. Провести междисциплинарное исследование понятия «милосердие» в рамках совокупного гуманитарного знания (философия, общественные науки, педагогика, психология).

2. Выявить психологические характеристики индивидуальности, наиболее тесно связанные с данным феноменом; осуществить эмпирическое исследование специфики «милосердия» как психологического феномена.

В философии античной, средневековой, нового времени поднимались вопросы о смысле милосердных поступков людей, их места в нравственной жизни общества. Одни авторы рассматривали милосердие как задачу нравственного воспитания, другие – как социальную ценность, третьи обращали внимание на сам процесс воспитания милосердия.

По мнению Т.А. Недоводеевой, в античности понимание милосердия связывалось с наличием у человека следующих качеств: сдержанность, немногословие и самоограничение; мера в удовольствиях и поведении; стыд и долг; социальная ответственность человека за свои поступки; привычка преодолевать трудности и лишения; сочетание щедрости и умеренности, искусство правильной жизни; доброта и забота об окружающих. Милосердие определялось как величайшая добродетель, побуждающая человека действовать вопреки собственным интересам, направлять свою деятельность на благо окружающих, не требуя материального вознаграждения [2]. Конфуций писал, что милосердие – это суть человеколюбия. Оно имеет место тогда, когда у человека «сердце как у людей», сердце, живущее по правилам людей, и потому «милое». Милосердие – необычная форма любви. Используя современный термин, милосердие – это «сублимация» непосредственно переживаемого чувства симпатии, сердечности. Милосердие коренится в этом непосредственном чувстве, но значительно превосходит его. В этом качестве милосердие становится нравственным императивом, имеющим возможно и огромную общественную пользу.

В христианской этике милосердная любовь приобретает особое значение как одна из трех богословских добродетелей; в милосердии человек посвящает себя Богу и тем самым открывается добру. Основа православной любви к ближнему – забота в первую очередь о собственной душе, ее совершенствовании. Целью православной религиозной морали являлось воспитание человека добродетельного, милосердного, совестливого, скромного, уважающего людей и верящего в возможность совершенствования своей души, мира и людей. Именно беспокойство о собственной душе требует от православного христианина оказания помощи ближнему, проявления заботы о нем, свершения добрых дел.

Н.А. Бердяев в качестве источника милосердия выделяет любовь к людям, подчеркивая значимость альтруистической потребности в помощи окружающим. Здоровье личности в наибольшей степени обеспечивает идеал бескорыстного отношения к другому, считает мыслитель. «Альтруизм, – писал

А.Ф. Лазурский, – в том или ином виде представляется формой, и средством, и показателем наилучшей гармонии между личностью и средой. Здесь извращенных нет» [3, с. 299]. Нравственная ориентация личности, с точки зрения Б.С. Братуся, составляет суть, путеводную нить нормального развития, является критерием и отражением личностного здоровья. Его исследования показывают, что отклонения, неврологическое развитие личности тесно связаны с эгоцентрической ориентацией человека, в то время как наиболее благоприятные условия для развития личности создает противоположная эгоцентрической про социальная ориентация [4].

В настоящее время «милосердие» рассматривается в одном ряду с такими понятиями как: гуманизм, альтруизм, толерантность, филантропия, сочувствие, сопереживание, сострадание, доброта, любовь, человечность, человеколюбие, эмоциональная отзывчивость. Опираясь на характеристику этих понятий в психолого-педагогической литературе, как отмечает Т.А. Недоводеева, можно сделать вывод о том, что все они имеют смысловую и содержательную общность [5]. Гуманизм – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и реализацию своих способностей. Милосердие, по мнению автора, – это более конкретное понятие и сущностное выражение гуманизма, его деятельная сторона.

Таким образом, категория милосердия достаточно широко обсуждается в философской, религиозной и культурологической литературе, но пока мало исследована в психологии.

Нами предпринято исследование представлений о данном феномене, особенностей его оценки и самооценки как свойства индивидуальности, связанные с ним психологические характеристики. Эмпирическая часть исследования выполнена в Новосибирском государственном педагогическом университете в 2011 г. Выборку составили студенты 1-х курсов института детства в возрасте от 17 до 19 лет (49 человек). Наиболее тесно связанные с данным феноменом психологические характеристики выявлялись при помощи семи методик диагностики личностных особенностей: опросник диагностики уровня морально-этической ответственности личности, методика «Четыре вопроса» Н.Я. Большуновой, методика диагностики личностного эгоцентризма, методика диагностики эмоциональной направленности личности, методика диагностики социальной эмпатии, методика «Шкала совестливости» В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, методика исследования макиавеллизма личности В.В. Знакова. Достоверность полученных закономерностей обеспечивалась проверкой их статистической значимости при помощи U-критерия Манна-Уитни (при анализе межгрупповых различий в уровне исследуемого признака); коэффициентов корреляции Пирсона (для анализа согласованности изменений). Проверка на нормальность распределений осуществлялась при помощи λ – критерия Колмогорова-Смирнова.

Контент-анализ ответов на вопросы методики Н.Я. Большуновой («Четыре вопроса») позволил дифференцировать выборку испытуемых на три группы согласно типологии характера А.Ф. Лазурского [6]: группа 1 (с высшим уровнем характера, N=8), группа 2 (со средним уровнем развития характера, N=28) и группа 3 (с низшим уровнем характера, N=14). Рассматривая различные степени зрелости личности, Лазурский выделяет три уровня: низший, средний и высший. Описывая личности каждого уровня, он пользуется различными понятийными средствами. Суть этих различий состоит в том, что, переходя от низшего уровня к высшему, автор постепенно перемещает акцент своих описаний с эндопсихики на экзопсихику. Так, представители низшего уровня Лазурский разбивает на следующие типы: «рассудочные» (преобладает ум), «аффективные» (преобладает чувство), «активные» (преобладает воля). Очевидно, что классификация здесь производится по признаку того, как живут и действуют данные лица. Обращаясь же к высшему уровню, автор предлагает делить их представителей по видам ведущей деятельности, т.е. по тому, ради чего эти люди живут. Рубриками классификации здесь становятся различные сферы социальной и культурной жизни, в которых личности высшего уровня находят свое настоящее призвание, а именно: «знание», «красота», «альтруизм», «общество и государство» и др.

Анализ эмпирического материала свидетельствует, что у студентов группы с низшим уровнем характера на первое место выходят такие ценности, как семья, здоровье, материальное обеспечение. Студенты этой группы выделяют в качестве важнейших для себя следующие ценности: любовь (78%), семья (78%), дружба (57%), достижение материального достатка (56%). Следующими по значимости ценностями являются карьера и служебный рост (46%), успех (43%), возможность самовы-

ражения (36%). Реже встречаются ценности нравственного характера: добро (27%), честность (25%), искренность (21%), взаимопонимание (18%), помощь (13%). Таким образом, ценности студентов группы с низким уровнем характера являются преимущественно прагматичными. Прослеживается достаточно выраженная ориентация на материальные ценности, связанные со скорейшим обогащением, а успешность определяется наличием дорогостоящих благ. При ответе на вопрос «Что бы Вы сделали в первую очередь, если бы были волшебником» у студентов с низким уровнем характера довольно часто встречаются ответы о личном благополучии (51%). Такие ценности как индивидуализм, личное благополучие и стремление к материальному достатку сопровождаются оттеснением на второй план ценностей духовного саморазвития, альтруизма и взаимопомощи.

Студенты с высшим уровнем характера обнаруживают, с одной стороны, столь же высокие предпочтения ценностей семьи и любви (74% и 69%), как и испытуемые предыдущей группы. Однако распределение ответов в отношении других ценностей свидетельствует, что для них значима не столько забота о личном благополучии, сколько желание Блага для всех людей вообще (48%). Среди ответов испытуемых довольно большой вес имеют нравственные ценности: добро (55%), справедливость (52%), честность и искренность (49%), взаимопонимание и взаимопомощь (39%). Таким образом, самоопределение юношей и девушек с высшим уровнем развития характера связано с нравственными ценностями, которые включают в себе огромный нравственный потенциал, определяют своего рода матрицу необозримого множества нравственных возможностей. В нравственном потенциале соединяются забота о другом человеке, признание его как ценности, стремление к реализации этих отношений в поступке. Как бы велика ни была роль среды, природы, общества и иных внешних реальностей в жизни, нравственный потенциал позволяет им быть субъектами и творцами нравственных реальностей в области той жизни, которую они могут назвать своей.

Для сравнения независимых выборок по трем группам использовался метод U-критерия Манна-Уитни. Сопоставление испытуемых с разным уровнем характера проводилось по двум уровням интегральной индивидуальности: личностной и социально-психологическом. Всего произведено 19 сопоставлений. Это осуществлялось с целью установления особенного в структуре индивидуальности испытуемых с различным уровнем характера. Была установлено достоверность различий по параметрам: макиавеллизм ($U = 72,500$ при $p \leq 0,05$), личностный эгоцентризм ($U = 15,000$ при $p \leq 0,05$), социальная эмпатия ($U = 40,500$ при $p \leq 0,05$), совестливость ($U = 7,000$ при $p \leq 0,05$), альтруистические эмоции ($U = 60,500$ при $p \leq 0,05$), альтруистическая направленность ($U = 46,000$ при $p \leq 0,05$), гедонистическая направленность ($U = 15,000$ при $p \leq 0,05$), морально-этические ценности ($U = 46,000$ при $p \leq 0,05$), романтическая направленность ($U = 44,500$ при $p \leq 0,05$).

Испытуемые с высшим уровнем характера отличаются более выраженными следующими качествами: социальная эмпатия, совестливость, альтруистические эмоции, альтруистическая направленность, морально-этические ценности. У людей данной группы альтруистические переживания возникают на основе потребности в содействии, оказании помощи. Для них характерны такие особенности личности, влияющие на мотивацию поведения, как чувство ответственности, добросовестности, стойкости моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выполнению социальных требований; высокая добросовестность обычно сочетается с хорошим самоконтролем. Им свойственна ориентация личности на сущностное содержание главных сторон жизни и «мета-потребности», в терминах А. Маслоу, такие как любовь, истина, красота, поиск призвания, что дает возможность развиваться в направлении самоактуализации, профессионализации, а также построения истинно нравственных отношений с окружающими людьми. Испытуемые с низким уровнем характера в большей степени убеждены в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать. Такие субъекты более эффективно обманывают других, в межличностном общении чаще используют лесть и в целом успешнее влияют на других людей. Они стремятся к немедленному удовлетворению своих потребностей, сиюминутному получению удовольствия. Для них свойственна гедонистическая направленность, характеризующаяся в терминах Ф.Е. Василюка преобладанием «внутренне простого» жизненного мира, инфантилизмом и размытостью ценностных ориентаций [7]. Доминирование прагматических ценностей связано с формированием эгоистической направленности лич-

ности. Самоопределение в этой группе подвержено влиянию конъюнктуры, моды и других внешних условий. В отношениях с окружающими, в любви и дружбе преобладают не духовно-нравственные принципы, а мотивы самоутверждения, доминирования, престижа, ориентация на материальную сторону жизни, так как деньги и материальные ценности символизируют могущество и власть. Они в меньшей степени способны к переживанию высших духовных чувств, к построению сущностных отношений с окружающими, к нравственному выбору, самосовершенствованию и жизнетворчеству. Если и осуществляют нравственные поступки, то чаще на основе корыстных эгоистических мотивов («нравственный эгоизм» по З.К. Столица).

Корреляционный анализ данных психодиагностического обследования позволил выявить ряд значимых взаимосвязей. Выявленная нами прямая зависимость между переменными «альтруистическая направленность» и «эмпатия» ($r = 0,253$ при $p = 0,05$) может быть интерпретирована как проявление эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Такая отзывчивость становится побудительной силой, направленной на оказание помощи. Обратная связь получена между показателями «альтруистическая направленность» и «гедонистическая направленность» ($r = -0,208$ при $p = 0,05$). Чем ярче выражено желание помогать другим людям, тем менее предстает стремление к физическим удовольствиям и развлечениям. Зафиксирована прямая зависимость между показателями «альтруистическая направленность» и «социальная эмпатия» ($r = 0,210$ при $p = 0,05$). Чем сильнее у человека выражена способность к сопереживанию, тем больше он стремится помогать окружающим. Показатель «социальная эмпатия» образует обратные связи с параметрами «личностный эгоцентризм» ($r = -0,337$ при $p = 0,01$), «макиавеллизм» ($r = -0,294$ при $p = 0,05$): чем выше значение социальной эмпатии, тем ниже личностный эгоцентризм и макиавеллизм.

В ходе исследования выявлены уровни проявления милосердия, основными критериями в определении которых являются: совестливость, альтруистическая направленность, морально-этические ценности, социальная эмпатия, отсутствие макиавеллизма, гедонистической направленности, личностного эгоцентризма.

Первый уровень характеризуется гедонистической и эгоцентрической направленностями личности. Представители этой группы строят отношения с людьми исходя из прагматических и эгоистических мотивов («с ним выгодно, удобно», «у него есть деньги, машина», «она красива, сексуальна»). Стремятся к всевозможным удовольствиям и развлечениям (упиваются телевизором, компьютерными играми, алкоголем, сверхактивной внешней деятельностью, тратят на себя огромные суммы денег), боясь остановиться и остаться наедине с собственной совестью, проанализировать свой опыт и преодолеть диффузность ценностной системы, в терминах Н.В. Павлык. У людей этого уровня развития милосердия доминирует свое «Я», они видят в других свою проекцию, по словам Ухтомского, «Двойника» [8]. Эгоистичные люди не могут освободиться от своего Двойника и пробиться сквозь эту скорлупу самозамкнутости к другому, поэтому они не способны к милосердному поступку. Представителям группы следующего уровня милосердия известны проявления взаимопомощи, заботы о других, но, скорее всего, эти знания ограничиваются опытом их собственного непосредственного общения, а проявления милосердия носят в большинстве своем конкретно-ситуационный характер, представляют начальные формы сопереживания, содействия нуждающимся. Представители группы с высоким уровнем нравственного развития в отношениях с окружающими проявляют доброжелательность, способны к бескорыстной помощи по собственному побуждению, равнодушны к чужому несчастью. Эти проявления носят систематический и последовательный характер. Люди с высоким уровнем развития милосердия способны к пониманию и другого человека как индивидуальности, и самого себя. Им свойственна направленность, характеризующаяся в терминах А.А. Ухтомского, как «доминанта на другом» [8]. У них преодолена эгоцентрическая доминанта. Они отодвигают себя на второй план, а на первый ставят другого человека. Только переключив себя и свою деятельность на других, человек находит себя как лицо. По мысли А.А. Ухтомского, «доминанта на другом» порождает универсальную точку зрения, родственную всем и каждому. Это точка, в которой сходятся все оси индивидуальностей [8].

Обозначим основные выводы и рассмотрим перспективы дальнейшего исследования:

1. «Милосердие» характеризует свойство индивидуальности, предполагающее определенный уровень духовно-нравственного развития.

2. «Милосердие» отражает устойчивую предрасположенность человека в своих поступках реализовывать отношение к другому человеку как к безусловной ценности.

3. Психологическая специфика «милосердия» состоит в необходимом сочетании высокого уровня развития трех компонентов:

– когнитивного: осознания безусловности ценности человека, проявляющегося в нравственном отношении к другому;

– эмоционального: переживания этой ценности как безусловной, проявляющегося в любви к ближнему;

– поведенческого: устойчивой реализации данных отношений в поведении;

4. Психологическими проявлениями высокого уровня развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов являются совестливость, альтруистическая направленность, морально-этические ценности, социальная эмпатия, отсутствие макиавеллизма, гедонистической направленности, личностного эгоцентризма.

Библиографический список

1. Зайцева, Ю.Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен // Психология в школе: практический психолог – профессия нового века: материалы VI Ежегодной Всероссийской научно-практич. конференции «Психология в школе: практический психолог – профессия нового века». – СПб., 2001.
2. Недоводеева, Т.А. Воспитание милосердия у будущей медицинской сестры как педагогическая проблема // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы международной науч. конференции: в 2 т. – Ярославль, 2005. – Т. 2.
3. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей. – М., 1923.
4. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.
5. Недоводеева, Т.А. Воспитание милосердия у будущей медицинской сестры как педагогическая проблема // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы международной науч. конференции: в 2 т. – Ярославль, 2005. – Т. 2.
6. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей. – М., 1923.
7. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984.
8. Ухтомский, А.А. Письма 1927–1929 гг. // Пути в неизвестное: сб. 10. – М., 1973.
9. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – № 6.
10. Новая философская энциклопедия / под ред. В.С. Степина. – М., 2001.
11. Султанова, М.Т. Милосердие как социально-психологическая проблема [Э/р]. – Р/д: <http://www.psydiplom.ru>

Bibliography

1. Zaytseva, Yu.E. Chuvstvo sobstvennogo dostoinstva kak psikhologicheskij fenomen // Psikhologiya v shkole: prakticheskiy psikholog – professiya novogo veka: materialih VI Ezhegodnoy Vserossiyskoy nauchno-praktich. konferencii «Psikhologiya v shkole: prakticheskiy psikholog – professiya novogo veka». – SPb., 2001.
2. Nedovodeeva, T.A. Vospitanie miloserdiya u buduthej medicinskoj sestri kak pedagogicheskaya problema // Psikhologicheskoe i socialjno-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i molodezhi: materialih mezhdunarodnoj nauch. konferencii: v 2 t. – Yaroslavl, 2005. – T. 2.
3. Lazurskiy, A.F. Klassifikaciya lichnostej. – M., 1923.
4. Bratusj, B.S. K probleme cheloveka v psikhologii // Voprosih psikhologii. – 1997. – № 5.
5. Nedovodeeva, T.A. Vospitanie miloserdiya u buduthej medicinskoj sestri kak pedagogicheskaya problema // Psikhologicheskoe i socialjno-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i molodezhi: materialih mezhdunarodnoj nauch. konferencii: v 2 t. – Yaroslavl, 2005. – T. 2.
6. Lazurskiy, A.F. Klassifikaciya lichnostej. – M., 1923.
7. Vasilyuk, F. E. Psikhologiya perezhivaniya. – M., 1984.
8. Ukhtomskiy, A.A. Pisma 1927–1929 gg. // Puti v neznaemoe: sb. 10. – M., 1973.
9. Brushlinskiy, A.V. Problema subijekta v psikhologicheskoy nauke // Psikhologicheskij zhurnal. – 1991. – Т.12. – № 6.
10. Novaya filosofskaya ehnciklopediya / pod red. V.S. Stepina. – M., 2001.
11. Sultanova, M.T. Miloserdie kak socialjno-psikhologicheskaya problema [Eh/r]. – R/d: <http://www.psydiplom.ru>

Статья поступила в редакцию 05.09.12

УДК 159.9

Nikolaevsky R.P., Sorokoumova S.N. **COMPONENTS OF THE FORMATION OF THE TRAINING OF THE STUDENTS IN TRAINING LEVEL SYSTEM IN HIGH SCHOOL.** The article expanded and concretized meaningful understanding of the characteristics of formation of motivational, operational and reflective components of learning activities of students in the present conditions of education. The authors emphasized that the development of psychological structure of the learning activities of students is an essential characteristic of their professional preparedness.

Key words: components of educational activities, level system of training, teaching and professional activities.

Р.П. Николаевский, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: petrovish_77@list.ru;

С.Н. Сорокумова, д-р психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются и конкретизируются особенности формирования мотивационного, операционного и рефлексивного компонентов учебной деятельности студентов в современных условиях образования. Авторы подчеркивают, что развитие психологической структуры учебной деятельности студентов является важнейшей характеристикой их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: компоненты учебной деятельности, уровневая система подготовки, учебно-профессиональная деятельность.

Перед педагогом дисциплин психолого-педагогического профиля в педагогическом вузе стоит задача – формирование учебно-профессиональной деятельности студентов, которая заклю-

чается не только в том, чтобы научить его учиться, но и самостоятельно добывать знания и получать навыки и умения, необходимые в его дальнейшей профессиональной педагогической

деятельности, особенно на ступени перехода с бакалаврской на магистерскую подготовку.

Не научившись самостоятельно учиться, студент постоянно будет надеяться на получение готовых знаний из уст преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из литературных источников и не делать ни единой попытки применять эти положения к практике.

Проблемой становления учебной деятельности в отечественной психологии занимались в 50-х годах П.Я. Гальперин и его ученики, начав исследования процесса становления умственного действия. Поиск ответа на вопрос: «Каким образом внешнее, что находится снаружи сознания, становится внутренним, умственным, т.е. превращается в достояние его сознания, принадлежностью его ума?» – постепенно привел к выводам, которые составили концепцию планомерного поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Согласно данной теории обучение рассматривается как деятельность, формирующая осмысленные действия. «Осмысленные действия» оставляют основную единицу всякой познавательной и практической деятельности человека, формируясь в индивидуальном опыте, претерпевая ряд изменений и приобретая желаемые (или нежелательные) свойства» [1].

В концепции П.Я. Гальперина обучение рассматривается как система таких специфических видов действий, выполнение которых подводит ученика к новым знаниям и умениям. Поэтому целью обучения сторонники этой теории считают умение действовать со знанием дела, а не сами знания как таковые. Всякое обучение делается для того, чтобы научить человека «что-то делать», а для этого ему нужно знать, как это делать, почему нужно делать именно так, а не иначе, то есть получить определенные, вполне конкретные знания, четко ориентирующие обучаемого в правильном выполнении деятельности, которой он учится. При этом нужно знать, какие элементы осуществляемого действия служат надежными ориентирами для специалиста, который обычно безошибочно выполняет профессиональное действие. Набор этих элементов-ориентиров должен стать при обучении этой деятельности ориентировочной основой действий (ООД) обучаемого. «Ориентировочная основа действия – это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия». Поскольку обучаемый еще не знает данное действие, а только начинает ему учиться, постольку обучающий должен дать ему «в руки» ориентировочную основу действий, опираясь на которую новичок может выполнять действие. Иными словами, человек, впервые встречается с данной деятельностью, вполне в состоянии работать безошибочно (пусть медленно и не вполне уверенно), строго следуя указаниям ориентировочной основы действий (ООД).

Учебная деятельность студента направлена на то, чтобы ее субъект стал специалистом высшей квалификации, а деятельность преподавателя вуза призвана обеспечивать рациональные пути приобретения студентами профессиональной готовности к будущей трудовой деятельности.

Штарке К. отмечает, что учебная деятельность студентов имеет специфические особенности: содержание обучения относится к специальным профессиональным или научным областям и зафиксировано в учебных программах; основным принципом высшего образования является единство обучения и воспитания, теории и практики, учебной и научно-исследовательской работы; учебный процесс осуществляется высококвалифицированными специалистами в соответствующих областях науки; специальными формами освоения знаний являются лекции, семинары, практические занятия и домашние задания, самостоятельная работа и т.д.; учеба в вузе требует большей степени самостоятельности и ответственности, чем в школе; накопление знаний происходит в основном в индивидуальном порядке, вместе с тем важное значение имеют коллективные формы учебной деятельности [2].

Существенной характеристикой студента как субъекта учебной деятельности является его умение выполнять все ее виды и формы.

Традиционно выделяются три основные вида деятельности студентов в вузе: аудиторная учебная деятельность, внеаудиторная обязательная и внеаудиторная учебная деятельность. Аудиторная учебная деятельность студента определяется учебным планом и программой изучаемых дисциплин, регламентируется учебным расписанием, но может быть организована вне расписания по специальной программе, проводится под руководством преподавателя.

Внеаудиторная обязательная учебная деятельность студентов является логическим завершением аудиторных занятий.

Затраты времени не регламентируются расписанием, режим и продолжительность работы выбирает сам студент в зависимости от своих способностей и конкретных усилий [3].

Барышникова Н.Г. отмечает, что «...формирование учебной деятельности студентов представляет собой систему, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Формирование учебной деятельности студентов, осуществляется на основе принципов интеграции, координации, структурно-функциональной целостности, содержательно-логического соответствия и позволяет не только решать возникающие противоречия, но и обеспечивать преемственность в целях, содержании, формах и методах организации учебной деятельности студентов» [4].

Основой учебной деятельности студентов, определяющим ее качество и эффективность, является мотивация.

Мотивация учебной деятельности студентов стала изучаться сравнительно недавно. Наиболее изученным направлениями здесь являются: мотивы поступления в вуз (Бобровицкая С.В., Печников А.Н., Мухина Г.А., Вовчик-Блаkitная М.В. и др.), динамика изменения мотивов в процессе обучения в вузе (Вайсман Р.С., Гебес А.И. и др.), отношение студентов к разным учебным предметам (Реан А.А., Якунин В.А., Мешков Н.И. и др.).

Результаты исследований учебной мотивации студентов (Ильин Е.П., Василькова А.М., Иванова С.С. и др.) способствовали выявлению таких проблем, как девальвация высшего образования: ценностью становятся не знания, образование в целом, а сам факт наличия диплома. Кроме того, отмечается, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальностью снижается.

По данным А.А. Реана, положительная мотивация студентов к учению способствует обеспечению успешного овладения знаниями и умениями, может выступать в роли компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Отсутствие же учебного мотива у студента или его низкая выраженность даже при высоком уровне развития способностей не может привести к значительным успехам в учебе [5].

Мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Дж. Олпорт и др.), имея ввиду источник побуждения. Следовательно, любую форму поведения можно объяснить с двух позиций: с внутренней: в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, то есть источником побуждения выступает сам субъект деятельности. В этом случае мотивацию определяют личностные диспозиции, следовательно, мы имеем дело с диспозиционной мотивацией; с внешней: в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают внешние условия и обстоятельства его деятельности, то есть можно говорить о стимулах, исходящих от сложившейся ситуации, и, соответственно, о ситуационной мотивации.

Эффективность учебного процесса в вузе в целом, прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов.

То есть успех овладения учебно-профессиональной деятельностью зависит во многом от мотивации, стремления работать и достигать результатов.

Мотивация студентов неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и ценностных ориентаций.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается.

Р.К. Малинаускас отмечает, что «...условием и источником познавательной, научной, общественной активности студентов, побудительной причиной их разнообразной деятельности в вузе является сложная структура мотивов. Например, учебная мотивация студентов выступает как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – учебную. Она определяется рядом специфических факторов; во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих – субъективными особенностями обучающегося; в-четвертых, – особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к студенту; в-пятых, – спецификой учебного предмета» [6]. Автор выделяет два больших блока: непосредственные и опосредованные мотивы. «Непосредственные включаются в сам процесс деятельности и соответствуют ее социально значимым целям и ценностям; опосредованные же связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельнос-

ти, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися [7]. К непосредственным мотивам относятся: познавательные (стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование, ориентация на новые знания) и мотивы развития личности (потребность в постоянном интеллектуальном и духовном росте, стремление расширить кругозор и эрудицию, повысить свой общекультурный уровень).

В структуре опосредованных мотивов Р.К. Малинаускас различает: «социальные (сознание нужности высшего образования, престижность высшего образования; желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность; социальная идентификация; определенное положение в группе; одобрение преподавателей) и мотивы достижения (лучше подготовиться к профессиональной деятельности и получить высокооплачиваемую работу)» [6]. Автор в своем исследовании приходит к выводу, что у студентов IV курса по сравнению с первокурсниками, повышается внутренняя мотивация при падении уровня внешней мотивации.

Отношение студентов к профессии, т.е. к целям вузовского обучения, наполняется профессиональным смыслом и содержанием в ходе учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения. Отношение к учению как к средству достижения профессиональных целей образует второй уровень мотивационно-целевой основы деятельности – мотивацию профессиональной деятельности. По степени ее сформированности можно судить о готовности студентов к профессиональной деятельности. Структура этой мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Студенты могут лучше или хуже учиться, потому что хотят (или не хотят); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы); иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ближайшем социальном окружении (мотивы социального и личного престижа).

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Процесс развития профессиональной мотивации представляет собой многоэтапный процесс, длительность которого зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей самого студента как субъекта деятельности.

В качестве средств формирования устойчивой положительной профессиональной мотивации исследователи называют: профконсультации при поступлении в вуз, проведение тренингов со студентами, стимулирование познавательной активности при помощи активных методов обучения, реализации деятельностного подхода, принципов контекстного обучения и т.д. (И.Е. Горская, Р.Н. Цветкова, В.И. Ковалев, А.И. Горбачева, Н.Ю. Воронкова, О.С. Андреева, Н.С. Кисилева, Л.М. Хабаева и др.).

Тем не менее, в середине обучения многие студенты испытывают «мотивационный кризис», проявляющийся в спаде интереса к учебе, апатии, разочаровании в собственном выборе (В.Т. Лисовский, А.И. Горбачева, Н.Ю. Воронкова). Таким образом, мотивационный компонент предполагает систему мотивов и стимулов, которые помогут настроиться студенту на активную, рационально построенную учебно-профессиональную деятельность в вузе.

Операционный компонент включает в себя систему ведущих знаний и способов деятельности, характерных для определенного периода обучения. Этот компонент содержит три группы умений: интеллектуальные, общие учебные и специальные.

Основным интеллектуальным умением выступает умение выделять главное. К общим учебным умениям относятся: умение планирования (ставить цель и определять задачи деятельности, этапы, распределять время на их осуществление, отбирать пути и средства достижения поставленных целей) и самоконтроля (контроль результатов и процесса учебно-познавательной деятельности). Специальные умения определяются особенностями изучаемой дисциплины.

К операционному компоненту готовности относятся также умения – интегрированные качества, приобретенные студентами во время овладения содержанием психолого-педагогических и профессиональных дисциплин, самостоятельной деятельности на протяжении педагогических практик.

Операционный компонент отвечает за формирование действий, адекватных их содержанию, овладение способами деятельности, приемами, процедурами, механизмами учебно-твор-

ческой деятельности. Операционный компонент включает в себя формы активного обучения, методы, средства на уровне творческого применения знаний и способов деятельности.

Развитие операционного компонента учебной деятельности происходит на протяжении всего периода обучения в вузе.

Критериями операционного компонента профессиональной готовности студентов – будущих учителей к педагогической деятельности выступает уровень сформированности системы умений, необходимых для успешной реализации данного вида деятельности.

Рефлексивный компонент характеризует познание и анализ будущим учителем явлений собственного сознания и деятельности. Термин «рефлексия» в отечественной науке впервые начал использоваться в 30–40-х годах прошлого столетия [8]. Рефлексия рассматривается относительно недавно и, как правило, чаще всего используется в рамках активного и интерактивного обучения.

Рефлексия это процесс мысленного (ситуативного, перспективного или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения, а так же способность к пониманию других людей. Этот феномен может одновременно выступать как психический процесс, и как свойство, состояние субъекта.

Вслед за П.Г. Щедровицким мы будем понимать под рефлексией «исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем» [9].

По мнению С.С. Кашлева, в педагогическом процессе рефлексия выполняет следующие функции: проектировочную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую, мотивационную, диагностическую, коррекционную. Ученый пишет: «Рефлексивная деятельность является первостепенным условием оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса» [10].

Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования им учебной деятельности, а также на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта.

Г.А. Полякова отмечает, что: «...рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя: во-первых, рефлексия, являясь основным психологическим механизмом организации учителем учебного взаимодействия, позволяя описать это взаимодействие как процесс рефлексивного управления учебной деятельностью учащихся; во-вторых, рефлексия – важнейшее профессионально-значимое качество личности учителя, которое наряду с эмпатией и динамизмом определяет уровень его профессиональной пригодности. Рефлексия выступает, как способность педагога прогнозировать и адекватно оценивать как «идеальные», так и реальные результаты своих действий, обучающего, диагностического и воспитательного характера» [11].

Формы образовательной рефлексии различны – это устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации). Другими словами, при организации рефлексии можно использовать различные её виды: эмоциональную, когнитивную (содержательную), поведенческую. Ценным материалом для анализа и корректировки педагогом образовательного процесса являются рефлексивные студенческие записи. Чтобы студенты понимали серьезность рефлексивной работы, необходимо делать обзор их мнений, отмечая тех, у кого глубина самосознания повышается. Задача педагога – создать такие условия, при которых у студентов возникла бы потребность в обратной связи, желание анализировать свою деятельность и деятельность других членов группы.

В качестве критериев рефлексивного компонента готовности студентов к педагогической деятельности можно выделить сформированность: рефлексивной позиции, позитивное самовосприятие.

Подводя итог, можем отметить, что формирование мотивационного, операционного и рефлексивного компонентов учебной деятельности студентов осуществляется в процессе учебно-профессиональной деятельности, при этом решающее значение имеют взаимосвязь теоретических и практических действий, взаимодействие педагога и студента в процессе овладения педагогическим искусством.

Библиографический список

1. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
2. Штарке, К. Студенты. Становление личности. – М., 1982.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981.
4. Барышникова, Н.Г. Преемственность формирования учебной деятельности студентов педвуза: на материале изучения лингвистических дисциплин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2000.
5. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
6. Малинаускас, Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения [Э/р]. – Р/д: <http://ecsocman.hse.ru/data/943/662/1216/17Malinauskas.pdf>
7. Рогов, М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4.
8. Новиков, А.М. Контроль, оценка, рефлексия // Школьные технологии. – 2008. – № 1.
9. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции. – М., 1993.
10. Кашлев, С.С. Организация рефлексивной деятельности как педагогическое условие // Народная асвета. – 2010. – № 6.
11. Полякова, Г.А. Рефлексивный компонент в структуре профессиональной подготовки учителя в вузе [Э/р]. – Р/д: <http://jurnal.org/articles/2011/ped22.html>

Bibliography

1. Galjperin, P.Ya. Psikhologiya mihsleniya i uchenie o poehtapnom formirovani umstvennikh deystviy // Issledovaniya mihsleniya v sovetskoy psikhologii. – M., 1966.
2. Shtarke, K. Studenti. Stanovlenie lichnosti. – M., 1982.
3. Djyachenko, M.I. Psikhologiya vihshey shkoli / M.I. Djyachenko, L.A. Kandibovich. – Minsk, 1981.
4. Barihsnikova, N.G. Preemstvennost formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti studentov pedvuza: na materiale izucheniya lingvisticheskikh disciplin: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Barnaul, 2000.
5. Rean, A.A. Psikhologiya pedagogicheskoy deyatel'nosti. – Izhevsk, 1994.
6. Malinauskas, R.K. Motivaciya studentov raznihkh periodov obucheniya [Eh/r]. – R/d: <http://ecsocman.hse.ru/data/943/662/1216/17Malinauskas.pdf>
7. Rogov, M.G. Motivaciya uchebnoy i kommercheskoy deyatel'nosti studentov // Vihshee obrazovanie v Rossii. – 1998. – № 4.
8. Novikov, A.M. Kontrol', ocenka, refleksiya // Shkol'nihe tekhnologii. – 2008. – № 1.
9. Thedrovickiy, P.G. Ocherki po filosofii obrazovaniya: statji i lekci. – M., 1993.
10. Kashlev, S.S. Organizaciya refleksivnoy deyatel'nosti kak pedagogicheskoe uslovie // Narodnaya asveta. – 2010. – № 6.
11. Polyakova, G.A. Refleksivniy komponent v strukture professional'noy podgotovki uchitelya v vuze [Eh/r]. – R/d: <http://jurnal.org/articles/2011/ped22.html>

Статья поступила в редакцию: 06.08.12

УДК 37.015.32; 159.922

Suvorova O.V. THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVITY OF SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN: METHODS AND STAGES OF REALIZATION OF. In the article the data of empirical research of the conditions of the subject of personal development of senior preschool children. The authors of the methods and stages of the modeling and implementation of the forming of the program, aimed at the development of the subjective activity of children. Presents results of a study of the dynamics of the children's subjectivity in the conditions of multi-subjective communicative-cognitive environment in pre-school educational institution.

Key words: *subjectivity of senior pre-school children, multi-subjective communicative-cognitive environment in a preschool educational institution, subject-oriented communication*

О.В. Суворова, канд. психол. наук, доц. Нижегородского гос. педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru; **А.Б. Потапова**, психолог МБДОУ № 319, г. Нижний Новгород.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА: МЕТОДЫ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье приведены данные эмпирического исследования условий субъектно-личностного развития старшего дошкольника. Авторами рассматриваются методы и этапы моделирования и реализации формирующей программы, направленной на развитие субъектной активности детей. Представлены результаты изучения динамики детской субъектности в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: *субъектность старшего дошкольника, полисубъектная коммуникативно-познавательная среда в дошкольном образовательном учреждении, субъектно-ориентированное общение.*

В статье представлена модель создания и реализации полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении: формирующая программа, психолого-педагогические принципы, этапы формирующей работы, а также результаты изучения динамики уровней субъектно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Реализация формирующего эксперимента, основной целью которого являлись создание и апробация модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении, а также оценка ее эффективности, осуществлялась на протяжении полугодия: с декабря 2010 по март 2011 года. Программа была реализована на базе дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода.

На этапе констатирующего и контрольного экспериментов нами использовалась критериально ориентированная методика

для определения уровней субъектности старшего дошкольника (О.В. Суворова).

В констатирующем и контрольном экспериментах сравнивались выборки детей, родителей и педагогов шести групп респондентов: экспериментальная группа (ЭГ) включала испытуемых, включенных в полисубъектную коммуникативно-познавательную среду дошкольных образовательных учреждений, где проходил формирующий эксперимент (63 ребенка – ЭГд, 63 родителя – ЭГр, 32 педагога – ЭГп); в контрольную группу (КГ) входили испытуемые, участвующие в констатирующем и контрольном эксперименте, которые изучались в традиционной коммуникативно-познавательной среде дошкольных образовательных учреждений (67 детей – КГд, 67 родителя – КГр, 30 педагогов – КГп).

Формирующая работа строилась в соответствии с компонентами модели поли-субъектной коммуникативно-познаватель-

ной среды в дошкольном образовательном учреждении как пространстве развития личности ребенка (предметно-семиотическая развивающая среда, семейная, педагогическая среда и сообщество сверстников) и реализовывалась по четырем направлениям [1; 2].

Первое направление предполагало создание предметно-семиотической среды, включающей предметное обеспечение и материалы для конструктивных, творческих, обучающих, автотидидактических, сюжетно-дидактических, развивающих, двигательных игр для индивидуальной, парной, подгрупповой и коллективной деятельности детей.

Второе направление включало организацию психолого-дидактического и психолого-педагогического сопровождения актуализации субъектного опыта ребенка в процессе игровой, конструктивной и познавательной деятельности (опыт целеполагания, выбора, принятия, осмысления задачи, планирования действий, операциональный и рефлексивный опыт – опыт оценки и атрибуции результата); субъектного опыта ребенка в процессе взаимодействия и сотрудничества со сверстниками (опыт совместного выбора задачи, принятия другого и уважения к его выбору, совместного планирования и координирования действий, разрешения спорных вопросов, взаимопомощи, рефлексивный опыт – опыт совместной оценки и атрибуции результата).

Третье направление предполагало работу с педагогами: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей, а также условий субъектного становления личности ребенка и взрослого; развивающую практическую работу с педагогами по осознанию и рефлексии собственной субъектной личностной и профессиональной позиции на основе результатов психодиагностического исследования [3]; практическую работу по формированию навыков и умений саморегуляции эмоциональных состояний, субъектно ориентированного взаимодействия и сотрудничества с детьми и родителями; обучение технологии управления сотрудничеством детей в процессе решения проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций; обучение технологии циклической стимуляции деятельности на основе развития механизмов саморегуляции (А.Л. Нелидов).

Четвертое направление предполагало работу с родителями детей, посещающих старшую группу детского сада: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей, условий и закономерностей субъектного становления личности человека, роли семейной среды в становлении субъектных свойств личности ребенка; развивающую практическую работу с родителями по осознанию и рефлексии собственной субъектной личностной и родительской позиции на основе результатов психодиагностического исследования, а также практическую работу по формированию навыков и умений субъектно-ориентированного взаимодействия и сотрудничества с собственными детьми, коллегами и педагогами.

Формирующая программа строилась на базовых психолого-педагогических принципах: принципа гуманистической направленности в отношениях между взрослыми и детьми; принципа активного участия педагогов и родителей в развивающей программе; принципа индивидуального подхода в отборе педагогами и родителями предлагаемых психологом методов и средств развития; принципа дифференцированного подхода к детям и родителям; принципа проблемности в обучении и развитии взрослых; принципа позитивной обратной связи. Формирующая программа включала четыре основных этапа: информационный, обучающий, развивающий, рефлексивный.

Первый этап – информационный, предполагал реализацию задач психолого-педагогического просвещения педагогов и родителей о возрастных и психологических особенностях развития субъектности как личностного свойства дошкольника, роли субъектной позиции и субъектного опыта в общем психическом и личностном развитии ребенка, о методах и формах организации деятельности и взаимодействия с ребенком, стимулирующих субъектный опыт. Были раскрыты основные противоречия переходного возраста: потребность в любви и принятии родителями, с одной стороны, развивающаяся потребность в инициативе и автономии, творческом самовыражении, с другой. Анализировалось поведение и желание родителей и педагогов интеллектуализировать и дисциплинировать ребенка, подготовить его к школе, то есть нарастание предметного, объектного отношения к нему.

Педагоги и родители подводились к осознанию уникальности данного возраста в плане развития субъектности ребенка, становления нового отношения к себе как к деятелю, сверстнику как к самоценной личности, взрослому как к партнеру, пониманию необходимости развития возможностей ребенка к прояв-

лению инициативы, самостоятельности, сотрудничества и творческой самореализации в детских деятельности и в жизни.

На этом этапе рассматривались и анализировались особенности семейной среды, общей атмосферы в семье, семейные ценности, родительские установки и позиции в воспитании, родительские стили взаимодействия детей, способы оценки, поощрения и наказания ребенка, задачи и приоритеты детского развития как факторы становления детской субъектности.

Обсуждались особенности образовательной среды как фактора становления субъектности детей, ценности, установки, профессиональная позиция, способы взаимодействия, роли педагогов в отношениях с ребенком и детским сообществом.

Основными формами работы на данном этапе явились лекции, семинары и индивидуальные консультации, информационные материалы для родителей и педагогов. У значительной части родителей и педагогов появился интерес и желание участвовать в экспериментальной работе, менять себя, семейные, детско-родительские и межличностные отношения.

Итогом информационного этапа явилось изменение воспитательной позиции, осознание важности родительства и генеративности как путей саморазвития взрослого человека, формирование мотивации педагогов и родителей к участию в программе создания полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном учреждении. Это позволило совместно усовершенствовать предметно-семиотическую среду, создав новые вариативные игры и материалы для детского развития.

Второй этап – обучающий, предполагал обучение родителей и педагогов методам, приемам и технологиям ненасильственной коммуникации (М. Розенберг); асертивного поведения (В. Каппони, Т. Новак); субъектно ориентированного взаимодействия с ребенком (О.В. Суворова); управления решением проблемных ситуаций (А.А. Смоленцева, О.В. Суворова); циклической поддержки и стимуляции инициативной деятельности ребенка (А.Л. Нелидов); поэтапного развития самоконтроля и саморегуляции (У.В. Ульяновская); развивающего взаимодействия с детьми (О.А. Михайленко); развития сотрудничества в детской группе (К. Фопель).

В качестве принципов субъектно ориентированного взаимодействия взрослых, педагогов и родителей с ребенком использовались следующие: принцип безусловно-го принятия и понимания; принцип принятия и поддержки осознанной активности ребенка; принцип принятия и уважения сверстника и взрослого; принцип осознанного и свободного выбора; принцип внимания, уважения и отражения индивидуальности ребенка, его личных ресурсов, достижений и возможностей; принцип процессуальности; принцип соучастия и сотрудничества; принцип саморазвития.

Использовались такие формы работы, как родительское собрание, самодиагностика педагогического и родительского стиля воспитания, индивидуальное знакомство с результатами диагностики констатирующего среза, домашние задания, семинары-дискуссии с игровым моделированием и обсуждением ситуаций взаимодействия, анализ документов, тренинги, групповые и индивидуальные консультации.

На данном этапе дети познакомились с новыми играми и материалами, появившимися в детской группе как в свободной игровой деятельности, так и под руководством взрослого, осваивали обучающие конструктивные игры, игры познавательного содержания (блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, конструктивные игры, игры Лего, пазлы, головоломки, лабиринты и др.). Обучение проходило в форме индивидуальных и подгрупповых проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций, сюжетно-дидактических и дидактических игр (А.А. Смоленцева, О.В. Суворова). Формировалась система коммуникативных и познавательных действий, осваивались необходимые навыки и умения самоконтроля, алгоритмы разрешения проблемных и конфликтных ситуаций в деятельности и общении со сверстниками с активной помощью взрослого.

Третий этап – развивающий, был посвящен накоплению индивидуального и группового субъектного опыта у взрослых и детей.

Накопление ребенком субъектного опыта в творческой индивидуальной деятельности (опыта целеполагания, выбора, осмысления задачи, принятия решения, планирования действий, операционального и рефлексивного опыта, опыта оценки и атрибуции результата) и совместной деятельности со сверстниками (опыт совместного выбора задачи, принятия другого и уважения к его выбору, совместного планирования и координирования действий, разрешения спорных вопросов, взаимопомощи, рефлексивный опыт совместной оценки и атрибуции результата) происходили в условиях постепенной редукции и изменения сопровождения и контроля со стороны взрослого.

Роль взрослого во взаимодействии с детьми менялась от прямой координации действий и оценки детей, роли инструктора к роли партнера, затем помощника, консультанта и, наконец, наблюдателя. Далее взрослый мог выступить в роли «критика», «генератора идей», «третейского судьи» в решении конфликтов.

Опыт понимания и принятия, сопереживания и удовольствия от контакта со сверстником с помощью двигательных и социальных игр К. Фопеля мотивировал детей к совместным конструктивным и познавательным играм со сверстниками, совместному рисованию и подвижным играм.

Далее дети самостоятельно выбирали для себя настольные игры и, освоив их, выбирали партнера по игре, играли рядом, часто соревнуясь друг с другом в скорости выполнения и оригинальности. Для совместных игр в группе находились аналогичные игры крупного формата, в которые удобно было играть вдвоем на ковре. Количество детей, участвующих в игре, расширялось, появлялось много вариантов решения, которые совместно обсуждались. Опыт конструктивного взаимодействия детей со сверстниками часто переносился в игровые ситуации и в другие виды деятельности, ситуации общения.

На семинарах с элементами тренинга для взрослых предлагались: ролевое разыгрывание и моделирование приемов управления решением проблемных ситуаций взаимодействия с детьми; детской группой в процессе деятельности и общения, в ситуациях конфликтов; взаимодействием с детьми в социально-нравственных ситуациях; коммуникативными барьерами в общении взрослых.

Для педагогов были организованы тренинги экспрессивно-двигательного и творческого самовыражения с преподавателем нижегородской студии «Кинезис» (Л.Н. Кузьминых).

Итогом этапа явилось эффективное применение новой субъектной родительской и профессиональной позиции педагога в воспитании и развитии детей: в отношении к другому с

субъект-субъектных позиций; в способности понимать, принимать и уважать друг друга, видеть потребности, интересы партнера по взаимодействию, строить диалог и сотрудничество, понимать общность интересов и значимость синергии, переживать удовольствие от взаимодействия, чувствовать и разделять эмоции другого человека, становиться более сензитивным и гибким, безоценочно относиться к партнеру.

Четвертый этап – рефлексивный, был направлен на подведение промежуточных итогов и предложение рекомендаций для саморазвития и сопровождения детского развития педагогам и родителям.

Рефлексия в конце учебного года показала желание взрослых применять и развивать полученные знания и убеждения для взаимодействия с детьми, в семье, в межличностных контактах. Участники исследования, педагоги и родители, отмечали новое качество отношений с собственными детьми и близкими, интерес к ребенку как к личности, новые смыслы отношений и самореализации в жизни и работе по результатам формирующей программы.

Сравнительное изучение динамики развития детей по результатам формирующего эксперимента показало эффективность экспериментальной программы развития субъектности старших дошкольников (см. таблицу 1).

Наблюдается статистически значимая динамика уровней субъектности детей ЭГд. Изменения показателей КГд показывают тенденцию продвижения детей по уровням, однако она не является статистически значимой (по хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,05$). Факт значимых качественных личностных изменений детей экспериментальной группы подтверждает эффективность целенаправленной формирующей работы, направленной на создание полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в ДОО в условиях взаимодействия практического психолога, педагогов и родителей.

Таблица 1

Уровни субъектности старшего дошкольника ЭГд и КГд по результатам констатирующего и контрольного эксперимента

Категории детей	Уровни субъектности ребенка	Низкий	Средний	Высокий	Σ
Дети ЭГд - констатирующий эксперимент	абс.	28	26	9	63
	%	44,44	41,26	14,28	100
Дети ЭГд - контрольный эксперимент	абс.	17	31	15	63
	%	26,98	49,20	23,82	100
Дети КГд - констатирующий эксперимент	абс.	31	26	10	67
	%	46,27	38,80	14,93	100
Дети КГд - контрольный эксперимент	абс.	27	29	11	67
	%	40,29	43,28	16,43	100

Как следует из таблицы 1, наиболее значительной явилась динамика перехода от низкого к среднему уровню субъектности, прежде всего, через появление внутренних мотивов, позиционного, познавательного, интереса к сверстнику как к интересному партнеру. Опыт динамической смены позиций в соревновательных и кооперативных ситуациях (опыт децентрации) вызвал тенденцию к объективному анализу ситуаций собственного действия и взаимодействия, себя в них, появились адекватные притязания. Накопление успешного творческого опыта, опыта самоконтроля, информации о себе как деятеле, отраженной педагогами, родителями и сверстниками, дало толчок активному формированию представлений о себе как деятеле, способном к творчеству, осмыслению и контролю, раскрылась способность к опережающему отражению ситуаций и себя в них. У детей стали наблюдаться индивидуализированные стратегии реализации и развития субъектности: коммуникативные или когни-

тивные, в зависимости от наклонностей, способностей и успешности ребенка.

Динамика субъектности у родителей и педагогов не явилась статистически значимой, однако некоторая тенденция роста наблюдалась, что позволяет объяснить рост субъектности детей также влиянием синергии факторов родительского и педагогического взаимодействия.

На основании этого мы можем утверждать, что общими механизмами появления и развития базовой модели себя как деятеля, себя действующего, себя познающего, себя в отношениях явилась способность ориентироваться на смысловой контроль в контексте ситуации взаимодействия через идентификацию со взрослым, интериоризация образца субъектности взрослого в процессе конструктивного сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. Суворова, О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник университета (Государственный университет управления, Москва). – 2011. – № 14.
2. Суворова, О.В. Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара. – 2011. – № 2(4). – Серия «Социальные науки». – Т. 13.
3. Чиркова, Т.И. Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста: учебно-методическое пособие к спецкурсу для педагогов-психологов. – Н.Новгород, 1995.

Bibliography

1. Suvorova, O.V. Modelj polisubjhektnoy kommunikativno-poznavatel'noy sredij obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Vestnik universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya, Moskva). – 2011. – № 14.

2. Suvorova, O.V. Subjektivnostj vospitatelja kak faktor psihologicheskoy bezopasnosti sredih doskolnogo obrazovateljnogo uchrezhdeniya // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – Samara. – 2011. – № 2(4). – Seriya «Socialjnihe nauki». – T. 13.
3. Chirkova, T.I. Metodih izuchenija obtheniya vospitatelja s detmi doskolnogo vozrasta: uchebno-metodicheskoe posobie k speckursu dlya pedagogov-psihologov. – N.Novgorod, 1995.

Статья поступила в редакцию 10. 09.12

УДК 378.147

Sedina N.V., Churekova T.M. ACTUALIZATION STUDENTS READINESS FOR SELF-CONTROL: LEVELS AND STAGES. The article reveals the basic theoretical and applied aspects of the problem of actualization of student's readiness for self-control. The concept of "readiness for self-control" is concretized, the criteria and indicators, which allow to identify and describe the levels of readiness, are defined, grounded the set of pedagogical conditions.

Key words: self-control, readiness for self-control, components of readiness for self-control, actualization, criteria and indicators of readiness for self-control, levels and stages of readiness for self-control.

Н.В. Сьедина, ст. преп. каф. социологии, политических отношений и права ФГБОУ ВПО «Кузбасский гос. технический университет», г. Кемерово, E-mail: n.sedina@rambler.ru;

Т.М. Чурекова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии филиала ФГБОУ ВПО

«Кемеровский гос. университет», заслуженный работник ВШ РФ, г. Кемерово, E-mail: churekova_t@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ: УРОВНИ И ЭТАПЫ

В статье раскрыты основные теоретические и прикладные аспекты проблемы актуализации готовности студентов к самоконтролю. Конкретизировано понятие «готовность к самоконтролю», определены критерии и показатели, позволившие выделить и описать уровни изучаемой готовности, обоснован комплекс педагогических условий.

Ключевые слова: самоконтроль, готовность к самоконтролю, компоненты готовности к самоконтролю, актуализация, критерии и показатели готовности студентов к самоконтролю, уровни и этапы готовности студентов к самоконтролю.

Первое десятилетие XXI века явилось периодом начала формирования основ для дальнейшего инновационного развития, значительных институциональных изменений и коренных преобразований в российском обществе, в то же время реакция системы образования на эти изменения остается недостаточно оперативной и запаздывает относительно темпов экономического развития. Поэтому на сегодняшний день приоритетным направлением развития образовательной системы Российской Федерации должно стать радикальное изменение и трансформация сложившихся форм организации воспитательно-образовательного процесса в вузе в соответствии с новыми реалиями, чтобы на выходе получить специалиста, predisposed к инновационным изменениям, способного адаптироваться к постоянно меняющимся современным требованиям производственного процесса, устойчиво ориентированного на компетентное решение профессиональных задач, обладающего личностными характеристиками, такими как независимость, самостоятельность, ответственность, самоконтроль.

Стоит признать, что проблема самоконтроля не является новой для науки в целом и для педагогики в частности. Основы формирования самоконтроля учебной деятельности обучающихся разработаны Ю.К. Бабанским, П.П. Блонским, И.Я. Лернером и др. Самоконтроль как один из методов самосовершенствования в рамках теории самовоспитания личности отражен в трудах А.Я. Арет, И.С. Кона, А.И. Кочетова, Л.Н. Куликова, Л.И. Рувинского, С.Л. Соловейчика и др. Изучению роли контролирующих действий обучающихся при организации самостоятельной работы посвящены труды А.С. Лынды, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина и др. Самоконтроль как составляющая учебно-познавательной деятельности студентов раскрыт в исследованиях Е.П. Бочаровой, Л.В. Галимовой, Т.А. Вахрушевой, Н.И. Олейник, Г.Н. Репетеуевой, Я.О. Устиновой, Л.А. Федько, М.П. Филипповой, Ю.Г. Холода и др., где авторы останавливаются на способах формирования самоконтроля и определяют его взаимосвязь с другими составляющими личности.

Однако анализ теоретических источников и опыта практической работы показывает, что, несмотря на признание большинством авторов высокого потенциала использования самоконтроля в воспитательно-образовательном процессе и наличие ряда исследований в области организации и методической поддержки его внедрения в вузовскую практику, концепт актуализации готовности студентов к самоконтролю рассмотрен недостаточно полно.

Анализ научно-педагогической литературы, осмысление данной проблемы и опыт педагогической деятельности позволили нам выявить основное противоречие между возросшими потребностями общества в специалистах, обладающих развитыми способностями самостоятельно контролировать свою про-

фессиональную деятельность, принимать решения в ситуации выбора и недостаточно выраженной ориентацией воспитательно-образовательного процесса вуза на данный аспект подготовки. Поиск путей разрешения обозначенного противоречия составил проблему исследования, заключающуюся в необходимости теоретического обоснования сущностной характеристики готовности студентов к самоконтролю, а также разработки и практической реализации педагогических условий ее актуализации в современном вузе.

В своем исследовании, мы понимаем **готовность к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе** как динамическое и целостное состояние личности, характеризующееся осознанной направленностью на выполнение комплекса взаимосвязанных и последовательно выполняемых действий (планирование, регулирование, корректирование, оценка) в рамках решения обучающимся субъектом учебной задачи. **Динамическая характеристика** изучаемого состояния отражает его развитие и изменение под влиянием действующих условий. **Целостная характеристика** подразумевает объединение эмоционально-волевого, информационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов в единое образование.

Остановимся на содержательной характеристике компонентов готовности студентов к самоконтролю, связанной с особенностями юношеского (студенческого) возраста.

Эмоционально-волевой компонент готовности студентов к самоконтролю отличается пониманием роли и значения эмоционально-волевого регулирования в деятельности личности и характеризуется не только устойчивым и положительным отношением к самоконтролю, но и уверенностью в его значительном влиянии на удачный результат работы. П.М. Якобсон подчеркивает, что юношеский возраст чрезвычайно значим для развития эмоциональной сферы человека, можно сказать, что это «критический» возраст, поскольку в это время закладываются основы эмоциональной жизни, которые станут фундаментом эмоциональности в дальнейшем [1]. Эмоциональная составляющая готовности представляет собой осознание смысловой стороны контрольного действия, являющегося основой перехода внешнего коллективного контрольного действия в действие внутреннее, индивидуальное. Волевая характеристика юности также имеет свои отличительные аспекты, О.Н. Яцков в своей работе отмечает, что студенческий возраст является сензитивным периодом для развития волевой сферы личности, поскольку в процессе подготовки специалиста меняется характер деятельности, большое внимание уделяется самостоятельной работе, возникают новые учебные ситуации [2]. Волевая составляющая готовности выражается в сознательном преодолении человеком трудностей (препятствий) на пути к поставленной цели, что способствует развитию процессов самоуправления.

Информационно-деятельностный компонент готовности студентов к самоконтролю направлен на реальное воплощение операционных действий (алгоритма) самоконтроля, основанное на знаниях, что не только обеспечивает успешное включение последнего в учебную работу, но и дает возможность более рационально ее построить. В исследованиях И.С. Кона и В.С. Мухиной определены характеристики студенческого возраста, на которые опирается описываемый компонент, такие как: самостоятельное логическое мышление, образная память, индивидуальный стиль умственной деятельности, интерес к научному поиску [3]; понимание необходимости учебы, значение нерегламентированных условий приобретения знаний, познавательная сфера и творчество, позитивные тенденции в развитии, стремление к знаниям и профессионализму [4]. Информационная (когнитивная) составляющая рассматриваемого компонента включает в себя совокупность знаний и понятий студентов о сущности, особенностях и способах использования самоконтроля в своей учебной, а в будущем и профессиональной деятельности. Эти знания необходимы, в первую очередь, для того чтобы узнать и осознать, что такое самоконтроль, как бы «прочувствовать его изнутри». Деятельностная (операционная) составляющая – это совокупность некоторой суммы умений и навыков самоконтроля (алгоритм действий), применение которых на практике основано на знаниях о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности студентов к самоконтролю раскрывается через постоянное видение и анализ целесообразности своей работы и включает в себя

переосмысление логических оснований своих действий и их целей. В.И. Слободчиков характеризует студенческий возраст с точки зрения внутренней направленности, выделяя следующие характерные черты: рефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, самоопределение, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное «врастание» в различные сферы жизни, самооценка [5]. Рефлексия в студенческом возрасте играет особую роль в развитии личности, так как позволяет критично относиться к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, при этом являясь важнейшим средством непрерывного самостоятельного развития, нацеливающим студента на самоосмысление собственного поведения, постановку целей и задач, проектирование необходимой деятельности. Самооценка есть суть отношения к своим способностям, возможностям и личностным качествам, когда личность сама дает содержательную и развернутую характеристику результатов своей деятельности, анализирует свои достоинства и недостатки, а также ищет пути устранения последних. Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет студенту увидеть сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности.

Кроме того, в теоретической части исследования нами выделены критерии и соответствующие им показатели, с помощью которых можно отследить динамику развития и изменения обозначенных выше компонентов готовности студентов к самоконтролю (таблица 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и средства диагностики готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе

Критерии	Показатели	Средства диагностики
потребностно-мотивационный	стремление к достижению успеха в учебной деятельности; положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля, дающий чувство уверенности в своих силах; настойчивость и обязательность в преодолении затруднений при решении учебных задач.	Шкала оценки потребности в достижении Ю.М. Орлова; Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере Г.С. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсовой; Методика самооценки волевых качеств личности В.А. Иванникова и Е.В. Эйсмана; Наблюдение за студентами в процессе учебных занятий, беседы с преподавателями и студентами.
когнитивно-технологический	знание основ реализации самоконтроля учебной деятельности; владение алгоритмом действий самоконтроля.	Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в деятельности Г.С. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсовой; Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК) Д. Роттера; Методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла по шкале Q3; Наблюдение за студентами в процессе учебных занятий, беседы с преподавателями и студентами.
коррекционно-самооценочный	самоанализ результатов учебной работы; самооценка исходя из полученных результатов.	Методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла по шкале MD. Методика нахождения количественного выражения уровня самооценки С.А. Будасси. Наблюдение за студентами в процессе учебных занятий, беседы с преподавателями и студентами.

Отметим, что разработанные нами критерии и показатели предоставили нам возможность не только полноценно оценить степень выраженности каждого компонента готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе, но и позволили выделить ее уровни (таблица 2).

Уровневая структура готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе позволила нам выделить этапность актуализации изучаемой готовности. Отметим, что **актуализация** – это перевод чего-либо из состояния потенциального, не соответствующего современным условиям, в состояние реальное и актуальное, т.е. превращение чего-либо в нечто важное и насущное [6].

Оптимальный уровень готовности студентов к самоконтролю в рамках актуализации предполагает активизацию обозначенной готовности. **Активизация** – есть усиление, оживление деятельности; переход к более подвижному состоянию, к решительным действиям [7]. Поскольку готовность изначально находится на высоком (оптимальном) уровне, то задача педагога сводится к сохранению уже достигнутого результата, дабы не допустить регресса.

Допустимый уровень готовности студентов к самоконтролю подразумевает развитие готовности. **Развитие** представ-

ляет собой закономерное изменение, переход от старого качественного состояния к новому, более высокому, от простого к сложному [8]. Развитие предполагает использование побудительных средств и методов для «усиления» уже существующей готовности.

Критический уровень готовности студентов к самоконтролю требует формирования готовности. **Формирование** – это придание чему-либо устойчивости, законченности, определенности [9]. При работе с данной группой студентов преподаватель должен сформировать обозначенную готовность и вывести студентов на ее более высокий уровень.

Этапность актуализации готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе вуза нашла свое практическое воплощение в виде реализации в единстве и взаимосвязи комплекса педагогических условий.

Ориентирование преподавателей и студентов на осознание значимости самоконтроля, при этом ориентирование в педагогической теории и практике есть комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение какой-либо цели и определенный результат, вследствие которого происходит осознанный выбор ценностных ориентаций, становление личности, саморе-

Таблица 2

Характеристика уровней готовности студентов к самоконтролю

Компонент / критерий	Уровни
Эмоционально-волевой / потребностно-мотивационный	Оптимальный (I группа) Студент стремится к успеху, не только учебной, но и будущей профессиональной деятельности, испытывает положительный эмоциональный настрой относительно осуществления самоконтроля в своей учебной работе и как следствие чувство уверенности в своих силах, проявляет настойчивость и обязательность в преодолении затруднений при решении учебных задач.
	Допустимый (II группа) Студент стремится к успеху учебной деятельности, но это стремление носит не постоянный характер, не всегда испытывает положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля своей учебной работы; настойчивость и обязательность в преодолении затруднений, возникших в ходе решения учебных задач, проявляются в зависимости от их сложности.
	Критический (III группа) Студент не стремится к успеху учебной деятельности, безразлично относится к самоконтролю, хотя при этом порой может быть весьма самоуверен в своих силах, настойчивость и обязательность в преодолении возникших трудностей в ходе решения учебных заданий носят эпизодический характер.
Информационно-деятельностный / когнитивно-технологический	Оптимальный (I группа) Студент знает теоретические основы реализации самоконтроля на практике, владеет алгоритмом действий самоконтроля.
	Допустимый (II группа) Студент обладает некоторыми знаниями о сущности и алгоритме использования самоконтроля на практике.
	Критический (III группа) Студент имеет поверхностные знания о самоконтроле, не знаком с алгоритмом осуществления действий самоконтроля на практике.
Рефлексивно-оценочный / коррекционно-самооценочный	Оптимальный (I группа) Студент осуществляет самоанализ результатов проделанной работы с целью улучшения ее качества и как следствие успеваемости, в зависимости от результатов которого самостоятельно оценивает степень достижения ожидаемого результата.
	Допустимый (II группа) Студент не всегда ищет причины ошибок и неудач при неудовлетворительных результатах своей учебной деятельности, вследствие чего самооценивание не является постоянной составляющей учебного процесса.
	Критический (III группа) Студент не занимается самоанализом и переосмыслением своих учебных действий, не оценивает самостоятельно результаты своей работы.

Таблица 3

Распределение студентов по уровням готовности к самоконтролю
(в процентном соотношении) до и после эксперимента

	Компоненты готовности к самоконтролю								
	Эмоционально-волевой			Информационно-деятельностный			Рефлексивно-оценочный		
	уровни			уровни			уровни		
	о	д	к	о	д	к	о	д	к
до эксперимента	13	25	62	19	32	49	21	35	44
после эксперимента	29	37	34	34	44	22	34	43	23

ализация в различных аспектах жизни [10]. Ориентирование было осуществлено на практике при помощи семинара «Технология актуализации готовности студентов к самоконтролю» для преподавателей, эвристической беседы, дискуссии, интеллектуальные карты, карты самодиагностики и др.

Реализация студентами взаимоконтроля индивидуальной и совместной деятельности предполагает процесс взаимодействия, где взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью, возникающей из совместного участия объектов взаимодействия в сложной, подвижной сети отношений, задавая способы реализации совместной деятельности [11]. Взаимоконтроль нашел свое воплощение во время организации групповой работы, проведения ролевых игр, осуществления практики рецензирования, взаимопроверки и др.

Организация самостоятельной работы студентов, нацеленной на самоконтроль подразумевает наличие высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [12]. Самостоятельная работа была осуществлена при помощи следующих методов: решения задач, заполнения таблиц, составления структурно-логических схем, работы над презентацией доклада и др.

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента показал позитивную динамику уровней готовности студентов к самоконтролю (таблица 3).

Таким образом, мы можем утверждать, что обозначенные выше педагогические условия в единстве и взаимосвязи способствуют актуализации готовности студентов к самоконтролю.

Библиографический список

1. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. – М., 2001.
2. Яцков, О.Н. Психологические особенности развития волевой сферы молодых людей в процессе подготовки специалиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2006.
3. Кон, И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
4. Мухина, В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург, 2007.

5. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
6. Актуализация // Новейший философский словарь. – М., 2007.
7. Активизация // Словарь иностранных слов. – М., 1982.
8. Развитие // Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. – М., 2006. – Т. 3.
9. Формирование // Большой энциклопедический словарь. – М., 2000.
10. Красноперова, Н.А. Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления / Н.А. Красноперова, Н.А. Игнатова, В.В. Шушерина. – Красноярск, 2006.
11. Взаимодействие // Новейший философский словарь. – М., 2007.
12. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2006.

Bibliography

1. Yakobson, P.M. Psikhologiya chuvstv i motivacii: izbranniye psikhologicheskie trudi. – М., 2001.
2. Yackov, O.N. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya volevoy sferi molodikh lyudey v processe podgotovki specialista: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Astrakhanj, 2006.
3. Kon, I.S. Otkrihtie «Ya». – М., 1978.
4. Mukhina, V.S. Lichnostj: mifih i realnostj (Aljternativnihj vzglyad. Sistemnihj podkhod. Innovacionniye aspekth). – Ekaterinburg, 2007.
5. Slobodchikov, V.I. Kategoriya vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiya // Voprosih psikhologii. – 1991. – № 2.
6. Aktualizaciya // Novejshij filozofskij slovarj. – М., 2007.
7. Aktivizaciya // Slovarj inostrannih slov. – М., 1982.
8. Razvitie // Sovremennij tolkovij slovarj russkogo yazihka: v 3 t. – М., 2006. – Т. 3.
9. Formirovanie // Boljshoj ehnciklopedicheskiy slovarj. – М., 2000.
10. Krasnoperova, N.A. Orientirovanie studenta na zdorovij obraz zhizni v processe professionalnogo stanovleniya / N.A. Krasnoperova, N.A. Ignatova, V.V. Shusherina. – Krasnoyarsk, 2006.
11. Vzaimodeystvie // Novejshij filozofskij slovarj. – М., 2007.
12. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – М., 2006.

Статья поступила в редакцию: 19.07.12

УДК 004.91-057.87

Ivleva T.N. **E-PORTFOLIO MANAGEMENT AS A TOOL FOR FORMING QUALITIES OF STUDENTS.** This article discusses the advantages and opportunities of e-portfolio managers in the preparation of socio-cultural activities, describes the experience of using e-portfolio in education of the University.

Key words: electronic portfolio, management, quality management, manager of socio-cultural activities.

Т.Н. Ивлева, канд. пед. наук, доц., проф. каф. управления социальной сферы КемГУКИ,

E-mail: tnivleva@yandex.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются преимущества и возможности технологии электронного портфолио в подготовке менеджеров социально-культурной деятельности, описывается опыт использования электронного портфолио в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: электронный портфолио, менеджмент, управленческие качества, менеджер социально-культурной деятельности.

Сейчас в России идет процесс создания новой культуры, новой этики, нового спроса на образование. Рынок образовательных услуг во многом зависит от социально-культурной среды, от господствующих в обществе ценностей, норм и традиций. Это наглядно подтверждают данные о мотивах выбора абитуриентами профессии менеджера, которая неизменно привлекает к себе интерес и не испытывает недостатка желающих попробовать в ней свои силы. Сегодня профессия менеджера является одной из самых интересных и востребованных. От современного менеджера требуются умения ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, принимать непопулярные и ответственные решения, обладать такими качествами, как универсальность мышления, динамизм, мобильность.

В. Чижикова в [1] справедливо отмечает, что в условиях жесткой конкуренции на рынке труда специалисту с традиционной социально-культурной вузовской подготовкой становится все труднее пробиваться в номенклатурную сферу своих профессиональных интересов. В настоящее время государственными образовательными стандартами высшего образования утверждены новые для вузов культуры специальности. В их числе «Социально-культурная деятельность» (СКД), профиль «Менеджмент социально-культурной деятельности», которые требуют новых подходов реализации процесса подготовки менеджера, его профессионального и управленческого развития. Повышенные требования к профессионализму менеджера СКД и его управленческой направленности пока не находят адекватной реализации в вузовской системе учебно-воспитательного процесса.

Процесс совершенствования подготовки будущих менеджеров СКД в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Прежде всего, это обу-

чение менеджменту как преимущественно практической деятельности, которая в значительной мере отличается от существующих процессов передачи знаний в традиционных областях естественных и гуманитарных наук. Это отличие касается главного – целей обучения. Основопологающая идея обучения менеджменту строится на утверждении, что управление – это скорее поведение, навыки и умения, чем просто знания [2, с. 94].

Одним из способов решения данной проблемы является использование технологии электронного портфолио (Е-портфолио) в профессиональной подготовке менеджеров СКД. Эта технология позволяет формировать и развивать управленческие компетенции менеджера, ориентированные, прежде всего на практику профессиональной управленческой деятельности; вызвать интерес к осознанному поиску и реализации потенциальных резервов личности каждого, кто пожелает посвятить себя этой профессии, суть которой – управление людьми.

«Е-портфолио» является компетентностно-ориентированной технологией, которая применяется в системе профильного образования и относится к педагогическим инновациям, обусловленным информатизацией образования. Т.Ю. Анопоченко и др. справедливо отмечают, что для современной образовательной парадигмы характерны реализация принципов личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Применение технологии «Е-портфолио» направленно на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, формирование у них ответственности за результаты собственного обучения, развитие навыков критического и творческого мышления, формирование навыков работы в группе, а также изменение роли преподавателя, который должен направлять и поддерживать познавательную деятельность обучающихся, а не служить для них единственным источником информации [3].

Анализ литературных источников, просмотр многочисленных сайтов свидетельствует, что определение «Е-портфолио» трактуется по-разному [3; 4]. Причина такого положения автору видится в многозначном смысле данного понятия. В нашем представлении Е-портфолио это программа индивидуально-ориентированного профессионального развития студента (ПИОПРС), которая включает в себя фиксацию, накопление, анализ и самоанализ результатов реальных изменений и индивидуальных достижений в процессе обучения менеджменту. Применение Е-портфолио позволяет проводить мониторинг роста профессионального мастерства будущего менеджера СКД в процессе обучения.

В Кемеровском государственном университете культуры и искусств (КемГУКИ) на кафедре управления социальной сферы в рамках дисциплины «Основы менеджмента СКД» для студентов специальности «Социально – культурная деятельность» профиль «Менеджмент СКД» (бакалавр) мы используем Е-портфолио «ПИОПРС». Электронный вариант позволяет с одной стороны сохранять информацию, с другой – оперативно вносить в него все необходимые изменения и дополнения. Данный момент представляется важным, так как студенты могут работать с материалами Е-портфолио на протяжении всего периода обучения. Дисциплина «Основы менеджмента СКД» изучается на 1, 2 и 3 семестрах, а дисциплина «Технологии менеджмента СКД» на 4, 5 и 6 семестрах. На 7 и 8 семестрах будут изучаться такие дисциплины, как «Арт-менеджмент», «Проектный менеджмент», «Стратегический менеджмент». Таким образом, у студентов появляется возможность формировать Е-портфолио по результатам личного профессионального развития в течении всего периода обучения в вузе и в конечном итоге предъявить его работодателю. Соискатель на рынке труда, обладающий таким Е-портфолио, будет выгодно отличаться от конкурентов, так как автора это характеризует как представителя новой волны работников, живущих в ногу с высокими технологиями.

Следует отметить, что Е-портфолио не является аналогом привычного бумажного портфолио, выполненного в электронной форме. Еще раз подчеркнем, что обучение менеджменту предполагает научение практическим управленческим навыкам, которым можно научиться только в условиях имитируемой управленческой деятельности посредством использования игровых имитационных методов моделирования. Поэтому содержание Е-портфолио включает в себя четыре раздела:

Раздел 1 «Диагностический» – заполняется результаты анкетирования, тестирования и других диагностических методик по выявлению индивидуальных управленческих качеств студента, которые он заполняет на практических занятиях и самостоятельно.

Раздел 2 «Результаты имитационных игр» – фиксируются видеозаписи имитационных моделей и результаты анализа поведения будущих менеджеров. Этот раздел Е – портфолио позволяет проводить мониторинг формирования и развития управленческого поведения студентов, степень проявления тех или иных менеджерских качеств, которые отмечаются в Диагностическом разделе.

Раздел 3 «Самостоятельной работы студентов» (внеаудиторная) – отражает результаты работы с электронными учебниками; обучающими программами, которые позволяют студентам не только получать теоретические знания, но и закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине; эссе; презентации и т.п.

Раздел 4 «Технология планирования профессиональной карьеры» – включает составление резюме; самопрезентацию; изложение о карьерном продвижении известного политика, менеджера или бизнесмена; план развития карьеры; эссе «Я и моя карьера».

Таким образом, Е – портфолио это не только и не столько папка с бумажными документами в электронном варианте, а динамичная информация, которая позволяет провести в процессе обучения мониторинг формирования и развития управленческих качеств, творческих и исследовательских навыков студентов, умения решать проблемы.

На первом занятии студенты заполняют анкету, которая включает в себя следующие вопросы «Почему выбрали КемГУКИ?», «Из каких источников узнали о вузе и о профиле «менеджмент СКД», «Какие дисциплины вы хотели бы изучать?», «Предполагаемое место работы после окончания вуза» и т.п. Полученные данные заносятся в «Диагностический раздел» Е-портфолио для того, чтобы студент мог увидеть в процессе обучения и после окончания вуза, насколько удовлетворены его ожидания и притязания. Кроме того эта информация чрезвычайно полезна для преподавателя, так как она позволяет учитывать

индивидуальные интересы студентов в учебном процессе. Например, из 12 опрошенных студентов группы МСКД-111(бакалавр) четверть респондентов «хотели бы открыть свое дело», столько же хотели бы быть «менеджером фирмы» и столько же «поступить в магистратуру». По одному студенту отметили «ресторанный бизнес», «телевидение» и «пока не определился». В зависимости от предполагаемого места работы преподаватель может подобрать соответствующие модели деловых игр, тренингов, заданий для самостоятельной работы. Особое внимание с точки зрения профессионального самоопределения следует обратить преподавателю на студента, который «пока не определился».

Логическим продолжением полученной информации в наполнении электронного портфолио являются результаты методики «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина). В ней имеются три шкалы:

- «приобретение знаний» – стремление к приобретению знаний, любознательность;
- «овладение профессией» – стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества;
- «получение диплома» – стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Использованная нами методика позволяет выявить преобладание мотивов по вышеназванным шкалам. Преобладание мотивов по первым двум «приобретение знаний» и «овладение профессией» свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. Результаты опроса показали, что таких студентов в группе МСКД-111 чуть меньше половины – 5 человек из 12.

Студенты, нацеленные на «получение знаний», характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. В данной группе у всех, за исключением одного (показатель 6 баллов), высокие показатели по этой шкале. 4 студента имеют максимально высокий показатель – 12,6 баллов, столько же – 9 баллов, 3 студента – 7,2 балла.

Студенты, ориентированные на «овладение профессией» часто проявляют избирательность и разделяют дисциплины на «нужные» и «не нужные» для их профессионального становления, что может сказываться на академической успеваемости. Высокие показатели по этой шкале имеет 5 студентов, средние – 3 студента, остальные – ниже среднего уровня. Одна студентка по этой шкале имеет ноль баллов.

Установка на «получение диплома» делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению – нерегулярные занятия, «штурмовщина», шпаргалки и т.п. Максимальный балл по этой шкале имеют 2 студента, у всех остальных – выше среднего уровня. Низкие оценки по этой шкале никто не получил. Это свидетельствует о том, что студенты ориентированы на получение документа о высшем образовании.

Периодическое проведение мониторинга результатов данной методики через наполнение содержания Е-портфолио позволяет преподавателю оказывать влияние на динамику развития индивидуальных мотивационных ориентаций студентов.

В этот раздел заносятся результаты всех диагностических методик, которые студенты заполняют на практических занятиях и в рамках самостоятельной работы. Например, «Потенциал менеджера» (А.Д. Ишков), «Методика определения сформированности ключевых компетенций» (Э.Э. Сыманюк и А.М. Павлова), «Диагностика уровня эмпатии» (В. В. Бойко) и др.

Важным составляющим Е-портфолио является «Результаты имитационных игр». В процессе обучения менеджменту как преимущественно практической деятельности игровые технологии занимают доминантную позицию. Возможности и значение игр убедительно формулирует А.П. Панфилова «Игра это деятельность, которая направлена на развитие разнообразных умений и навыков, а в вузовском учебном процессе на развитие профессиональных умений и навыков, саморазвитие и самокоррекцию личности, на развитие умений сотрудничества и взаимодействия; она формирует личностный и профессиональный потенциал обучаемого; развивает психологическую готовность к будущей деятельности, способствует адаптации, развивает уверенность в себе» [5, с. 17]. Имитационные игры мы проводим с использованием видеотехники. Процесс игрового взаимодействия записывается на видеокамеру, что позволяет при просмотре более подробно провести анализ созданного студентами учебного материала в процессе игры и сохранить его в Е-портфолио.

Результаты самостоятельной работы студентов также отражаются в Е-портфолио в разделе 3. Одно из направлений это самостоятельное изучение учебного материала по электронным учебникам. Например, электронные учебники «Основы менеджмента» (Л.В. Плахова, Т.М. Анурина и др) и «Менеджмент организации» (А.В. Тебеткин, Б.С. Касаев) и др., в которых изложены основные положения современной теории и практики менеджмента. Структурно и содержательно учебники построены таким образом, что кроме текста используются видеоматериалы, глоссарии, примеры из дополнительной литературы, персоналии, интернет ресурсы.

После изучения материалов всех параграфов главы студент прослушивает основные выводы по главе, выполняет контрольные задания, знакомится с индивидуальной программой повторения главы, которая автоматически формируется по результатам выполнения контрольных заданий, после этого переходит к изучению следующей главы. Опыт самостоятельной работы с электронными учебниками показывает, что у студентов появляется повышенный интерес к такой учебной деятельности, в отличие от традиционного выполнения рефератов, что способствует развитию позитивной мотивации и более качественному усвоению нового материала.

Студент может в интерактивном режиме провести самоконтроль с помощью тренировочных тестов. Повторять попытки найти верный ответ в режиме тренировочных тестов можно многократно, даются ссылки к соответствующим разделам текста. Завершить работу помогают контрольные тесты. В отличие от тренировочных они не дают студенту информацию о том, какой ответ в каком задании является верным, но выставляют итоговую оценку по заданиям в целом с указанием неверных ответов. Эти оценки по каждой самостоятельно изученной теме заносятся в портфолио.

В раздел «Самостоятельная работа» входит работа с обучающими интерактивными программами, которые позволяют студентам получать не только теоретические знания, но и закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине.

В рамках самостоятельной работы студенты готовят эссе, рефераты, доклады с презентациями в Power Point, которые также включаются в Е-портфолио.

Необходимость включения в Е-портфолио раздела «Технология планирования профессиональной карьеры» – объясняет-

ся тем, что индивидуальная карьера рассматривается как самоуправление.

Таким образом, Е-портфолио как инструмент формирования управленческих качеств будущих менеджеров осуществляет ряд функций:

- образовательно-формирующую – способствует приобретению новых управленческих знаний, умений (прежде всего исследовательских и умений по творческой переработке материала);
- диагностическую – позволяет студенту увидеть уровень организационно – управленческого потенциала и готовность к самостоятельной организации деятельности (является средством оценивания);
- рефлексивную – предоставляет студентам возможность приобрести опыт рефлексивного мышления;
- мотивационно-презентативную – позволяет студенту представить результаты собственного осмысления проблемы, повышает мотивацию к ее изучению, способствует поощрению активности и самостоятельности [4].

Следует отметить, что в реализации перечисленных функций, активизации личностных сил и способностей студента в выборе траектории саморазвития и достижении цели существенное значение имеет педагогическая поддержка и оказание квалифицированной помощи.

С целью совершенствования профессиональных компетенций студентов в области менеджмента и информационных технологий в КемГУКИ кафедра управления социальной сферы и институт социально-культурных технологий провели конкурс студенческих презентаций «Я – МЕНЕДЖЕР». Для участия в конкурсе из 21 представленной презентации было отобрано 10 лучших работ, авторами семи из которых являлись студенты первого курса (бакалавр). На наш взгляд, это объясняется повышенным уровнем мотивации студентов, которые работают с Е-портфолио и стремятся проявить себя.

Таким образом, технология Е-портфолио «Программа индивидуально-ориентированного профессионального развития студента» в результате регулярного обновления по всем разделам отражает профессиональные компетенции на каждом этапе обучения, позволяет фиксировать все достижения студента. Опыт применения Е-портфолио по курсу «Основы менеджмента СКД» позволяет рассматривать процесс обучения как инструмент формирования и развития управленческих компетенций будущих менеджеров СКД.

Библиографический список

1. Чижикова, Е.В. Формирование профессионально-управленческой направленности менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
2. Громова, Л.А. «Кейс-стади» в обучении менеджменту /Л.А. Громова, Е.В. Егорова // Вестник Балтийской Педагогической Академии. – 2006. – Вып. 72.
3. Анопоченко, Т.Ю. Составление индивидуального электронного портфолио в соответствии с кредитно-модульной системой обучения / Т.Ю. Анопоченко, В.А. Максимов, И.В. Мошкин. – Ростов н/Д., 2011.
4. Игонина, Е.А. Функции портфолио студента высшего учебного заведения [Э/р]. – Р/д: <http://gisap.eu/ru/node/734>
5. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2009.

Bibliography

1. Chizhikova, E.V. Formirovanie professionaljno-upravlencheskoy napravlenosti menedzherov socialjno-kulturnoy deyatel'nosti v vuzakh kul'tury i iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2004.
2. Gromova, L.A. «Keyjs-stadi» v obuchenii menedzhmentu /L.A. Gromova, E.V. Egorova // Vestnik Baltijskoy Pedagogicheskoy Akademii. – 2006. – Vihp. 72.
3. Anopchenko, T.Yu. Sostavlenie individual'nogo ehlektronnogo portfolio v sootvetstvii s kreditno-modul'noy sistemoy obucheniya / T.Yu. Anopchenko, V.A. Maksimov, I.V. Moshkin. – Rostov n/D., 2011.
4. Igonina, E.A. Funkcii portfolio studenta vihshego uchebnogo zavedeniya [Eh/r]. – R/d: <http://gisap.eu/ru/node/734>
5. Panfilova, A.P. Innovacionnihe pedagogicheskie tekhnologii. Aktivnoe obuchenie: ucheb. posobie dlya studentov vihsших uchebnykh zavedeniy. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 15.07.12

УДК 316. 613-053.67: 37 35

Smirnova N.G. SOCIAL FND PEDAGOGICAL MODEL OF SHAPING OF GENERAL CULTURE OF INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (the case of adolescence). The article examines the issue of shaping of general culture of individual through developing a theoretical social and pedagogical model on the basis of system and synergetic approaches and testing in the case of adolescence.

Key words: model, general culture of individual, school children, students, social and pedagogical process, system approach, continuous education.

Н.Г. Смирнова, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии КемГУКИ, г. Кемерово,
E-mail: nina-smi.smirnova@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)

Статья посвящена проблеме формирования общей культуры личности. Проблема решается в разработке теоретической социально-педагогической модели на основе системного, синергетического подходов и апробации на примере юношеского возраста

Ключевые слова: модель, общая культура личности, школьники, студенты, социально-педагогический процесс, системный подход, непрерывное образование.

Формирование модели общей культуры личности определяется потребностями рынка труда, новыми экономическими, нравственно-психологическими, социокультурными условиями, характерными для современного изменяющегося российского социума.

В научной литературе существуют различные концепции, подходы, мнения относительно понятий «модель», «моделирование» (В. Воробьев, Ю. Лавриков, А. Пискунов, Е. Руднева, Л. Седов, Н. Смирнова, В. Штофф и др.). Из современных исследований для нас представляет интерес точка зрения Рудневой, согласно которой, «являясь первоначальной ступенью педагогического проектирования, моделирование предполагает разработку компонентов педагогического процесса» [1, с. 166].

В контексте представленной статьи понятие «модель» употребляется как обобщенное отражение социально-педагогического процесса, в котором формируется общая культура личности. В основу создания модели положена идея непрерывного образования – развитие личности на всех возрастных этапах жизненного пути, которое сопряжено с такими важными понятиями, как воспитание, образование, культура.

Социально-педагогическая модель формирования общей культуры личности интегрирует понятия социально-культурной и педагогической деятельности, где культура является смыслообразующим ядром. Такое объединение позволяет создать системно-структурную социально- педагогическую модель общей культуры личности.

Представляется, что структурой модель становится в результате присущей ей внутренне упорядоченной связи между составляющими элементами (компонентами) системы. Выбор такого типа модели обусловлен следующими обстоятельствами: во-первых, выявление сущности любого объекта невозможно без раскрытия внутреннего устройства его структуры; во-вторых, структура обеспечивает совокупность устойчивых связей компонентов объекта, и его целостность.

Структура модели, на наш взгляд, является важным условием эффективности исследования проблемы формирования общей культуры личности во всей системе непрерывного образования, с учётом возрастных особенностей и преемственности задач.

Системой модель является потому, что разработка её базируется на методологии системного, деятельностного подходов. Применение системного подхода к такому объекту, как социально-педагогический процесс, позволяет представить его как подсистему системы непрерывного образования. С точки зрения гносеологии система представляет собой совокупность объектов, взаимодействие которых обеспечивает появление новых интегративных связей и качеств.

Модель общей культуры личности как система является открытой, так как предполагает обмен, социальное взаимодействие в культурно-образовательном пространстве. Внутренним принципом, объединяющим все элементы культурно-образовательного пространства, является принцип культурного развития личности.

Принцип эмерджентности, процессуальный подход обеспечивают «процессуальность», то есть модель может быть дополнена новыми составляющими структурными компонентами в зависимости от насущных потребностей общества и личности.

Непрерывное образование, как социально-педагогический процесс выступает по отношению к личности как внешнее условие формирования общей культуры. В то же время личность не пассивна, как деятельностное существо она обладает внутренней активностью. Взаимосвязь внутренних и внешних условий на каждом возрастном этапе в системе непрерывного образования обеспечивают развитие личности, а благодаря диалектическому отрицанию совершаются качественные возрастные «скачки», наполненные новым содержанием деятельности.

Согласно теории возрастного развития личности (С.А. Пуйман) наиболее значимым для формирования личности является возрастной период от дошкольного детства до возраста ранней юности (18 лет), когда появляется осознание своего внутреннего мира, потребность в творческой самореализации, в культурном, профессиональном самоопределении, в создании себя как личности.

В нашем случае единицей анализа социально-педагогической модели формирования общей культуры личности выбран возраст ранней юности. В соответствии с педагогической возрастной периодизацией к этому возрасту относятся к старшесекс-

Таблица 1

Критерии	Показатели
когнитивный (познавательно-смысловой)	<p>знания, как форма освоения окружающего мира, как способ отношения к окружающей действительности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - культурологической, гуманитарной направленности; - народной художественной культуры; - этикета; - этических норм; - различных видов искусства
эмоционально-ценностный (аксиологический)	<p>понимание и принятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - культурных образцов; - культурных ценностей (здоровье, красота, нравственность, добро); - культурных традиций, обычаев; - личности как субъекта культурной деятельности; - эмоциональной отзывчивости (эмпатии)
деятельностный (само-деятельностный), творческо-волевой	<p>овладение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - культурой общения; - нравственно-этическим опытом; - художественно-эстетическим опытом; - опытом социального взаимодействия; - опытом творческой деятельности; - опытом ценностного отношения к окружающему миру

ники общеобразовательных школ (гимназий), учащиеся учреждений начального профессионального образования, студенты младших курсов колледжей. Подвижность хронологических границ этого возраста отмечают отечественные учёные (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.)

Формирование общей культуры в возрасте ранней юности состоит в том, что, включив личность в самостоятельную учебную, проектную, исследовательскую, культурно-досуговую, художественно-творческую деятельность, связанную, прежде всего, с гуманизацией отношений; овладев гуманитарными, культурологическими знаниями, необходимо научить ее осуществлять процесс рефлексивного управления своим саморазвитием. Общая культура понимается нами как самоизменение личности, как процесс деятельностного освоения и присвоения нравственно-этического, художественно-эстетического опыта, опыта социального взаимодействия и раскрытия своих сущностных сил, творческих дарований. Исходным в формировании общей культуры личности является положение о целостности человеческой жизнедеятельности, по отношению к которой воспитание и обучение есть её моменты, приобретающие самостоятельное бытие. «Бытие и развитие человека в качестве субъекта предполагает непременно ту или иную форму общения людей» [2, с. 11].

Уровень общей культуры – это прежде всего результат выбора личностью характера деятельности, когда проявляется само-деятельностная её позиция, социальная активность, субъектность в разнородности художественно-эстетических, нравственных предпочтений, интересов.

Системный, синергетический, деятельностный, аксиологический подходы, понимание культуры как самоизменения, как системы регулятивных принципов, норм, ценностей (И.М. Быховская), как спиралеобразного движения: совершенствование своей предметной деятельности, общения и художественного творчества (М.С. Каган), позволили нам разработать уровни, показатели и критерии общей культуры: когнитивный (познавательно-смысловой), эмоционально-ценностный (аксиологический), деятельностный (творческо-волевой), которые определяются совокупностью показателей и отражают особенности овладения ими в юношеском возрасте. Критерии и показатели формирования общей культуры в юношеском возрасте представлены в таблице 1.

В ходе экспериментальной работы были получены результаты, которые свидетельствуют о необходимости решения проблемы формирования общей культуры личности. Изучение проблемы на примере юношеского возраста, представлений юношества об общей культуре требует переосмысления образовательных программ, практической работы в сфере культуры и образования.

Нам известно, что общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности. Реалии российского социума в настоящее время выдвигают проблему общей культуры как одну из актуальных, поэтому мы считаем, что формирование общей культуры личности должно найти отражение во всей системе непрерывного образования с учётом решения конкретных задач на каждом этапе, то есть необходимо уделить внимание этой проблеме не только в общеобразовательных программах, но и в программах профессионального образования (по крайней мере, от дошкольного образования до высшего в преемственной связи).

Результаты констатирующего эксперимента в учреждениях различного типа (гимназии, училища начального профессионального образования, колледжи) в городах Кемерово, Ленинск-Кузнецкий, Белово, Новокузнецк, Междуреченск, Минусинск, Новосибирск показали, что формирование общей культуры сопровождается противоречиями социокультурного характера. Это проявляется в том, что юношество испытывает трудности в принятии культурных образцов, традиций, этических норм в силу того, что, с одной стороны, школьники, учащиеся, студенты понимают как должно быть, а с другой – наблюдают поведение педагогов, сверстников, родителей, окружающих людей (реальную жизнь, реальное настоящее), которое далеко не всегда соответствует культурным образцам. Проявляется своего рода «двойной стандарт» (Г.Г. Солодова).

В констатирующем эксперименте нами была поставлена задача выявить представления юношества об общей культуре, оценить уровень собственной общей культуры. В процессе экспериментальной работы нами, кроме общей цели, разрабатывались посредствующие цели, характеризующие социальную активность юношества. Кроме того, текущие цели отражали специфику деятельности студентов колледжей, учащихся учреждений начального профессионального образования, школьников.

Безусловно, активная социальная позиция, участие в культурных процессах требуют осмысленных действий, которые отражают уровень знаний о культуре, соответствующее поведение, эмоционально-ценностное отношение к окружающему, творческо-преобразующую деятельность.

Вполне понятно, что поскольку человек деятельностное существо, то для его развития решающее значение имеет изменение характера деятельности, когда деятельность приобретает творческий характер, превращается в самостоятельность. Личность в таком случае становится способна к предметному творчеству, органически сочетающемуся с творческими формами своего общения, когда сознательно организованное сотрудничество, социальное взаимодействие логически приводит к результату – личность стремится к самоформированию. «Человек выступает как субъект собственной деятельности, собственного формирования и изменения» [2, с. 21].

В педагогическом эксперименте одной из целей была диагностика представлений юношества об общей культуре. Экспресс-опрос (зондаж), проведённый в гимназиях №№ 25, 32, 24 городов Кемерово, Новокузнецк, Междуреченск, женской гимназии с. Елыкаево, Кемеровской области, в учреждениях начального профессионального образования № 14 г. Ленинск-Кузнецкий, в колледжах культуры и искусств (г. Минусинск Красноярского края, г. Новосибирск), всего 497 респондентов, показал, что настоящий собственный уровень общей культуры юношество скорее не устраивает, чем устраивает 30,1% (абс. ч. 150), скорее да, чем нет 26,1% (абс. ч. 130), вполне устраивает 22,1% (абс. ч. 110), трудно сказать 18,1% (абс. ч. 90), нет, совершенно не устраивает 4% (абс. ч. 20). Как видим, юношество довольно критично относится к своему уровню общей культуры, только пятую часть опрошенных устраивает собственная общая культура. Хотели бы повысить общую культуру 40,2% (абс. ч. 200), не задумывались над этим 50,3% (абс. ч. 250).

Оценивают свой уровень общей культуры как высокий 6% (абс. ч. 30), средний 34,2% (абс. ч. 170), низкий 59,7% (абс. ч. 297).

На вопрос «Что нужно сделать, на ваш взгляд, чтобы повысить интерес общества, личности к проблеме общей культуры?» были вполне конкретные ответы-суждения: «Понизить цены на билеты в театры, на выставки», «Больше антипропаганды вредных привычек», «Нужна программа на уровне государства», «Больше познавательных мероприятий для молодёжи», «Меньше рекламы табачных изделий, пива», «Увеличить количество молодёжных спектаклей, отражающих эту проблему», «Качественно улучшить телевизионные программы», «Чаще вовлекать молодёжь в культурные процессы», «Строить молодёжные театры», «В музеях, на выставках отражать проблему общей культуры в целом и молодёжи в частности», «Организовывать дискуссии на эту тему не только в стенах гимназии, но и на уровне города, чтобы можно было «услышать голос» сверстников из гимназий, других учебных заведений, а не только одноклассников».

Отметили, что знания из области искусства помогли в конкретной жизненной ситуации: «В разговоре со старшими, при этом твой авторитет значительно возрастает в их глазах», «Знания, приобретённые на уроках театра помогают в общении, чувствуешь себя увереннее среди сверстников и старших», «Актерское искусство помогает в общении». Свои знания, в области искусства, в основном, оценивают по пятибалльной шкале как «хорошие» и «удовлетворительные».

Сильные эмоции, переживания вызвали произведения искусства и литературы: М. Булгаков «Мастер и Маргарита»; А. Куприн «Гранатовый браслет», «Олеся», «Яма»; М. Шолохов «Тихий Дон»; Л. Толстой «Война и мир»; Ф. Достоевский «Преступление и наказание»; концерт симфонического оркестра (г. Новосибирск); опера Ж. Бизе «Кармен»; И. Пянишников «Порожняки» (из собраний Третьяковской галереи); посещение музея народного искусства (г. Москва).

Некоторые учащиеся гимназий №№ 24, 25, 33 отметили, что в домашней библиотеке имеются книги по искусству («Энциклопедия искусств». «Русское изобразительное искусство 19 -20 вв.», «Мастера и шедевры», «Живопись для школьников» и др.).

В нашей экспериментальной работе, в соответствии с критериями и показателями, мы условно обозначили уровни сформированности общей культуры: высокий, средний и низкий [3], что не является предметом рассмотрения в данной статье.

Резюмируя, можно отметить, что формирование общей культуры личности в возрасте ранней юности сегодня приобретает особую важность, так как в дальнейшем, на наш взгляд, это отразится на культуре социального взаимодействия, творческой инициативе молодого специалиста, в какой бы области он ни прилагал свои профессиональные знания.

Библиографический список

1. Руднева, Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентации студентов: монография / под общ. ред. Б.П. Невзорова. – Кемерово, 2002.
2. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1944.
3. Смирнова, Н.Г. Педагогика непрерывного образования как социокультурный институт формирования общей культуры личности: монография / под науч. ред. С.Б. Брижатовой. – Кемерово, 2011.

Bibliography

1. Rudneva, E.L. Teoreticheskie osnovy formirovaniya zhiznennikh i professionalnykh cennostnykh orientacii studentov: monografiya / pod obsh. red. B.P. Nevzorova. – Kemerovo, 2002.
2. Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya / pod red. V.V. Davydova. – M., 1944.
3. Smirnova, N.G. Pedagogika neprerivnogo obrazovaniya kak sociokulturniy institut formirovaniya obshchey kul'turh lichnosti: monografiya / pod nauch. red. S.B. Brizhatovoy. – Kemerovo, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.08.12

УДК 130

Matis V.I. MAINSTREAMING CULTURE OF INTERETHNIC AND INTER-RELIGIOUS DIALOGUE. In article on the basis of the analysis of modern publications and the accepted standard base the problem of education of culture international and interconfessional dialogue is statized. By the author we are offered regular consideration the problem, and concrete methodological installations, its methodical recommendations to decisions.

Key words: culture of international and interconfessional dialogue; knowledge, world outlook and behavioral components of education; intercultural competence; intercultural communications; structure and technologies of education of culture of international and interconfessional dialogue; feature of culture of international and interconfessional dialogue.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и международным связям АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье на основе анализа современных публикаций и принятой нормативной базы актуализируется проблема воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения (КМИМО). Автором предлагается систематическое рассмотрение проблемы и конкретные методологические установки, методические рекомендации ее решения.

Ключевые слова: культура межнационального и межконфессионального общения, знаниевые, мировоззренческие и поведенческие компоненты воспитания КМИМО, межкультурные компетенции; межкультурные коммуникации, структура и технологии воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения, особенности культуры межнационального и межконфессионального общения.

Проблемы, связанные с решением национального вопроса, как правило, соотносятся с глубокими преобразованиями в обществе: в экономической сфере – это, как правило, кризисы или быстрый технологический рывок, как это происходило в Западной Европе (всплеск межнациональной напряженности в Великобритании, Франции, Германии); в социально-политической сфере – это рост миграционной подвижности населения, падение рождаемости, сепаратистские настроения в субъектах (свидетельство тому события в России конца XX – начала XXI веков); в духовной сфере – это застой в социально-культурной жизни во всех ее проявлениях: литературе, искусстве, живописи, кинематографе или же прорыв в этих же сегментах (возрождение национальных традиций и образование национально-культурных образований, центров культуры, попытка реализации новых предметов в школе: основы религиозной культуры и светской этики) и т.д.

Каковы же возможные подходы и пути реализации идеи совместного и мирного существования представителей различных культур в многонациональном, поликонфессиональном взаимозависимом и взаимосвязанном мире? История знает некоторые примеры, когда исповедовалась теория плавильного котла, например, в Соединенных Штатах, не принеся должных положительных результатов, теория мультикультурализма в Европе, в конце концов, обострившая межнациональные и межконфессиональные отношения. В Советском Союзе политика интернационализма также не сумела гарантировать стабильность и процветание всем проживающим на его территории народам. Социально-политическая нестабильность в России 90-х годов, подогреваемая сепаратистскими настроениями тоже показала необходимость решения национального вопроса в нашей стране.

Поэтому не случайным кажется обращение к проблемам межнациональных и межконфессиональных отношений и в современных условиях постоянно расширяющихся межнациональных связей и усиления взаимозависимости между народами. Именно сейчас все большее значение приобретает культура межнационального общения, которая зависит от уровня общего

развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности адекватно воспринимать инациональные ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей – то есть умения жить в поликультурном мире.

С чего начать? Что делать? Извечные вопросы, которые возникают перед обществом, оказывающимся в сложных межнациональных и межконфессиональных перипетиях.

Если пытаться ответить на первый вопрос, то очевидно необходимо начинать с формирования новой национальной политики, создания специальных структур и институтов во всех уровнях власти. Второе, что необходимо предпринимать параллельно – это изменение отношения к общению. Общение – важнейший фактор формирования личности, средство воспитания. Оно обеспечивает регуляцию поведения человека, его отношений с другими людьми, создает условия для целенаправленного регулирования чувств, поведения, воздействует на его ориентации и оценки. Формы общения, основанные на гуманизме, стимулируют развитие положительных человеческих качеств, а нетерпимость друг к другу, эгоизм или любое проявление «центризма», будь то этноцентризм или европоцентризм приводят к обострению противоречий и повышению психологического напряжения.

Ответ на второй вопрос кроется в воспитании культуры межнационального и межконфессионального общения, которая зависит от уровня общего развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности адекватно воспринимать инациональные и иноконфессиональные ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей.

Понятия культуры межнационального и межконфессионального общения, межкультурной компетенции, их структура и технологии воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Все они в той или иной степени затрагивают различные качества личности, ее способности и умения (Т. Бурмистрова, Г. Гасанов, М. Куранов, В. Ку-

тьев, В. Матис, М. Byram, K. Knapp, J. Lehtonen, E. Phillips) [1 – 10] и другие.

3. Гасанов, например, выделяет знаниевые компоненты формирования культуры межнационального общения [2]. Для успешной коммуникации в иной культуре, с точки зрения Д. Леонена, в логике формирования знаниевых компонентов, необходимо знать язык, историю страны, искусство, экономику, общество – т.е. обладать всесторонними знаниями об истории и культуре этой страны [9]. Исследователь верно, на наш взгляд, ставит вопрос об этике межкультурных отношений. Т.Ю. Бурмистрова акцентирует внимание на другом аспекте – на содержании специального учебного курса «Культура межнационального общения», который может решить многие проблемы общения [1]. Предлагаемая К. Напп модель сориентирована на поведенческий аспект общения с представителями другой культуры, не включающий в себя обмен культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание иной культуры [8]. В.И. Матис, разрабатывая проблему культуры межнационального общения, особое внимание уделяет комплексному изучению структуры и содержания этого феномена, выделяя знаниевые, поведенческие и мировоззренческие компоненты воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения [6].

Технология воспитания культуры межнационального общения может быть реализована, а успех достигнут, если к делу приступать комплексно и самого раннего детства – с дошкольных образовательных учреждений, где на основе народной педагогики можно начинать воспитывать чувство ответственности и патриотизм, любовь к Родине, своей семье, дому.

Авторы большинства работ в той или иной степени обращаются к знаниям, необходимым для осуществления межкультурного общения и отношениям, возникающим при коммуникациях, а также умениям (интерпретации и соотнесения, открытия и взаимодействия) и критическому осознанию действительности и на их основе компетенциям, связанным с межкультурными коммуникациями. Основным достоинством рассматриваемых различных подходов является выделение в них двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способности понимать родную и чужую культуру. Другим положительным моментом представляется установление или признание связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный культурологический, философский уровень.

При гармоничном и непредвзятом подходе к межкультурным коммуникациям отношения, с точки зрения культуры межнационального и межконфессионального общения, строятся на основе открытости и заинтересованности, готовности отказаться от предубеждений относительно родной и другой культуры.

Знания в общей концепции культуры межнационального и межконфессионального общения включают информированность об истории, культуре, обычаях и традициях нации, характеристику социальных групп – участников общения, анализ их практической деятельности, общих процессов социального и личностного взаимодействия.

Умения интерпретации и соотнесения (общего и особенного) состоят в способности человека анализировать и интерпретировать явления общественной и культурной жизни, документы или события другой культуры, объяснять и соотносить их с явлениями собственной культуры с точки зрения общих методологических принципов. Умения при таком подходе дополняются усвоением новых знаний о культуре и культурных практиках, операционализацией знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени. В результате знания, затем умения и навыки выходят на новый уровень – компетенции, что особенно важно в современных условиях расширяющихся и усложняющихся межкультурных связей.

Критическое осознание действительности, включающее культуру, политическую структуру, систему образования и другие элементы общественной жизни, проявляется в умениях, с одной стороны, критически, на основе определенных критериев воспринимать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре, а с другой – остерегаться эти явления сравнивать и давать им оценку, поскольку каждая из них самоценна и самозначима и не может быть «лучше» или «хуже» других. Культура может быть только иной!

Таким образом, культура межнационального и межконфессионального общения предполагает формирование определенных качеств личности:

- способность увидеть взаимосвязи между разными культурами (как внешними, так и внутренними);

- умение быть посредником в трансляции и владеть компетенциями интерпретировать одну культуру в терминах другой;
- критически и аналитически понимать собственную и иную культуру;

- осознавать детерминированность собственного взгляда на мир культурными и мировоззренческими традициями.

Такой набор качеств ведет к формированию культуры межнационального и межконфессионального общения и обуславливает продуктивность, результативность деятельности специалиста в области межнациональных отношений и комфортность любого коммуникатора или коммуниканта, который попадает в инокультурное окружение. На наш взгляд, под культурой межнационального и межконфессионального общения следует понимать совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватные им поступки и действия, проявляющиеся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических и конфессиональных общностей и позволяющие на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах.

Межкультурная компетенция, на основе которой строится и культура межнационального и межконфессионального общения, представляет собой сложное образование, включающее, в том числе и определенные знания, качества, навыки и умения.

В связи с этим в содержательном плане культура межнационального и межконфессионального общения включает в качестве основных элементов: знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты.

В первую очередь следует отметить знаниевый компонент, который включает:

- историю, культуру, религию, традиции и обычаи собственного народа;

- историю и культуру, религию, традиции и обычаи партнера по коммуникации;

- место истории, культуры, религий, традиций и обычаев собственного народа и партнеров в мировой культуре;

- нормативную базу, по которой живет то или иное общество, в которое попадает мигрант, коммуникатор;

- язык родного этноса и языки межнационального и междунационального общения (билингвизм и полилингвизм);

- особенности национальной культуры как выражения национальной психологии, нормы и правила, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей или выработку их во взаимных интересах.

Что касается знаний истории, культуры, религии своего этноса, его традиций, то без социальной памяти нет, и не может быть национальной культуры. Однако из-за откровенно нигилистического отношения ко всему национальному в нашей стране мы имеем отнюдь не характерные для российского, да и цивилизованного общества явления манкуртизма. Многие россияне, независимо от национальной принадлежности или происхождения, обладают очень слабой этнографической грамотностью. Молодежь не знает своих корней и своей истории, не имеет порой даже элементарных сведений в области религии, плохо знает выдающихся деятелей российской культуры.

Далее следуют знания национальной культуры, религий этноса, с которым осуществляется процесс общения. В условиях поликультурного общества особенно важными являются знания народных обычаев и обрядов, праздников и народных традиций, танцев, пословиц, сказок, народной педагогики и медицины – всего, что связано с духовной культурой, что может уберечь от некомпетентности, ошибок при принятии решений и удержат от необдуманных поступков.

Затем следует отметить знания роли своей национальной культуры, религии и роли культуры этноса-партнера в мировой культуре. Эти знания особенно важны и помогают уберечь от национального чванства, самоуспокоенности одних и бездумного самобичевания других. Объективная информация и глубокие знания позволят по достоинству оценивать не только свой этнос, но и партнера.

Особую значимость в современных условиях миграционной активности и появления феномена «гастарбайтеров» приобретает знание государственной, региональной и муниципальной нормативной базы, что позволяет уберечь от неправомерностей юридического характера и способствует более быстрой интеграции в новую культуру.

Определение этнического компонента образования в воспитании культуры межнационального и межконфессионального общения необходимо осуществлять и на языковом уровне, поскольку именно в языках, и прежде всего в диалектных формах, запечатлены культурные традиции различных этносов. Именно поэтому важный элемент в знаниевом компоненте принадлежит

родному (национальному) языку и языкам межнационального и международного общения. Овладение родным языком предполагает не только формирование представления о системе языка, но и развитие коммуникативных умений и навыков, овладение нормативной стороной речи. При этом родной язык, являясь культурным наследием, вобравшим в себя все закономерности и случайности исторического развития, выступает также ключом, средством познания культуры своего народа. Язык межнационального общения снимает непонимание, социальную и межэтническую напряженность.

Изменение парадигмы языковой политики в многонациональной России предусматривает осуществление практических шагов в нескольких направлениях и, в первую очередь, в сторону постоянного поиска конструктивных решений, направленных не на преодоление отдельных недостатков и перекосов в языковой политике, а на кардинальную смену политической парадигмы, на создание действительно благоприятных условий для свободного развития всех этнических языков в стране. Важным стратегическим направлением в этой сфере социально-культурной деятельности должен стать переход от моно – к полилингвизму.

Знания особенностей национальной культуры как выражения национальной психологии, норм и правил, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей или выработку их взаимных интересов также позволяют избежать ошибок в общении, будут способствовать взаимопониманию на различных уровнях коммуникации. История знает немало примеров, когда руководители самого высокого уровня из-за некомпетентности в элементарных вопросах этнопсихологии, пытаясь помирить народы, допускали досадные ошибки и нелепости, а в результате только обостряли отношения.

Однако очевидно, что межкультурная компетенция не должна сводиться только к знаниям. Одни знания не могут гарантировать, что в практических ситуациях общения в поликультурной или инокультурной среде, будет всегда достигнута ситуация успеха. На наш взгляд, знаниевый компонент, предусматривающий в содержательном смысле изучение истории, культуры, традиций, обычаев и языка, будет выглядеть неполным без идейной убежденности и усвоения основ мировоззрения представителей изучаемой культуры. Устанавливая соотношение компонентов, мировоззренческий аспект может быть определен как систематизирующий во всей этой сложной структуре.

Таким образом, обязательным признаком культуры межнационального и межконфессионального общения становится идейная убежденность, позволяющая не только размышлять о сложных проблемах общественной жизни, о собственном месте в мире, но и принимать самостоятельные решения, не идя на поводу у обстоятельств чужой культуры или другого человека (внутренне ориентированная, свободная или автономная личность). Поэтому следующим компонентом будет мировоззренческий аспект культуры межнационального и межконфессионального общения, который включает:

- способность противостоять антиподам культуры межнационального и межконфессионального общения – ограниченности и замкнутости, предвзятости и неприязни, недоверию и отчужденности, эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси;
- социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей и религий;
- потребность утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального и межконфессионального взаимодействия.

Мировоззренческий аспект культуры межнационального и межконфессионального общения как социальная ценность личности рождается в результате внутреннего овладения региональной, национальной и всей человеческой культурой, обобщенным процессом ее формирования. Любая личность – продукт общества, но лишь та поднимается на уровень сформированного мировоззрения, через сознание которой преломляется история, а сама личность является непосредственным участником исторического процесса. Никакое схематичное усвоение абстрактных духовных ценностей, никакое самое обширное знание отдельных, не связанных внутренней логикой даже конкретных эмпирических фактов не вырабатывает мировоззренческой культуры. Непреходящее значение для этого имеет изучение в школьные и студенческие годы национальной и всей российской культуры, истории своего народа и России как общей Родины. Особенно велико значение истории и национальной общественной мысли для формирования мировоззренческой культуры. Подняться на уровень межкультурной компетентности может толь-

ко тот, кто органически усвоил сущность национальной и мировой культуры, почувствовал свою личную сопричастность к стране, ее истории и, конечно же, овладел языками, как национальным, так и государственным и международным.

Таким образом, межкультурная компетентность предполагает, что личность не просто ориентируется в четырех (мега, макро, мезо и микро) уровнях понимания современных проблем, но и активно участвует в их решении [6].

Напряженность между общающимися может возникнуть также в конкретной психологической ситуации, сложившейся под влиянием низкого уровня обыденного сознания. (Восторг по поводу успехов своей нации, национальное чванство, спесь и др.).

Поэтому понятие межкультурной компетенции наряду со знаниевым и мировоззренческим компонентами, включает навыки, умения, и качества личности, которые составляют поведенческую компетенцию субъектов межкультурного общения. Массовое общение людей вполне может стать источником возникновения больших психологических перегрузок, конфликтных ситуаций. Поэтому следующим будет поведенческий компонент, включающий ряд поведенческих качеств личности, которые составляют межкультурную компетенцию при коммуникации с представителями иных культур. Здесь основой несущей конструкции являются толерантность и эмпатия, включающие на поведенческом уровне:

- соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального и межконфессионального общения;
- проявление уважения и позитивной оценки другого человека;
- адекватная, лишённая предубеждений реакция на поведение представителя другой культуры;
- принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции;
- толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего нежелания;
- эмпатия, означающая знание психологических особенностей этноса, способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого, наиболее важна в периоды нестабильности и различных невзгод в обществе, когда особенно нужна поддержка друг друга. К сожалению, это качество развито далеко не одинаково у всех, что также может приводить к проблемам общения. Часто случается так, что человек, не зная в совершенстве язык, затрудняется подобрать слова, но тон, которым он говорит, может подсказать дальнейшее поведение его собеседника. Отсутствие эмпатии блокирует эмоциональную чувствительность, что в свою очередь может перерасти в жестокость. Примеров этому в истории взаимоотношений этносов, проживающих и на территории России, более чем достаточно.

Национальная ограниченность может порождаться теми или другими обстоятельствами, порой совершенно не связанными с национализмом. Это обычно связано с предвзятым мнением о человеке, отсутствием уважительного отношения к товарищам в коллективе и вообще неосторожностью и нетактичностью в процессе общения с окружающими людьми. Иногда в разговорной речи используются шутки, а также сложившиеся в прошлом клички и прозвища, адресованные представителям той или иной нации, обидные для них. Это также не способствует формированию межкультурной компетентности.

Нравственные аспекты культуры межнационального и межконфессионального общения требуют специального внимания и рассмотрения. Анализируя требования, предъявляемые к нравственному облику участника межкультурного диалога, в качестве обязательного элемента включают в себя и вопросы этического самосознания. Нравственное сознание осмысливается как диалектическое единство этических знаний, чувств, воли, убеждений и идеалов, определяющих уровень творческих и созидательных взаимоотношений коммуникатора в ситуациях межкультурной деятельности. Нравственный мир участников межкультурных связей проявляется в сознании, деятельности и отношениях и представляет собой сложную и разнообразную структуру. Он включает такие понятия, как идеал, смысл жизни, счастье и любовь, долг и совесть.

Нравственная культура включает в себя не только нравственное сознание, формируемое на уровне теоретических этических знаний, но и нравственные чувства, развитие которых невозможно при опоре лишь на теорию. Исходя из этого, формирование культуры межнационального и межконфессионального общения на основах толерантности, гуманизации отношений в системе коммуникаций предполагает не только теоретическое осмысление материала, но и его эмоциональное пере-

живание, что способствует развитию межкультурной эмпатии. Умение сопереживать чужому миру, культуре, делать содержательные обобщения позволяет скорректировать свои нравственно-ценностные ориентации и установки, выработать целостное гармоничное отношение к гуманистическому характеру процесса межнационального и межконфессионального отношений.

Таким образом, в процессе воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения как отдельной личности, социальной или национальной группы, так и целого народа неразрывно связаны знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты. При этом понятие культуры межнационального и межконфессионального общения, разложенное на компоненты, позволяет более глубоко познать процесс воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения, лучше понять проблемы, с которыми сталкивается личность, когда попадает в инокультурное окружение. Такое понимание культуры межнационального и межконфессионального общения, на наш взгляд, не достижение конечной цели, а важный этап, создающий фундамент в дальнейшем, более сложном процессе формирования свободной, автономной личности, которой чужды и конформизм, и анархически понимаемая свобода.

Структура культуры межнационального и межконфессионального общения может меняться в зависимости от исторических условий, уровня развития общества и некоторых других параметров, но всегда будут оставаться некоторые общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень общения. К таким элементам можно отнести научную теорию наций, нормативную базу в сообществе; политическую культуру и культуру межличностного общения; нравственное содержание общения между народами и между религиями; эстетику общения; этнопедагогические, этнопсихологические и конфессиональные особенности субъектов общения и некоторые другие.

Поэтому важно вооружать население многонационального государства хотя бы минимумом знаний по основам межнациональных, межконфессиональных и международных отношений, дать ему представление о культуре, традициях, обычаях народов, населяющих страну, республику, регион, конкретную местность. Необходимо так построить содержание всего образования и воспитания, чтобы оно обеспечивало знаниями об этносах, религиях и культуре с представителями которых участники коммуникаций учатся, работают и живут, формировало готовность противостоять антиподам культуры межнационального и межконфессионального общения и понимать национальные особенности других народов и религий. Для реализации такой сложной цели, чтобы она отвечала всем требованиям науки (полноте содержания, операциональности, реальности, временной определенности и побудительности для субъектов деятельности) и могла быть достигнута в условиях современной России, может быть введение специальных курсов. Целью организации курсов "Культура межнационального и межконфессионального общения" или "Основы религиозной культуры и светской этики" является дальнейшее развитие и обогащение содержания образования в регионе и стране, а также имеющего богатые традиции интернационального воспитания.

К общетеоретическим задачам курсов можно отнести:

- воспитание глубокого уважения и любви к Отечеству, к многонациональному народу России, края, конкретного места с целью укрепления единства федеративного устройства нашего государства;
- культивирование бережного отношения к людям различных национальностей, религий и культур страны и региона, к их языкам, культуре, другим духовным и социальным ценностям;
- формирование интернационального и гражданского сознания и чувств;
- ориентация на общечеловеческие нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, на осознание принадлежности к мировому сообществу в духе мира и уважения ко всем народам Земли, их этнонациональным и религиозным особенностям;
- обращение к национальному достоинству в духе веротерпимости к различным религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения возникающих конфликтов культур на стыке различных религий;
- стимулирование непримиримого отношения к проявлению шовинизма, национализма и расизма.

Научно-методическое обеспечение учебно-воспитательной деятельности в плане воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения ставит перед собой задачи:

- усвоения общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов и культур, независимо от пола, расы,

национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения человека, места жительства и отношения к религии;

- привития любви к культуре, истории своего народа, родному языку;
- формирования национального самосознания;
- приобщения к общечеловеческим нравственным ценностям, к лучшим достижениям человеческой цивилизации;
- воспитания чувства причастности к мировому сообществу, уважения к инонациональным языкам;
- обеспечения сочетания национального (этнического), интернационального и патриотического в самосознании гражданина многонационального государства;
- пробуждения гражданской заинтересованности в уважении, заботе, тактичности, чуткости к человеку, сопереживании, понимании чувств и желаний людей, непримиримого отношения к эгоизму, высокомерию, грубости;
- выработки умений и навыков преодоления личностно-психологических барьеров в общении;
- вооружения знаниями, необходимыми для общения;
- предупреждения ситуаций, порождающих эмоциональную напряженность в отношениях.

Культура межнационального и межконфессионального общения может формироваться на основе принципов социального партнерства народов, равенства людей независимо от их национальной, религиозной принадлежности, интернационализма, коллективизма и демократии.

В различных регионах многонационального государства культура межнационального общения, как верно отмечает З. Гасанов [2, с. 12], имеет свои особенности, определяемые социально-историческим прошлым нации, историей ее отношений с другими народами, этнопсихологической совместимостью представителей тех или иных народов, религиозно-конфессиональной спецификой. Однако, так или иначе, культура межнационального и межконфессионального общения может формироваться лишь на основе прочных знаний, мировоззренческой культуры и психологической готовности, что и составляет основу межкультурной компетентности – такой степени проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями конкретных этнических общностей, видеть проявляющееся в их ходе своеобразие традиций, привычек и психологических качеств, находить адекватные формы воздействия на них с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия.

Межкультурная компетентность в межнациональных и межконфессиональных отношениях реализуется, прежде всего, как высокая степень грамотности в области правильного осознания и соответствующей интерпретации национально-психологических, религиозных особенностей представителей тех или иных наций, религий, культур и выражается в тщательной фиксации и учете:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентаций жителей конкретных регионов нашей страны, этническая и религиозная специфика проявления которых существенно влияет на формы общения с ними;
- фактов, свидетельствующих о наличии противоречий между потребностно-мотивационными компонентами национальной, конфессиональной психологии и функционирующими в общественном сознании населения традиционными нормами делового, политического и межнационального и межконфессионального взаимодействия между людьми;
- характера проявления познавательно-интеллектуальных составляющих национального, религиозного самосознания представителей конкретных национальностей, конфессий, которые должны приниматься во внимание при совместной деятельности;
- специфики форм защиты политического самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма и шовинизма, проявляющихся в ходе межнациональных и межконфессиональных отношений;
- конкретных национально-психологических предпосылок для повышения эффективности интернационального взаимодействия в конкретных национальных регионах страны, которые могут учитываться в процессе деятельности.

В основных элементах культуры межнационального и межконфессионального общения как самостоятельного социально-политического и социокультурного феномена в то же время следует, как это предлагают Э.А. Саракуев и В.Г. Крысько [5, с. 181], выделять четыре систематизирующих элемента, составляющих опору несущей конструкции:

во-первых, прочные знания теории и практики реально существующих в государстве национальных отношений, а также психологии национальных общностей, ее населяющих;

во-вторых, непредвзятую позицию при оценке других людей и особенно их национально-психологических особенностей и форм проявления;

в-третьих, умение выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, контакта, который, не расходясь с собственными представлениями о морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальному и национальному своеобразию восприятия и оценки представителей других этнических общностей;

в-четвертых, способность эмоционально и участливо откликаться на запросы, интересы и поступки этносов. Остается только добавить, что требования «несущей конструкции» в полной мере относятся и к проблемам межконфессионального общения.

Таким образом, культура межнационального и межконфессионального общения представляет собой не достижение какой-то конкретной цели – это перманентный процесс восхождения к новым вершинам культуры общения, основой которого, с одной стороны, являются знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты, а с другой – свободная, внутренне ориентированная личность.

Библиографический список

1. Бурмистрова, Т.Ю. Социология национальных отношений // Социологические исследования. – 1994. – № 5.
2. Гасанов, З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. – 1994. – № 5.
3. Куранов, М. Культура межнационального общения // Педагогика. – 1992. – № 7-8.
4. Кутев, В. Культура межнационального общения / В. Кутев, С. Бондырева // Педагогика. – 1991. – № 3.
5. Крысько, В.Г. Введение в этнопсихологию: учебно-методическое пособие для студентов / В.Г. Крысько, Э.А. Саракуев. – М., 1996.
6. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения. – Барнаул, 2003.
7. Byram, Michael Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. – № 18. – Vol. 6. Retrieved March 4, 2004 from <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
8. Knapp, Karlfried Intercultural Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003.
9. Lehtonen, Jaakko Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence // <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.
10. Phillips, Elaine IC? I see! Developing learners' intercultural competence // LOTE CED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004 from <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>

Bibliography

1. Burmistrova, T.Yu. Sociologiya nacionalnykh otnosheniy // Sociologicheskie issledovaniya. – 1994. – № 5.
2. Gasanov, Z.T. Formirovaniye kul'turikh mezhnatsional'nogo obsheniya v mnogonatsional'nom regione // Pedagogika. – 1994. – № 5.
3. Kuranov, M. Kul'tura mezhnatsional'nogo obsheniya // Pedagogika. – 1992. – № 7-8.
4. Kutjev, V. Kul'tura mezhnatsional'nogo obsheniya / V. Kutjev, S. Bondireva // Pedagogika. – 1991. – № 3.
5. Krihsjko, V.G. Vvedenie v ehtnopsikhologiyu: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov / V.G. Krihsjko, Eh.A. Sarakuev. – M., 1996.
6. Matis, V.I. Pedagogika mezhnatsional'nogo obsheniya. – Barnaul, 2003.
7. Byram, Michael Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. – № 18. – Vol. 6. Retrieved March 4, 2004 from <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
8. Knapp, Karlfried Intercultural Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003.
9. Lehtonen, Jaakko Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence // <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.
10. Phillips, Elaine IC? I see! Developing learners' intercultural competence // LOTE CED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004 from <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 159.923.5 + 376.3

Petsukh O.P. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PERSONALITY – MODERN RESULT OF LOGOPEDIC INFLUENCE.

In article preparation pressing questions in high school of graduates of an economic profile are considered. Concrete requirements to the organization of the educational process directed on formation of professional and personal qualities of trainees for the purpose of formation of social responsibility are designated. Practical questions and the tasks used in technology and the organization of educational process with the account by the components ethics of business are considered.

Key words: psychological aspects of logopedic influence, language personality, communicative competence, pragmatical component of communicative competence, receptive and productive speech behavior, strategy and tactics of speech behavior.

О.П. Печух, преп. каф. КПуСП НИПКУПРО, г. Новосибирск, E-mail: olga.pesuh@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – СОВРЕМЕННЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются новые подходы к достижению и оценке результатов логопедического воздействия, обусловленные изменением ориентиров в теории и практике образования детей с нарушениями речи. Приводятся результаты анализа данных о состоянии коммуникативной компетентности детей, прошедших курс логопедических занятий. Сделаны выводы о влиянии субъектно-деятельностных качеств языковой личности учителя-логопеда на характер и результат логопедического воздействия.

Ключевые слова: психологические аспекты логопедического воздействия, языковая личность, коммуникативная компетентность, прагматический компонент коммуникативной компетентности, рецептивное и продуктивное речевое поведение, стратегии и тактики речевого поведения.

Смещение смыслового центра специального образования в сторону социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, расширение границ психолого-педагогической помощи этим детям в контексте формирования всех составляющих их социальной компетентности позволяет говорить о научной и практической значимости разработки

психологических аспектов логопедического воздействия. Т.Н. Волковская рассматривает эту проблему в ряду актуальных проблем современной логопсихологии и выделяет ряд ключевых психологических компетенций в профессиональной деятельности учителя-логопеда:

- знание основ логопсихологии и психологических особенностей лиц с недостатками речи;
- владение основами психодиагностических и психокоррекционных технологий, повышающих эффективность логопедического воздействия;

- владение основами психологического консультирования;
- профессионально-личностная готовность [1, с. 150].

При этом, по данным Е.В. Колтаковой, именно те составляющие профессиональной компетенции учителей-логопедов, которые относятся к воспитанию и развитию *личности*, имеют самые низкие показатели сформированности, особенно при большом стаже работы [2]. Это можно объяснить, в частности, традиционным подходом к оценке результативности логопедического воздействия, который предполагает констатацию факта наличия/отсутствия отклонений от норм языка в речи ребенка в итоге проведенной с ним коррекционной работы. В логопедической практике субъект-объектная модель логопедического воздействия зачастую распространяется не только на речевое нарушение, но и на ребенка – «носителя» этого нарушения. Проблемы развития личности остаются за гранью профессиональных интересов учителей-логопедов.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что строй структуры человека как субъекта труда определяется строгой взаимосвязью между мысленным построением (проектированием) будущего продукта деятельности и реальным результатом, между программой деятельности и процессом ее осуществления [3, с. 267]. По мнению Е.А. Климова, специфика «образа мира» представителей профессий типа «человек-знаковые системы», предметная область воздействия в которых связана, в частности, с такой естественной знаковой системой как язык, заключается в том, что мир видится им и волнует их «прежде всего со стороны упорядоченности, развитости, изученности, учтенности и подсчитанности разнообразных его составляющих» [4, с. 181]. Проведенное нами исследование показало, что это проявляется и в специфике профессиональной языковой личности учителя-логопеда [5].

То, что наличие специфических качеств языковой личности, формирующихся в процессе профессиональной деятельности, влияет на результативность логопедического воздействия, подтверждается данными, представленными в таблице 1.

В ходе экспериментального исследования было выявлено, что специфические качества языковой личности проявляются с высокой степенью выраженности у большего числа учителей-логопедов со стажем работы по специальности более 10 лет в сравнении с числом начинающих специалистов. Это отражается на различиях в результативности их деятельности, показывающих, что при большем стаже работы учителя-логопеды обеспечивают нормативность речи большему проценту обучающихся ($t = -2,08$ при $p = 0,05$).

Однако, описывая психолингвистические подходы к работе по формированию речевой деятельности ребенка, А.А. Леонтьев отмечал, что формирование навыков нормативного продуцирования звуков, слов и фраз является важной, но не единственной составляющей такой работы [6]. По его мнению, для полноценного речевого общения нужно умение использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания, нужно, чтобы обучающийся мог варьировать выбор и сочетание речевых навыков в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Эти подходы становятся особенно актуальными в современной ситуации развития образования, в которой логопедическое воздействие должно способствовать развитию языковой личности ребенка и становлению новообразования этой развивающейся языковой личности – *коммуникативной компетентности*.

В структуре коммуникативной компетентности исследователи рассматривают два компонента: системно-языковой (владение языком) и прагматический (способность и готовность применять язык для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях). Е.В. Жулина, описывая структуру отклоняющегося развития детей с задержкой экспрессивной речи, выделяет коммуникативный компонент наряду с лингво-когнитивным, паралингвистическим, аффективным и определяет следующие параметры диагностики и формирования этого компонента: установление контакта, поддержание контакта; ориентация в позиции собеседника, выражение своей позиции; коммуникативная активность, коммуникативная регуляция [7, с. 13]. С учетом этих параметров, а также подходов к оценке коммуникативно-речевого развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, представленных в работах А.Г. Арушанова

Таблица 1

Данные о результативности профессиональной деятельности учителей-логопедов с разным стажем работы по специальности (системно-языковой аспект)

Результативность логопедического воздействия	стаж работы в должности учителя-логопеда		
	до 5 лет	5-10 лет	более 10 лет
% обучающихся (воспитанников), в речи которых отсутствуют отклонения от норм языка к концу срока коррекционного обучения	84,3%	87,9%	90,4%

вой [8], Н.А. Горловой [9], Н.А. Лемяскиной [10], нами была разработана анкета, состоящая из перечня обобщенных коммуникативных ситуаций и описания возможных проявлений речевого поведения в них ребенка.

Родителям, бабушкам и дедушкам, а также учителям и воспитателям, то есть тем взрослым, которые имеют возможность наблюдать за детьми в разных коммуникативных ситуациях, предлагалось ответить на вопрос: «Наблюдаете ли Вы такое поведение у вашего ребенка?»

В анкете предусмотрен сбор данных о рецептивном и продуктивном речевом поведении ребенка. Четыре ситуации относятся к диалогическому режиму коммуникативной деятельности, одна – к монологическому режиму.

Ситуации 1 и 2 описывают общение детей седьмого-восьмого года жизни со знакомыми и незнакомыми сверстниками. По

мнению А.Г. Арушановой, именно общение детей со сверстниками является наиболее показательным с точки зрения оценки коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Речевое общение с незнакомыми сверстниками имеет свою специфику не только в психологическом аспекте, но и в плане языкового оформления продуктивных речевых действий и понимания текстов, продуцируемых незнакомым собеседником. Эффективность такого общения во многом зависит от того, имели ли возможность дети с речевыми нарушениями приобрести опыт таких речевых действий в ходе целенаправленной работы по устранению нарушений речи.

Ситуации 3, 4 относятся к диалогическому общению со взрослыми. Если навыки диалога со знакомыми взрослыми (родителями, родственниками, воспитателями, педагогами) дети накапливают и совершенствуют в процессе как семейного, так

Таблица 2

Данные о результативности профессиональной деятельности учителей-логопедов с разным стажем работы по специальности (прагматический аспект)

Результативность логопедического воздействия	стаж работы в должности учителя-логопеда		
	до 5 лет	5-10 лет	более 10 лет
% детей с соответствующим возрасту уровнем сформированности прагматического компонента коммуникативной компетентности к концу срока коррекционного обучения	58,4%	51,3%	54,3%

и организованного коррекционного обучения и воспитания, то институциональные диалоги (врач – больной, продавец – покупатель и т. п.) осваиваются детьми преимущественно в сюжетно-ролевых играх. Анкетой предусмотрен сбор сведений о том, осуществляется ли перенос игровых речевых навыков в реальную ситуацию.

Ситуация 5 описывает коммуникативное поведение ребенка в ходе передачи интересной для него информации. Коммуникативно-речевая активность ребенка в подобных ситуациях свидетельствует о том, что его речь выполняет не только коммуникативную, но и интеллектуальную, эмотивную и регулятивную функции, проявление которых в совокупности дает некоторые сведения о становлении его языковой личности.

Полученные в ходе обработки анкет данные представлены в таблице 2.

Анализ данных, представленных в таблице 2, показал, что процентное соотношение детей с адекватным и эффективным коммуникативно-речевым поведением и детей, развитие прагматических аспектов речевой деятельности которых отстает от возрастной нормы, не зависит от того, как долго работает в должности учитель-логопед, осуществлявший коррекционное воздействие на этих детей. Более того, среди выпускников, прошедших курс коррекционного обучения и воспитания у начинающих учителей-логопедов, больший процент тех детей, чье коммуникативно-речевое развитие соответствует возрастным нормам. Различия между средним значением результативности работы по данному направлению в подгруппе молодых специалистов и учителей-логопедов со стажем более 5 лет статистически значимы ($t = 2,30$ при $p = 0,03$).

Воздействие на нарушение речи (объект) обусловлено наличием типовых ситуаций, связанных с четко определенной типологией речевых нарушений. Результативность такой деятельности зависит от способности учителя-логопеда преобразовывать предмет воздействия, приводить его в соответствие с языковыми нормами. Именно эта способность развивается в процессе деятельности и обеспечивает достижение все более высоких результатов в формировании системно-языкового компонента коммуникативной компетентности детей. Но используемые при этом методы и приемы логопедического воздействия, преимущественно репродуктивные, не являются адекватными решению задачи формирования прагматического компонента.

Исследования в области психологии речи, прагматической лингвистики и стилистики выявили определенную зависимость изменений личностного речевого поведения от той или иной полезности речевых действий индивида [11; 12]. Если речевые действия, необходимые для реализации интенций, производят положительный эффект, то они включаются в индивидуальный инвентарь речевого поведения. Традиционные инструкции логопедических заданий типа «Составь предложение по картинке», «Назови домашних животных» и т.п., чаще всего не стимулируют формирования коммуникативного намерения. Но даже при наличии у ребенка намерения продемонстрировать свои

знания и умения, выполнение таких заданий позволяет ему оценить полезность своего речевого действия только для учебной, но не для других «жизненных» коммуникативных ситуаций.

Результативность работы по формированию коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи повышается, если

1) жизненный контекст и формирование жизненного опыта вводятся в рамки учебного процесса как его значимые элементы, логопедические задания имеют не только учебное, но и жизненное обоснование, и не вызывают у думающих детей безответного вопроса «Зачем мы это делаем?»;

2) вместе с формированием речевых навыков происходит накопление опыта речевых действий в понятных и близких детям коммуникативных ситуациях, моделируемых на занятиях;

3) выполнение учебных заданий стимулирует развитие тех качеств личности, которые могут обеспечить эффективность речевого поведения: активность, гибкость, самостоятельность, ответственность.

К методам формирования коммуникативной компетентности относятся

- ролевые и деловые игры, предполагающие роли Говорящего и Слушающего, Задающего вопросы и Отвечающего,
- частично-поисковые методы,
- все методы и приемы в рамках совместной работы (работа с «маленьким учителем», в парах, группах, в том числе групповые проекты и мини-проекты),
- драматизации, инсценировки, накопление опыта публичных выступлений.

Успешность логопедической работы, направленной на формирование коммуникативной компетентности, во многом определяется способностью учителя-логопеда учитывать специфику личности каждого обучающегося (воспитанника), готовностью находить «общий язык» в многообразных субъект-субъектных взаимодействиях, уходить от вербальных стереотипов, гибко варьировать речевое поведение применительно к разным обстоятельствам общения и деятельности.

В контексте современных подходов к оценке качества образования учитель-логопед должен проявляться, прежде всего, как профессионал социомического типа «человек-человек», для которого мир интересен с точки зрения «наполненности» окружающего разными, разнообразными, разномыслящими и разнокачественными и разнонаправленными людьми, группами, сообществами, организациями, их сложными взаимоотношениями» [4, с. 176]. Необходимым условием достижения результатов логопедического воздействия, востребованных в современной ситуации развития образования, является формирование не только профессионально-личностной готовности учителя-логопеда осуществлять это воздействие в русле современных идей и подходов, но и тех субъектно-деятельностных качеств его языковой личности, которые обеспечат возможность решения новых образовательных задач.

Библиографический список

1. Волковская, Т.Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии: монография. – М., 2009.
2. Колтакова, Е.В. Проектирование содержания повышения квалификации учителей-логопедов на основе профессионального подхода: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2009.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
4. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. – М., 1995.
5. Печух, О.П. Развитие языковой личности учителя-логопеда как условие оптимизации логопедического воздействия // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3.
6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учеб. для вузов. – М.; СПб., 2003.
7. Жулина, Е.В. Содержательно-организационные основы изучения и коррекции психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи: монография. – Н. Новгород, 2008.
8. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. – М., 1999.
9. Горлова, Н.А. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – М., 2001.
10. Лемяскина, Н.А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника (на материале речевого поведения учащихся 1-4 классов): монография. – Воронеж, 2004.
11. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. – М., 2005.
12. Наумов, В.В. Лингвистическая идентификация личности. – М., 2010.

Bibliography

1. Volkovskaya, T.N. Teoretiko-metodologicheskie i metodicheskie osnovy logopsikhologii: monografiya. – M., 2009.
2. Koltakova, E.V. Proektirovanie soderzhaniya povysheniya kvalifikatsii uchiteley-logopedov na osnove professiograficheskogo podkhoda: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2009.
3. Anan'ev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb., 2001.
4. Klimov, E.A. Obraz mira v raznotipnikh professiyakh: ucheb. posobie. – M., 1995.
5. Pecukh, O.P. Razvitiye yazykovoy lichenosti uchitelya-logopeda kak uslovie optimizatsii logopedicheskogo vozdeystviya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 3.

6. Leontjev, A.A. Osnovih psikholingvistiki : ucheb. dlya vuzov. – M.; SPb., 2003.
7. Zhulina, E.V. Soderzhateljno-organizacionnihe osnovih izucheniya i korrekcii psikhicheskogo razvitiya detey rannego i doskolnogo vozrasta pri zaderzhke ehkspressivnoy rechi: monografiya. – N. Novgorod, 2008.
8. Arushanova, A.G. Rechj i rechevoe obtnenie detey: kniga dlya vospitateley detskogo sada. – M., 1999.
9. Gorlova, N.A. Psikholingvisticheskie osnovih obucheniya inostrannim yazihkam detey doskolnogo vozrasta: uchebno-metodicheskoe posobie. – M., 2001.
10. Lemyaskina, N.A. Razvitie yazihkovoy lichnosti i kommunikativnogo soznaniya mladshogo shkolnika (na materiale rechevogo povedeniya uchathikhsya 1-4 klassov): monografiya. – Voronezh, 2004.
11. Kostomarov, V.G. Nash yazihk v deystvii: ocherki sovremennoy russkoj stilistiki. – M., 2005.
12. Naumov, V.V. Lingvisticheskaya identifikaciya lichnosti. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 10.09.12

УДК 534 (07): 22.236.35

Potapov M.V., Vasiliev I.V. CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH CAPACITY IN THE IMPLEMENTATION OF PILOT JOBS HIGH SCHOOL STUDENTS. In this paper the relationship between research skills and research capabilities in terms of continuity of training in the performance of high school students of the experimental tasks.

Key words: research, research skills, research skills, continuity.

М.В. Потапова, д-р пед. наук, зав. каф. ОуТФ Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: mkarasova@yandex.ru; **И.В. Васильева**, аспирант Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: irina_301187@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В работе представлена связь между исследовательскими умениями и исследовательскими способностями в условиях преемственности обучения при выполнении учащимися средней школы экспериментальных заданий.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские способности, исследовательские умения, преемственность.

В настоящее время продолжается последовательный переход общеобразовательных учреждений на стандарты второго поколения. В новых программах уделяется особое внимание формированию исследовательских умений и навыков учащихся, развитию их исследовательских способностей.

Проблема развития учащихся приобрела особый статус в связи со стратегией 2020 – «Наша новая школа». Процесс творческого выполнения той или иной деятельности создает условия для осуществления преемственных связей в развитии исследовательских умений учащихся, а на их основе – исследовательских способностей.

Б.М. Теплов рассматривает способность как индивидуальную-психологическую особенность личности, отличающую одного человека от другого, имеющую отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводящую ее только к знаниям и умениям, которыми он овладел [1]. Способность связывают с психологическими свойствами индивида, регулирующими его поведение, служащими условием его жизнедеятельности [2]. Между знаниями, умениями и способностями их усваивать существует характерная зависимость: способности облегчают усвоение знаний, умений. Обратное влияние бесспорно, потому что сформированные знания и умения содействуют развитию способностей.

Два уровня развития способностей на основе видов деятельности репродуктивного и продуктивного связаны. Первый уровень предполагает высокое умение усваивать знания, овладевать действиями, осуществляя их по образцу. Нередко в этом случае говорят, что ученик обучен, имеет хорошие интеллектуальные способности, к выполнению репродуктивной деятельности. На втором уровне развития способностей ученик самостоятельно создает новый продукт. Каждая репродуктивная деятельность включает элементы продуктивной, а последняя – компоненты репродуктивной, без которой она невозможна.

Если репродуктивная деятельность связана с умением осваивать знания и выполнять действия в соответствии с алгоритмическими предписаниями, то продуктивная предполагает: умения комбинировать разнообразные приемы при решении исследовательских задач, рационально выполнять задания, использовать сжатые и лаконичные рассуждения, создавать или открывать для себя новое. Критериями отслеживания выполнения познавательных действий, способствующих развитию исследовательских умений, а значит, исследовательских способностей могут служить результаты: учебных достижений по выполнению логических и исследовательских заданий, развития форм

мышления, мотивации учения и познавательного интереса школьников.

Исследовательские способности в соответствии с моделью (рис. 1) следует рассматривать как результат взаимодействия трех составляющих: поисковой активности, дивергентного мышления, конвергентного мышления [3]. В этой модели поисковая активность зависит от биологического фактора (1); от мотивации (2), интереса (3); дивергентное мышление – от продуктивности (4), от оригинальности (5), гибкости мышления (6), способности к разработке идей (7). Наконец, конвергентное мышление зависит: от успешности разработанной идеи (8), от проведенного усовершенствования объекта исследования (9); от оценки найденной информации (10); от рефлексии (11).

Исследовательские способности формируются у учащихся в процессе исследовательской деятельности, успешное выполнение которой позволяет осваивать знания и умения и развивать способности. Чтобы их осваивать и развивать учитель дол-

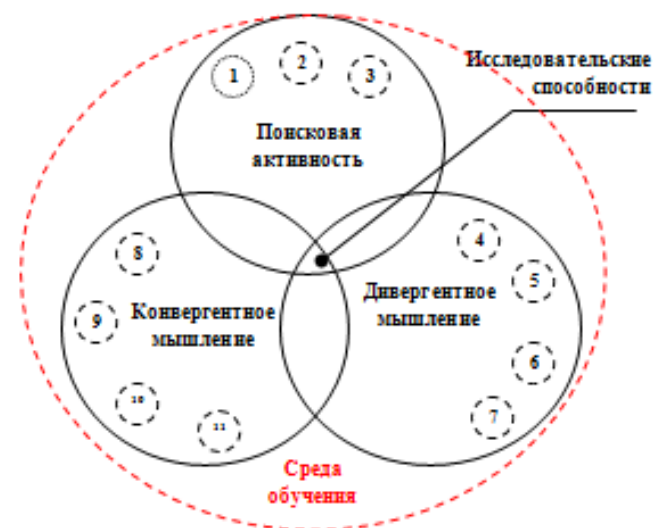


Рис. 1. Модель структуры исследовательских способностей



Рис. 2. Структура организации исследовательской деятельности

жен знать структуру организации исследовательской деятельности ученика. Наличие природных задатков и приемов формирования исследовательских умений позволяет развивать исследовательские способности и познавательный интерес к выполнению исследовательской деятельности (рис. 2).

Исследовательские умения: видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, делать выводы, структурировать материал, объяснять, доказывать и защищать свои идеи формируются поэтапно перерастая в мастерство и творчество (Савенков А.И.).

Нами было выделено пять уровней овладения исследовательскими умениями: 1) 0 уровень – учащиеся совершенно не владеют исследовательскими действиями (нет умений); 2) 1 уровень – учащиеся знакомы с характерными особенностями исследовательских действий, умеют выполнять их лишь при определенной помощи учителя; 3) 2 уровень – умеют выполнять исследовательские действия самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников; 4) 3 уровень – умеют достаточно свободно выполнять исследовательские действия, осознавая каждый его шаг; 5) 4 уровень – автоматическое, свернутое и безошибочное выполнение исследователь-

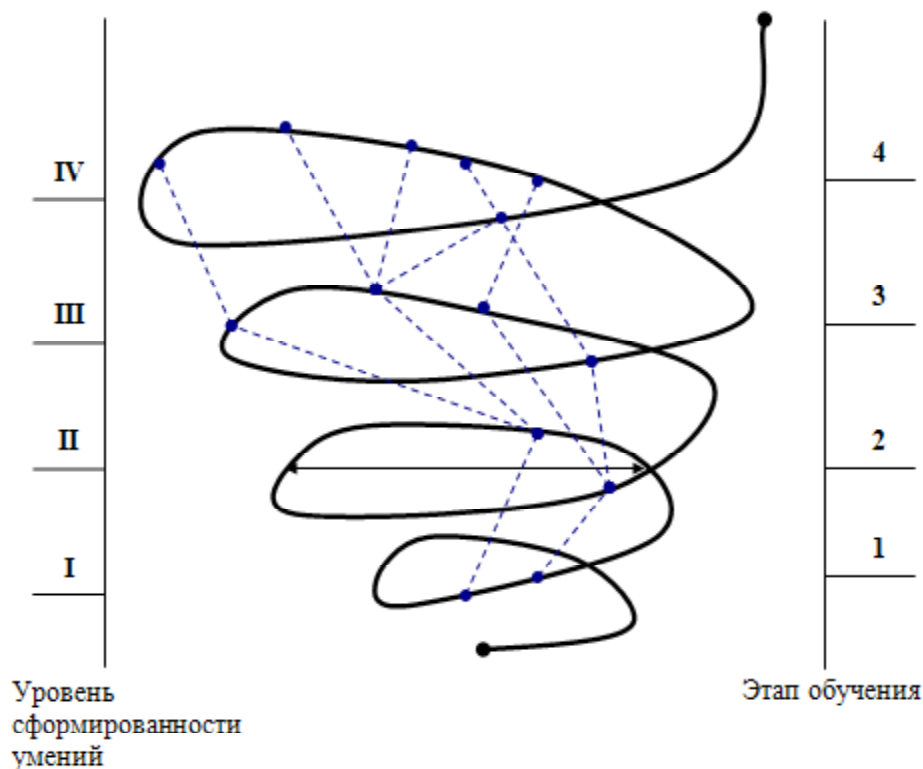


Рис. 3. Модель развития исследовательских умений в процессе обучения учащихся средней школы

ских действия (уровень владения); 6) 5 уровень – владение исследовательскими умениями и их творческое применение в исследовательской деятельности.

Для самостоятельного выполнения исследовательской деятельности на разных уровнях сформированности исследовательских умений позволяют переводить ученика с актуального уровня развития, на котором он владеет учебными умениями (1-4 уровни), на потенциальный (5-6 уровни).

Всю исследовательскую деятельность можно представить в форме спиральной модели с большим числом витков (рис. 3). Каждый виток спирали соответствует определенному уровню развития умений наблюдать и проводить опыты (I, II, III, IV). Более того, каждый новый виток спирали сопоставим с этапом обучения (1 – начальная школа; 2 – основная школа 5, 6 классы; 3 – основная школа 7, 8, 9 классы; 4 – старшая школа), а радиус витка с уровнем развития исследовательских умений. Следующий виток спирали имеет больший радиус по сравнению с предыдущим, а значит в нем заложен более высокий уровень развития умений. Каждый последующий виток модели связан с предыдущим не только знаниями и умениями, приобретенными на данном и предыдущем этапах обучения, но и содержанием и глубиной изучаемого материала.

Точки на спирали обозначают определенную тему изучения физического явления и его закономерностей на каждом этапе обучения. Пунктирные линии показывают взаимосвязь между темами на каждой ступени обучения. При переходе на более высокую ступень обучения происходит увеличение не только знаний, умений и способов овладения ими, но и увеличение взаимосвязей между ранее изученным материалом, что свидетельствует о том, что принцип преемственности при изучении физических явлений начиная с начальной школы и заканчивая старшей профильной школой является ведущим.

Такая модель развития исследовательской деятельности демонстрирует преемственность физического знания, умений наблюдать и проводить опыты в процессе изучения дисциплин естественного цикла (окружающий мир, физика). На каждой ступени обучения формируются новые исследовательские умения, совершенствуются и развиваются усвоенные ранее, пополняется багаж знаний по физике, расширяется объем понятий, углубляются содержание, связи и отношение между понятиями, развиваются умения в процессе исследовательской деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Преемственность в осуществлении исследовательской внеурочной деятельности учащихся средней школы

Ступень обучения (школа, класс)	Начальная школа	Основная школа		Средняя (полная) общеобраз. школа
	1-4 классы	5, 6 классы	7-9 классы	10-11 классы
Дисциплина				
Параметры, характеризующие деятельность	Окружающий мир	Природоведение, пропедевтический курс физики	Курс физики основной школы	Курс физики (профильные, непрофильные уровни)
Форма обучения	Дополнительное	Опережающее	Основное	Профильное
Вид исследования	Поисковая (исследовательская)	Экспериментально- поисковая (исследовательская)	Исследовательская (эвристическая)	Исследовательская (творческая)
Уровни овладения умениями	I	II	III	V

На основании федерального государственного общеобразовательного стандарта внеурочная деятельность учащихся занимает около от 10% до 20% общего учебного времени [4]. Для его реализации и для развития исследовательских способностей учащихся на разных ступенях обучения разработаны материалы и методические рекомендации по работе с ними по теме: «Магия ароматов» выполнить, которые можно с набором «Научные развлечения» включающим «Азбуку парфюмерии». В процессе выполнения заданий школьники знакомятся с физическими явлениями, пытаются их объяснить на основе положений об атомно-молекулярном строении вещества. Например, имея в своем распоряжении такое оборудование как пластиковая бутылка, вода, брусок, проволока, воздушный шар, сосуды разных форм, учащиеся даже начальной (или основной) школы могут провести исследование по изучению особенностей строения трех агрегатных состояний вещества.

Под руководством учителя они исследуют свойства твердых тел, жидкостей и газов. Исполняя инструкцию или подсказки учителя, учащиеся переливают воду из одного сосуда в другой, изучая форму жидкости в разных флаконах, деформируют брусок, проволоку и пластиковую бутылку, заполненную воздухом. Результаты наблюдений учащиеся кодируют в тетради, а на рисунках показывают особенности строения веществ в трех агрегатных состояниях. Сделав вывод о том, что молекулы в разных веществах расположены по-разному, школьники самостоятельно пытаются исследовать отличительные свойства этих веществ, объясняя на практике хранение душистых веществ в стеклянных флаконах, а не в пластиковых сосудах. Учащиеся в ходе исследования, знакомятся с описанием свойств и признаков веществ, измеряемых величин, приемами сравнения свойств вещества, наблюдениями природных явлений в домашних или классных условиях.

Библиографический список

1. Теплов, Б.М. Способности и одаренность // Б.М. Теплов. Избранные труды. – М., 1985. – Т. I.
2. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие. – М., 2006.
3. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания / А.В. Усова, В.А. Беликов. – Челябинск, 1985.

Эти виды деятельности имеют большое значение в развитии исследовательских способностей учащихся, выполняя опыты школьники могут выдвигать гипотезы, проверять ее на опыте. Именно на этом этапе происходит формирование первоначальных исследовательских умений, которые будут необходимы учащимся в процессе изучения физики.

Разнообразные домашние экспериментальные задания может выполнить каждый ученик в основной школе с набором «Азбука парфюмерии». Например, зависимость явления диффузии от температуры ученикам предлагается проверить в домашних условиях, используя в качестве оборудования две металлические ложки. Одну из них им советуют в описании работы на некоторое время положить в холодильник (морозильную камеру), другую – в чашку с кипятком. Когда одна ложка остынет, а другая нагреется (предварительно протирают их салфеткой) в них капают с помощью пипетки одинаковое количество лимонного сока или одеколона. Наблюдают и делают вывод о том, в какой из ложек жидкость имеет запах более насыщенный и почему. Такой вид домашнего задания является завершающим звеном в формировании данного исследовательского умения и прекрасным поводом еще раз прикоснуться к миру физических (природных) явлениях.

Таким образом, развитие исследовательских умений и исследовательских способностей целесообразно осуществлять на основе принципа преемственности [5]. Для этого необходимо уже в начальной школе формировать не только учебные умения, но и первоначальные исследовательские, которые продолжают развиваться в основной и профильной средней общеобразовательной школе. Именно поэтапное формирование исследовательских умений будет способствовать развитию творческой активности учащихся в процессе исследовательской деятельности.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование: проект (в редакции от 24.10.2011). – М., 2011.
5. Потапова, М.В. Пропедевтика в непрерывном физическом образовании (школа – педвуз): монография. – М., 2008.

Bibliography

1. Teplov, B.M. Sposobnosti i odarennostj // B.M. Teplov. Izbranniye trudi. – М., 1985. – Т. I.
2. Savenkov, A.I. Psikhologicheskie osnoviy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu: ucheb. posobie. – М., 2006.
3. Metodologicheskie rekomendacii po ovladeniyu umeniyem uchit'sya, samostoyatel'no priobretat' znaniya / A.V. Usova, V.A. Belikov. – Chelyabinsk, 1985.
4. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obshchego obrazovaniya. Srednee (polnoe) obshcheye obrazovanie: proekt (v redakcii ot 24.10.2011). – М., 2011.
5. Potapova, M.V. Propedevtika v neprerivnom fizicheskom obrazovanii (shkola – pedvuz): monografiya. – М., 2008.

Статья поступила в редакцию 24.09.12

УДК 37.02

Sivolobova N.A. INNOVATIVE BASES of DESIGN of PROCESS of FORMATION of CIVIL and PATRIOTIC CULTURE of PUPILS of CADET EDUCATIONAL INSTITUTIONS. In this article principles and the content of design of process of formation of civil and patriotic culture the cadet, innovative technologies of the organization of teaching and educational work in educational institutions of cadet type are considered.

Key words: civil and patriotic culture, civil and patriotic education, cadet education, cadet educational institutions.

Н.А. Сиволобова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии высшей школы федерального гос. автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматриваются принципы и содержание проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры кадет, инновационные технологии организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях кадетского типа.

Ключевые слова: гражданско-патриотическая культура, гражданско-патриотическое воспитание, кадетское образование, кадетские образовательные учреждения.

В настоящее время в России более ста кадетских корпусов, кадетских школ, немалая часть которых – интернаты. Их потребности, особенности как профильных образовательных учреждений задают основные ориентиры для разработки научных основ проектирования их деятельности. Современные образовательные учреждения кадетского типа – это пространство, где в специально созданных условиях возрождается, адаптируется к новым условиям проверенный временем, но забытый педагогический опыт. Кадетские корпуса, училища, школы – это профильные общеобразовательные учреждения, имеющие гражданско-патриотическую направленность.

Исходя из вышесказанного, особую актуальность приобретает вопрос организации воспитания гражданина и патриота в кадетских образовательных учреждениях. Формирование личности кадета всегда осуществлялось в целостном педагогическом процессе – в учебной, внеучебной, социокультурной деятельности, в процессе воспитания и самовоспитания.

Источники воспитания в современных кадетских образовательных учреждениях – это источники культуры, через постижение которых формируется внутренняя личностная культура каждого выпускника. Говорить о воспитании вне культуры невозможно. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся образовательных учреждений кадетского типа должно строиться на исторических традициях российской культуры, кадетских ценностях и этике служения Отечеству; на традициях дружбы, уважения и подчинения во взаимоотношениях равных, старших и младших; способности к формированию выражения собственного мнения и учете мнений товарищей; личной ответственности и сознательной дисциплины [1, с. 28].

Формирование гражданско-патриотической культуры кадет зависит от ряда условий: проектирование педагогической среды образовательного учреждения кадетского типа на основе преемственности традиций, достижений современного и историко-педагогического опыта; обеспечение взаимодействия основного и дополнительного образования; установление социального партнерства; разработка средств педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, позволяющих офицерам-воспитателям и преподавателям овладеть педагогическим опытом дореволюционных кадетских корпусов, а также опытом су-

воровских училищ; внедрение в учебно-воспитательный процесс инфокоммуникационных технологий.

Процесс формирования гражданско-патриотической культуры кадет должен обеспечить: формирование умения жить в обществе и служить Отечеству, как подобает гражданину России; воспитание воли, организаторских и лидерских качеств; воспитание уважение к личности, ее правам и обязательное понимание важности собственных обязанностей перед коллективом и государством, необходимости их выполнения; привитие с раннего возраста учащимся чувства ответственности за свои поступки, ответственности за товарищей, беспрекословного подчинения законам, нравственным требованиям, развитие чувства чести и собственного достоинства.

Компонентами воспитательной системы в кадетских образовательных учреждениях являются: проведение постоянной работы по формированию и развитию социально значимых ценностей, взглядов и убеждений, потребностей и интересов, основывающихся на духовно-нравственных принципах гражданственности и патриотизма; участие в мероприятиях военно-патриотического характера; воспитание на основе традиций казачества, его жизненного уклада, основанного на принципах демократии, беззаветного служения Родине и своему народу, способности пожертвовать собой ради товарища [2, с. 14].

В качестве научно-практических и методических основ проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры воспитанников кадетских образовательных учреждений определены следующие идеи и принципы:

- идея воспитывающего обучения, приоритетности воспитательных целей в структуре образовательного процесса;
- сочетание методов авторитарной (военной) педагогики и педагогики сотрудничества, демократизация педагогических отношений;
- принцип личностного подхода к воспитанию растущего гражданина и патриота;
- диалогизация педагогического процесса;
- придание процессу профессионально-этической ответственности, готовности офицера-воспитателя принять на себя заботы о судьбах воспитанников;

- комплексный подход к проектированию педагогического процесса;
- связь воспитания с жизнью кадетского корпуса, города страны, с жизнью Вооруженных Сил;
- гуманизация воспитания (уважение достоинства воспитанников);
- индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанию;
- сочетание требовательности с уважением и заботой о личности воспитанника;
- опора на положительное в личности кадета; единство, согласованность и преемственность в воспитании;
- планирование воспитательных мероприятий на всех уровнях ее проведения и этапах обучения воспитанников;
- анализ эффективности воспитательной работы и принятие необходимых мер по ее корректированию;
- обеспечение непрерывности, согласованности и единства действий преподавателей и офицеров-воспитателей;
- достижение системности и комплексности всех воспитательных усилий;
- контроль качества проведения и оценку результативности воспитательной работы;
- обобщение и распространение передового опыта [3, с. 62].

Выполнение научно-исследовательского проекта по теме «Особенности организации учебно-воспитательной работы в современных кадетских корпусах» в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» позволило внедрить в работу кадетских образовательных учреждений Ставропольского края (Кадетская школа им. генерала А.П. Ермолова г. Ставрополя, Южно-Российский лицей казачества и народов Кавказа г. Железноводска, кадетские классы МБОУ СОШ №5 г. Георгиевска и др.) инновационное учебно-методическое обеспечение. Его основу составляет учебно-методический комплекс по организации учебно-воспитательной работы в современных кадетских корпусах, школах, классах.

Инновационным элементом комплекса является виртуальный музей кадетства, который представляет собой четко структурированный материал по различным направлениям. Функции музея: культурно-просветительская, учебно-воспитательная, методическая.

Цели и задачи: ознакомление с историей создания и развития системы кадетских корпусов в России; отражение процесса обучения и воспитания кадет, их быта, досуга; воссоздание традиций кадетских корпусов, демонстрация кадетской символики, атрибутики, примеров художественного творчества; воспитание на примерах героических подвигов, славных дел выпускников кадетских корпусов; отражение жизни, педагогического опыта современных образовательных учреждений кадетского типа.

Структура музея: зал 1- История становления и развития кадетских корпусов, зал 2 – Кадетское образование в России, зал 3 – Современные образовательные учреждения кадетского типа, зал 4- символика, атрибутика кадетских корпусов, зал 5 – Литературная гостиная, зал 6 – Методический кабинет, зал 7 – Кинозал.

ЗАЛ 1. История становления и развития кадетских корпусов:

- а) кадетские корпуса дореволюционной России;
- б) выпускники кадетских корпусов.

ЗАЛ 2. Кадетское образование в России:

- а) становление и развитие кадетского образования в XVIII веке;
- б) становление и развитие кадетского образования в первой половине XIX века;
- в) становление и развитие кадетского образования во второй половине XIX века;
- г) становление и развитие кадетского образования на рубеже XIX-XX веков;
- д) кадетские корпуса за рубежом.

ЗАЛ 3. Современные образовательные учреждения кадетского типа:

- а) суворовские училища;
- б) кадетские корпуса современной России;
- в) кадетские школы и классы Ставропольского края:
 - Кадетская школа им. генерала Ермолова г. Ставрополя;
 - Южно-российский лицей казачества и народов Кавказа;
 - Кадетские классы СОШ № 5 г. Георгиевск.

ЗАЛ 4. Символика, атрибутика кадетских корпусов:

- Награды Российской империи;
- Нагрудные знаки кадетских корпусов дореволюционной России;

- Нагрудные знаки современных военно-учебных заведений;
- Жетоны;
- Знамена дореволюционных кадетских корпусов;
- Знамена кадетских корпусов Российской Федерации.

ЗАЛ 5. Литературная гостиная:

- Стихи воспитанников кадетских корпусов дореволюционной России;
- Песни воспитанников кадетских корпусов дореволюционной России;
- Поэтическое творчество воспитанников современных кадетских корпусов и суворовских училищ.

ЗАЛ 6. Методический кабинет:

Библиография:

- Дореволюционные источники изучения педагогического опыта образовательных учреждений военного профиля
- Современная библиография

Нормативные документы:

- Нормативные документы, регулирующие учебно-воспитательный процесс в дореволюционных кадетских корпусах;
- нормативные документы, регулирующие учебно-воспитательный процесс в современных образовательных учреждениях кадетского типа.

Мемуары и художественная литература;

Персоналии:

- П.Ф. Лесгафт, А.Д. Бутовский, Я.И. Ростовцев, И.П. Старков, В.Я. Благовещенский.

ЗАЛ 7. Кинозал:

- Видеоматериалы воспитательных мероприятий;
- Документальные фильмы о современных образовательных учреждениях кадетского типа.

Материалы музея в качестве средства патриотического воспитания учащейся молодежи адресованы офицерам-воспитателям, преподавателям кадетских корпусов и общеобразовательных школ, воспитанникам кадетских учебных заведений, суворовских училищ, а также родителям, чьи дети хотят стать кадетами.

Виртуальный кадетский энциклопедический словарь рассказывает в кратких биографических справках о судьбах бывших выпускников, сумевших выстоять в трудных жизненных обстоятельствах, и сохранить любовь к Родине, верность кадетским традициям. Также в словаре приводятся основные понятия из кадетской образовательной среды.

Хрестоматия по истории кадетского образования в России, которая содержит нормативно-правовые документы, регулировавшие учебно-воспитательный процесс в императорских кадетских корпусах, труды съезда офицеров-воспитателей, воспоминания выпускников кадетских корпусов, с педагогических позиций оценивающих опыт жизнедеятельности в закрытых военно-учебных заведениях, роль полученного в нём образования для духовно-нравственного становления [4].

Монография «Кадетские корпуса дореволюционной России: опыт организации педагогических отношений». На основе привлечения разнообразных источников, в том числе, произведений мемуарной и художественной литературы, в монографии отражается процесс становления и развития педагогических отношений в кадетских корпусах дореволюционной России, раскрываются особенности организации жизнедеятельности в интернатных учебно-воспитательных учреждениях, рассказывается о подвигах, делах и судьбах бывших кадет, их верности усвоенным с детства идеалам, традициям [5].

Книга адресована педагогическим коллективам современных кадетских корпусов, работникам народного образования, аспирантам, студентам педагогических вузов, а также всем, кто интересуется историей отечественного образования.

Внедрение инновационного учебно-методического обеспечения в образовательный процесс кадетских учреждений позволяет оптимизировать процесс формирования гражданско-патриотической культуры воспитанников, повысить эффективность учебно-воспитательной работы по следующим направлениям:

- направленность образовательного процесса на формирование общекультурного базиса учащихся: культурных учебных, коммуникативных, исследовательских и проекторочных и других умений, необходимых в жизни и профессиональной деятельности в условиях современного общества;
- формирование у учащихся стремления к образованию, созданию позитивной мотивации к продолжению образования, умению ориентироваться в спектре образовательных возможностей, повышению уровня осознания собственных способностей и перспектив;
- организация воспитательной работы в инновационной образовательной среде;

– социализация образования, ориентированного на сознательное определение учащимися собственных траекторий и индивидуальных образовательных программ согласно их «образу будущего»;

– создание образовательного пространства, обеспечивающего реализацию учебных программ, формирование интеллекта учащихся, становление гражданских, социальных компетентностей;

– изменение в стиле и содержании, методиках и технологиях обучения предметам на основе освоения общих процессов мышления, глубокой интеграции содержания различных предметов;

– создание реальных рефлексивных педагогических сообществ, умеющих работать в проектном режиме, использующих технологии выстраивания паритетных отношений на содержательной основе;

– разработка новой системы психолого-педагогического и научно – методического сопровождения образовательного процесса на основе демократических принципов.

Таким образом, использование инновационных научных и учебно-методических разработок позволяет повысить эффективность организации процесса формирования гражданско-патриотической культуры учащихся образовательных учреждений кадетского типа.

Библиографический список

1. Беляев, А.В. Организация воспитательной работы в кадетском корпусе: учебно-методическое пособие для офицеров-воспитателей. – Ставрополь, 2008.
2. Беляев, А.В. Кадетское образование в России: научно-методические основы. – Ставрополь, 2008.
3. Микрюков, В.Ю. Инновационная стратегия военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях // Инновации в образовании. – 2006. – №2.
4. Хрестоматия по истории кадетского образования в России / сост. А.В. Беляев, Е.В. Климашкина, Н.А. Сиволобова. – Ставрополь, 2008.
5. Беляев, А.В. Кадетские корпуса дореволюционной России: опыт организации педагогических отношений. – Ставрополь, 2008.

Bibliography

1. Belyaev, A.V. Organizatsiya vospitatel'noy raboty v kadetskom korpusse: uchebno-metodicheskoe posobie dlya oficerov-vospitateley. – Stavropolj, 2008.
2. Belyaev, A.V. Kadetskoe obrazovanie v Rossii: nauchno-metodicheskie osnovy. – Stavropolj, 2008.
3. Mikryukov, V.Yu. Innovatsionnaya strategiya voenno-patrioticheskogo obrazovaniya rossijskikh uchastnikhsya v sovremennikh usloviyakh // Innovatsii v obrazovanii. – 2006. – №2.
4. Khrestomatiya po istorii kadetskogo obrazovaniya v Rossii / sost. A.V. Belyaev, E.V. Klimashkina, N.A. Sivolobova. – Stavropolj, 2008.
5. Belyaev, A.V. Kadetskie korpusa dorevolucionnoy Rossii: opyt organizatsii pedagogicheskikh otnosheniy. – Stavropolj, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 37.013.77

Sobil'skaya A.S. FORMATION OF ETHNIC IDENTITY OF THE PERSONALITY THROUGH THE EDUCATION SYSTEM. In article ontogeneticheskyy features of formation at the child of ethnic identity are reflected. It is proved, the main approaches to understanding of ethnic identity, and also age features of formation of understanding about themselves and surrounding people are opened.

Key words: personality, ethnic identity, ethnic consciousness.

А.С. Собильская, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: sbil'skij@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье отражены онтогенетические особенности формирования у ребенка этнической идентичности. Обоснованы основные подходы к пониманию этнической идентичности, а также возрастные особенности формирования понимания о себе и окружающих людях.

Ключевые слова: личность, этническая идентичность, этническое самосознание.

Культура межэтнического общения – это органическая составляющая духовной культуры общества. Данное понятие вошло в научный оборот в начале 80-х годов прошлого века. И теоретические, практически решало только основную функцию обеспечение интеграции народов, укрепление их дружбы и сотрудничества, а также воспитание взаимоуважения по отношению к представителям разных этнических групп. Наиболее актуальной данная проблема является в поликультурном регионе. Рассматривая поликультурный регион как социальную систему, в которой каждая группа выступает как элемент этой системы, можно понять суть процессов интеграции и дифференциации этнических групп как этапов развития системы. Поликультурные регионы с длительным периодом совместного существования этнических групп (например, Северный Кавказ) представляют собой достаточно сбалансированные системы, в которых интегративные процессы преобладают над процессами дифференциации. Но при этом в последнее десятилетие наблюдается рост процессов дифференциации над процессами интеграции. Это обусловлено миграционными процессами, происходящими на Северном Кавказе, и в Ставрополе в частности. Город Ставрополь является студенческим городком, в котором обучаются жители не только Ставропольского края, но и всех соседних республик (Дагестана, Карачаево-Черкесии, Кабардино-Балкарии, Чечни). В связи с этим поликультурность приобретает новый формат – стремящийся к поиску межгруппового баланса, кото-

рый каждая группа воспринимает по-своему. При этом протекающие межгрупповые взаимодействия, с точки зрения А.Г. Козловой, осуществляется по четырем стратегиям: 1) сохранение своей культуры и принятие «чужих»; 2) поиск и защита своей культурной определенности; 3) разделение по этническому и профессиональному признаку; 4) поиск социального включения [1].

Все эти стратегии нацелены на сохранение и обретение позитивной и четкой этнической идентичности, которая является основой этнической толерантности, а также на сбалансирование системы межгруппового взаимодействия.

Процессы межгрупповой интеграции и дифференциации невозможны без определения индивидом собственной этнической идентичности. Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность – это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и отделения от других этносов.

С точки зрения, А.В. Сухарева, в условиях современной этнокультурной мозаичности, процессы формирования этнической идентичности и других этнических процессов следует изучать с позиций этнофункционального подхода. По его мнению, этническую идентичность следует рассматривать как «отношение себя к определенному этносу», но при этом данное отношение

ние не показывает степень сформированности этой идентичности. То есть, понятие сформированности можно рассматривать в двух аспектах – принятие или непринятие себя [2, с. 37].

Возникает вопрос, как же формируется этническая идентичность? Этническая идентичность – это комплексный феномен, в формировании которого большую роль играют средовые факторы (стихийные и целенаправленные), а на индивидуальном уровне семейное воспитание.

По мнению А.Ю. Аксеновой, этническая идентичность формируется с участием двух взаимодействующих между собой факторов: институциональных – иммиграция, внутренняя миграция, национализм; и индивидуальных – мотивы, символы, тактические и стратегические цели индивида. В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, которые следует соотносить с этапами психического развития ребенка:

1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые – фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа;

2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык. Просыпаются национальные чувства;

3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры.

К настоящему времени во всем мире проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов развития этнической идентичности. Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий – цвета кожи, волос – детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение. Процесс межкультурного взаимодействия, также как и процесс этнической самоидентификации, осуществляется под влиянием взаимоотношений в семье, отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми. Процесс этот происходит стихийно. Для того чтобы

сделать его целенаправленным, необходима организованная педагогическая деятельность.

Главенствующую роль в формировании этнической идентичности следует отдавать основным институтам социализации. Институты социализации разного уровня – это мощный фактор воспитания, самовоспитания детей. В полиэтническом обществе знание принадлежности к той или иной этнической среде приобретает ребенком раньше, чем в моноэтническом, и осознается более четко. Школа как важнейший социальный институт призвана помочь обществу стать более гуманным и толерантным. Это место открытого человеческого общения, поэтому ее психологический климат должен способствовать личностному росту учеников, учителей, администрации, родителей [1, с. 43].

С точки зрения А.В. Сухарева, воспитание должно быть первичным по отношению к процессу предметного обучения, недопустима информационная перегрузка эмоционально и нравственно незрелой психики. Содержание обучения в современной культурно-исторической ситуации, особенно на относительно ранних возрастных этапах, должно быть максимально этнофункционально согласовано с этносредой рождения и проживания учащихся [2, с. 104].

Формированию этнической идентичности отводится главенствующая роль. Образование рассматривается как важнейший структурный элемент процесса возрождения, сохранения и развития культуры этноса. А.Б. Панькин, считает, проблема разрыва и преемственности поколений – одна из самых существенных для человечества. Возрождение и сохранение этнической культуры в современных условиях становится возможным только в случае определения, сохранения и развития темы культуры этноса, через использование в педагогической практике, посредством системы образования этнических, духовных и культурных особенностей, воспитывающих в человеке уважение к себе, терпимость и взаимопонимание с представителями других этнических групп [3, с. 96].

Итак, можно сделать вывод, что система образования, решая свои внутренние задачи, строит общее культурное поле, в котором процесс межгруппового взаимодействия строился не по пути дифференциации, а по пути интеграции всех членов процесса. Основными направлениями этого процесса должны быть изучение особенностей представителей различных этнических общностей, их нравов и обычаев, традиций, языка; изучение системы межэтнических отношений, морально-психологической атмосферы в полиэтническом коллективе, сплочение коллектива; предотвращение конфликтных ситуаций в коллективе; формирование культуры межэтнического общения.

Библиографический список

1. Этнотолерантность подростка: воспитание в семье и школе: словарь / под общ. ред. А.Г. Козловой. – СПб., 2007.
2. Сухарев, А.В. Этнофункциональный аспект воспитания и психотерапии. – М. – Воронеж, 2008.
3. Панькин, А.Б. Формирование этнокультурной личности. – М.; Воронеж, 2006.

Bibliography

1. Ehtnotolerantnostj podrostka: vospitanie v semje i shkole: slovarj / pod obth. red. A.G. Kozlovoyj. – SPb., 2007.
2. Sukharev, A.V. Ehtnofunkcionalnijj aspekt vospitaniya i psikhoterapii. – M. – Voronezh, 2008.
3. Panjkin, A.B. Formirovanie ehtnokulturnojj lichnosti. – M.; Voronezh, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.09.12

УДК 159+101

Sokolovsky I.E. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS RELIGIOUS IDENTIFICATION OF YOUTH IN MODERN RUSSIA. This paper is devoted to the psychological mechanisms of identification of religious youth. The author suggested that the youth, which is the bearer of the religious consciousness, has a stable shape and authentication mechanisms in crisis situations. In the structure identification of this group of young people occupy a special place of religious consciousness and values, which are the basic kinds of identity.

Key words: religious consciousness, identification and identity, value orientations, religious youth.

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», докторант каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Статья посвящена вопросам психологических механизмов идентификации религиозной молодежи. Автором высказано предположение, что молодежь, являющаяся носителем религиозного сознания, имеет устойчивую форму и механизмы идентификации в кризисных ситуациях. В структуре идентификации данной группы молодежи особое место занимают религиозное сознание и ценностные ориентации, которые являются базовыми видами идентичности.

Ключевые слова: религиозная идентификация и идентичность, религиозное сознание, ценностные ориентации религиозной молодежи.

Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью феномена религиозного сознания современного человека и, прежде всего, молодежи. Особенности религиозного сознания предопределяют формирование особого образа и жизненной позиции, а также процесс ее идентификации при взаимодействии со своими сверстниками из числа молодежи, свободной от религиозного сознания. Кроме того, актуализация вопросов анализа религиозного сознания в контексте социальных трансформаций переходного общества обусловлена беспрецедентным усилением кризисных явлений в развитии отечественной культуры. Они достигли значений, затрагивающих «физический баланс» самого существования культуры.

Структурные изменения всего уклада современной российской жизни свидетельствуют о том, что когда общество вступает в эпоху модернизации, то в первую очередь оно отказывается от воспроизводства именно образа жизни. Оно стремится к его кардинальному изменению, подвергая отрицанию совокупность его проявлений – традиционные средства труда, организацию производства и быта, ментальные конструкции, традиционные установки и ценности и прочее.

Одной из самых глубоких причин кризиса современной культуры было и остается разворачивание тех следствий, которые скрыто содержатся в абсолютизации, чрезмерной акцентировке в нем задач модернизации и отрыве их от функции воспроизводства и сохранения общества. Ведь в подавляющем большинстве философских позиций сегодня декларируется как высшая ценность «развитие индивидуальности и творческого потенциала личности». В исследованиях диалектики религиозного сознания в переходных ситуациях я опираюсь на работы методологического характера, связанные с изучением тематики свободы личности, прежде всего религиозно ориентированной, и феномена переходности в социальном, культурном и персоналогическом смысле. Здесь большое значение имели классические труды Гегеля, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, К.Н. Леонтьева, В.С. Соловьева, В.В. Розанова, Л.П. Карсавина, А.Ф. Лосева, П.А. Сорокина, Э.В. Ильенкова, И.Л. Солоневича – в сочинении с результатами новейших исследований проблематика и свободы и образования, представленными в работах В.В. Балахонского, А.П. Валицкой, А.А. Грякалова, А.П. Желобова, А.А. Королькова, М.Л. Лезгиной, В.В. Миронова, В.Н. Назарова, Ч.С. Кирвеля, А.С. Колесникова, А.П. Огурцова, В.С. Пусько, И.Б. Романенко, В.И. Стрельченко и др.

Цель исследования – дать комплексный социально-философский и психологический анализ проблемы определения, статуса и содержания феномена религиозного сознания в соответствии со стратегиями развития современного переходного общества. Исследовать проблемы феномена религиозного сознания с социально-философской и психологической точек зрения и определить основные модели его действия в ситуации переходного общества. Обосновать и апробировать модели становления картины мира у религиозной молодежи в современной России через механизм идентификации.

Объект исследования – часть российской молодежи, являющаяся носителем религиозного сознания.

Предметом исследования являются механизмы идентификации становления религиозного сознания личности.

Гипотеза исследования: религиозное сознание имеет устойчивую форму и механизмы идентификации в кризисных ситуациях, поэтому эти механизмы следует определить и доказать, а в структуре идентификации религиозной молодежи особое место занимают религиозное сознание и ценностные ориентации, которые являются базовыми видами идентичности. А это, по нашему мнению, и является тем психологическим ядром, которое лежит в формировании картины мира человека. Таким образом, мы имеем устойчивую форму идентичности, которая связана с принятием на себя обязательств со стратегией преодоления кризиса и с определенными психологическими характеристиками личности.

Методы и организация исследования. Эмпирической базой исследования стали педагогический и социальный факультеты Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ, Москва), факультет педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ, Новосибирск), факультет психологии Института деловых коммуникаций (ИДК, Москва).

В исследовании приняли участие 70 студентов I-V курсов ПСТГУ в возрасте от 17 до 30 лет и 80 студентов НГПУ I-V курсов в возрасте от 17 до 25 лет, а также 20 студентов ИДК II курса в возрасте от 23 – 30 лет. Гендерные различия в исследовании не учитывались.

Для решения поставленных задач мы планировали использование следующих методов и методик исследования: теоретический анализ источников, обобщение и интерпретация научных данных; метод опроса, анкетирование, диагностическое интервью, наблюдение и обобщение психологического и педагогического опыта.

Для изучения психологических характеристик идентификации религиозной молодежи мы использовали следующие методики, но в данной статье анализ результатов будет представлен по двум (1 и 2) методикам:

1. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова.

2. Методика статусов идентичности по Дж. Марсия (адаптация С.А. Татарко) [1].

3. Анкета-опросник для студенческой молодежи «Я и мое отношение к религии».

4. Тест «Личностная самоидентификация» (адаптация специализированной анкеты для определения типа личностной идентичности подростка С.С. Носова).

Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова направлена на изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. В ее основе лежит положение о том, что представления о значимых ценностях формируются в процессе социализации личности в результате интериоризации общекультурных ценностей. Результат процесса интериоризации неоднозначен, что приводит к существенному разбросу ценностных ориентаций. Опросник состоит из 66 вопросов, на которые светская и религиозная молодежь отвечала «да» или «нет». С помощью этой методики были определены степень выраженности каждой из полиструктурных ценностных ориентаций личности. В Опросник были включены следующие ценностные ориентации:

- 1) приятное времяпрепровождение, отдых;
- 2) высокое материальное благосостояние;
- 3) поиск и наслаждение прекрасным;
- 4) помощь и милосердие к другим людям;
- 5) любовь;
- 6) познание нового в мире, природе, человеке;
- 7) высокий социальный статус и управление людьми;
- 8) признание и уважение людей, и влияние на окружающих;
- 9) социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;
- 10) общение;
- 11) здоровье.

По результатам тестирования выстраивался сначала индивидуальный графический профиль, а затем строился групповой.

В результате можно сделать вывод, что светская молодежь в большей степени направлена на ценностные ориентации пунктов 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, а религиозная молодежь – 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, где ценностные ориентации двух исследуемых групп кардинально противоположны. В религиозной группе задачи нравственного совершенствования являются ведущими, и все остальное является поддерживающим. В светской группе ведущими являются разнообразные задачи, предположительно профессиональные. Объединяет эти группы ценностные ориентации: общение и профессиональный интерес. Полученные результаты позволяют вносить определенную коррекцию в наше понимание психолого-коррекционной работы с молодежью в современной России.

Методика исследования статусов идентичности по Дж. Марсия (адаптация С.А. Татарко).

Дж. Марсия разработал статусную модель идентичности как методологический план к эриксоновским теоретическим представлениям с целью их эмпирического изучения. В настоящее время эта модель приобрела самостоятельное значение. Дж. Марсия выделил четыре статуса идентичности (состояния идентичности) – это четыре варианта окончания кризиса идентичности в возрасте от 17 до 25 года. Дж. Марсия обратился к рассмотрению идентичности как гипотетической психологической структуре, которая проявляет себя феноменологически через паттерны решения индивидом проблем. Так, например, 17-летний молодой человек, окончивший школу, должен ответить себе на два вопроса: «Кто я есть сейчас?» и «Кем мне быть в будущем?» [2]. Их осмысление, осуществление трудного выбора из многочисленных возможных вариантов и реализация принятого решения – все это, развивает идентичность, способствует приобретению чувства непрерывности, направленности и осмысленности жизни.

Критерием для выделения статусов служили два параметра:

1. Наличие или отсутствие кризиса.
2. Принятие обязательств по двум основным сферам функционирования: профессия и идеология.

Таблица 1

Критерии для выделения статусов идентичности

Позиция касательно профессии и идеологии	Статусы идентичности			
	Достигнутая идентичность	Предрешенная	Диффузная идентичность	Мораторий
Кризис	Пройден (present)	Отсутствует (absent)	присутствует или отсутствует	в кризисе
Приятие на себя обязательств	присутствует	Присутствует	отсутствует	присутствует, но размыто

Термин «кризис» относится к тому периоду больших усилий в жизни человека, когда он раздумывает, какой выбрать профессиональный путь (карьеру) и каким целям, ценностям, убеждениям следует следовать в жизни. Принятие обязательств предполагает принятие твердых решений относительно выбора профессии и идеологии, а также выработку целевых стратегий для реализации принятых решений.

Методика исследования статусов идентичности представляет собой опросник-интервью, выявляющий такие статусы идентичности как «выбор профессии», «религиозные убеждения», «отношение к семье», «политические убеждения», которые разделены на два основных блока – это «выбор профессии» и «идеология». В него нами были включены утверждения, направленные на выявление религиозной идентичности.

Рассмотрим структуру интервью методики подробнее. Итак, она состоит из перечня вопросов, разбитых на относительно независимые по тематике блоки. Количество вопросов меняется в зависимости от цели исследования и, соответственно, от числа включаемых в интервью тематических блоков: в среднем около 200–300 открытых вопросов и нескольких десятков закрытых вопросов. Каждый блок вопросов направлен на получение информации об индивидуальном опыте участника исследования в той или иной жизненной сфере. Отбор жизненных сфер для рассмотрения в интервью проводился нами с учетом двух критериев: во-первых, в содержании вопросов должна затрагиваться проблематика тех жизненных сфер, которые важны для студента в течение определенного хронологического периода. Другой критерий касался принципиальной возможности получить вариативные ответы на эти вопросы, спектр которых должен соответствовать четырем статусам идентичности: предрешенной, достигнутой, диффузной и мораторию.

Для примера рассмотрим основную направленность двух блоков – «Религиозные убеждения» и «Выбор профессии». С помощью вопросов, включенных в блок «Религиозные убеждения», необходимо оценить, в какой степени человек проработал свои взгляды по религиозным вопросам: верит ли он в Бога; как часто он считает нужным посещать церковь, насколько аккуратно соблюдает обряды; участвует ли в организованном отправлении религиозных культов и жизни религиозной общины (например, прихожан церкви) или имеет глубоко личную религиозную ориентацию и не включен в религиозные группы; какую позицию он занимает по различным вопросам религиозной доктрины; при каких обстоятельствах считает допустимым поменять религию; допускает ли возможность заключить брак с человеком другого вероисповедания; какое религиозное обучение считает необходимым для детей. Если человек не религиозен в общепринятом смысле слова, обсуждается его личная жизненная философия, в первую очередь вопросы этики, социальной ответственности, смысла жизни.

В блоке вопросов «Выбор профессии» рассматривается, в какой степени студент проработал вопросы, связанные с профессиональным выбором: принято ли им решение, куда он пойдет работать, изучает ли он спрос на представителей той или иной специальности, которую он получает, учась в вузе; обсуждает ли он с родителями свой профессиональный выбор или родители сами выбирают профессиональную жизнь своего ребенка; может быть, в вопросах выбора профессии он получает советы от друзей, как значимого окружения; может быть студенту не принципиально где он будет работать, или он боится принимать ответственные решения по поводу профессионального выбора без своих родителей; волнуется ли его вопрос в каком окружении он будет работать (религиозном или нет).

Нам важно было понять, было ли время, когда студент много думал об этих вопросах, и если да, то когда это было; менялись ли существенно его взгляды на ту или иную тему и что стало тому причиной. Мы остановились на рассмотрении двух сфер жизни, в соответствии с представлениями Э. Эриксона, согласно которого, под идеологией понимаются «образы, идеи и идеалы, которые... являются имплицитным мировоззрением», «система идей, дающих убедительную картину мира», «неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление культуры» [3], наиболее важных для формирования идентичности – профессии и идеологии.

В качестве поведенческого критерия, дифференцирующего наличие или отсутствие идентичности, было выделено принятие или непринятие обязательств, т.е. наличие или отсутствие приверженности лично значимым целям, ценностям и убеждениям. Для успешной дифференциации выборки критерий наличия или отсутствия обязательств потребовалось дополнить еще одним критерием – прохождения или непрохождения кризиса, исследования альтернатив, предшествующего выработке обязательств.

На пересечении двух рассмотренных критериев были составлены четыре статуса идентичности.

Диффузная идентичность, когда отсутствие связанной, определенной идентичности: ни поиск, ни выбор решения респондентом не осуществлялись.

Предрешенная («предопределенная») идентичность – статус, при котором собственный внутренний поиск респондентом не был осуществлен, а решение принято под воздействием внешних обстоятельств. Студенты с таким статусом имели заранее заданные цели, правила поведения и идеалы, «пожизненный», мало подлежащий корректировке, план на будущее, составленный родителями или другими авторитетными лицами.

Для статуса «мораторий» был характерен осуществляемый в данный момент активный поиск решения проблемы, при этом само решение еще было не принято. На этой стадии студент находился в процессе конструирования идентичности – перехода от отсутствия чувства идентичности или от предрешенной идентичности к сконструированной идентичности.

Наконец, достигнутая идентичность характеризовалась самостоятельным осуществленным активным поиском решения проблемы и принятием такого решения. Лица с достигнутой идентичностью имели собственные, отличные от родительских, планы на будущее. Эти планы при необходимости могли быть пересмотрены, поскольку, с точки зрения людей с достигнутой идентичностью, будущее существует для самореализации, а не для достижения идеалов, заданных заранее кем-то другим.

Из четырех статусов идентичности два свидетельствуют о наличии «устойчивой» личной идентичности (достигнутая и предрешенная идентичность), другие два статуса – о «неустойчивой» идентичности, в большей степени подверженной изменениям в недалекой перспективе. По другому критерию – степени развития идентичности – можно объединить статусы «достигнутая идентичность» и «мораторий» как имеющие более высокую степень развития, чем предрешенная и диффузная идентичность.

В результате проведенного исследования нами было установлено, что лишь немногие испытуемые конструируют идентичность самостоятельно, а сконструированная идентичность накладывается на изначально данную в процессе принятия решений о том, кем быть, в какую социальную группу входить, какие верования и ценности разделять, какие цели ставить, что

свидетельствует лишний раз о крайне интересной ситуации, в которую поставлена наша молодежь.

Современная жизнь требует принятия самостоятельных решений, однако молодой человек, являющийся носителем религиозного сознания, способен лишь на то, чтобы рефлексировать над своими переживаниями, не переводя их на конструктивный уровень. Именно поэтому эта часть молодежи является маргинальной, отчужденной от социальной активной и общественного строительства.

Если это связывать с типами идентичности, которые предложены Дж. Марсия, то идентичность как гипотетически психологическая структура, которая проявляет себя феноменологически через паттерны решения проблем индивидом, подтвердилась в нашем исследовании. Таким образом, идентичность связана с психологическими характеристиками личности студента, проявленными в стратегиях поведения в кризисных ситуациях, где идентичность развивается и способствует приобретению чувства непрерывности, направленности и осмысленности жизни. А это, по нашему мнению, и является тем психологическим ядром, которое лежит в формировании картины мира человека.

В связи с этим, мы имеем устойчивую форму идентичности, которая связана с принятием на себя обязательств со стратегией преодоления кризиса и с определенными психологическими характеристиками личности. Это дает основание вводить собственную типологию механизма идентификации, как устойчивой, неустойчивой и переходной форм, где одним из про-

явлений устойчивой идентификации является поддерживающая ее в моменты кризиса гибкие механизмы трансформации тех или иных форм идентичности и их видоизменений, наиболее подходящих к современным обстоятельствам с учетом базовых ценностей. По нашему мнению, формы идентичности иерархически организованы и имеют различные уровни выраженности по степени интенсивности.

Таким образом, полученные предварительные данные подтвердили широкие возможности методики «Исследование статусов идентичности по Дж.Марсия» и представления об идентичности, а также позволили сформулировать интересующую нас религиозную идентичность, где для религиозного сознания личности очень важны выделенные критерии иерархичности и степень протекания механизмов идентификации на каждом уровне. Специфика религиозной идентичности в ее крестообразности, где горизонталь (статусы идентичности) и вертикаль (иерархии идентичности и ее уровни) пересекаясь друг с другом, дают нам в своем сопряжении то психологическое ядро, которое лежит в формировании картины мира человека.

В заключении хотелось бы сказать, что изучение механизмов идентификации религиозной молодежи и взаимосвязь их с психологическими характеристиками личности составляют основу для дальнейших эмпирических исследований, и способствуют разработке вопроса психологических оснований становления религиозного сознания личности.

Библиографический список

1. Татарко, С.А.. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж.Марсии // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1.
2. Bartholomew, K. Coded semi-structured interviews in social psychological research / Bartholomew K., Henderson A.J.Z., Marcia J.E. // Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology / Eds. H.T. Reis, C.M. Judd. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М., 1996.
4. Cote J. Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity? – An Appraisal of the Field // Identity: An International J. of Theory and Research. 2006. N 6(1).

Bibliography

1. Tatarko, S.A.. Izmerenie identichnosti v ramkakh statusnoy modeli Dzh.Marsii // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2009. – № 1.
2. Bartholomew, K. Coded semi-structured interviews in social psychological research / Bartholomew K., Henderson A.J.Z., Marcia J.E. // Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology / Eds. H.T. Reis, C.M. Judd. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000.
3. Erikson, E. Identity: youth and crisis / ed. and introd. A.V. Tolstikh. – M., 1996.
4. Cote J. Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity? – An Appraisal of the Field // Identity: An International J. of Theory and Research. 2006. N 6(1).

Статья поступила в редакцию 26.08.12

УДК 378.016:615.825

Rechner J.J. TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT OF MODEL OF FORMATION OF READINESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TO THE HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN MEANS OF SWIMMING. The article deals with the problem of training a Physical Education teacher (PE teacher) to practice wellness activities. It represents the model of training a PE teacher to carry out the activities aimed at improving children's health by means of swimming, the structure of the model, its elements and criteria.

Key words: formation of readiness, model, Physical Education teacher (PE teacher), health improvement of children, therapeutic swimming.

Ю.Ю. Рехнер, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: yu.rehner@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования готовности педагога к оздоровительной работе, а также представлена модель формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания, структура данной модели, ее компоненты и критерии.

Ключевые слова: формирование готовности, модель, педагог по физической культуре, оздоровление детей, оздоровительное плавание.

Проблема готовности к различным видам деятельности начинает всесторонне рассматриваться отечественными учеными сравнительно недавно (с конца 50-х – начала 60-х гг.). Несмотря на это, в различных отраслях науки накоплен объемный материал, характеризующий готовность к выполнению различных видов деятельности. Под готовностью к профессиональной деятельности понимается система интегративных качеств, свойств, знаний и умений личности с учетом осознания социальной ответственности. Профессиональная готовность характеризуется

стремлением выполнить свое общественное предназначение, установкой на реализацию личностного потенциала [1].

Анализ литературы показал, что понятие «готовность к педагогической деятельности» современными учеными определяется через систему качеств личности педагога, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность, базируясь на высоком уровне знаний, сформированных умениях и навыках, а также устойчивой мотивации к педагогической деятельности [2].

Проблема формирования готовности к педагогической деятельности – всеобъемлющая проблема теории и практики педагогического образования. Однако среди проблем готовности недостаточно четко выделен и изучен один из значимых ее аспектов – готовность к оздоровительной работе, уровень которой определяет общую педагогическую профессиональную зрелость педагога. Многие авторы (С.И. Архангельский, О.А. Аяшев, В.И. Байдак, В.К. Бальсевич, Ю.К. Васильев, В.М. Выдрин и др.) проблемы педагогического образования в области физической культуры и оздоровления детей видят в том, что в учебных заведениях различного уровня обучение сориентировано в основном на телесную, физическую подготовленность и развитие, а не на восприятие и понимание ценностей физической культуры. Внимание в первую очередь уделяется количественным показателям, выполнению нормативов, но не формированию профессиональной культуры, овладению знаниями и понятием сущности физической культуры как результата всеобщей исторической деятельности людей [3]. Недостаточно разработаны теоретические и методологические аспекты технологий процесса формирования профессиональной готовности педагогов по физической культуре к оздоровлению детей. Не накоплен необходимый совокупный материал, характеризующий показатели процесса развития профессиональной готовности студентов факультета физической культуры на разных этапах их вузовской подготовки. Недостаточно использованы современные методологические направления и тенденции при изучении данной проблемы. Именно в этой связи предметом исследования является процесс формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровительной работе, которая рассматривается как подсистема общей профессиональной готовности будущих педагогов к их профессиональной деятельности.

Мы считаем, что формирование готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей включает в себе возможность частичного разрешения одной из глобальных проблем современного общества, а именно: сохранение человека как биосоциальной структуры. Одним из условий достижения этой цели является деятельность педагога по физической культуре, который не только формирует у учащихся представление о здоровье, его роли в жизни человека, но и создает, внедряет в педагогическую практику инновационные оздоровительные технологии.

Насущность поиска способов воспитания здорового человека выдвигает проблему формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению на одно из значимых мест в педагогической науке. Анализ педагогических инноваций позволил заметить недостатки в системе профессиональной подготовки кадров к оздоровительной работе, что ведет к недостаточной эффективности оздоровительных служб. Подготовка педагогов по физической культуре к оздоровительной работе проводится вузами по сокращенной программе или дополнительно. По нашему же убеждению, занятия в высшей школе нужно строить таким образом, чтобы не только укрепить здоровье студентов, но и сформировать у них готовность к оздоровительной работе. Готовность к оздоровительной работе в педагогическом образовании рассматривается как интегративное качество личности, характеризующееся наличием знаний, умений, необходимых для осуществления оздоровительной деятельности, способствующих саморазвитию, самообразованию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся среды и эффективному овладению профессиональными навыками в условиях педагогического процесса вуза.

Разработка модели формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания возможна в условиях реализации личностно-ориентированной педагогики, в которой понимание воспитательного воздействия определяется как «пробуждение» и целенаправленное «вращивание» индивидуальности в человеке. Предлагаемая модель формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания характеризуется включением студентов в активную деятельность по оздоровлению детей, формированием у них положительного отношения к оздоровительной деятельности, возникновением внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления, выступающих как движущая сила профессиональной готовности к осуществлению оздоровительной деятельности.

Слово «модель» (от лат. слова «modus», «modulus») означает «мера, образ, способ». В.А. Штофф дает следующее определение модели: «Модель – это система, которая с той или иной степенью сходства воспроизводит другую систему (оригинал) и замещает ее в познавательном процессе так, что изучение

модели позволяет получить информацию о воспроизводимой и отражаемой системе (оригинале)». В.А. Штофф разграничивает понимание значения модели в широком и узком смысле.

Под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме. В более узком смысле понимают модель, когда хотят изобразить некую область явлений с помощью другой, лучше изученной, легче понимаемой, более привычной, когда, другими словами, непонятное хотят свести к понятному [4].

Цель создания модели формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания состоит в расширении и углублении возможности самореализации будущих педагогов на уровне профессионально значимых, личностно и социально желаемых стандартов. Пути и методы формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания многообразны, они обусловлены социально-педагогическими условиями, закономерностями, принципами.

Модель формирования готовности педагога к оздоровлению детей средствами плавания интегрирует психологическую организацию субъекта профессиональной деятельности посредством усиления взаимосвязи следующих структурных компонентов: мотивационно-ценностного, содержательного, технологического, рефлексивного. Представляется возможным выделить четыре этапа, которые проходит будущий педагог по физической культуре в процессе формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания: подготовительный (формирование общих представлений о личности педагога по физической культуре, оздоровительной деятельности педагога, формирование мотивационных установок); информационный (теоретическое освоение процесса оздоровления детей средствами плавания); формирующий (построение путей предстоящей профессиональной деятельности, закрепление полученных знаний на поведенческом уровне); интегрирующий (интеграция полученных теоретических знаний и практических навыков).

Обозначенные выше этапы не изолированы, напротив, они взаимодополняют и оказывают влияние друг на друга. В нашем исследовании выделяется два этапа моделирования процесса формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания.

На первом – в процессе изучения психолого-педагогической литературы по теме, наблюдения реального состояния готовности педагогов по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания, выделения сильных и слабых сторон, использования ряда методологических закономерностей, методов, принципов – были проведены анализ и обобщение знаний об исследуемом процессе и сформирована понятийная модель.

На втором этапе моделирования (трансформации понятийной модели в структурную) выполнялись следующие задачи:

1. Непосредственное создание наглядного образа целостного процесса формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания.
2. Определение основных структурных единиц модели, ее составных элементов.
3. Выделение совокупности связей между элементами модели.
4. Установление их иерархического соотношения.

Построение модели формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания базируется на принципах:

- гуманистической направленности (направленность модели на реализацию личностного потенциала студентов и преподавателей);
- научности (достоверность моделируемых явлений, процессов и предъявляемого учебного материала);
- открытости (способность к развитию и взаимодействию с внешней средой);
- интегративности (взаимодействие всех составных частей модели: цели, содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки);
- целостности (соответствие содержания подготовки к оздоровительной работе комплексной цели);
- динамичности (развитие модели во времени путем ее качественных состояний – уровней).

Специфика предмета и задач исследования определила структурно-организационное содержание модели формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания, включающее в себя четыре основных компонента: целевой, содержательный, технологический и результативный (рис. 1).

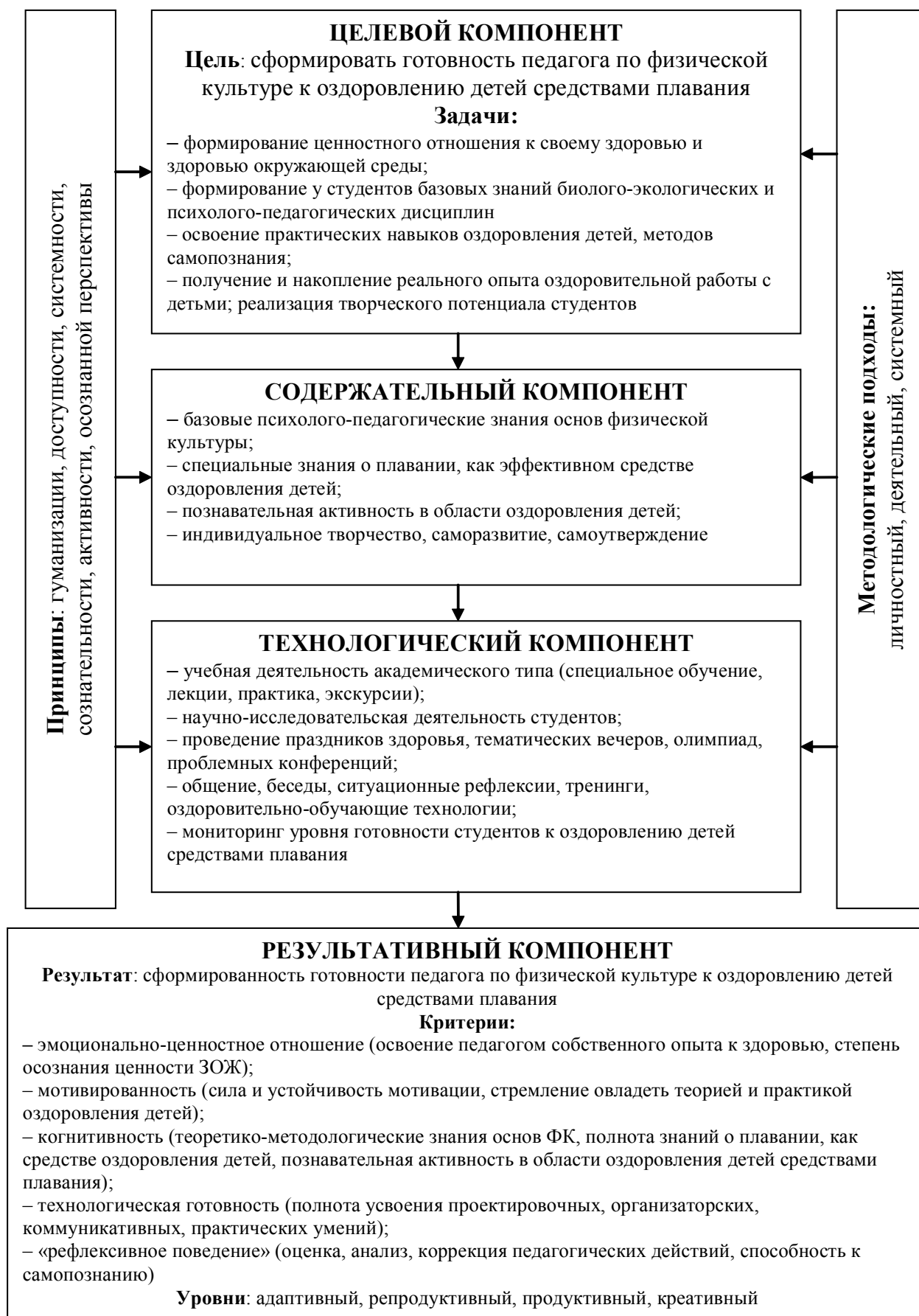


Рис. 1. Модель формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания

Целевой компонент формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания представлен единством генеральной цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение.

Генеральной целью является формирование готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания. Задачами формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания целесообразно считать: 1) формирование ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающей среды; 2) формирование у студентов теоретико-методологических знаний основ физической культуры, оздоровительного плавания и базовых знаний анатомо-физиологических дисциплин; 3) освоение практических навыков оздоровления средствами плавания, методов самопознания, приемов саморегуляции; 4) получение и накопление реального опыта оздоровительной работы с детьми; 5) реализация творческого потенциала студентов. Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование готовности к оздоровительной деятельности.

Содержательный компонент модели определяет специфическую наполненность процесса формирования готовности к оздоровлению детей средствами плавания и представляет собой относительно самостоятельную область содержания педагогического исследования, усвоение которого создает условия для овладения личностью методическими аспектами педагогической деятельности.

Реализация содержательного компонента подразумевает соблюдение ряда условий:

- содержание учебного материала необходимо конструировать таким образом, чтобы была обозначена ценность здорового образа жизни и смысл процесса оздоровления детей;
- обучение должно включать базовые психолого-педагогические знания, знания основ физической культуры, которые, в зависимости от целей и конкретных задач, требовать от студента выбора оптимального решения и осуществления в реальном процессе;
- развитие специальных знаний о плавании как эффективном средстве оздоровления детей, которые предполагают, что освоение оздоровительных технологий побудит студентов к осознанию потребности в рациональном использовании средств плавания для оздоровления детей;
- индивидуальное творчество, саморазвитие, самоутверждение, что позволяет превратить студента из пассивного субъекта педагогического воздействия в творческую личность, способную задавать направление собственного развития.

Технологический компонент модели определяет отбор форм, средств и методов процесса формирования готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания в соответствии с его целевыми и содержательными установками, а также намечает рациональные пути и средства управления ими. Проектирование технологического компонента требует определения этапов формирования системы индивидуальных знаний, умений и ценностно-эмоциональных отношений специалиста, а также предполагает обзор соответствующих форм деятельности студентов.

Прежде всего, среди необходимых технологических элементов следует назвать учебную деятельность академического типа. Однако следует помнить, что речь идет не о традиционном характере обучения, а о реализации образовательных программ. При этом значимым условием становления новой парадигмы выступает организация специального обучения, подразумевающего введение студентов в круг вопросов, касающихся оздоровительной деятельности педагога, плавания как эффективного

средства оздоровления детей. Важным звеном технологической цепочки модели является мониторинг уровня готовности к оздоровлению детей средствами плавания. Вне всякого сомнения, любая целесообразная деятельность становится оптимальной лишь при условии постоянного контроля происходящих изменений и регулярной оценки достигнутого уровня развития формируемого качества. Именно мониторинг позволяет получать оперативную информацию о текущем состоянии готовности педагога к оздоровлению детей средствами плавания, вносить своевременные коррективы в процесс ее формирования.

Результативный компонент в модели педагогической системы предполагает осуществление систематического контроля и поэтапного анализа на основе разработанного критерияльного аппарата, что дает возможность упорядочить процесс формируемых умений, определить достигнутый уровень готовности к оздоровлению детей средствами плавания на занятиях по плаванию. Для определения уровней развития необходима разработка системы критериев. В качестве критериев готовности педагога по физической культуре к оздоровлению детей средствами плавания использовались: эмоционально-ценностное отношение и мотивированность, когнитивность, технологическая готовность, рефлексивное поведение. Эмоционально-ценностное отношение рассматривается как результат освоения педагогом собственного опыта к здоровью, степень осознания им ценности здорового образа жизни и плавания в процессе оздоровления детей. Говоря о мотивированности, мы имеем в виду силу и устойчивость мотивации, а также стремление овладеть теорией и практикой оздоровления детей. Когнитивность базируется на характеристиках содержательного компонента. Показателями данного критерия являются теоретико-методологические знания основ физической культуры, полнота и системность знаний о плавании, как эффективном средстве оздоровления детей и познавательная активность в области оздоровления детей. Технологическая готовность представляет собой совокупную сформированность проективных, организаторских, коммуникативных и практических умений. «Рефлексивное поведение» заключается в совокупности профессиональных действий и поступков педагогов по физической культуре, соответствующих рефлексивным ожиданиям субъектов рефлексивной деятельности. Показателями критерия являются оценка, анализ и коррекция педагогических действий в процессе оздоровления детей средствами плавания и способность к самопознанию.

Уровневые характеристики также используются в процессе диагностики, которые обычно имеют ступенчатую структуру, отражающую постепенное восхождение субъекта деятельности от полного отсутствия измеряемого свойства личности до его максимально возможного проявления. Определяя уровень как отражение характера развития качества, мы выявили четыре уровня сформированности готовности педагога к оздоровлению детей средствами плавания: адаптивный, продуктивный, репродуктивный, креативный.

Студенты в процессе реализации модели должны не только обладать набором определенных теоретических знаний, но и совершенствовать умения, осознанно оперировать полученными знаниями на практике в процессе решения практических задач по осуществлению оздоровительной деятельности. Таким образом, в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах данной модели важно помнить, что условием реализации модели выступает достижение гармоничного уравновешивания двух начал, первого – общее представление о здоровье детей, о плавании как эффективном средстве оздоровления детей, и второго – собственные притязания личности студента на достижения поставленной цели.

Библиографический список

1. Абаскалова, Н.П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «школа-вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2000.
2. Дурай-Новикова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983.
3. Гришина, Е.П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2005.
4. Штофф, В.А. Роль моделей в познании. – Л., 1963.

Bibliography

1. Abaskalova, N.P. Teoriya i praktika formirovaniya zdorovogo obraza zhizni uchastnikhsya i studentov v sisteme «shkola-vuz»: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Barnaul, 2000.
2. Duray-Novikova, K.M. Formirovanie professional'noy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1983.
3. Grishina, E.P. Formirovanie gotovnosti buduthego uchitelya fizicheskoy kul'turikh k sozdaniyu i realizacii zdorov'esberegayutikh obrazovatel'nykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2005.
4. Shtoff, V.A. Rol' modeley v poznanii. – L., 1963.

Статья поступила в редакцию 25.08.12

УДК 37:001.4; 37(03); 37(075)

Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigonakova G.A. TECHNOLOGY OF DIAGNOSTICS OF GRAPHIC CULTURE OF THE BEING TRAINED. In this work concept «the graphic culture» is considered as a component of improvement of process of perception of educational information.

Key words: graphic culture, graphic language, educational process.

А.А. Темербекова, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru;

И.В. Чугунова, канд пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: chugirina@yandex.ru;

Г.А. Байгонакова, ассистент, аспирант, г. Горно-Алтайск, E-mail: galyaab@mail.ru.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ*

В данной работе понятие «графическая культура» рассматривается как компонент улучшения процесса восприятия учебной информации.

Ключевые слова: графическая культура, графический язык, образовательный процесс.

Анализ изучения трудов Г.А. Владимирского, В.В. Добровольского, Е.В. Кондратьевой, Е.И. Корзиновой, А.А. Павловой, В.Ю. Приходова, И.Б. Сафонова, Н.Ф. Четверухина, И.Ф. Шарыгина и других российских ученых позволил выявить, что основными средствами процесса формирования графической культуры обучающихся являются компьютерная графика, учебная наглядность (чертежи, графики и др.), графический язык (международный язык общения, основанный на системе методов и способов графического отображения, передаче и хранении разнообразной информации), материалы межпредметного характера, содержание учебных предметов (графика, геометрия, черчение и др.) [1].

Формирование графической культуры обучающихся в образовательной практике находится на достаточно низком уровне, что требует необходимости проведения организационно-педагогических мероприятий по ее формированию.

Под формированием графической культуры обучающихся понимается специально организованный педагогический процесс, направленный на приобретение обучающимися совокупности личностных достижений в области освоения и применения графических методов и способов преобразования информации. К таковым относятся:

- оперирование терминологией в процессе перехода от словесного описания к графическим объектам и наоборот;
- владение современными информационными технологиями при построении графических изображений;
- применение имеющихся знаний в нестандартной ситуации;
- владение алгоритмами построения графических объектов и составлением обобщенных алгоритмов;
- развитие пространственного мышления, пространственного воображения и пространственного представления;
- владение техникой построения и чтения графических преобразований информации.

В качестве основополагающих определены следующие принципы формирования графической культуры обучающихся: принцип наглядности, предполагающий улучшение процесса восприятия, осмысления и обобщения учащимися изучаемого материала; принцип системности графических знаний, представляющий поэтапный процесс приобретения обучающимися учебной графической информации; компьютеризации обучения, означающий использование персональных компьютеров в процессе формирования графической культуры обучающихся; практической направленности, ориентированный на применение на практике совокупности личных достижений обучающихся в области освоения графических методов и способов преобразования информации, с целью улучшения процесса восприятия учебной информации; принцип индивидуально-творческого подхода, означающий удовлетворение интересов и потребностей каждого обучающегося в индивидуальной и коллективной творческой деятельности по созданию творческих проектов.

Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими формирование графической культуры обучающихся, являются:

- приоритет графической деятельности в учебном процессе, процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения имеющихся; визуальной деятельности, вида деятельности, направленного на получение информации, воспринимаемой через зрение (схемы, таблицы, чертежи и др.), и понятийно-терминологической деятельности, направленной на формирование у обучающихся понятийно-терминологического словаря, свидетельствующего о достаточно высо-

ком уровне овладения учебным материалом (структурные схемы, чтение чертежей и др.);

- ориентация на творческую деятельность, под которой понимается деятельность, направленная на создание и преобразование новой графической информации и предполагающая самоорганизацию обучающихся (разработка творческих проектов – самостоятельно созданных обучающимися презентаций по любой учебной дисциплине с обязательным использованием чертежей, схем, таблиц и др.);

- использование информационных и интерактивных технологий в учебном процессе, предполагающее реализацию деятельности по преобразованию информации и применению информационных и интерактивных технологий;

- подготовка преподавателя к формированию графической культуры обучающихся, направленная на повышение квалификации по образовательным программам;

- ресурсное обеспечение процесса формирования графической культуры обучающихся, которое сосредоточено на практической реализации учебно-методического комплекса и направлено на формирование графической культуры обучающихся [2].

Анализ психолого-педагогической литературы (А.Д. Ботвинников, М.В. Лагунова, Б.Ф. Ломов, В.П. Молочков, Н.Ф. Четверухин, И.С. Якиманская и др.) позволил определить критерии сформированности графической культуры обучающихся [3]. К ним относятся: оперирование терминологией в процессе перехода от словесного описания к графическим объектам и наоборот; владение современными информационными и интерактивными технологиями при построении графических изображений; применение имеющихся знаний в нестандартной ситуации; владение алгоритмами построения графических объектов и составлением обобщенных алгоритмов; развитие пространственного мышления, пространственного воображения и пространственного представления; владение техникой построения и чтения графических преобразований информации. Сформированность каждого из критериев оценивается тремя уровнями (низким, средним и высоким). Результативность сформированности графической культуры оценивается также по трем уровням: критическому, допустимому, оптимальному.

Цель и задачи опытно-экспериментальной работы включали проверку правильности предположений о графических методах и способах преобразования информации, обеспечивающих формирование графической культуры обучающихся. Цель опытно-экспериментальной работы заключается в том, чтобы убедиться на практике в эффективности сконструированной модели формирования графической культуры обучающихся и результатов, выявленных в ходе исследования организационно-педагогических условий, которые обеспечивают формирование графической культуры обучающихся. Достижение цели осуществляется с помощью методов анкетирования, тестирования, бесед. Решались следующие задачи: изучение состояния и развития проблемы формирования графической культуры обучающихся в условиях современного образовательного процесса; разработка учебно-методического комплекса для учителей и студентов по формированию графической культуры обучающихся в обучении; исследование содержания учебного материала, направленного на преобразование информации в условиях предлагаемой методики; проверка эффективности предлагаемой модели по формированию графической культуры обучающихся. Реализация модели формирования графической культуры обучающихся включала в себя четыре этапа: подготови-

тельный, теоретический, практический, аналитический. Подробное описание видов деятельности участников педагогического

эксперимента по каждому этапу представлено в тексте монографии.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта №12-16-04001.

Библиографический список

1. Чугунова, И.В. Формирование графической культуры обучающихся / А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, И.В. Чугунова. – Горно-Алтайск, 2012.
2. Чугунова, И.В. Роль графической культуры в профессиональной подготовке студентов / И. В. Чугунова, А. А. Темербекова // Проблемы формирования и развития философской и педагогической культуры специалиста: материалы международной конф. / под ред. В.А. Дмитриенко, А.А. Степанова. – Томск, 2004.
3. Чугунова, И.В. Графическая культура как активное средство обучения // Наука. Культура. Образование. – 2004. – № 15-16.
4. Чугунова, И.В. Формирование графической культуры личности в условиях информационно-коммуникационных технологий // Формирование научной картины мира человека XXI века: материалы международной научно-практич. конф. / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2007.

Bibliography

1. Chugunova, I.V. Formirovanie graficheskoy kul'tur obuchayutikhhsya / A.A. Temerbekova, G.A. Baygonakova, I.V. Chugunova. – Gorno-Altaysk, 2012.
2. Chugunova, I.V. Rol' graficheskoy kul'tur v professional'noy podgotovke studentov / I. V. Chugunova, A. A. Temerbekova // Problemih formirovaniya i razvitiya filosofskoy i pedagogicheskoy kul'tur spetsialista: materialih mezhdunarodnoy konf. / pod red. V.A. Dmitrienko, A.A. Stepanova. – Tomsk, 2004.
3. Chugunova, I.V. Graficheskaya kul'tura kak aktivnoe sredstvo obucheniya // Nauka. Kul'tura. Obrazovanie. – 2004. – № 15-16.
4. Chugunova, I.V. Formirovanie graficheskoy kul'tur lichnosti v usloviyakh informacionno-kommunikacionnykh tekhnologiy // Formirovanie nauchnoy kartini mira cheloveka XXI veka: materialih mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod red. A.V. Petrova. – Gorno-Altaysk, 2007.

Статья поступила в редакцию: 30.08.12

УДК 37:001.4; 37(03); 37(075)

Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigonakova G.A. INTERACTIVE DIALOGUE: CONCEPTS AND DEFINITIONS. The work deals with the main approaches to the concept of the interactive dialogue in the interim scientific literature, the semantic component of this concept, as well as the resources of a network the Internet, revealing the contents and meaning of the conceptual-terminological base of the investigated phenomenon.

Key words: *dialogue, learning, interactivity, communication, information-informational processes, information.*

А.А. Темербекова, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru;

И.В. Чугунова, канд пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: chugirina@yandex.ru;

Г.А. Байгонакова, ассистент, аспирант, г. Горно-Алтайск, E-mail: galyaab@mail.ru.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ДИАЛОГ: ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ*

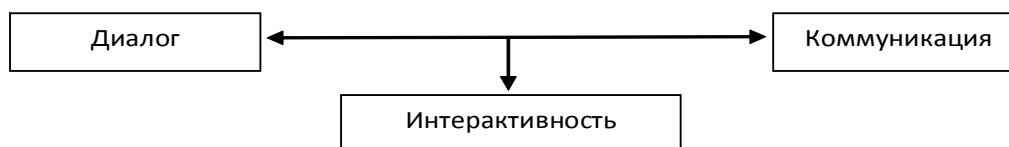
В работе рассмотрены основные подходы к понятию интерактивный диалог в современной научной литературе, семантическая составляющая данного понятия, а также ресурсы сети интернет, раскрывающие содержание и смысл понятийно-терминологической базы исследуемого явления.

Ключевые слова: *диалог, обучение, интерактивность, коммуникация, информационные процессы, информация.*

Согласно группы ресурсов семиологической информационной системы «Визуальный словарь», для каждого слова строится его понятийное окружение, позволяющее как с первого взгляда понять смысл этого слова через определяющие термины, так и быстро перейти на определяющее слово, смысл которого требуется узнать. Таким образом, перемещаясь по семантическому окружению слова, с помощью визуального интерфейса, можно быстро ознакомиться с требуемой предметной областью.

и аппаратных средств, обеспечивающая диалоговый режим взаимодействия пользователя с исполняемой программой.

Множественное рассмотрение понятия диалога с различных точек зрения показало, что нам близка философская точка зрения, которая совпадает с нашей позицией понимания диалога как педагогического явления. Так, философы понимают «диалог» (греч. dialogos – беседа) как взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит



Разберемся первоначально с тем, что такое диалог. Следует отметить, что семантические связи представленного термина сформированы на базе анализа данных сети Интернет. Так, диалог (dialog) – двусторонний обмен информацией и управляющими сигналами между человеком и компьютером в форме вопросов и ответов в темпе, удобном для человека [1]. Здесь подразумевается диалог компьютеризированный, в котором пользователь ведет диалог с помощью клавиатуры, мыши или микрофона, т.е. программа выводит информацию на экран дисплея. Учитывая, что существуют различные устройства ввода или вывода информации, существуют и разные механизмы организации такого компьютерного диалога. Близко к понятию диалога понятие диалоговой системы (dialog system, conversational system) [2], которая рассматривается как система программ

и понимание [3]. Последнее происходит как выбор обеими сторонами совместного ориентира взаимодействия. Ну а если обратиться к истории философского знания, то зарождение философии, развитие ее основных теоретических направлений, напрямую связано с диалогом. И в современном философском знании, для развития современных философских концепций, диалогическое знание, базой которого считаются работы Бердяева, Франка, Бубера и др., не только развивает теорию философии, но и является основополагающим ориентиром для ее практического применения. Недаром в материалах из Википедии – свободной энциклопедии – рассматривает диалог в бытовом и философском аспектах. Так, диалог (греч. διάλογος первоначальное значение – разговор, беседа двух людей) в бытовом смысле – литературная или театральная форма устного или

письменного обмена высказываниями (репликами) в разговоре между двумя и более людьми; – в философском и научных смыслах – специфическая форма и организация общения, коммуникации. Причем, традиционно противопоставляется монологу. Так, диалог – философское понятие, имеющее значение для социальных и гуманитарных наук, тип коммуникации. Он часто используется в классической греческой и индийской литературе. Кроме того, диалог иногда используется в художественных целях, например, мы встречаем их при передаче философских идей, например, диалоги Платона.

Рассмотрим педагогический аспект диалога. В современном мире, с приходом в образовательную сферу информационных технологий часто используется словосочетание «интерактивный диалог». Существуют специальные диалоговые системы, позволяющие настроить диалог на потребности и стиль работы конкретного пользователя. При участии в диалоге опытного пользователя он управляется преимущественно человеком, в противном случае управление берет на себя компьютер.

Прежде всего, следует сказать, что первоначальное понимание интерактивного диалога не связано с компьютерными технологиями обучения. Ранее под интерактивным диалогом понималось диалог, в котором происходит активный обмен информацией, в процессе которого происходит активное изучение учебного материала по предмету. Так, например, «интерактивный диалог» рассматривают как способ взаимодействия обучающегося с программой обучения [4]. Поясняется, что в отличие от диалога, который предполагает заранее планируемые ответы на текстовые команды, при интерактивном диалоге предусматриваются возможности реализации программы в произвольной форме, в результате чего обеспечивается выбор вариантов ответа и режима работы.

Характеристика педагогического смысла интерактивного диалога показывает, что встречается словосочетание «интерактивное обучение» (от англ. interaction – взаимодействие). Оно представляет собой обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением либо образовательной средой, которая служит областью осваиваемого учебного опыта. В этом смысле обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, а учитель не даёт готовых знаний, а побуждает участников к самостоятельному поиску, в результате чего в сравнении с традиционным обучением интерактивное обучение раскрывает новые позиции учебного процесса. Педа-

гог здесь выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации [5].

С другой стороны, понятие «интерактивный диалог» в семиологической информационной системе «Визуальный словарь» рассматривается как взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся, в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы [6].

К понятию диалога близко понятие коммуникации. Коммуникация (от лат. communicatio – сообщение, передача и от «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать. Под коммуникацией понимают научную дисциплину (известная также как теория коммуникации, наука о коммуникациях, коммуникационная наука и даже – коммуникология (И.П. Яковлев), коммуникативистика или коммуникатика, а также метадискурс (Р. Крэйг), о процессе коммуникации или, как говорят иначе, – взаимодействии. Коммуникация понимают в качестве первоосновы для любых процессов жизни человека и общества, а также сам этот процесс и его результаты [6]. Согласно С.В. Борисневу, под коммуникацией понимается социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения с помощью разных коммуникативных средств [7]. Еще одним важным понятием является понятие интерактивности, здесь понимается диалог юзера с Интернетом, где на каждую команду следует моментальный ответ. Иначе это можно рассматривать как взаимодействие человека и чего-либо (или кого-либо) посредством Интернета. Интерактивность имеет такую характеристику как степень, иначе – показатель того, как быстро юзер может добиться своей цели в Интернете. Степень интерактивности характеризует также комфортность использования тех или иных служб (почты, форума и т.д.). В данном случае степень интерактивности это аналог такого понятия как «удобство интерфейса». Элементами интерактивности в этом случае выступают все функции сайта, которые обеспечивают взаимодействие конкретного человека с сайтом или другими людьми [8].

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта №12-16-04001.

Библиографический список

1. Диалог // Визуальный словарь [Э/п]. – Р/д: <http://vslovar.ru/comp/274.html>
2. Диалоговая система // Визуальный словарь [Э/п]. – Р/д: <http://vslovar.ru/comp/275.html>
3. Интерактивное обучение [Э/п]. – Р/д: <http://vslovar.ru/fil/372.html>
4. Интерактивный диалог [Э/п]. – Р/д: <http://www.elective.ru/lit/index.phtml>
5. Интерактивное обучение [Э/п]. – Р/д: <http://www.ped.vslovar.ru/762.html>
6. Интерактивный диалог [Э/п]. – Р/д: attachment/447/763.html
7. Гавра, Д.П. Основы теории коммуникации. – СПб., 2011.
8. Бориснев, С.В. Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов. – М., 2003.

Bibliography

1. Dialog // Vizualjnihy slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://vslovar.ru/comp/274.html>
2. Dialogovaya sistema // Vizualjnihy slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://vslovar.ru/comp/275.html>
3. Interaktivnoe obuchenie [Eh/r]. – R/d: <http://vslovar.ru/fil/372.html>
4. Interaktivnihy dialog [Eh/r]. – R/d: <http://www.elective.ru/lit/index.phtml>
5. Interaktivnoe obuchenie [Eh/r]. – R/d: <http://www.ped.vslovar.ru/762.html>
6. Interaktivnihy dialog [Eh/r]. – R/d: attachment/447/763.html
7. Gavra, D.P. Osnovih teorii kommunikacii. – SPb., 2011.
8. Borisnyov, S.V. Sociologiya kommunikacii: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию: 30.08.12

УДК 159.922.72

Trotsenko S.N. EVALUATION OF THE COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT. The article presents the results of studying the level of the formation of the components of the educational activity of younger schoolchildren with delay of mental development. Carried out the diagnostics of the components of the training activities: educational-cognitive interests, goal-setting, training actions, monitoring and evaluation.

Key words: younger school age, a delay of mental development, training activities, the components of educational activities, educational-cognitive interest, goal setting, training actions, monitoring, evaluation.

С.Н. Троценко, аспирант каф. коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского гос. педагогического института, заместитель директора по воспитательной работе МОУ Красноселькупская средняя общеобразовательная школа «Радуга», г. Шадринск, E-mail: julija-trc@rambler.ru

УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты изучения уровня сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Проведена диагностика компонентов учебной деятельности: учебно-познавательных интересов, целеполагания, учебных действий, контроля и оценки.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, учебная деятельность, компоненты учебной деятельности, учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка.

В последние годы в обществе сложилось новое понимание целей образования, среди которых: историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности, адаптация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Реализация этих целей требует выполнения целого комплекса задач, среди которых важными, на наш взгляд, являются:

1. Обучение деятельности – умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать результаты своих действий.

2. Формирование личностных качеств, таких как целеустремленность, самостоятельность, ответственность, честность, стремление к познанию и др.

3. Формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы.

На первый план выходит личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. Меняется роль педагога – вместо объяснения, рассказа, показа учитель должен организовать исследовательскую деятельность ребенка так, чтобы он мог самостоятельно решить ключевую проблему урока и объяснить, как надо действовать в новых условиях.

Включение ребенка в деятельность существенно отличается от традиционной передачи ему готового знания. Для осуществления такой деятельности необходим достаточно высокий уровень сформированности как самой учебной деятельности, так и ее компонентов.

Анализ работ Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Т.В. Габай, Г.В. Репкиной, Е.В. Заика и др. определил базовое для данного исследования понятие учебной деятельности как «...деятельности направленной, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, или могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [2, с. 142-143]. Учебная деятельность отличается от других видов деятельности тем, что ее результат не имеет материальной составляющей, главный итог – изменение, развитие самого ученика.

В тоже время проблема неуспешности школьников в учебной деятельности является часто обсуждаемой. Активное формирование компонентов учебной деятельности происходит в младшем школьном возрасте. Особое место среди причин неуспешности в младшем школьном возрасте является задержка психического развития (ЗПР), что актуализирует вопросы, связанные с особенностями учебной деятельности у этих детей. Задержку психического развития (ЗПР) мы будем рассматривать как нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов [3]. Задержка психического развития требует коррекционного подхода, дети с ЗПР могут обучаться в общеобразовательной школе.

В процессе школьного обучения младшие школьники с ЗПР сталкиваются с такими трудностями, как неуверенность в собственных действиях, трудности в принятии и анализе информации, получаемой от учителя, сложности в общении с педагогами и сверстниками. Эти трудности усугубляются несформированностью учебной мотивации и преобладанием игровых интересов, низким уровнем самоконтроля, неадекватной самооценкой.

Анализируя учебную деятельность младших школьников с задержкой психического развития, исследователи указывают на её общие характеристики: низкая учебная мотивация (Г.А. Винокурова, С.Г. Шевченко, Е.А. Макеева) [4; 5; 6]; преобладание игровых интересов (А.Д. Гонеев, Л.Н. Блинова) [3; 7]; низкая продуктивность (С.Г. Шевченко) [8] и низкая успешность освоения

учебной деятельности (Н.В. Астахова) [9]; неразвитость производной сферы и как следствие, трудности в учебной деятельности (С.Г. Шевченко) [8]; быстрая утомляемость (О.В. Трошин, У.В. Ульянова) [10]; боязнь ситуации проверки знаний (У.В. Ульянова, Н.П. Кондратьева) [6]; трудности в восприятии и анализе информации, идущей от учителя [11]; необходимость в специальной помощи со стороны (Л.Н. Блинова) [7]; низкий уровень самоконтроля (В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов) [10].

Исследователи не заостряют внимания на особенностях внутренней структуры учебной деятельности младших школьников с ЗПР, анализируют отдельные её компоненты (мотив, самоконтроль). Характеристика всех компонентов учебной деятельности данной категории детей будет способствовать построению учебного процесса с учетом их особенностей для достижения наилучшего результата в учении.

Наше исследование решает **проблему** изучения уровня сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР (1-4 классы) и выделение новых, ранее не описанных особенностей внутренней структуры их учебной деятельности. Учебная деятельность развивается постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Теоретические знания об особенностях учебной деятельности помогут раскрыть своеобразие ее компонентов и направить внимание педагогов, исследователей на преодоление трудностей, возникающих в процессе учебы у младших школьников с ЗПР.

Цель: по итогам экспериментального исследования получить новые знания о компонентах учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

Для достижения указанной цели необходимо провести анализ теоретического материала по указанной проблеме, определить методический инструментарий, провести констатирующий эксперимент, проанализировать полученные данные и описать результаты, выявить ранее не описанные особенности структуры учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

Наше исследование основано на следующих положениях:

1. Культурно-историческая теория о взаимосвязи обучения и развития в детском возрасте Л.С. Выготского. Учение о «зоне актуального развития» и «зоне ближайшего развития» ребенка.

2. Дети с задержкой психического развития принимают помощь и используют ее в своей деятельности, при оказании им специальной коррекционной помощи возможно приближение их показателей к уровню сверстников с нормальным темпом развития (А.Д. Гонеев) [3].

В своем исследовании мы опирались на структурный подход к деятельности, предложенный Г.В. Репкиной и Е.В. Заика, который включает такие компоненты как учебно-познавательный интерес (*или мотив* [курсив мой. – С.Т.]), целеполагание, учебные действия, действие контроля (*самоконтроля* [курсив мой. – С.Т.]) и действие оценки (*самооценки* [курсив мой. – С.Т.]) [12].

Для проведения исследования мы использовали методику «Оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (опросник) (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) [12]. Процедура проведения оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику осуществлялась учителем на основе качественного описания уровней компонентов учебной деятельности. Педагог отвечал на вопросы о различных проявлениях учебной деятельности ученика, основываясь на результатах систематического наблюдения за его поведением на уроках и знания о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома. На основании полученных данных мы сделали вывод о сформированности компонентов учебной деятельности от 1 уровня (низкий уровень сформированности компонента) до 6 (высокий уровень).

В нашем исследовании приняли участие 67 обучающихся 1-4 класса коррекционно-развивающего обучения школ № 4, 13, 20 г. Шадринска Курганской области, из них: 12 – первоклассников, 25 – второклассников, 19 – третьеклассников и 11 обучающихся 4 класса. Результаты диагностического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых 1-4 классов по уровням сформированности компонентов учебной деятельности, %

Уровень сформированности учебной деятельности	Учебно-познавательный интерес				Целеполагание				Учебные действия				Контроль				Оценка			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1 уровень	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	12	26	27
2 уровень	-	-	-	-	-	16	32	64	25	16	5	19	17	20	5	36	17	32	37	64
3 уровень	42	80	74	91	83	72	53	36	59	48	84	73	83	76	84	64	75	56	37	9
4 уровень	58	20	26	9	17	12	15	-	8	28	-	8	-	4	11	-	-	-	-	-
5 уровень	-	-	-	-	-	-	-	-	8	8	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 уровень	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

По данным таблицы 1 видно, что у детей диагностируется, в основном, 4 уровня сформированности компонентов учебной деятельности: 1, 2, 3, 4 уровни. Только по одному компоненту – учебные действия диагностируется 5 уровень, он представлен с 1 по 3 класс. Остановимся на характеристике каждого структурного компонента.

1 структурный компонент учебной деятельности: учебно-познавательные интересы (мотивы) младших школьников с ЗПР находятся преимущественно в области интересного, нового теоретического материала. Ученики проявляют любопытство к яркому познавательному материалу. Теоретические задачи, сопровождающие новое знание, их не привлекают. Интерес к новому быстро гаснет, задания педагога становятся малозанятными.¹ Наше исследование показало, что в первом классе учебно-познавательный интерес соотносится с 4 уровнем сформированности – 58% испытуемых и с 3 уровнем – 42% испытуемых. Во втором классе у учеников происходит резкое снижение учебного интереса 4 уровня на 38% и повышение учебного интереса 3 уровня на 38%. До 4 класса эта отрицательная тенденция снижения учебно-познавательного интереса 4 уровня в учебной деятельности сохраняется.

Второй компонент учебной деятельности – целеполагание – имеет ряд особенностей, которые заключены в принятии практических задач и отказе от решения теоретических. При решении познавательной задачи обучающиеся ведут себя либо хаотично, сумбурно и быстро прекращают всякую активность, либо подменяют познавательную задачу практической. В 1 классе диагностированы 3-ий уровень сформированности целеполагания у испытуемых – 83% и 4 уровень – 17% испытуемых. В последующих классах испытуемые демонстрируют и более низкий уровень сформированности целеполагания – 2 уровень, причем наблюдается отрицательная динамика возрастания этого уровня

на 4 классу: 2 класс – 16% испытуемых, 3 класс – 32% испытуемых и 4 класс – 64%. Соответственно в 4 классе не наблюдается испытуемых, демонстрирующих 4 уровень целеполагания и обучающиеся к 4 классу имеют более низкие показатели сформированности целеполагания, по сравнению с первоклассниками. Это можно объяснить разными требованиями педагогов (и программного учебного материала) к уровню сформированности целеполагания в начале и при окончании начальной школы, отсутствием необходимой целенаправленной работы по формированию этого компонента учебной деятельности и, как следствие, регресс в его развитии.

Третий компонент учебной деятельности – учебные действия – для детей с ЗПР возможны только в сотрудничестве с педагогом, либо связанные с выполнением действий по постоянному алгоритму. Усвоенные способы действий ученики пытаются перенести на новые задачи, но не вносят коррективы в способы её решения. Младшие школьники демонстрируют учебные действия 4 уровней – со 2 по 5-ый. Наибольшие показатели выявлены и характерны для 3 уровня. На этом уровне диагностировано снижение результатов во 2, 4 классах и одновременно повышение в 1 и в 3 классах. По нашему мнению, это объясняется фактом акцентирования внимания учителя на учебных действиях детей или отсутствием этого акцента. Отдельные дети достигают высоких результатов развития учебных действия 5 уровня, поэтому нуждаются в индивидуально-дифференцированном подходе со стороны педагогов, психологов, родителей для успешного учения и преодоления ЗПР.

Четвертый компонент учебной деятельности – контроль. Для данной выборки действие контроля (самоконтроля), как самостоятельное действие, направленное на нахождение и исправление ошибки возможно только в хорошо усвоенных действиях. Новые действия сопровождаются ошибками, которые не заме-

Таблица 2

Распределение младших школьников по уровням сформированности компонентов учебной деятельности, %

Уровень сформированности учебной деятельности	Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка
1 уровень	-	-	-	-	22/33%
2 уровень	1/1%	19/28%	14/21%	17/26%	15/22%
3 уровень	51/77%	42/63%	40/60%	49/73%	30/45%
4 уровень	15/22%	6/9%	10/15%	1/1%	-
5 уровень	-	-	3 / 4%	-	-
6 уровень	-	-	-	-	-

¹ Подробное описание уровней сформированности компонентов учебной деятельности см. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск: Пеленг, 1993.

чаются и не исправляются. Анализ произведенных действий осуществляется, чаще всего, по просьбе учителя. Так, испытуемые продемонстрировали контроль, соответствующий 2, 3, 4 уровням, при чем во всех классах доминирует 3 уровень контроля. Наблюдается его снижение от 1 класса ко 2 и его повышение

от 3 к 4 классу. Вторую позицию занимает второй уровень контроля. В нем наблюдается тенденция повышения от 1 класса (17%) к 2 классу (20%), и снижение в 3 классе (5%) и резкое повышение в 4 классе (36%). На наш взгляд такая нестабильность данных определяется рядом социальных факторов: особенностями семейного воспитания, уровнем квалификации учителя, частой сменой учителей в начальной школе и др.

Пятый компонент – оценка (самооценка). В данном компоненте ряд испытуемых демонстрировали 1 уровень сформированности, при чем наблюдается тенденция его отрицательного роста от 1 к 4 классу. Данная отрицательная динамика характерна и для 2 уровня. Количество испытуемых в 1 классе с 17% возрастает к 4 классу до 64%. Отрицательную динамику снижения показателей демонстрируют дети 3 уровня от 75% в 1 классе до 9% в 4 классе.

Нам показалось интересно представить сводную таблицу, отражающую уровни сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР, таблица 2.

1 уровень оценки демонстрировали 33% из всей выборки. Он характеризуется отсутствием всякой оценки. Школьники не пытаются оценить правильность своих действий и не испытывают потребности в оценивании со стороны. 2 уровень оценки диагностирован у 22% испытуемых из общей выборки детей. Они испытывают потребность в оценке со стороны, но интересуются только внешними признаками оценки, обоснования оценок не понимают и не высказывают.

Следует отметить, что 3 уровень оценки выявлен у 45% испытуемых. Дети этого уровня умеют обосновать правильность или ошибочность полученного результата не только своего, но и товарищей, критически относятся к оценкам учителя. Оценивают свои действия по достижению результата, прогноз выполнения задания осуществить не могут и не пытаются.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Можно сделать ряд выводов:

1. Компоненты учебной деятельности младших школьников с ЗПР имеют ряд специфических особенностей, отрицательно влияющих на успешность учебной деятельности в целом. Важно отметить, что такие компоненты сформированности учебной деятельности, как учебный интерес, целеполагание и оценка у обследуемых младших школьников на уровне анализа регрессируют. Наблюдается отрицательная динамика этих компонентов к 4 классу от 4 к 3 уровню (учебно-познавательный интерес), от 4 к 2 уровню (целеполагание), от 3 к 1 уровню (оценка).

2. Исследование подтвердило ранее высказывавшееся мнение о том, что учебная деятельность младших школьников с ЗПР не сформирована. По полученным данным уровни сформированности таких компонентов учебной деятельности, как учебные действия и контроль характеризуются неустойчивостью. Это ярко прослеживается в таблице 1, и в первую очередь характерно для 3 уровня. Поэтому не достигается главный смысл учебной деятельности – изменение, развитие самого ученика.

3. Выявленный актуальный уровень развития компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР позволяет определить «зону ближайшего развития» каждого из компонентов, основываясь на характеристике более высокого уровня его развития. Благоприятный прогноз развития детей с ЗПР возможен при оказании им последовательной педагогической и психологической помощи, осуществляемой на основе специальных психологических знаний и технологий, разработанных для системы коррекционно-развивающего обучения.

4. Данные, полученные в ходе диагностического исследования актуальны для учителя, работающего в коррекционном классе; учителей, работающих с детьми с ЗПР в инклюзивных классах; руководителей школ, педагогов-дефектологов, специальных психологов, педагогов-психологов. Учет выявленных особенностей поможет в осуществлении фронтальных и индивидуальных форм работы с ребенком и будет способствовать решению задач по повышению качества учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751) [Э/п]. – Р/д: www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm
2. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Семенюк Л.М. – М., 1996.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М., 1999.
4. Винокурова, Г.А. Особенности адаптации на начальном этапе обучения в средней школе учащихся с задержкой психического развития // Психология и практика: Материалы II межрегиональной научно-практич. конф. / под ред. Ю.В. Варданян. – Саранск, 2001. – Вып. 2
5. Макеева, Е.А. Формирование мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4).
6. Ульянова, У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях / У.В. Ульянова, Н.П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1.
7. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М., 2004.
8. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1; Астахова, Н.В. Специфика осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении // Дефектология. – 2008. – № 1.
10. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М., 1991.
11. Настольная книга педагога-дефектолога. – Ростов-на-Дону, 2005.
12. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск, 1993.

Bibliography

1. Nacionalnaya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federacii (odobrena postanovleniem Pravitelstva RF ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751) [Eh/r]. – R/d: www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm
2. Elhkonin, D.B. Psikhologicheskie voprosih formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste // Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii: ucheb. posobie dlya studentov / sost. Semenyuk L.M. – M., 1996.
3. Goneev, A.D. Osnovih korrekcionnoy pedagogiki / A.D. Goneev, N.I. Lifinceva, N.V. Yalpaeva. – M., 1999.
4. Vinokurova, G.A. Osobennosti adaptatsii na nachal'nom eh tape obucheniya v sredney shkole uchathikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya // Psikhologiya i praktika: Materialih II mezhregionalnoy nauchno-praktich. konf. / pod red. Yu.V. Vardanyan. – Saransk, 2001. – Vihp. 2
5. Makeeva, E.A. Formirovanie motivatsii ucheniya u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya // Korrektsionnaya pedagogika. – 2004. – № 2(4).
6. Uljenkova, U.V. Osobennosti lichnostnoy trevozhnosti mladshikh podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya, obuchayutikhhsya v raznikh pedagogicheskikh usloviyakh / U.V. Uljenkova, N.P. Kondratjeva // Defektologiya. – 2004. – № 1.
7. Blinova, L.N. Diagnostika i korrektsiya v obrazovanii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: ucheb. posobie. – M., 2004.
8. Shevchenko, S.G. Obuchenie detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2004. – № 1; Astakhova, N.V. Specifika osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti podrostkov s trudnostyami v obuchenii // Defektologiya. – 2008. – № 1.
10. Lapshin, V.A. Osnovih defektologii: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / V.A. Lapshin, B.P. Puzanov. – M., 1991.
11. Nastol'naya kniga pedagoga-defektologa. – Rostov-na-Donu, 2005.
12. Repkina, G.V. Ocenka urovnya sformirovannosti uchebnoy deyatel'nosti / G.V. Repkina, E.V. Zaika. – Tomsk, 1993.

Статья поступила в редакцию: 23.07.12

УДК 37.032

Khludeeva I.V. ORGANIZATION – METHODOLOGICAL CONDITIONS OF USE OF INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The questions are necessary and sufficient for the development effectiveness qualities of intelligence of students in the classroom for mathematics teaching conditions: the relationship of the objective and subjective in learning and cognitive activity, the role of the significant other, A task approach to teaching mathematics. Proposed in the context of the article regarding the understanding of the qualities of intelligence of students, allows us to consider the learning process as a socially determined integrity conditions, interacting through cooperation with each other, the environment and the spiritual and material values involved in the educational process leading to the formation and development of personality.

Key words: quality of intelligence, pedagogical conditions, terms of the qualities of intelligence.

И.В. Хлудеева, аспирант каф. педагогики Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: ikrinka_vik@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются вопросы необходимых и достаточных для эффективности процесса развития качеств интеллекта учащихся на занятиях по математике педагогических условий: взаимосвязь объективного и субъективного в учебно-познавательной деятельности; роль значимого другого; задачный подход в обучении математике. Предлагаемый в статье контекст в отношении понимания развития качеств интеллекта учащихся, позволяет рассмотреть учебный процесс как социально обусловленную целостность условий, взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и духовными и материальными ценностями участников образовательного процесса, направленного на формирование и развитие личности.

Ключевые слова: качества интеллекта, педагогические условия, условия развития качеств интеллекта.

Одно из основных направлений изменения современного образования связано с переориентацией подхода на развитие индивидуальных психологических ресурсов личности. В данном аспекте в качестве одного из приоритетных направлений выступает обучение, основанное на усложнении и обогащении ментального опыта каждого учащегося. Образовательный процесс в школе должен предоставить каждому ученику возможность, опираясь на его склонности, способности, субъективный опыт и ценностные ориентации, реализовать себя в познании, учебной деятельности, поэтому в практике необходимо актуализировать педагогические возможности, обеспечивающие развитие учащихся.

В отечественной науке И.А. Сикорский первым обратил внимание на внешние и внутренние факторы, воздействующие на развитие интеллекта учащихся. К внешним факторам он относил окружающую среду, а к внутренним, – «склад характера, органические черты и особенности человека» [1, с. 5].

Таким образом, результативность и успешность процесса развития качеств интеллекта учащихся зависит от ряда педагогических условий.

Оценивая динамику процесса развития следует отметить, что условия являются важным фактором его результативности, так как они составляют именно ту среду, в которой необходимые явления, процессы возникают, существуют и развиваются. По мнению В.И. Долговой, условия – это то, что влияет на развитие личности и обуславливает изменение ее качеств.

К педагогическим относятся те условия, которые сознательно создаются в учебном процессе и которые должны обеспечить наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. С точки зрения интеллектуальной деятельности считаем неправомерным сводить педагогические условия только к объективностям, к обстановке, к совокупности объектов, ибо развитие качеств интеллекта является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного.

А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Н.М. Яковлева и др. рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию образовательного процесса; как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих развитие учащихся. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, реализация которых будет способствовать развитию качеств интеллекта у учащихся на занятиях по математике.

Анализ исследований по проблеме развития качеств интеллекта показал, что эти условия опираются на философские и психолого-педагогические положения о закономерностях обучения и воспитания (Л.С. Выготский, С.Ю. Головин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.); на концепцию детерминации индивидуально-психологического развития человека внутренними и внешними факторами (С.Л. Рубинштейн); на единство и взаимосвязь внешних и внутренних условий развития индиви-

да (В.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк и др.). Прежде всего мы исходили из фундаментальных положений психолого-педагогической теории о ведущей роли деятельности как источника становления и формирования личности, учении о развитии её интеллектуальных качеств.

Исследования А.В. Мудрика выявили аксиологическую функцию развития школьников в образовательном процессе, проявляющуюся в обмене ценностями в процессе взаимодействия учащихся с окружающими их людьми. Следовательно, в структуре процесса обучения можно выделить три составляющие педагогических условий: дидактическую, коммуникативную и аксиологическую [2].

Проведенный анализ теоретических материалов по проблеме развития качеств интеллекта школьников в образовательном учреждении, особенности и специфика его организации показывает, что для осуществления эффективного развития качеств интеллекта необходимо выдерживать следующие условия:

- взаимосвязь объективного и субъективного в учебно-познавательной деятельности, – аксиологическая составляющая;
- роль значимого другого, – коммуникативная составляющая;
- задачный подход в обучении математике, – дидактическая составляющая.

Обеспечение успешного развития качеств интеллекта на занятиях по математике невозможно без изучения механизмов регуляции этого процесса и условий успешности его протекания. В последнее время учёные отмечают серьёзные деформации в системе побудительных мотивов обучения учащихся, их ценностях, смыслах.

Основная функция ценностных образований заключается в регуляции жизнедеятельности учащегося. Он осознаёт, старается понять и отразить собственную деятельность, а значит, в определённой ситуации выбирает предметы или явления, имеющие для него ценность [3].

В вопросе формирования ценностных установок, мы исходили из убеждения в необходимости высокого уровня адекватности самооценки успешности учебной деятельности школьников объективному уровню качества получаемых знаний. Мы полагаем, что поскольку реально существуют противоречия в объективности оценивания качества образования школьников, то существуют и сложности в осознании успешности. Часто высокие отметки, полученные учениками в одной школе, не подтверждаются при переходе в другую школу; не подтверждаются годовые отметки на итоговой аттестации.

С нашей точки зрения, необходимо соответствие объективного и субъективного параметра оценки успешности в учебной деятельности как основной для подростка. В самосознании учащегося формируется личностная ориентационно-ценностная структура, направленная на развитие, т.е. человек, который сознательно овладевает знанием. Развитию учащегося образовательные способности способствуют только тогда, когда в процессе обучения уче-

ник осуществляет свою сознательную цель, а не внешне навязанную ему, им не желаемую и не понятую.

Ценность образования в сознании учащегося, предполагает повышенный уровень мотивации к получению образования. Таким образом, ценностные ориентации выполняют функцию мотивирующей силы при наличии конкретных мотивов. Именно поэтому система ценностных ориентаций является важным звеном в развитии качеств интеллекта учащихся.

Сфера ценностных ориентаций учащегося может быть в большей или меньшей степени благоприятной для развития качеств его интеллекта, однако лучшим вариантом будет совокупность таких ценностных ориентаций, которые мобилизуют, стимулируют силы школьника на достижение положительных динамических характеристик качеств интеллекта. Формирование ценностных ориентаций даёт возможность педагогу мотивировать и направлять учебную деятельность учащихся, что позволило в качестве первого условия выделить взаимосвязь объективного и субъективного в процессе развития.

Второе условие – роль значимого другого на развитие качеств интеллекта учащихся – базируется на идеях Л.С. Выготского, В.Н. Князева, А.Н. Леонтьева и др.

Категория «значимости» некоторыми авторами связывается нередко с понятием собственно психологической закономерности и является в основу классификации всех психических явлений.

Феномен значимости исследуется в связи с проблемами регуляции и саморегуляции поведения. «Когда мы квалифицируем раздражитель как “значимый”, мы получаем тем самым определенные возможности для вероятностного прогнозирования дальнейшего развертывания активности субъекта, то есть касаемся вопросов управления деятельностью, ее регулирования, ее динамики» [4, с. 82].

В научном человекознании границы влияния значимых других четко не определены: Д. Келли видит в значимом общении основной источник формирования структуры личности в целом, Т. Шибутани – ее основных компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого [5]. Некоторые авторы определяют «значимых других» как своеобразный фильтр информации о различных сторонах окружающего мира, других людей, самом субъекте [6].

Согласно В.Н. Князеву, в контактах со значимым другим «формируются основные образования личности, вырабатывается социальная жизненная позиция личности» [5, с. 41]. Самым существенным, на его взгляд, является формирование в значимом общении «самопознания и познания данной личности других людей» [5, с. 25].

Значимость другого нами рассматривается:

- как носителя определенной системы отношений к миру;
- как источника значимых действий;
- как источника значимого отношения к самому объекту.

Таким образом, наиболее важными моментами концепции отношений личности для нас являются: во-первых, положение об опосредованности, избирательности связей личности с социальной действительностью, и, во-вторых, явное указание на то, что отношения личности образуют систему, структурированную по степени обобщенности – от связей субъекта-личности со всей действительностью до связей с отдельными ее сторонами.

Развитие качеств интеллекта личности определяется совокупностью последовательных моментов, «точек» на линиях жизни, направленных в будущее. Фактором, обуславливающим движение, являются ценностные ориентации личности, в основе которых – система воспринятых личностью социальных ценностей. Планируя свое будущее, намечая конкретные события – планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. В тех случаях, когда развитие качеств интеллекта личности происходит сознательно, оно отражается на эмоциональные и волевые процессы, которые придают устойчивость целевым установкам.

Постановка целей, формирование эскизов будущего как проектов преобразования себя предполагает, что желание достигнуть поставленного рубежа относительно стабильно, подразумевает непрерывное поддержание психической напряженности на весь период приближения к цели. Необходимая напряженность достигается с помощью особого состояния, называемого «фиксированной установкой». Активизация таких установок вызывает и сохраняет определенную тенденцию преобразовывать своими действиями существующую ситуацию в желательную. Только реализация цели – выполнение соответствующего действия – снижает исходное напряжение. Поэтому установку рассматривают как психическую напряженность, которая,

в отличие от мотива, обладающего направленностью, характеризуется еще и мерой готовности действовать в заданном направлении.

Установка может быть понята как занятая личностью позиция, определенное отношение к стоящим перед ней целям, выражающееся в избирательной мобилизации и готовности к деятельности, направленной на их осуществление.

1 этап. Конкретные идеалы (образ учителя-предметника).

Значимый другой (учитель-предметник) – совокупность значимых качеств. Затем из этого образа выделяются определенные привлекательные черты, которые постепенно теряют связь с конкретными людьми и ситуациями. Эти качества начинают цениться сами по себе.

2 этап. С накоплением жизненного опыта увеличивается число оценочных эталонов-идеалов, а соответственно и выделенные качества получают различные проявления, которые могут существовать, взаимообуславливать друг друга, а могут противостоять. В итоге происходит синтез проявлений личностных качеств и выявляется результирующая тенденция.

3 этап. Полученные обобщенные представления о значимых качествах постепенно складываются в определенный целостный образ интериоризированных ценностей.

Со стороны учителя во взаимодействии особенно важно, что он раскрывает перед учеником цель деятельности и способствует ее осознанию; содействует доступности знаний; активизирует ведущие идеи, мировоззренческие проблемы, обнажает ценность знаний, логику процесса их приобретения, ставит перед учащимися последовательно усложняющиеся задачи, вооружая их необходимыми способами деятельности, познавательными умениями, способствует благоприятному протеканию деятельности учащихся: предвосхищает затруднения, помогает их преодолению, корректирует. Контролирует, анализирует результаты, проявляет заботу об успехах школьников, прогнозирует итоги, опираясь на целеустремленность, активность учеников, способствует проявлению их творческих возможностей.

На большую роль характера общения учителя и ученика указывали многие отечественные психологи и педагоги. В исследованиях было установлено, что благоприятные взаимоотношения между учителем и учащимися являются одним из важнейших условий развития личности школьника. Они влияют на отношение учащихся к учебным предметам, развитие познавательного интереса, успешность учения в целом (Г.И. Щукина); стиль и тон общения взрослых с детьми являются основой формирования личности (Т.Е. Конникова); гуманистический стиль взаимоотношений между учителем и учащимися выступает как одно из основных педагогических условий эффективности воспитания направленности личности (З.И. Васильев, С.А. Рачетина). В исследованиях А.Н. Леонтьева отмечается, что «если какое-нибудь из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения: оно будет неэффективным» [3, с. 163-164].

Подчеркивая значимость образовательно-развивающих функций педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника» [3, с. 13].

Коммуникативное обеспечение учебной деятельности расширяет диапазон эмоционального воздействия на личность, а значит, расширяется зона развивающего потенциала процесса обучения.

Приобщение личности к развитию через актуализацию ее аксиологического потенциала на основе обогащения представлений о людях в непосредственном общении выступает важным фактором в развитии личности учащегося.

С нашей позиции, в качестве значимых других, выступают:

- учитель, как носитель ценности образования, ценности развития;
- одноклассники, как среда единомышленников;
- родители, как фактор, поддерживающий стремление к развитию.

Эффективность третьего педагогического условия – «задачный подход» в процессе развития качеств интеллекта учащихся – определялась на основе исследований авторов, которые уделяют большое внимание практическому использованию познавательных задач в процессе обучения как средству формирования интеллектуальных умений и навыков учащихся (Т.В. Напольнова, В.Г. Разумовский, Н.М. Тулькибаева и др.); использование задачи как основного средства развития личности исследовано в работах Ю.Н. Кулюткина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова,

А.Г. Балла. В.А. Сластенин пишет: «решение творческих задач... создает могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности,... обеспечивает на каждом новом этапе становления деятельности высокий уровень мотивации и интеграцию всех мотивов» [7].

Учеными рассмотрены различные подходы к определению самого понятия «задача». В научной литературе существует несколько десятков определений понятия «задачи». В соответствии с определением А.Н. Леонтьева, под задачей понимается цель, заданная в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенной структуры (обобщенного алгоритма деятельности) [3]. Д. Толлингерова определяет учебную задачу как «пространство интеллектуального развития ученика» [8, с. 22].

Задача – «пространство активных учебных действий», «источник о способностях учащихся», – пишет Д. Толлингерова [8, с. 24]. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл).

Учебная задача в теории развивающего обучения представлена как задача исследовательская, творческая, поэтому мы вправе рассмотреть теорию учебных задач как органичную часть концепции развития качеств интеллекта учащихся.

Для решения проблемы развития качеств интеллекта учащихся, для нас особенно важным является положение, сформулированное Д.Б. Эльconiным в отношении учебных задач. Важной особенностью учебной задачи он считает направленность на субъекта, ибо решение задачи вызывает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте ее решающем. Другая особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а системы задач, вместе с тем, решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения цели развития качеств интеллекта учащихся, требуется система задач.

Состояние математической подготовки учащихся характеризуется, в первую очередь, умением решать задачи. С другой стороны, задачи – это основное средство развития учащихся. Очевидно, речь идет не об упражнениях тренировочного характера или задачах на «известный тип», а о нестандартных задачах, поиск решения которых, как и нестандартные решения традиционных задач, по словам академика Б.В. Гнеденко, составляют важные слагаемые на пути развития способностей и духа творческого горения.

Традиционно, в дидактике, решение задач является одним из основных методов обучения. Этот метод обучения может применяться на разных этапах учебного процесса и использоваться в равной мере с другими методами. Принимая задачный подход в обучении математике с целью развития качеств интеллекта, мы понимаем такой подход, при котором решение задач является доминирующим методом обучения, формированию новых знаний, новых структур мыслительной деятельности.

Ученик должен быть поставлен в условия поиска, заблуждений, радостных открытий и огорчений от временных неудач. Мышление начинается там, где есть неизвестное, где встречаются затруднения, непонимание, ошибка, а, следовательно, учитель так продумывает занятие, что поставленные учебные цели подразделяются на ряд учебных задач, решаемых учащимися совместно или самостоятельно.

«Задачный» подход, который основной акцент делает на разрешение в ходе обучения различных учебных задач, вопро-

сов, ситуаций и т.д., в качестве единицы обучения выделяет интеллектуальное умение (или даже навык), позволяющее разрешать учебные задачи, давать ответы на вопросы [9].

Специально организованное, правильно и систематически осуществляемое обучение в виде разрешения разнообразных учебных задач расширяет возможности обучения.

Развивается ориентировочная сторона учебной деятельности, когда ученик активно занимается поиском правильного решения, самостоятельно добывает новые знания. Кроме того, возрастает роль аналитико-поисковой деятельности по определению последствий учебных действий, сокращается набор «проб» и «ошибок», появляется стремление найти все возможные для данной задачи решения, возрастает вариативность действий. При этом существенно развиваются волевая и мотивационная сферы учебной деятельности и в некоторой степени эмоционально-чувственная.

Основная идея задачного подхода к построению процесса обучения, по мнению Г.А. Балла, заключается в том, что всю учебную деятельность субъектов, в том числе учащихся и учителей, целесообразно описывать и проектировать как систему процессов решения разнообразных задач.

В свою очередь, Ю.А. Иванова считает, что суть задачного подхода состоит в том, что любой изучаемый материал представляется в виде системы задач, связанных с жизненно-смысловой сферой учащегося. В данной системе присутствуют задачи трех типов:

1. **Предметные**, включающие фактический материал изучаемого предмета с косвенным указанием на его связь с гуманитарно-ценностной сферой.

2. **Конструктивные**, предполагающих поиск приобщения учащихся к данной области культуры.

3. **Личностно-ориентированные**, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала и способов стимулирования, связанных с этим компонентом личностных переживаний.

Укажем требования, предъявляемые к задачам, направленным на развитие качеств интеллекта по Ю.М. Колягину:

- допускают несколько способов решения;
- требуют конструирования нового способа из ранее изученных, применения вспомогательных приемов;
- требуют необычного способа решения;
- решаются известным способом, но необычное содержание задачи маскирует этот способ;
- требует перестройки привычного прямого хода рассуждения на обратный.

Мыслительную деятельность нельзя отождествлять с решением задач, хотя они тесно связаны друг с другом. Однако нужно подчеркнуть, что необходимым условием развития учащихся является упражнение в их решении.

Без целенаправленного развития качеств интеллекта учащихся невозможно достичь эффективных результатов не только в овладении учащимися системой знаний, умений и навыков, но и в формировании самодостаточной, инициативной личности. Предлагаемый нами контекст в отношении понимания развития качеств интеллекта учащихся, позволяет рассмотреть учебный процесс как социально обусловленную целостность условий, взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и духовными и материальными ценностями участников образовательного процесса, направленную на формирование и развитие личности в максимально возможном диапазоне роста его индивидуальных ресурсов.

Библиографический список

1. Сикорский, И.А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни. – Киев, 1901.
2. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. – М., 2001.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
4. Бассин, Ф.В. К вопросу о дальнейшем развитии научных исследований в психологии / Ф.В. Бассин, А.С. Грангишвили, А.Е. Шерозия / Вопросы психологии. – 1979. – № 5.
5. Князев, В.Н. Психологические особенности понимания личностью другого человека как субъекта общения: дис. ... канд. психол. наук. – 1981.
6. Archibald O., Woefel J. Significant others? The self-reflexive act and the attitude formation process // American sociological review. – 1971. – Vol. 36.
7. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие. – М., 1993.
8. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голошушова, Г. Контаркова. – М.; Прага, 1994.
9. Бершадский, Б.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Б.Е. Бершадский, В.В. Гузев. – М., 2003.

Bibliography

1. Sikorskiy, I.A. Khod umstvennogo i nraivstvennogo razvitiya v perviye godih zhizni. – Kiev, 1901.
2. Mudrik, A.V. Obthenie v processe vospitani: ucheb. posobie. – M., 2001.

3. Leontjev, D.A. Psikhologiya smisla: priroda, stroenie i dinamika smislovoy realnosti. – M., 1999.
4. Bassin, F.V. K voprosu o dalneyshem razvitii nauchnikh issledovaniy v psikhologii / F.V. Bassin, A.S. Prangishvili, A.E. Sheroziya // Voprosy psikhologii. – 1979. – № 5.
5. Knyazev, V.N. Psikhologicheskie osobennosti ponimaniya lichnostyu drugogo cheloveka kak sub'yekta obsheniya: dis. ... kand. psikh. nauk. – 1981.
6. Archibald O., Woefel J. Significant others? The self-reflexive act and the attitude formation process // American sociological review. – 1971. – Vol. 36.
7. Slavenin, V.A. Formirovaniye professional'noy kul'tury uchitelya: ucheb. posobie. – M., 1993.
8. Tollingerova, D. Psikhologiya proektirovaniya umstvennogo razvitiya detey / D. Tollingerova, D. Goloshushova, G. Kontorkova. – M.; Praga, 1994.
9. Bershadskiy, B.E. Didakticheskie i psikhologicheskie osnovaniya obrazovatel'noy tekhnologii / B.E. Bershadskiy, V.V. Guzeev. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 06.09.12

УДК 159.9

Khomova N.A. DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLECT IN STUDENT AGE. Article focuses on the psychological development of the individual students in the modern educational environment of high school. The subject of a special study is the psychological component of the process of adaptation of students between high school preparation.

Key words: psychological characteristics, the modern student, adaptation, learning activities.

Н.А. Хомова, аспирант каф. социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: khomo-natalya@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Статья посвящена психологическому развитию личности современных студентов в образовательном пространстве высшей школы. Предметом специального изучения становится психологическая составляющая процесса адаптации студентов в период вузовской подготовки.

Ключевые слова: психологические особенности, современный студент, адаптация, учебная деятельность.

Проблему студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, изучала психологическая школа Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах других исследователей (П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин) накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результатов экспериментов, теоретических обобщений по этой проблеме.

Студенческий возраст в уровне современной подготовки приходится на период 18-25 лет, который совпадает с началом периода ранней зрелости, согласно Э. Эриксона; в некоторых периодизациях этот период носит название юности, поздней юности, молодости, начала зрелости. Этот период характеризуется Ю.П. Гуцко как возраст «устойчиво концептуальной социализации», когда вырабатываются устойчивые свойства личности, стабилизируются все психические процессы, личность приобретает устойчивый характер [1]. В молодости человек максимально способен к творчеству, к формулированию эвристических гипотез, наиболее работоспособен, овладевает сложными способами интеллектуальной активности в самых разнообразных областях науки и техники.

В то же время этот возраст отличается сложностью становления черт личности, так как студенческая молодость – это пора, когда приходится выдерживать большие физические, умственные, волевые и нравственные нагрузки. В этом возрасте характерной чертой развития является усиление сознательных мотивов поведения, укрепление таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, умение владеть собой. Повышается интерес и к моральным проблемам: цели, образе жизни, долгу, любви, верности и пр. В то же время способность молодых людей к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет (то есть в период обучения на первых курсах) недостаточно высока, отсюда – немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, не всегда достойное поведение.

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б.Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Во время обучения в вузе формируется прочная основа профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [2]. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля дея-

тельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубокие взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

Если преподаватель не развивает именно эти способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных исследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение, весьма невысок. Преподавателю зачастую приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе – ориентацию только на результат интеллектуальной деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли.

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» («оптимумов») то одной, то другой из входящих в это ядро функций (Б.Г. Ананьев). Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию.

Лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли [3].

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это собственно способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие специальных способностей. Студенческий возраст, по мнению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для преобразования мотивации и формирования специальных способностей в связи с профессионализацией. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому на старших курсах

необходимо уделять особое внимание диалоговым формам общения со студентами, в частности, в процессе выполнения ими курсовых и дипломного проектов, прохождения практик и т.п. Передача «личностного знания» возможна, как правило, только в диаде «учитель – ученик».

Эмоциональная сфера в студенческом возрасте приходит к некоторому уравновешенному состоянию, «успокаиваясь» после своего бурного развития и брожения в подростковый период. Но определенные отголоски прошедших «бурь» иногда дают себя знать, особенно у студентов с задержками личностного развития, то есть страдающих инфантилизмом. Часто может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе (С.Д. Смирнов).

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я». «Образ Я», по И.С. Кону, это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто – противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, достижениях и др.

В монографии А.И. Николова особенности деятельности студентов вуза характеризуются следующим образом:

- 1) одновременное изучение многих предметов за короткий срок;
- 2) частое и быстрое переключение внимания с одного объекта на другой, постоянная переадаптация;
- 3) восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, которая часто имеет эмоциональный характер;
- 4) острый дефицит времени для переработки этой информации и для принятия решений;
- 5) чувство ответственности за принимаемые решения и частое возникновение состояния эмоционального стресса;
- 6) необходимость сохранения интенсивности и напряженности внимания, памяти, мышления, эмоций и различных гомеостатических констант организма;
- 7) возникновение проблемной ситуации и фрустрации в условиях ограниченного времени и избытка информации;
- 8) возникновение мотивационно-эмоционального поведения и образования доминанты для осуществления (с предвидением конечного результата) и решения интеллектуальных и эмоциональных актов высшего порядка;
- 9) малое участие двигательного анализатора, так как работа выполняется большей частью сидя и не требует больших физических усилий (фактор гипокинезии);
- 10) необходимость сочетания одновременно мыслительной деятельности и эмоционального напряжения для решения учебных задач [4].

Пребывание студента на разных курсах имеет следующие особенности.

На первом курсе решаются задачи приобщения молодых людей к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма, отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Этот этап является наиболее сложным в жизни студента. Он часто связан с ломкой сложившихся представлений и привычек, с необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность, «входить» в новые условия. Отношение к будущей профессии у первокурсников еще не носит выраженного характера и мало влияет на их успеваемость. Наибольший отсев бывает именно в этот период.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. Здесь интенсивно проводятся различные формы обучения и воспитания, студенты получают общую подготовку. Активно идет процесс адаптации к образовательной среде.

На третьем – четвертом курсах (в зависимости от специфики вуза) начинается специализация, происходит первое знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Постепенно с приобретением профессиональных знаний студенты глубже осмысливают особенности выбранной профессии. У студентов, достигших достаточно высокого уровня социаль-

ной зрелости, вопрос о профессиональном самоопределении решается практически окончательно к концу третьего курса: в ряде случаев принимается решение либо об уходе из вуза, либо об избегании в дальнейшем работы по специальности.

Развиваются и углубляются профессиональные интересы студентов, появляется интерес к научной работе. Происходит переоценка многих ценностей жизни и культуры. Часть студентов, заканчивая бакалавриат, после четвертого курса уходят из вуза. Остальные продолжают обучение в магистратуре или, после окончания пятого курса, получают диплом специалиста.

Пятый курс – перспектива скорого окончания вуза. Отмечается рост «притязаний» личности студента в области своей будущей профессии, формируются практические установки на будущий род деятельности, выбор места работы. Появляются новые актуальные ценности, связанные с материальным и семейным положением [5].

Психологическое развитие личности студента в образовательном пространстве высшей школы идет в различных направлениях и сопровождается возрастающей дифференциацией психических функций с развитием и усложнением психических процессов, состояний и свойств.

Для большинства студентов первого курса процесс адаптации к обучению в вузе – явление весьма сложное, многогранное и завершается, как правило, к концу третьего курса. Наибольший отсев студентов отмечается на первом курсе, и уходят порой способные. Поэтому ускорение процессов вхождения первокурсников в новый для них образ жизни и деятельности, исследование психологических особенностей состояний, возникающих в учебной деятельности, а также выявление факторов, психологических условий и закономерностей повышения адаптивности студентов являются чрезвычайно важными задачами, пока еще далекими от завершения.

Исследователи (А.Г. Мороз, В.Т. Лисовский и др.) различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям к своим обязанностям; общественная адаптация, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов – и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом; дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [6].

Системный анализ процесса адаптации позволяет выделить в нем следующие основные составляющие, вытекающие из общих представлений о структуре личности обучаемого: социально-психологическую, психологическую и деятельностную.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение: социальной роли обучаемого; круга и содержания его общения; корректировку потребностей и системы ценностей; дальнейшее формирование мировоззрения и социальных установок; развитие сознания, самосознания и самооценки; усложнение регуляции своего поведения; стремление к самоутверждению в учебном коллективе; усвоение профессиональных традиций и норм, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии.

Психологическая составляющая процесса адаптации отражает: перестройку мышления и речи студента; резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия; испытание и тренировку воли; увеличение эмоционального напряжения; реализацию задатков и способностей; проявление компенсаторных механизмов.

Деятельностная составляющая процесса адаптации отражает: приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам; приспособление к новому режиму жизни и работы; приобщение к напряженному учебному труду; преодоление противоречий между личными интересами, желаниями и необходимостью; необходимость преодоления индивидуального «информационного взрыва»; необходимость проявления жизненной позиции и гражданских качеств.

Выделенные выше структурные составляющие рассматриваемого процесса в сочетании друг с другом, осложняемые комплексом исходных факторов, образуют ту основу, на базе которой у студентов вырабатываются многообразные и сложные приспособительные реакции, отвечающие их потребности включения в учебно-воспитательный процесс и общественную жизнь коллектива.

Эти реакции, как правило, поддаются сознательному волевому контролю и регулированию со стороны студента, то есть чаще оказываются произвольными, а по содержанию могут быть деятельностными, поведенческими, эмоциональными и др. К ним

применимы обычные характеристики в виде скорости, интенсивности и формы протекания.

Результаты исследований показывают, что для многих студентов первого курса адаптация к совершенно новым для них условиям жизни (ломка сложившегося динамического стереотипа в учебной деятельности, приспособление к другим условиям быта и пр.) — процесс болезненный. Помочь им в этом, то есть снизить возможность возникновения негативных психических состояний — задача чрезвычайно важная. От того, насколько быстро пойдут адаптационные процессы, насколько легче вчерашний школьник сумеет выработать оптимальный режим учебной деятельности и навыки самостоятельной работы, будут во многом зависеть успех в учебе, подкрепление профессиональной мотивации студента, его первые шаги в науке и в целом уровень его подготовки как молодого специалиста.

С.А. Гапонова (2005) отмечает, что для ускорения и оптимизации адаптационного процесса у студентов младших курсов необходимо включать в программы психологических дисциплин разнообразные формы и методы обучения произвольной регуляции и саморегуляции поведения и деятельности, приемы це-

ленаправленного воздействия на личность и создавать благоприятные условия для жизни и учебной деятельности [6].

К третьему курсу у абсолютного большинства студентов адаптация к жизни и деятельности в образовательном пространстве высшей школы заканчивается. Отмечается суммарное увеличение уровня равновесных психических состояний положительной модальности (интерес, удовлетворенность, внимание, бодрость, любознательность и др.), снижается процент неравновесных отрицательных состояний.

У студентов старших курсов в учебной деятельности развиваются состояния утомления, монотонии, скуки, психического пресыщения, которые начинают оказывать влияние на процесс и результат деятельности. Для купирования этих состояний необходимо насыщать учебный процесс новыми, активизирующими работу студентов и вызывающими у них интерес формами и методами обучения.

Важнейшим условием оптимизации потенциала личности студента является ее направленность на определенный вид деятельности, которая выступает в качестве мотивов и целей и на наш взгляд, является предметом специального изучения.

Библиографический список

1. Гуцо, Ю.П. Введение в энциклопедию здоровья и долголетия. — М.: 1993.
2. Вербицкий, А.А. Познавательная активность личности в обучении // Активность личности в обучении (психол.-пед. аспект): сб. науч. трудов / под ред. В.М. Кузнецова [и др.]. — М., 1986.
3. Смирнов, С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестн. Моск. ун-та. — 2004. — № 1. — Сер. 20.
4. Киколов, А.И. Обучение и здоровье. — М., 1985.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д., 2006.
6. Гапонова, С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук. — Н. Новгород, 2005.

Bibliography

1. Gutho, Yu.P. Vvedenie v ehnciklopediyu zdoroviya i dolgoletiya. — M.: 1993.
2. Verbitskiy, A.A. Poznavatel'naya aktivnost' lichnosti v obuchenii // Aktivnost' lichnosti v obuchenii (psikholog.-ped. aspekt): sb. nauch. trudov / pod red. V.M. Kuznetsova [i dr.]. — M., 1986.
3. Smirnov, S.D. Psikhologicheskie faktoriy uspeshnoy uchebnykh studentov vuzov // Vestn. Mosk. un-ta. — 2004. — № 1. — Ser. 20.
4. Kikolov, A.I. Obuchenie i zdorov'ye. — M., 1985.
5. Pedagogika i psikhologiya viysshey shkolii: ucheb. posobie / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д., 2006.
6. Gaponova, S.A. Funktsional'niye psikhicheskie sostoyaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuzov: dinamika, determinanti, optimizatsiya: dis. ... d-ra psikholog. nauk. — N. Novgorod, 2005.

Статья поступила в редакцию: 25.08.12

УДК 37.032

Shiryayev A.N. MODELING OF PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF CADETS TO SLUZHEBNO-FIGHTING ACTIVITY IN DIVISIONS OF A SPECIAL PURPOSE OF INTERNAL TROOPS. In article it is considered formations of readiness of the cadet to sluzhebno-fighting activity in divisions of a special purpose of internal troops from positions culturological, system, an axiology, synergetics, lichnostno-deyatelnostnogo, and also modeling of process of formation of readiness of cadets to sluzhebno-fighting activity in divisions of a special purpose of internal troops.

Key words: formation of readiness, service and combat activity, model, system approach, a component of the.

А.Н. Ширяев, заместитель начальника каф. огневой подготовки Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: shiryayev-69@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В статье рассматривается формирование готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск с культурологической, системной, аксиологической, синергетической, личностно-деятельностной позиций, а также моделирование процесса формирования готовности курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск.

Ключевые слова: формирование готовности, служебно-боевая деятельность, модель, системный подход, компонент.

Одним из требований формирования готовности курсанта к служебно-боевой деятельности¹ в подразделениях специального назначения внутренних войск является знание сущности моделирования.

Главное значение модели в том, что она позволяет увидеть структуру объекта, получить наглядное изображение существенных связей и зависимостей. Важнейшее требование к составленной модели — достаточная полнота картины. Модель управ-

ляемого объекта освобождает руководителя от необходимости удерживать в голове многие показатели и позволяет определить главное звено в цепи событий.

Проблема формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск рассматривается с позиций культурологического, системного, аксиологического, синергетического, личностно-деятельностного и других подходов.

Сущность культурологического подхода состоит в том, что культура рассматривается в качестве социально-антропологиче-

¹ далее СБД

ческого и собственно педагогического явления. Это позволяет изучать педагогический процесс на общекультурном фоне, исследовать его факты и явления в русле интеграции педагогики и культуры. Культурологический подход к исследованию педагогических проблем осуществляется в контексте общепедагогического понимания культуры, трактуемому на уровне обыденного и теоретического сознания. Культура понимается как специфический способ человеческой деятельности и ее результат, выражающийся в стремлении поддержать и воспроизвести социально-ценные традиции и условия существования, улучшить и упорядочить их.

Системный подход считается одной из фундаментальных стратегий научного исследования, позволяющий получить знание об изучаемом явлении как о целостном, развивающемся объекте. В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Каждая система имеет свою структуру. Под структурой понимают внутренний способ организации целостной системы и взаимодействие ее составляющих, каждый из которых обладает своей структурой и может рассматриваться как ее подсистема. Иерархическая зависимость этих подсистем определяется соподчиненностью их функций: каждая из них на своем уровне и все они вместе решают задачу, направленную на достижение цели. Система ориентирована на получение планируемого результата.

Готовность курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск представляет собой целостную систему, поэтому она может выступать предметом системного анализа.

Каждый компонент структуры формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск обладает сложной структурой, состоит из множества элементов и может рассматриваться как ее подсистема. Иерархическая зависимость этих подсистем определяется соподчиненностью их функций: каждая из них на своем уровне и все они вместе решают одну задачу.

В последние годы в теории исследования проблем образования все активнее используется синергетический подход.

Синергетический подход соотносится, прежде всего, с трактовкой понятия «формирование». Термин «формирование» означает «придание определенной формы, законченности» и рассматривается как процесс становления социально значимых качеств человека, его убеждения, взглядов.

Формирование готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск не проходит абсолютно линейно: сначала овладение знаниями, потом умениями, всеми приемами обучающей деятельности и т.д. «Все происходит гораздо сложнее, овладение культурой — это синхронное, параллельное нахождение разных элементов педагогической культуры на разных уровнях мастерства» [1]. На основании сказанного, в пределах понятия «формирование» можно говорить о формировании готовности курсанта к СБД как о процессе его общекультурной, гуманитарной, военной подготовки в профессиональном контексте, результатом которой является готовность к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск.

Руководствуясь принципом самоорганизации и саморазвития, необходимо обстоятельно изучить процессы обучения, общения и отношений в образовательной среде курсанта, выявить тенденции, внутренние механизмы и резервы ее развития, наметить пути и способы совершенствования обновления практики. Важно, чтобы моделируемое будущее состояние образовательного процесса совпадало с траекторией выхода системы на оптимальный уровень ее эволюции.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Это обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании личностно-деятельностного подхода. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены работами: Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и многих других исследователей.

В настоящее время в педагогике принят субъектно-субъектный подход, предполагающий изменение широко распространенной схемы взаимодействия «субъект-объект» на схему субъект — субъектного, равнопартнерского сотрудничества учителя и учеников. «... Субъект есть человек на высшем для него уровне активности — высшем по отношению к предшествующим стадиям развития (до-субъектным) и по отношению к остальным его качествам (индивидуальным, личностным), поскольку

субъектность является наиболее полным и широким определением людей» [2].

Исходя из этого, формирование готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск, следует проводить в процессе субъектно-субъектного взаимодействия. Личностно-деятельностный подход позволяет выделить диалогизм как основной принцип проектирования образовательных технологий по формированию готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск и основную единицу организации образовательного процесса — учебную задачу.

Внутренняя структура предполагает выявление элементов формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения внутренних войск на основе аксиологического подхода.

Аксиологический подход позволяет решать проблемы профессионального педагогического образования, основу модели которого составляют создание, функционирование и развитие многообразных педагогических ценностей. Педагогические ценности формируются исторически в ходе развития общества, образования, они фиксируются в педагогической науке как формы общественного сознания в виде специфических образов и представлений, находящих отражение в педагогических идеях, нормах, правилах, целях, теориях, концепциях.

С учетом особенностей педагогической деятельности, диалектической природы ценностей и характера исследовательских задач И.Ф. Исаевым разработана классификация педагогических ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества. Данные группы ценностей, по мнению И.Ф. Исаева, «составляют синкретическую систему, которую можно рассматривать как содержательную основу профессионально-педагогической культуры» [3].

Научное обоснование модели начинается с опоры на результат системного анализа. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов изучения объектов, одним из которых является метод моделирования. Общим вопросам разработки моделей посвящены работы В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинских, И.Б. Новика, Г.Н. Серикова, В.А. Штоффа и др.

Метод моделирования является одним из специфических методов научного исследования. Особенности его применения в педагогике рассмотрены в работах В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова и др.

А.М. Новиков рассматривает моделирование как одну из стадий фазы проектирования педагогической системы, как метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система («квазиобъект»), находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [4]. Моделирование — это метод исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик либо рационализации способов их построения, управления ими и т. п.

Как известно, модели делятся на познавательные и прагматические («практические»).

Познавательные модели — предположительные образы будущего научного знания, то есть научные гипотезы. И стадии моделирования в проектировании практической педагогической деятельности, в проектировании научного исследования соответствует стадия построения гипотезы. Таким образом, познавательные модели отражают предположительно существующее (научное знание). Прагматические же модели — не существующее (в практике), но желаемое и, возможно, осуществляемое.

Термин «модель» происходит от латинского «modulus» — мера, образец, эталон. Одно из первых определений «модель» принадлежит Г. Клаусу: «...под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определённой области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [5].

Модель есть способ существования наших знаний о различных системах, в том числе и недоступных для непосредственного исследования. В науке предпочтительны такие модели, которые являются инструментом получения новых знаний об исследуемых процессах. В философской литературе предложено несколько определений модели. Одним из наиболее полных определений является, следующее: «Модель — это такой мате-

риальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте — оригинале» [5]. Модель является своеобразным инструментом познания, который исследователь ставит между собой и объектом и с помощью него исследует объект. Модель не просто носитель информации, это образ, специфическая форма отражения. Знания — это модель реального мира. Именно эта особенность моделирования определяет специфические формы использования абстракций, аналогий, гипотез, других категорий и методов познания. Функции модели — быть средством передачи информации.

Модель является средством интерпретации теории и средством интерпретации и объяснения явлений действительности [6]. Двигаясь от действительности, фактов к теории, исследователь применяет модель как составную часть новой гипотезы, в качестве интерпретации фактов, процессов, объясняет их при помощи теоретических положений, разработанных для той области, откуда взята эта модель. Направляясь от теории к реальной действительности, построение модели является для исследователя содержательной интерпретацией теории, что позволяет благодаря переходу с одного уровня трактовки положений на другой очертить предметную область теории, представляющую собой некоторую часть окружающего мира.

Модель — вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте. В.В. Краевский показывает образование форм моделирования, их зависимость от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование [7].

А.М. Новиков показывает, что моделирование всегда применяется вместе с другими методами исследования, особенно тесно оно связано с *экспериментом*. Изучение какого-либо явления на его модели есть особый вид эксперимента — *модельный эксперимент*, отличающийся от обычного эксперимента тем, что в процессе познания включается «промежуточное звено» — модель, являющаяся одновременно и средством, и объектом экспериментального исследования, заменяющего оригинал [4].

Л.М. Фридман, В.И. Загвязинский особым видом моделирования считают *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь мысленно создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение, и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном эксперименте. При этом идеальные модели и объекты помогают выявить «в чистом виде» наиболее важные, существенные связи и отношения, мысленно проигрывать возможные ситуации, отсеять ненужные варианты [8].

В.В. Краевский указывает, что моделирование служит также способом конструирования нового, не существующего ранее в практике [7]. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует потребное состояние изучаемой системы (так же, как любой человек и даже животное, строит свою деятельность, активность на основе формируемой первоначально «*модели потребного будущего*» — по Н.А. Бернштейну) [9]. При этом создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, которые затем проверяются на практике.

С позиций деятельностного подхода в модели формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения могут быть выделены следующие структурные компоненты: мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий.

Идеальные модели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они объективны только по своему содержанию (как отражение закономерностей реальной действительности), но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой субъективной формы [10]. Целям формирования готовности курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск отвечает создание именно идеальной модели.

В.В. Краевский выделяет следующие критерии оценки эффективности модели: связанность, предполагающую определение зависимости между объектными областями; наблюдаемость, т.е. возможность фиксации и отслеживания моделируемого объекта; стабильность (воспроизводимость и техничность) [7].

Моделирование в теоретическом исследовании позволяет конструировать новое, не существующее в практике. Модель, как указывает, В.В. Краевский, «специально, по особым прави-

лам конструируемое средство научного познания, обладающее эвристическими свойствами». Ее создание «...является предварительным условием осуществления в теоретическом исследовании восхождения от абстрактного к конкретному, способом теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта» [7].

Таким образом, модель обладает четырьмя характерными чертами:

- 1) объективное соответствие с моделируемым объектом;
- 2) способность замещать познаваемый объект на определенных этапах познания;
- 3) способность в ходе исследования давать некоторую информацию, допускающую опытную проверку;
- 4) наличие некоторых достаточно четких правил перехода от модельной информации (то есть информации, полученной при изучении модели) к информации о самом моделируемом объекте.

Структурная модель имитирует внутреннюю организацию оригинала и представляет собой одну из сторон любой вещи. Она является основным объектом, на который должны быть направлены управленческие усилия педагога.

Структуры бывают двух типов:

- 1) структуры «статичных» вещей, структуры относительно устойчивых вещей;
- 2) структуры процессов — это динамические структуры.

Динамическая структура отражает закономерные связи элементов системы как функционирующего и развивающегося целого. Связь элементов, образующих структуру динамического типа, есть устойчивая, внутренне необходимая, закономерная. Динамическая структура как способ связи частей процесса сохраняет его во времени и пространстве, определяет его качественную специфику, делает его тем, что он есть.

В процессе формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения, который подвержен тенденции изменения во времени в связи с происходящими переменами в развитии внутренних войск, в системе образования, в том числе военного. Таким образом, характерной чертой модели является динамичность.

Необходимым условием для данного вида моделирования является подобие структур систем отношений оригинала и модели.

Под функциональной моделью понимается такая модель, которая имитирует способ поведения (функцию) оригинала.

В чистом виде структурные или функциональные модели встречаются очень редко. Обычно исследователь имеет дело со смешанными моделями. Выбор данного вида модели обусловлен рядом причин, а в нашем случае — «тем, что большинство возникающих в исследовании задач имеют комплексный, многолинейный характер» [11].

Смешанная модель может быть представлена двумя видами: структурно-функциональной или функционально-структурной. Мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, так как отношение структуры к функции имеет односторонний характер, нежели функции к структуре.

Если определена структура, то при соблюдении относительно стабильных условий выполняются функции. «Основываясь на подобии структур, мы можем получать достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональные), но, основываясь на подобию функций, мы можем получать не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (функционально-структурные модели)» [11].

Таким образом, разработанная модель формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения по характеру воспроизводимых сторон оригинала является структурно — функциональной (по классификации Б.А. Глинских).

Методология системного подхода дает возможность рассмотреть объект исследования (модель) как совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

Структурные компоненты — основные базовые характеристики педагогической системы, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем [12]. Структурный компонент модели раскрывает внутреннюю организацию элементов данного процесса: цель, содержание основных идей формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения, а также организационные формы и методы и средства, реализуемых основными субъектами образования. Структура «отвечает» за

постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами системы [11].

Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов, обучающихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем. Они представляют собой способ организации работы, функции модели [12].

Функция призвана осуществлять особый способ поведения, способ деятельности системы для поддержания этих взаимодействий. Данный компонент характеризует «не внешнее проявление сущности, а скорее сторону самой сущности объекта» [11]. Функциональные компоненты модели формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения: профессионально-целевой; мотивационно-ценностный; содержательно-деятельностный; оценочно-результативный.

Модель формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения обладает следующими особенностями: целостность, так как результат действия многих факторов не равен этих алгебраической сумме; открытость, так как влиянию среды подвержен каждый элемент системы: данная система, с одной стороны, сама испытывает влияние среды, с другой оказывает влияние на нее, организуя ее в соответствии с целями; уровневость, так как предполагает соответствие курсантов определенному уровню готовности к СБД в подразделениях специального назначения и переходу с одного уровня на другой; искусственность, так как спроектирована исследователем; динамичность, так как представляет модель процесса, возможность качественных изменений компонентов модели, их взаимосвязей.

Процесс формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения по характеру является сквозным и интегрированным. Моделирование процесса формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения основано на системном, синергетическом, деятельностном, аксиологическом, культурологическом подходах. В соответствии с этими подходами содержание процесса формирования готовности курсанта к СБД в подразделе-

ниях специального назначения структурировано таким образом, чтобы оно было подчинено одной интегрирующей цели — формированию личности офицера подразделения специального назначения. При этом процесс формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения осуществляется путем развертывания заложенных в субъектном опыте курсантов знаний и способов постижения служебно-боевой деятельности.

Важной структурной единицей модели формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения являются принципы, по которым она будет реализована: субъектность, активизации самопознания в постановке и решении служебно-боевых задач, аккумуляции, оптимальной реализации сущностных сил, диатропичности. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

Модель формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения строилась с опорой на витатенный опыт курсантов. В модели учитывалось также особенности совершенствования профессиональной подготовки курсанта, ее сущностные признаки, специфичность.

Исходным в модели явилось положение о том, что в процессе формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения личность не только приобретает необходимые знания, умения и навыки, не только усваивает поведенческие стереотипы и нормы, типы поведения, но и как психолого-педагогический феномен.

Целостность и эффективность процесса формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения достигается в результате взаимосвязи и взаимообусловленности всех составляющих элементов модели, предопределенных понятием служебно-боевая деятельность, а также с учетом влияния различных факторов деструктивного характера.

Рассмотренные составляющие представляют собой основу модели формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения. Все составляющие равнозначны и предполагают свою одновременную реализацию в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Пассов, Е.И. Методология методики: теория и опыт применения. — М., 2004.
2. Моделирование воспитательных систем: теория — практика / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. — М., 1995.
3. Исаев, И.Ф. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М., 2004.
4. Новиков, А.М. Методология образования. — М., 2002.
5. Левин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001.
6. Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания. — Л., 1972.
7. Краевский, В.В. Моделирование в педагогических исследованиях // Введение в научные исследования по педагогике. — М., 1988.
8. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
9. Моделирование и познание / под ред. В.А. Штоффа. — Л., 1977.
10. Грошев, А.В. Профессиональное правосознание сотрудников органов внутренних дел (понятие, функции, проблемы формирования). — Екатеринбург, 1996.
11. Глинских, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический подход). — М., 1965.
12. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1980.

Bibliography

1. Passov, E.I. Metodologiya metodiki: teoriya i opit primeneniya. — M., 2004.
2. Modelirovanie vospitatel'nykh sistem: teoriya — praktika / pod red. L.I. Novikovoy, N.L. Selivanovoy. — M., 1995.
3. Isaev, I.F. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya viysshey shkoly. — M., 2004.
4. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya. — M., 2002.
5. Levin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. — M., 2001.
6. Shtoff, V.A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya. — L., 1972.
7. Kraevskiy, V.V. Modelirovanie v pedagogicheskikh issledovaniyakh // Vvedenie v nauchniye issledovaniya po pedagogike. — M., 1988.
8. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. — M., 1982.
9. Modelirovanie i poznanie / pod red. V.A. Shtoffa. — L., 1977.
10. Groshev, A.B. Professional'noe pravosoznanie sotrudnikov organov vnutrennikh del (ponyatie, funkci, problemih formirovaniya). — Ekaterinburg, 1996.
11. Glinskikh, B.A. Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya (gnoseologicheskij podkhod). — M., 1965.
12. Metodich sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie / pod red. N.V. Kuz'minoy. — L., 1980.

Статья поступила в редакцию 05.08.12

УДК 372.8:51

Shmigirilova I.B. **COMPETENCE-ORIENTED SEARCH AND INVESTIGATED TASKS IN SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS.**

In work is cleared up the concept of competence-oriented task on the base of revealing perceptual competence content of a pupil. It is pointed out different kinds of competence-oriented task of mathematics of search and investigated kind, directed on components formation of perceptual competence of pupils.

Key words: competent approach, perceptual competence, competence-oriented task, search and investigated task.

И.Б. Шмигирилова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики и математики Северо-Казахстанского гос. университета, г. Петропавловск, E-mail: irinankzu@mail.ru

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ В ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ

В работе на основе выявления содержания познавательной компетентности школьника проясняется понятие компетентно-ориентированной задачи. Выделены различные виды компетентно-ориентированных заданий по математике поисково-исследовательского характера, направленных на формирование компонентов познавательной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, познавательная компетентность, компетентно-ориентированные задачи, поисково-исследовательские задания.

Сегодняшняя ситуация в системе образования характерна интенсивными изменениями происходящими как в профессиональном, так и в школьном обучении. Ускорение темпов развития современного общества приводит к тому, что перед школой встает проблема давать не только знания, но и способность оперировать ими в различных ситуациях при решении проблем, возникающих в жизни. В этой связи очевидной становится потребность в результатах образования, которые не ограничиваются только качеством знаний, умений и навыков.

А.Л. Андреев замечает: «Нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [1, с. 20].

В качестве таких личностных характеристик как совокупности ценностных, мотивационных, поведенческих и когнитивных составляющих выступают понятия «компетенция» и «компетентность». Таким образом, одним из направлений модернизации среднего образования утверждается компетентностный подход. Компетентностный подход отражает такой вид образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения проблем, не отрицая значение знаний, он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания в различных неопределенных и проблемных ситуациях.

В этой связи познавательная компетентность как опыт познавательной компетенции, приобретенный в годы школьного обучения, является важной частью целостной системы требований к личности выпускника школы, а процесс ее формирования и развития требует серьезного исследования. Учитывая, что понятие познавательной компетенции, как и других ключевых компетенций, включает в себя не только когнитивную и деятельностную, но и информационную, ценностно-смысловую, коммуникативную составляющие выделим ее основные содержательные компоненты:

- знания: знания предметной области (термины, понятия, факты, законы и теории); методологические знания; деятельностные знания (инструментальные, технологические, оценочные и т.д.); аксиологические знания;
- умения и навыки: организационно-регулятивные, информационные, мыслительно-логические, исследовательские, коммуникативные, личностные, креативные;
- способы деятельности: репродуктивные, продуктивные;
- личностные качества: интеллектуальные способности, концентрация внимания, скорость реакции, уверенность в себе, готовность к саморазвитию, добросовестность, целеустремленность, воля, ответственность, переносимость неудач и т.п.;
- ценностно-смысловые ориентации: мотивы, интересы, ценности.

Поскольку познавательная деятельность направлена на освоение других видов человеческой деятельности, то можно заключить, что именно познавательная компетенция во многом является основой для формирования остальных ключевых компетенций. Данная компетенция описывает идеализированное и нормированное представление совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способностей, мотивов, способов деятельности и поведения), которое проявляется в деятельности как познавательная компетентность.

Познавательная компетентность – это целостная система качеств личности, которая делает ее социально мобильной, саморазвивающейся и успешной. Образование, направленное на формирование познавательной компетентности, призвано привить ценности и раскрыть цели познания, обеспечить владение основными современными методами познания, специальными технологиями и техниками познавательной деятельности.

Безусловно, в системе школьного образования можно выделить отдельный курс, целью которого будет формирование компонентов познавательной компетентности, общих для различных областей человеческой деятельности и носящих методологический характер. Однако только введением такого курса невозможно решить проблему формирования компетентности. Для того чтобы освоенные в рамках изучения такого курса знания, умения, способы деятельности приобрели личностный смысл, были включены в личностный опыт школьников, необходимо, чтобы они были проявлены в познавательной деятельности, соотношенной с различными предметными областями.

Таким образом, очевидно, что необходимо определить место каждого учебного предмета в процессе формирования познавательной компетентности, разработать содержательное, процессуально-технологическое и дидактическое обеспечение этого процесса в рамках каждой школьной дисциплины.

Основным видом деятельности при обучении математике является решение задач. Задача – одна из наиболее широких категорий дидактики. А.Ф. Эсаулов замечает: «Даже в тех случаях, когда учащиеся слушают какой-либо рассказ педагога и, казалось бы, никаких задач не решают, не производят очевидных вычислений, на самом деле они имеют дело с поставленными задачами, но последние настолько отличаются по своим структурным компонентным характеристикам от обычного, широко распространенного представления о задаче как непременно вычислительном аппарате, что складывается впечатление об учебной деятельности успешно совершаемой помимо всяких задач» [2, с. 27].

Существует большое количество определений понятия «задача». Различные определения данного понятия были приведены и проанализированы нами в диссертационном исследовании [3]. Психологические, дидактические и частнометодические функции задач были неоднократно предметом исследования в психологии (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов и др.), дидактике (Г.А. Балл, Ю.М. Колягин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), частной методике (А.Д. Александров, В.А. Далингер, А.В. Усова и др.). Анализ этих исследований позволяет заключить, что результат обучения во многом зависит от того, что станет материалом задачи, используемой в учебном процессе, как будут ставиться и приниматься задачи, как будут осваиваться учащимися способы ее решения.

Раскрывая личностный контекст использования задач в обучении, В.В. Сериков устанавливает связь процесса решения задач с формированием личностного опыта обучающегося: «Результатом решения задачи является, как правило, нахождение какого-либо знания, способа, модели. В этом состоит собственно когнитивный аспект задачи. Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата... Задача – это как бы инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам усвоения опыта, не зависимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, творческом или личностно-смысловом» [4, с. 139].

Таким образом, нельзя не согласиться с В.В. Краевским [5], который считает, что задачу можно рассматривать как свернутую схему человеческой деятельности.

Организация процесса обучения на основе задач направлена на создание условий для формирования у обучаемых опыта решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. При этом задача может составить основу компетентностного обучения, если в ее структуру будет введен ценностный компонент.

Многие ученые и практикующие учителя (в том числе и учителя математики) отмечают, что компетентный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения) и именно с этим связывают ценностное наполнение предметных задач. Не отрицая данного положения, необходимо все-таки предостеречь от абсолютизации этого подхода. В противном случае, можно впасть в другую крайность, когда мы будем учить не математике и даже не общим подходам к решению задач, а решению каждой отдельной задачи, соответствующей конкретной жизненной ситуации как это делалось при изучении математики в древнем мире.

В связи с этим компетентно-ориентированные задачи – это не просто задачи с практическим содержанием, это задачи, которые направлены на формирование знаний, умений, способностей для выполнения самостоятельной познавательной деятельности, а также качеств, которые обуславливают готовность к такой деятельности. Целью решения компетентно-ориентированных задач является разрешение стандартных или нестандартных ситуаций (предметных, межпредметных, практических).

Формирование указанных выше компонентов познавательной компетентности в обучении математике возможно на основе компетентно-ориентированных заданий поисково-исследовательского характера. В рамках компетентностного обучения, более целесообразно использовать не отдельные задачи, а именно поисково-исследовательские задания как системы задач. Под системой задач мы понимаем совокупность упорядоченных и подобранных в соответствии с поставленной целью задач, взаимосвязь и взаимодействие которых при определенных условиях приводят к намеченному результату. Деятельность по решению поисково-исследовательских заданий является сложной интегративной деятельностью, в которой имеют место все виды и уровни познавательной деятельности (предметной, межпредметной, надпредметной; репродуктивной, эвристической и творческой) и формируется личностный опыт обучающегося.

В.А. Далингер [6] к основным функциям учебного исследования относит следующие:

- функцию открытия новых знаний;
- функцию углубления знаний;
- функцию развития обучающегося, превращение его из объекта обучения в объект управления, формирование у него самостоятельности;
- функцию обучения учащихся способам деятельности.

Поисково-исследовательские задания позволяют развивать мотивацию учения, стимулируют механизмы ориентировки учащихся, обеспечивают самостоятельное целеполагание предстоящей деятельности, формируют общеучебные и специальные умения школьников, активизируют нравственно-волевые и физические качества обучающихся на достижение учебно-познавательных целей, поддерживают работоспособность, обеспечивают самооценку деятельности, создают условия для проявления высших личностных функций.

Нами выделены следующие виды поисково-исследовательских заданий, ориентированных на формирование познавательной компетенции школьников:

- задания на составление классификационных и обобщающих схем, таблиц;
- задания с недостающими и с лишними данными;
- задания на составление задач предложенного типа;
- задания на актуализацию методов или способов решения;
- задания на выделение обобщенного алгоритма, приема или метода решения;
- задания по решению задач несколькими способами и выбор оптимального решения;
- задания на основе многокомпонентных задач, на установление внутрисубъектных и межпредметных связей;
- задания на «открытие» свойств фигур;
- задания на исследование свойств геометрической конфигурации;
- задания, в основе которых лежат задачи связанные с математическим описанием различных реальных процессов и ситуаций;
- задания на рецензирование решений и выявление ошибок;
- задания на разработку алгоритмических и эвристических предписаний;
- задания на «изобретение» и т.д.

Приведем примеры некоторых видов таких заданий.

Задание 1. Мини-проект «Свойства и признаки равнобедренного треугольника»

1) Вспомните определение и известные вам свойства равнобедренного треугольника.

2) Начертите равнобедренный треугольник, проведите биссектрисы углов при его основании. Исследуйте свойства получившейся конструкции.

3) Начертите равнобедренный треугольник, проведите высоты к его боковым сторонам. Исследуйте свойства получившейся конструкции.

4) Начертите равнобедренный треугольник, проведите медианы к его боковым сторонам. Исследуйте свойства получившейся конструкции.

5) Начертите равнобедренный треугольник. На основании треугольника выберите произвольную точку М. Исследуйте свойство суммы расстояний от точки М до боковых сторон треугольника.

6) Сформулируйте утверждения обратные полученным свойствам и докажите их. Можно ли эти утверждения считать признаками равнобедренного треугольника?

7) Самостоятельно составьте задачи по чертежам, которые вы изобразили.

Задание 2. (Многокомпонентное задание).

1) Число x – натуральное. Из утверждений $2x > 70$, $x < 100$, $3x > 25$, $x > 10$ и $x > 5$ три верных и два неверных. Чему равно x ?

2) Составьте квадратное уравнение, имеющее два корня, один из которых равен найденному значению.

3) Запишите формулу -го члена арифметической прогрессии, у которой первый член равен одному из корней квадратного уравнения, а разность прогрессии равна другому корню.

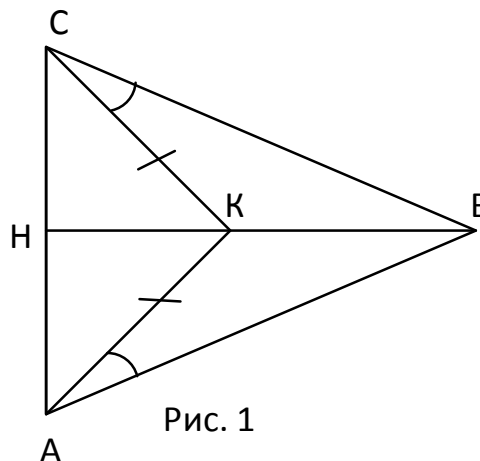


Рис. 1

4) Найдите остаток от деления восьмого члена данной прогрессии на первый ее член.

5) Придумайте функцию, графиком которой является парабола, абсцисса вершины которой равна найденному остатку.

Задание 3. Выявите как можно больше свойств фигур по данным рисунка 1.

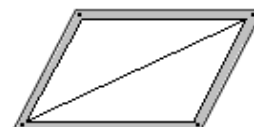


Рис. 2. Шарнирный параллелограмм

В зависимости от уровня способностей учащихся одни и те же задания можно использовать по-разному. В одних случаях это будут задания-исследования, в других – школьники будут их решать на основе подсказок специально разработанных учителей. Подсказки при этом также могут быть дифференцированы. В качестве таких подсказок могут служить чертежи, наводящие

вопросы, вспомогательные задачи и т.д. Кроме того, осуществление дифференциации можно организовать на основе изменения формулировок задач. Например, при проведении урока «изобретений» для менее подготовленных учащихся требованием задач будет объяснить (о) принцип действия уже придуманного прибора на основе свойств геометрических фигур, а в другом – «изобрести» (и) соответствующий прибор.

1 (о). Как с помощью шарнирного параллелограмма (рис. 2) с одной диагональю (резиновой) разделить данный отрезок пополам?



Рис. 3. Слесарный угольник

1 (и). Придумайте прибор, с помощью которого, можно разделить данный отрезок пополам.

2 (о). Как с помощью слесарного угольника (рис. 3) измерить недоступный диаметр круглой детали?

2 (и). Придумайте прибор, с помощью которого, можно найти длину недоступного диаметра.

Деятельность по решению таких заданий предполагает овладение учащимися умениями и способами деятельности:

- анализировать структуру и содержание задачи;
- видеть неявные данные задачи, отыскивать недостающие данные;
- оценивать полноту и непротиворечивость данных;
- актуализировать изученный материал, устанавливать связи между данными задачи, отыскивать недостающие связи;
- формулировать гипотезы и идеи решения, проверять их истинность или ложность;
- переформулировать задачу: на основе переосмысления задачи, замены понятий их определениями, использования известных свойств данных и искомых величин, замены искомых и данных величин равносильными и т.п.;
- переводить содержание задачи на язык математических теорий;
- строить модель задачной ситуации, переводить условие задачи из вербальной формы в визуальную (чертеж, таблица, схема, график) или символическую (формула) и обратно;
- составлять план решения;
- осуществлять учебные действия по выполнению плана решения задачи;
- аргументировать свои действия;
- выделять обобщенный алгоритм, прием или метод решения;

Библиографический список

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4.
2. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач. – М., 1972.
3. Шмигирилова, И.Б. Использование учебно-поисковых заданий для развития творческого мышления учащихся в обобщающем повторении планиметрии: дис. ...канд. пед. наук. – Омск, 2005.
4. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. – М., 2008.
6. Далингер, В.А. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике: учеб. пособие / В.А. Далингер, В.Н. Толпекина. – Омск, 2004.

Bibliography

1. Andreev, A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opit filosofsko-metodologicheskogo analiza // Pedagogika. – 2005. – № 4.
2. Ehsaulov, A.F. Psikhologiya resheniya zadach. – M., 1972.
3. Shmigirilova, I.B. Ispoljzovanie uchebno-poiskovichkh zadaniy dlya razvitiya tvorcheskogo mihsleniya uchathikhsya v obobthayuthem povtoreni planimetrii: dis. ...kand. ped. nauk. – Omsk, 2005.
4. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnostj. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. – M., 1999.
5. Kraevskiy, V.V. Obthie osnovih pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. vihsshikh ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2008.
6. Dalinger, V.A. Organizaciya i soderzhanie poiskovo-issledovateljskoj deyatel'nosti uchathikhsya po matematike: ucheb. posobie / V.A. Dalinger, V.N. Tolpekina. – Omsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 378

Petrov V.A. NEED OF INTRODUCTION OF THE PRINCIPLE OF CONCRETENESS IN LICHNOSTNO'S PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE FOCUSED DEVELOPING TRAINING. In article justification of need of introduction in lichnostno focused pedagogical system of developing training of a didactic principle of concreteness is given.

Key words: developing training, a concreteness principle, a principle of intersubject communications, style of thinking, mezhkpredmetny structure of a training material, essence of a principle of concreteness.

В.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье дается обоснование необходимости введения в личностно ориентированную педагогическую систему развивающего обучения дидактического принципа предметности.

Ключевые слова: развивающее обучение, принцип предметности, принцип межпредметных связей, стиль мышления, межпредметная структура учебного материала, сущность принципа предметности.

Развитие мыслительных операций учащихся (таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование) будет идти успешнее, если учитель в процессе преподавания предмета станет использовать знания, полученные учащимися при изучении других дисциплин, т.е. межпредметные связи (МПС).

Осуществление МПС преследует следующие цели:

- 1) сформировать у учащихся единое представление о природе на основе диалектической единства естественнонаучных знаний;
- 2) обеспечить системность знаний;
- 3) сформировать у учащихся умение устанавливать и понимать всесторонние связи между явлениями, понятиями, теориями;
- 4) выработать у учащихся представление об общности законов природы;
- 5) выработать концептуальный стиль мышления и современное теоретическое интегративное мышление.

Процесс достижения этих целей способствует творческому развитию обучаемых.

МПС в широком смысле слова представляют собой в учебных дисциплинах те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

Мы рассматриваем МПС как основополагающий принцип с его сущностными и нормативными функциями, позволяющими целенаправленно и сознательно строить межпредметную структуру учебных знаний и включать учащихся в этот вид деятельности [1, с. 75-76]. К сожалению, в этом плане пока нет учебников, последовательно реализующих МПС.

Построение учебных предметов в ходе истории меняется. Для школы 19 века, которая развивалась в условиях активной дифференциации наук было характерно индуктивное построение обучения, «снизу вверх», от конкретных наук к их обобщению. Школа XXI века, развивается в условиях интенсивной интеграции научных знаний. А здесь индуктивный подход уже малопродуктивен. Поэтому ставится вопрос об усилении дедуктивных начал в построении предметной системы обучения, «сверху вниз», от абстрактного к конкретному. Обеспечение интегрирующих начал в школьном предмете требует широкого привлечения межнаучных знаний, которые реализуются в учебном процессе через МПС, позволяющие строить познавательную деятельность учащихся на основе общенаучных идей и методов. Они формируют общие способности учиться и раскрывают общие принципы построения науки. Содержание разных видов образования (литературного, биологического, математического) нельзя **определить**, не учитывая связей между **предметами**. Поэтому МПС должны служить источником конструирования содержания **образования** по отдельным учебным дисциплинам.

Традиционно науки делятся на гуманитарные, технические и естественные. Такое разделение закреплено и в циклах учебных предметов, которые сгруппированы по общности объектов изучения – общество, природа, труд. При этом возникают межцикловые и внутрицикловые связи. Предметы естественнонаучного цикла связаны между собой общими знаниями о природе, общей методологией и методами познания (диалектическим,

системно-структурным, физико-химическим, наблюдение, эксперимент, общность языка наук о природе – язык терминов, символов, формул, общность единиц измерения). Предметы естественнонаучного цикла включают общие методологические, фундаментальные научные идеи, законы и принципы (эволюционного развития, сохранения материи и энергии, периодичности, относительности, системности и др.).

Особую роль при изучении физики играет математика, поскольку в физике математический метод один из главных методов исследования явлений. Например, при описании колебаний и волн различной физической природы используются сведения о тригонометрических функциях, полученных учениками на уроках математики. Многие вопросы методики обучения физике могут быть успешно решены только в тесной связи с изучением математики. Здесь важную роль играют понятия функциональной зависимости, предельного перехода, производной, вектора, понятия перемещения, подобия фигур, действия с приближенными числами и многое другое.

Можно обнаружить связь физики с обществоведением, трудовым обучением, историей. Очень важную роль играют связи курсов физики, химии и биологии. Эти связи нужно активно использовать в преподавании. Физика и химия изучают различные вещества и их свойства. Но если в атомной физике в качестве элемента, лежащего в основе развития знаний, выступает ядро, которое в процессе развития превращается в атом, то в химии атомы выступают уже как начальная ступень развития. В процессе химического взаимодействия между атомами происходит их превращение в молекулы. Таким образом, элементарность является относительной и связана с конкретным предметом. Здесь МПС играют большую роль в воссоздании целостного представления о строении вещества на основе учета знаний не только физики, но и химии.

Осуществление МПС учебных дисциплин убеждает учащихся в том, что между различными отраслями знаний нет резких границ, что они не оторваны друг от друга, а просто с разных сторон и каждая **своими** методами изучают материальный мир. А совокупность полученных ими результатов дает нам общее представление о мире. При этом за счет МПС возможно не только обновление методов исследования, но и доказательств, описаний, обсуждений. Очевидно, что в **будущем** можно будет достичь во всех **естественных** науках математической строгости и большей определенности за счет эффективной взаимосвязи этих предметов с математикой.

Так как в системе развивающего обучения чрезвычайно важную роль приобретает межпредметная структура учебного материала, то в учебном процессе должен полноценно проявлять себя межпредметный компонент учебной деятельности. Под этим понятием имеются ввиду общие для родственных наук методы (например, наблюдение, эксперимент) и специфические для отдельных предметов способы действия, которые под влиянием переноса их на смежные дисциплины превращаются в обобщенные умения учащихся. **Например**, распознавать химические вещества по их строению и свойствам – в химии, классифицировать растения и животных по систематическим группам – в биологии, распределять исторические события во времени – в истории, характеризовать литературные произведения по жанру – в литературе и т.п. Все эти предметные умения включают общие действия, определяемые познавательной деятельностью

– распознать, различить, дифференцировать. Эти общие действия создают базу для межпредметного переноса и превращения умений в общепредметные.

В обучении, имеется несколько направлений, по которым могут осуществляться МПС:

- 1) увеличение информационной емкости формируемого понятия;
- 2) углубление сущностной стороны формируемого понятия;
- 3) совершенствование последовательности развития понятия;
- 4) совершенствование методики развития понятия;
- 5) формирование концептуального мышления;
- 6) осознание учебного предмета в общей системе других наук;
- 7) осознание системности знаний;
- 8) постановка и разрешение проблемы определения природы изучаемых связей;
- 9) развитие познавательной деятельности у учащихся и углубление осознанности формируемого понятия;
- 10) формирование умений и навыков систематического применения понятий;
- 11) выявление способов получения новых знаний;
- 12) формирование современного стиля мышления.

Однако на практике чаще всего дело сводится «согласованию» того или иного понятия с другими дисциплинами. И если в традиционном обучении с таким подходом можно было бы мириться, то в развивающем обучении он не может считаться эффективным. Нужно не только согласование и единство в подходах, не только устранение противоречий в подходах, определяющих те или иные понятия, а нужны и различные подходы, определяющие специфику той или иной науки, и общие подходы.

Развивающий характер МПС будет зависеть и от того, к какому уровню познания относятся эти связи. В системе развивающего обучения приоритетными должны быть те связи, осознание которых требует теоретического мышления, а не эмпирического. Именно благодаря теоретическим МПС появляется реальная возможность формировать у учащихся современное теоретическое интегративное мышление. Но тогда в дидактике необходимо разработать критерии, определяющие значимость МПС для того или иного учебного предмета. Эту роль, на наш взгляд, может выполнять *принцип предметности*.

Анализ сущностной стороны общности и различий учебных дисциплин приводит нас к выводу о том, что **принцип предметности в обучении должен находить свое выражение:**

- в проектировании научных знаний на учебный процесс с учетом специфики научной дисциплины;
- в определении характера развития конкретной науки и теоретического уровня ее развития;
- в целесообразности и возможности осуществления МПС данной науки с другими;
- в раскрытии тенденции проникновения одной науки в другую;
- в определении родственности тех или иных наук в плане единства объекта изучения и методов познания;
- в специальном изучении роли математики в той или иной дисциплине, позволяющей превращать науку не только в ком-

плексную, точную, но и осознанную на теоретическом уровне знаний;

- в определении роли данной науки, представленной той или иной дисциплиной, в системе других наук;
- в целенаправленном и осознанном формировании соответствующего данной дисциплине стиля мышления;
- в снятии противоречия между единством мира и качественным его разнообразием, отражающимся через конкретные научные дисциплины;
- в осознании роли той или иной научной дисциплины в познавательном процессе;
- в осознании единичного, особенного и общего в научной дисциплине;
- в осознании специфики данной научной дисциплины по отношению к другим;
- в осознании интегративных свойств научной дисциплины (физикализация, математизация);
- в осознании роли данной научной дисциплины в НКМ;
- в осознании роли данной дисциплины в образовательном, развивающем, воспитательном плане;
- в оценке методологических и методических возможностей данной дисциплины;
- в осознании роли МПС в рамках данной научной дисциплины;
- в осознании самого принципа предметности как критерия эффективности использования МПС теоретического и эмпирического характера;
- в определении характера внутриспредметных и межнаучных связей, способствующих развитию познавательных способностей учащихся;
- в определении методической целесообразности тех или иных МПС;
- в разрешении противоречия между спецификой предмета и его общностью с другими дисциплинами;
- регулировке содержания МПС, форм, методов и средств их реализации.

Для современной школы характерен интегративный подход в разработке содержания образования. Школьные программы совершенствуются, создается система взаимосогласованных и взаимодополняющих друг друга учебных предметов.

Мы считаем, что в процессе осуществления современной школьной программы, построенной в системе развивающего обучения, роль дидактического принципа предметности очень велика, особенно, если учитывать такие ее сущностные функции, как осознание специфики научной дисциплины, определение целесообразности и возможности осуществления МПС данной науки с другими, формирование соответствующего данной науке стиля мышления и др. В связи с этим имеет смысл разработать также нормативные и процессуальные функции этой новой дидактической единицы. По нашему мнению, внедрение принципа предметности в современную дидактику позволит быстрее и эффективнее достичь основной цели школьного и вузовского образования в свете теории развивающего обучения – сформировать у учащихся концептуальный стиль мышления, а учителям дать средство для управления этим процессом.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Межпредметные связи в системе развивающего обучения // Наука и образование. – Горно-Алтайск. – 1998. – № 1.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Mezhpredmetniye svyazi v sisteme razvivayuthego obucheniya // Nauka i obrazovanie. – Gorno-Altaysk. – 1998. – № 1.

Статья поступила в редакцию 12.08.12

УДК 378

Ryabich E.A. RESEARCH METHOD AND PRINCIPLE DEVELOPING TRAINING. In work the problem of need of introduction in developing training of a research principle is discussed with its didactic tools and cultivation of concepts: research principle and research method. Definition of a research method in the annex to developing training is offered.

Key words: a research principle, the research principle, developing training, standard and procedural functions.

E.A. Рябич, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД И ПРИНЦИП РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В работе обсуждается проблема необходимости введения в развивающее обучение исследовательского принципа с его дидактическим инструментарием и разведение понятий: исследовательский принцип и исследовательский метод. Предлагается определение исследовательского метода в приложении к развивающему обучению.

Ключевые слова: исследовательский принцип, исследовательский принцип, развивающее обучение, нормативные и процессуальные функции.

Отличие исследовательского изучения от эвристического мы видим в том, что в первом случае «открытие» или «изобретение» наступает после анализа и обобщения фактического материала, предварительно *самостоятельно собранного* в ходе практической работы (в наблюдении, в лабораторном эксперименте и т. п.).

Многие авторы не делают различия между решением учащимися познавательных задач и выполнением исследовательских заданий, а, описывая исследовательскую работу учащихся, приводят лишь примеры решения проблемных вопросов и задач и т.д.

Например, В.В. Успенский пишет: «Школьные исследовательские задачи — это вопросы и задания учителя или вопросы, возникающие у самого ученика, которые вызывают его активную поисковую деятельность, направленную на разрешение познавательных проблем, на самостоятельные открытия» [1, с. 31]. С этим определением можно было бы согласиться, если бы автор не утверждал, что исследовательские задачи могут быть представлены в форме небольших вопросов, требующих короткого рассуждения и доказательства. Получается, что любой вопрос учителя, вызывающий проблемную ситуацию, и непосредственный ответ на него ученика, без выполнения им каких-либо учебно-познавательных действий, предлагается считать «исследованием».

Исследовательское задание, в отличие от познавательной задачи, предполагает *полный цикл самостоятельных учебно-познавательных действий учащихся: от сбора информации и ее анализа, самостоятельной постановки проблемы и до ее решения, проверки решения и применения нового знания на практике*. При исследовательском методе обучения познавательная деятельность учащихся по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого, открывающего новые научные истины. Иначе говоря, ученическое исследование, как и научное, должно иметь этапы наблюдения, сбора фактов и их анализа, описания, объяснения, открытия и последующего применения открытого правила, закона в усвоении новых знаний. Этим исследование должно отличаться от обычного решения познавательной задачи.

Одна из особенностей исследовательского задания состоит именно в том, что сначала, как правило, выполняется практическая работа по сбору, описанию и анализу фактов. Проблема очень часто возникает не сразу, а в ходе обнаружения несоответствия, противоречия между выявленными фактами.

Постановка исследовательских заданий, как прием организации обучения исследовательского характера, связана с жизнью, с практической (учебной) деятельностью учащихся, в ходе которой возникают и практические и теоретические проблемы [2].

Отличие исследовательских работ в современной школе от тех, которые применялись в школе 20-х годов, состоит в том, что: а) они не носят универсального характера и применяются в сочетании с другими видами деятельности учащихся; б) практические работы имеют не прагматический характер, а тесно связаны с теоретическими знаниями, с их применением, «по-скольку в каждом труде всегда все же приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, *сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи*. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные и мыслительные процессы» [3, с. 477].

Исследовательские задания могут быть различными по трудоемкости и объему: они могут потребовать самостоятельных действий учащегося на одном из этапов урока, но могут быть задания, выполняемые в течение нескольких дней, недель и месяцев. Исследовательские задания, выполняемые учащимися, часто выходят за рамки обычных учебных заданий и приобретают практическую и научную ценность.

На практике исследовательские задания часто применяются в сочетании с задачами и обычными заданиями. Но исследовательскими следует считать только такие задания, в процессе выполнения которых не только возникают проблемные ситуации, но ученики *самостоятельно находят новый способ решения проблемы*.

В традиционном обучении исследовательские задания иногда применяются при изучении предметов естественного цикла (физика, биология, химия и т. д.). В развивающем обучении они применяются и при изучении гуманитарных предметов.

Подобного рода исследовательские задания воспитывают интерес учащихся к знаниям и формируют устойчивые познавательные потребности — основу эффективного развивающего учения.

Таким образом, исследовательский метод обучения — один из самых эффективных способов организации развивающего обучения, обеспечивающий наиболее высокий уровень познавательной самостоятельности учащихся.

Исследовательский подход в обучении не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы развивающего обучения, включающей разные типы, способы и формы организации учебно-познавательного процесса. Но также и общая система обучения не может быть подлинно развивающей без исследовательского обучения, основой которой должен быть основополагающий дидактический исследовательский принцип.

Новизна нашего подхода к обучению заключается в том, что *исследовательский принцип* усвоения знаний, использовавшийся до сих пор в процессе обучения стихийно и интуитивно-практически, превращается в сознательно используемый принцип, под доминирующим и цементирующим влиянием которого меняется *функциональное* назначение системы дидактических принципов.

Спецификой предлагаемого нами обучения является то, что он обеспечивает усвоение не только новых знаний, но и новых способов умственных действий, а также формирование *познавательной потребности, мотивов учения*. В соответствии с этой функцией развивающего обучения предъявляются особые требования и к структуре содержания знаний, и к принципам построения процесса обучения. Процесс становления развивающего обучения и в теории, и на практике требует еще длительных и настойчивых поисков, экспериментальных исследований и практической проверки их результатов.

На наш взгляд, для внедрения исследовательского подхода к обучению учащихся физике в школе, необходимо не просто провозгласить необходимость введения в дидактику исследовательского принципа как центральную идею развивающего обучения, но и превратить его в регулятив такого обучения. Для этих целей требуется разработка инструментария этого принципа в виде сущностных, нормативных и процессуальных функций. Кроме того, необходимо четко развести такие понятия, как принцип и метод обучения.

В педагогической литературе имеются различные определения метода обучения. Смысл их сводится к тому, что *методы обучения — это способы работы, учителя и учащихся*, 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*. Так, например, в рамках развивающего обучения методы и приемы обучения должны быть адекватны задаче развития творческих способностей и познавательной самостоятельности учащихся, что связывают с овладением теоретическими знаниями и способами получения новых знаний, которые должны включать учащихся в деятельность по добытию знаний и их развитию.

Наше определение существенно отличается от традиционных представлений. С одной стороны, в него включается 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 учителя и учащихся.

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 учащихся состоит в усвоении тех или иных знаний, умений и навыков, но совершенно неприемлемым, когда они сталкиваются с учебно-иссле-

довательской задачей, требующей от учащихся *поиска* способов осуществления того или иного действия. В последнем случае (развивающее обучение) необходима совместно-распределительная, взаимообусловленная деятельность. Организуя такое взаимодействие, учитель направляет его, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащихся, 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 понятие.

Таким образом, мы отстаиваем позицию о том, что не только принципы, но и 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: 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 учащихся.

Таким образом, в рамках выбранной системы обучения, главной задачей соответствующих методов обучения должна быть мобилизация рефлексивно-личностных ресурсов учащихся, а также формирование и развитие этих ресурсов.

В соответствии с этими задачами в основе метода обучения лежит *вид* взаимной деятельности учителя и учащихся, определяющий в конечном счете внутреннюю программу деятель-

ности каждого из взаимодействующих субъектов образовательного процесса.

Так как наша работа ограничена формированием у учащихся научных методов и приемов познания для организации исследовательской учащихся, то нас интересовал нормативный подход к этим методам, который позволяет определить в структуре соответствующих методов методологическую программу познавательной деятельности.

Поэтому, мы считаем, что имеет смысл для 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 базе *источника* получаемого учеником *знания* (слово преподавателя, наглядность, практическая деятельность). Фактически систематизируются не способы деятельности учителя или ученика, а только источники информации, что не является существенным признаком процесса обучения и не позволяет выделять дидактические функции метода, являющиеся регулятивом познавательной деятельности.

Из сказанного следует, что традиционное понимание сущности метода обучения не имеет достаточного научного обоснования, а наличный состав и классификация методов не дают в руки преподавателя надежного руководства к действию, поскольку они не адекватны задаче развития творческих способностей и исследовательской учебно-познавательной самостоятельности учащихся.

Разработка соответствующих функций методов познавательной деятельности, на наш взгляд, даст учителю своеобразный регулятив для организации самостоятельной исследовательской учебно-познавательной деятельности и в зависимости от того, какие научные методы окажутся предпочтительными в арсенале учителя, будет формироваться тот или иной тип мышления учащихся.

Библиографический список

1. Успенский, В.В. Школьные исследовательские задачи // Советская педагогика. – 1968. – № 7.
2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.

Bibliography

1. Uspenskiy, V.V. Shkolnihe issledovatel'skie zadachi // Sovetskaya pedagogika. – 1968. – № 7.
2. Makhmutov, M.I. Problemnoe obuchenie: Osnovnihe voprosih teorii. – M., 1975.
3. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psihologii. – M., 1940.

Статья поступила в редакцию 29.09.12

УДК 379.8.092

Teterina I.S. RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE OF ENHANCING THE SPIRITUAL LIFE OF SENIOR PEOPLE THROUGH SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES. In the article is described the analysis of relevant Russian and foreign experience enhancing the spiritual life of senior people, that allows to reveal and offer the effective development vectors for social and cultural facilities.

Key words: social and cultural activities, senior people, leisure activities, activation of the spiritual life, cultural potential, socio-cultural environment, the subject-subject relations.

И.С. Тетерина, н.с. ФГБУК «Государственный Русский музей», аспирантка Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, каф. социально-культурной деятельности, г. Санкт-Петербург. E-mail: izolda@pisem.net

РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе проведен анализ актуального российского и зарубежного опыта активизации духовной жизни людей пожилого возраста, что позволяет выявить и предложить оптимальные векторы развития социально-культурной сферы в данном направлении

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, пожилые люди, досуговая деятельность, активизация духовной жизни, культуросоциальный потенциал, социокультурная среда, субъект-субъектные отношения.

Духовная сторона жизни, имея внешнее сходство с жизнью материальной (в виде потребностей, интересов, благ, ценностей и т.п.), тем не менее, принципиально отличается от последней отсутствием биологической заданности, а сферы её деятельности – познавательная, художественно-эстетическая, нравственная и религиозная – служат доказательством её социальной обусловленности.

Значительными педагогическими ресурсами развития духовной жизни индивидов располагает социально-культурная деятельность, создающая дополнительные по отношению к другим институтам условия, оптимизирующие процессы социальной интеграции и личностного развития. Солидаризируясь с мнением М.А. Ариарского, который считает, что «первое направление этой деятельности связано с созданием ценностей культуры как на

профессиональной, так и любительской основе; второе – практически объединило всех людей, которые в большей или меньшей мере усваивают богатства мировой и национальной культуры; третье направление выразилось в деятельности музейных и библиотечных работников, реставраторов, специалистов архивного дела и иных форм сохранения ценностей материальной и духовной культуры; четвертое – интегрирующее: труд учителей, специалистов средств массовой информации и культурно-просветительской деятельности, ориентировано на распространение ценностей культуры; пятое направление приняло на себя социально-педагогические, организационно-посреднические и административно-управленческие функции, связанные с созданием благоприятной культурной среды, с вовлечением людей в мир культуры, удовлетворением и дальнейшим развитием духовных интересов и потребностей разных групп населения, со стимулированием познавательно-образовательной, художественно-творческой, развлекательно-игровой, спортивно-оздоровительной и иных видов активности в области культуры» [1, с. 251], автор также считает, что социально-культурная деятельность – с одной стороны, сфера приложения усилий многочисленных общественных движений и инициатив, с другой, – средство рационального использования свободного времени различных групп населения [2, с. 12], с третьей, – интегративная многофункциональная сфера деятельности, одна из составляющих социальной работы [3, с. 6]. Применительно к вопросу активизации духовной жизни, социально-культурная деятельность, по мнению автора, выступает как совокупность целенаправленных и планомерных педагогических воздействий на сознание и поведение человека на базе субъект-субъектных отношений, обеспечивающих равенство и релятивность позиций различных субъектов, через включение в культурно-ценностные и социально-значимые формы творчества, в процессе которых происходит выработка механизмов вовлечения личности в процесс непрерывного создания духовных ценностей.

Поскольку речь идет о вовлечении пожилых людей в создание духовных ценностей, следует упомянуть о проблеме творческой продуктивности в позднем возрасте. Изучавшие этот вопрос М.Д. Александрова, О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, Л.А. Рудкевич, Я. Стюарт-Гамильтон [4] указывали на то, что для личности, увлеченной творчеством, типична широка интересов, динамичность, поиски нового, исключительно строгое отношение к себе, огромная работоспособность, отсутствие стереотипов и целеустремленность. Творческая деятельность личности выступает как фактор, противостоящий инволюции человека в целом, поэтому закономерно, что выдающиеся ученые и деятели искусства сохраняли высокую работоспособность не только в пожилом, но и в старческом возрасте. Кроме того, сама творческая деятельность для креативной личности является стимулом, обладающим огромной мотивирующей силой.

Реализация ресурсов социально-культурной деятельности предполагает включение личности пожилого человека в культурно-досуговую общность. Активное использование ресурсов социально-культурной деятельности и обеспечение социальной интеграции позволяют успешно решать основные социальные и социально-психологические проблемы пожилых людей, способствуя тем самым их статусу полноценных субъектов общественных отношений.

Для выявления возможностей активизации различных сфер духовной жизни пожилых людей автор обратился, прежде всего, к диссертациям, в той или иной мере затрагивающим тему данного исследования. Среди научных работ, посвященных отдельным направлениям оптимизации жизни пожилых и старых людей, целесообразно отметить работы Н.Е. Усковой, А.А. Попова, Е.В. Щаниной.

В частности, А.А. Поповым [5] определены основные формы участия пожилых людей в духовной жизни общества. К такому он отнес:

- индивидуальное и коллективное творчество;
- участие в программах образования;
- клубную деятельность;
- участие в совместных встречах с молодым поколением;
- участие в общественных организациях и волонтерских движениях.

В диссертации Н.Е. Усковой [6] рассматривается роль учреждений социального обслуживания в формировании социальной активности лиц пожилого возраста и участие общественных объединений в реализации их социальных прав. Среди мер, направленных на повышение социальной активности пожилых людей на институциональном уровне, Н.Е. Ускова, в частности, предлагает развивать нестационарные службы социального

обслуживания, такие как центры досуговой, посттрудоустройственной деятельности пожилых людей, повсеместно создавая при них народные университеты «третьего возраста».

В исследовании Е.В. Щаниной, посвященном активизации социального поведения пожилых людей, отмечается, что основными путями активизации этого процесса можно считать, наряду с трудовой занятостью, также «участие в клубах для пожилых людей, которое позволяет заниматься своими увлечениями (хобби) вместе с единомышленниками; проводить активно свободное время в кругу ровесников (занятия оздоровительной физкультурой, занятия танцами, пение); регулярно встречаться с представителями власти, врачами, психологами, юристами; участвовать в совместных встречах с молодым поколением» [7]. Таким образом, и клубная деятельность, и участие в общественных организациях типа Советов ветеранов или партий пенсионеров, и волонтерское движение, участие в котором позволяет избавиться от чувства одиночества, являются, по мнению Е.В. Щаниной, формами активизации духовной жизни людей пожилого возраста.

Перечисленные у Н.Е. Усковой, А.А. Попова, Е.В. Щаниной формы активизации духовной жизни людей пожилого возраста, по сути, отражают уже имеющийся опыт социально-культурной деятельности и не содержат значимых элементов новизны. Объединяющим их элементом выступает то, что в основе вышеперечисленных предложений просматривается субъект-объектный подход уже на уровне формулировок: «участие пожилых в программах образования, в клубной деятельности», «участие в совместных встречах с молодыми поколениями» и т.п. Формулировки «участия» вуалируют установки на «обучение» и «социальное воспитание» пожилого человека, предписывая ему роль объекта социально-культурной деятельности, в то время как прогрессивным следует считать принцип «старость не надо лечить и учить» [8, с. 37].

В связи с вышесказанным целесообразно обратиться к накопленному зарубежному опыту использования многообразного потенциала социально-культурной деятельности в обеспечении процесса активизации духовной жизни пожилых людей.

Так, в развитых странах практика организации досуга пожилых людей получила правовую основу и планирование на базе общенациональных программ, которые различаются между собой целями и методикой их достижения: некоторые программы направлены на людей, которые не могут покидать свой дом – «Библиотека на дому», «Книги на колесах» (США); другие рассчитаны на тех, кто имеет какие-то комплексы, связанные с возрастом и здоровьем и, как результат их, испытывает чувство одиночества, заброшенности, отчуждения от окружающего мира, например, «Кассельский проект» под руководством проф. Ф. Карла (Германия) [9, с. 487-493]. Цель подобных программ – научить человека, вступающего в поздний период жизни, справляться с проблемами, которые присущи старости, наполнение жизни пожилого человека новым содержанием, рациональная и интересная организация его свободного времени, укрепление здоровья и чувство удовлетворения как результат культурно-досуговой деятельности.

Обширный опыт, накопленный 35 общенациональными организациями пожилых людей в США, среди которых «Американская ассоциация пенсионеров» (существует с 1958 г.), «Альянс людей преклонного возраста Америки» (создан в 1974 г.) и др., показывает, что, помимо оздоровительного направления работы, в них в полной мере обеспечиваются возможности для духовного роста пожилого человека через образовательную, художественно-эстетическую, культурно-просветительную и религиозную деятельность. К примеру, клуб пенсионеров, открытый в «Буэнопарке» (США, Калифорния), имеет площадки для активного и пассивного отдыха, конференц-зал, комнаты для кружковых занятий, залы для проведения собраний и заседаний, врачебный и процедурный кабинеты. Клуб предлагает посетителям разнообразные программы: изготовление керамических изделий, балльные танцы, уроки самообслуживания, игру в бридж, кружки живописи и рисования, оздоровительные мероприятия [10, с. 156].

В США также апробирован и более 50 лет функционирует уникальный проект «Солнечный город». Главное условие проживания в таком городе – его обитатель должен быть в возрасте 55 лет и старше. Люди младше 18 лет могут навестить своих родственников в общей сложности только 90 дней в году. Идея города для стариков привлекательна низкими местными налогами, практически полным отсутствием преступности (в 2009 году в Сан-Сити произошло всего 2 уголовных преступления), отсутствием лишней инфраструктуры и затрат на неё (не нужны школы, колледжи, вузы, промышленные производства и т.п.). Уборкой улиц, ландшафтными работами, охраной правопорядка

ка и т.п. работами занимаются сами жители города. В США на сегодня около 20 таких городков в разных штатах, в некоторых возраст жителей от 65 и выше. В первом из таких городов – Сан-Сити в штате Аризона – на 100 тысяч жителей приходится 120 клубов различного профиля, 16 библиотек, 33 церкви, 30 полей для гольфа, 17 ресторанов. Этот неполный перечень инфраструктурных элементов города для пожилых людей дает общее представление о возможностях, которыми располагают горожане Сан-Сити: развлекательный досуг, физкультурно-оздоровительная, религиозная, культурно-просветительная деятельность, художественная самодеятельность.

Интересен для данного исследования также опыт работы клуба «Golden Age» (Канада). Пенсионеры, люди от 65 до 90 лет, посещают его в основном в первой половине дня. После обеда там остаются лишь штатные работники, которых около 30 человек. Члены клуба живут активной жизнью, принимают участие во всех мероприятиях, много путешествуют. Человек, пришедший туда в первый раз, занимается сначала пассивной деятельностью: просмотром телепередач, посещением лекций, прослушиванием музыки. Со временем у него появляется возможность познакомиться с активными и разнообразными формами клубной деятельности. В клубах «Golden Age» действуют курсы по изучению языков, по художественному вышиванию, рисованию, проводятся занятия физкультурой. Постепенно у членов клуба возникает интерес к определенному кругу занятий. К примеру, предлагаются следующие виды деятельности: занятия стрельбой, легкий фитнес, йога, день кино, бас-сейн, лекции на тему «Баланс для жизни», ежемесячные поездки в казино, обеды с друзьями. Кроме того, пожилые люди чувствуют свою нужность благодаря волонтерской работе, занимаясь которой имеет право только человек «золотого века», член их клуба. На сайте в Калгари размещены вакансии для волонтеров с указанием необходимых умений: управленческих, распорядительских, исполнительских и др. Например, исполнение обязанностей продавцов билетов, при поездках в казино Калгари – банкиров, кассиров; при организации досуговых мероприятий – декораторов, конферансье, пианистов и органистов; при работе в турбюро Клуба – телефонных операторов, турконсультантов; при управлении Клубом в составе избранного совета директоров – исполнение обязанностей по руководству комитетом и продвижение имиджа Клуба в сообществе. Следует отметить, что клуб «Golden Age», имея обширный список спонсоров и, соответственно, финансовую независимость, управляется советом директоров, избираемым на два года из самих членов клуба. Таким образом, в организации реализуются принципы самоуправления и демократии.

В городе Калгари, помимо клуба «Golden Age», находятся еще несколько учреждений, обеспечивающих досуг пожилых людей и способствующих их духовному росту. Например, «Bow Cliff Centre» для шести сотен своих членов предлагает занятия в арт-классах в технике акварели, масла, акрила и пастели, в тренинговых классах – аэробику и фитнес для пожилых, в ремесленных классах обеспечены возможности для занятий вязанием, вышивкой, ковроткачеством, есть класс объемной бумажной аппликации, музыкальный класс для исполнительства в стиле кантри, рок и иных музыкальных жанров, комнаты для карточных игр, а в летний период за символическую плату предлагаются краткосрочные курсы по цветоводству, фотоискусству, игре на африканских барабанах, прогулки с собаками, взятыми из приютов. Важным фактором деятельности этого центра является то, что руководство всеми творческими секциями осуществляют сами члены клуба.

Этническая организация «Calgary Chinese Elderly Citizens' Association», насчитывающая в своем составе свыше 5 тыс. человек, обслуживает две группы этнических китайцев пожилого возраста, проживающих в Калгари: самостоятельных пожилых от 60 лет и старше, а также людей, проживающих в домах престарелых и имеющих ограниченный контакт с китайской культурой. Для первой группы предлагаются такие мероприятия, как дружеская беседа, хобби, настольные игры, для второй – групповые социальные и развлекательные мероприятия, такие как китайский чай с закусками и этномузыкой. Все мероприятия для пожилых бесплатны.

Разнообразие досуговых предложений для людей третьего возраста имеет место также на европейском континенте. Так, в британском графстве Хемпшир с численностью населения 1,6 млн. человек насчитывается около 100 клубов для пожилых людей. Среди них, например, «Господская группа молодых душой». Клуб обеспечивает еженедельные развлечения и обеспечивает транспорт для пожилых, поездки в интересные места и театры, общение и информирование о новостях законодательства, танцы два раза в неделю. В клуб принимают люди не

маложе 50 лет, живущие в области Госпорт. Как указано на сайте, клуб приветствует в своих рядах владельцев автомобилей, а также имеет собственный микроавтобус с подъемником и специальные туалеты, что дает возможность посещать вышеуказанные мероприятия также пожилым людям с ограниченными возможностями здоровья. Членство в клубе платное: еженедельный вступительный взнос составляет J 1.

Другой клуб – «Серебряные нити» (город Уитчерч в Хемпшире) предлагает для пожилых людей мероприятия: бинго, карточные игры, вязание и рукоделие, послеобеденный чай, бесплатные экскурсии за счет клуба, специальные чаи в день рождения, Рождественский обед и развлечения, празднование Пасхи. Минимальный возраст членства в клубе – 60 лет. Взнос также чисто символический – J 5 в год [10, с. 157].

«Университет третьего возраста» (УЗА, город Андовер в Хемпшире) ставит своей целью обеспечение непрерывного обучения пожилых людей не в полном объеме рабочего времени, предоставляет возможность для своих членов поделиться опытом обучения в широком спектре интересов и продолжать обучение как для повышения квалификации, так и для удовольствия. Андоверский УЗА является «организацией друзей», деятельность его сосредоточена примерно на 40 группах по интересам: от курсов изучения языков до кружков по искусству, истории, фотографии, природы, музыки. На сайте указано, что минимальный возраст – 50 лет, максимальный возраст – 100 лет, других ограничений для членства в клубе нет.

Практика народных университетов имеет широкое распространение в Германии – каждый муниципалитет обязан иметь такое учебное заведение, куда любой желающий может прийти на различные курсы, тренинги, семинары. Ежегодно дополнительное обучение в них проходит около 10 млн. человек, поэтому в стране очень развита культура обучения на протяжении всей жизни. Таким образом, в Германии дополнительное образование взрослых сегодня рассматривают не как образование, дополняющее основное, но как его естественное продолжение, как обязательное условие развития и отдельного человека и общества. Как указано на сайте Института международного сотрудничества немецкой ассоциации народных высших школ (Немецкой ассоциации образования взрослых), представляющего интересы немецкого образования взрослых на международном уровне, «неформальные и внешкольные учебные программы, которые обучают взрослых людей жизненным навыкам, выполняют функции дополнения формального образования и обучения и компенсируют их недостатки» [11]. Важным условием работы в таких университетах является то, что специалист-андрагог, занимающийся обучением пожилых, выступает не с позиции «учителя» или «руководителя», способного найти оптимальный выход из сложной ситуации, но как равноправный член группы, а взаимоотношения в ней строятся на партнерских отношениях.

Международными формами организации процесса образования пожилых людей во всем мире сегодня продолжают выступать международные объединения университетов «третьего» возраста. Формы обучения в них самые различные, например, семинары и группы по интересам или группы самообучения и взаимопомощи: в них студенты сами составляют программу занятий, организуют интересные встречи, юбилеи и многое другое. Те, кто по состоянию здоровья не могут участвовать в занятиях, пользуются услугами группы взаимопомощи [12, с. 150].

Работа в форме обучающего развлечения большого количества общественных объединений и народных университетов, создающих предпосылки для соответствующей политики в отношении пожилых, уводит от психологического стереотипа пассивного «доживания» и формирует активную жизненную ориентацию. Как отмечает Г.А. Овчинников, «в работе немецких, польских народных университетов выделяются четыре образовательных цели:

- Предупреждение старости. Программа университетов ставит своей целью преодоление негативных признаков старения при помощи пропаганды психической и физической активности.
- Желание увеличить и углубить знания. Речь идет о вовлечении слушателей в процесс постоянного образования.
- Подготовка к пенсии. Проводятся семинары по психологии и философии жизни, установлению контактов с другими людьми.

- Подготовка к общественной деятельности. Слушатели университетов учатся под девизом: «Работая для себя, стань полезным для других», участвуют в общественных акциях помощи инвалидам, в группах взаимопомощи» [13].

Таким образом, в общественных объединениях Европы и Северной Америки пожилым людям предлагается широкий спектр досуговых мероприятий разной направленности: физкультурно-оздоровительных, развлекательных, художественно-твор-

ческих, образовательных, религиозных. Члены таких организаций стараются расширить границы привычной, повседневной жизни, чтобы ощутить себя свободными, обрести уверенность в собственных силах, поэтому предпочтение отдается не производству, а потреблению духовных благ: получение образования и самообразование, религиозная деятельность, досуговое общение в рамках празднеств, вечеров отдыха, юбилеев, волонтерская практика, дающая личности пожилого человека, с одной стороны, возможность реализации альтруистических устремлений, а, с другой стороны, чувство востребованности и включенности в социум.

Проведенный в данном исследовании анализ зарубежного опыта социокультурной работы с пожилыми людьми позволяет сделать вывод о том, что основным достоинством сложившейся там системы работы с пожилыми является, с одной стороны, принцип свободного выбора видов деятельности, с другой, — наличие широкого спектра социально-культурных практик, который они имели, еще не вступив в «третий возраст», а вдобавок — расширение досуговых видов деятельности (в частности, за счет волонтерских направлений работы, познания новых сфер реальности в виде ознакомления со спецификой жизни в старости, получения новых профессиональных знаний). В России же, как правило, происходит обратный процесс — сужение и обеднение перечня досуговых предложений для людей, достигших пенсионного возраста.

Научные исследования российских авторов также подтверждают вышеприведенный тезис. Так, в диссертационных исследованиях Ж.В. Хозиной [14], Г. Колик [15] представлен опыт социально-культурной активизации людей пожилого возраста Великобритании и Израиля. Для настоящего исследования ценным является вывод, представленный в работах вышеуказанных авторов, об основном предзнаменении социально-культурной системы, в которой существует человек, в плане подсказки ему возможности определенных выборов, другими словами, в обеспечении новых стимулов и мотиваций.

Так, Ж.В. Хозина, проанализировав многообразие форм и методов работы по активизации лиц третьего возраста в Великобритании, выделила шесть основных типов организаций, работающих в направлении реализации принципа активизации лиц третьего возраста: клубные объединения политической и социальной направленности; организации, стимулирующие благотворительную, добровольческую, религиозную деятельность; дневные центры, дома престарелых, осуществляющие активизацию культурной, досуговой, рекреативной деятельности пожилых и престарелых людей; образовательные организации для третьего возраста; организации, деятельность которых направлена на поддержку пожилых и престарелых людей из этнических групп, на сохранение и развитие культурных традиций национальных меньшинств. Кроме того, как указывает Ж.В. Хозина, существует целый ряд организаций, которые оказывают услуги лицам третьего возраста наряду с лицами других возрастных групп, однако не специализируются на них — туристические фирмы, культурные центры, библиотеки, парки, другие культурные учреждения [14, с. 20].

Британский опыт социокультурной активизации людей третьего возраста существенно дополняет израильская практика организации досуга пожилых людей, которая, в частности, включает в себя валеологическое, гражданско-патриотическое, волонтерское, художественно-эстетическое, образовательное направления, социально-психологическую поддержку в культурной среде. Г. Колик отмечает многообразие досуговых программ и вариативность форм деятельности для пожилых израильтян, включающих и такие нетрадиционные виды досуга как проведение спортивных олимпиад для пожилых людей (с 2005 года); проект «Пожилые снимают кино», а также проекты, направленные на опровержение негативных стереотипов в отношении пожилых людей — конкурсы красоты, демонстрации моделей одежды, создание самостоятельных образов массовой культуры в виде телевизионных передач местных или общинных телеканалов; семинары по подготовке старых людей к уходу из жизни; семинары «положительного мышления» и эмоциональной саморегуляции, где обучают взвешенно оценивать сложные жизненные ситуации, избегать стрессов, стараться быть источником позитивной энергии и замечать положительное во всем; посещение специальных университетских курсов по управлению активами и наследственному праву в качестве вольнослушателей и, разумеется, активнейшая волонтерская работа в Армии обороны Израиля, полиции, в музеях, в зоопарке г. Хайфа и парке «Сафари», в поликлиниках, больницах, домах престарелых, где люди третьего возраста работают в регистратуре, сопровождают пациентов при визите к врачу или на прогулке, являются переводчиками, помогают в столовой, отвечают на телефонные звонки и выполняют канцелярскую работу [15, с. 19-20].

Таким образом, и анализ зарубежного опыта отдельных учреждений по работе с пожилыми людьми в США, Канаде, Великобритании, и диссертационные исследования отечественных авторов позволяют сделать вывод о том, что в основе западной модели социокультурной активизации жизни пожилых людей лежит, во-первых, возможность независимого выбора желаемых видов деятельности при наличии широкого спектра предложений, во-вторых, возможность реализации индивидуальных способностей во всех аспектах ежедневной жизни в рамках субъект-субъектных отношений, равенства и релевантности позиций различных субъектов, складывающихся в учреждениях, работающих с пожилыми людьми. Так, рассмотренные нами общественные организации и «коммуны» пожилых имеют в своих рядах, как правило, «советы и фонды» пожилых людей с целью обмена опытом «жизни в старости», организации совместных проектов (отдыха, частного предпринимательства, туризма и т.д.). Создаваемые и реализуемые самими пожилыми людьми проекты — сети магазинов, киосков, столовых, ночных и дневных приютов для бездомных, клубов по интересам, советов милосердия и здоровья, — в полной мере обеспечивают возможности субъект-субъектных отношений, поскольку в рамках указанных проектов работают пожилые для пожилых (волонтеры для клиентов). Обеспечение двух указанных условий обеспечивает процесс активизации духовной жизни в его социально-культурном контексте.

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики. — СПб., 1999.
2. Киселева, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: учеб. пособ. для вузов культуры и искусств, пединститутов и сред. спец. учеб. заведений / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. — М., 1995.
3. Григорьева, Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности. — Тамбов, 2002.
4. Александрова, М.Д. Старение: социально-психологический аспект / М.Д. Александрова // Психология старости и старения: Хрестоматия / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. — М., 2003; Краснова О.В. Социальная психология старости: учеб. пособ. / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. — М., 2002.; Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения: монография / Я. Стюарт-Гамильтон; пер. с англ. И. Буровой; под науч. ред. Л.А. Рудкевича. — СПб., 2010.
5. Попов А.А. Духовная жизнь пожилых людей в современных социокультурных условиях: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. — Курск, 2007.
6. Ускова Н.Е. Институциональное обеспечение социальной активности пожилых людей. Геронто-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. — М., 2000.
7. Щанина, Е.В. Социальная активность пожилых людей в современном российском обществе: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. — Пенза, 2006.
8. Черносивов, Е.В. Проблемы активизации жизни пожилых людей / Е.В. Черносивов // Психология зрелости и старения. Ежекварт. науч.-исслед. ж-л. — 2000. — № 1(9).
9. Karl F. Outreach counseling and educational activities in a district / F. Karl // Educational Gerontology. — 1991. № 17.
10. Вильчинская-Бутенко М.Э. Социально-культурная деятельность за рубежом: уч. пос. — СПб., 2011.
11. Институт международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных высших школ (Немецкой ассоциации образования взрослых), официальный сайт: http://dvv-international.de/index.php?article_id=2&clang=1
12. Шапошникова Т.Д. Социокультурное образование и просвещение взрослых за рубежом/ Т.Д. Шапошникова // Человек и образование. Академич. вестник Ин-та образования взрослых РАО. 2011. — №3 (28).
13. Овчинников, Г.А. Образование и просвещение пожилых людей в системе непрерывного образования «Обучение в течение всей жизни» / Г.А. Овчинников // [Э/р]. — P/д: www.znanie.org/Projects/Age3/.../Ovchinnikov1.doc — Россия
14. Хозина, Ж.В. Социально-культурная активизация лиц третьего возраста как условие преодоления эйджизма : (На примере Великобритании): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. — М., 2000.

15. Колик, Г. Реализация развивающего потенциала досуга людей пожилого возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – СПб., 2007.

Bibliography

1. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kulturologiya kak oblastj nauchnogo znaniya i socialnoy praktiki. – SPb., 1999.
2. Kiseleva, T.G. Osnovih socialno-kulturnoj deyatel'nosti: ucheb. posob. dlya vuzov kul'tur i iskusstv, pedinstitutov i sred. spec. ucheb. zavedenij / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. – M., 1995.
3. Grigorjeva, E.I. Sovremennije tekhnologii socialno-kulturnoj deyatel'nosti. – Tambov, 2002.
4. Aleksandrova, M.D. Starenie: socialno-psihologicheskij aspekt/ M.D. Aleksandrova // Psihologiya starosti i stareniya: Khrestomatiya / sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. – M., 2003; Krasnova O.V. Socialnaya psihologiya starosti: ucheb. posob. / O.V. Krasnova, A.G. Liders. – M., 2002.; Styuart-Gamiljton Ya. Psihologiya stareniya: monografiya / Ya. Styuart-Gamiljton; per. s angl. I. Burovoy; pod nauch. red. L.A. Rudkevicha. – SPb., 2010.
5. Popov A.A. Dukhovnaya zhiznj pozhilikh lyudej v sovremennikh sociokulturnykh usloviyakh: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk: 22.00.06. – Kursk, 2007.
6. Uskova N.E. Institucionalnoe obespechenie socialnoy aktivnosti pozhilikh lyudej. Geronto-sociologicheskij analiz: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk: 22.00.04. – M., 2000.
7. Thanina, E.V. Socialnaya aktivnostj pozhilikh lyudej v sovremennom rossijskom obshchestve: regionalnij aspekt: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk: 22.00.04. – Penza, 2006.
8. Chernosvitov, E.V. Problemnaja aktivizacija zhizni pozhilikh lyudej / E.V. Chernosvitov // Psihologiya zrelosti i stareniya. Ezhekvart. nauch.-issled. zh.-i. – 2000. – № 1(9).
9. Karl F. Outreach counseling and educational activities in a district / F. Karl // Educational Gerontology. – 1991. № 17.
10. Vilchinskaya-Butenko M.Eh. Socialno-kulturnaya deyatel'nostj za rubezhom: uch. pos. – SPb., 2011.
11. Institut mezhdunarodnogo sotrudnichestva Nemeckoj associacii narodnykh vshshikh shkol (Nemeckoj associacii obrazovaniya vzroslykh), oficialnij sayt: http://dvv-international.de/index.php?article_id=2&clang=1
12. Shaposhnikova T.D. Sociokulturnoe obrazovanie i prosvetshenie vzroslykh za rubezhom/ T.D. Shaposhnikova // Chelovek i obrazovanie. Akademich. vestnik In-ta obrazovaniya vzroslykh RAO. 2011. – №3 (28).
13. Ovchinnikov, G.A. Obrazovanie i prosvetshenie pozhilikh lyudej v sisteme neprerivnogo obrazovaniya «Obuchenie v techenie vsej zhizni» / G.A. Ovchinnikov // [Eh/r]. – R/d: www.znanie.org/Projects/Age3/.../Ovchinnikov1.doc – Rossiya
14. Khozina, Zh.V. Socialno-kulturnaya aktivizaciya lic tret'ego vozrasta kak uslovie preodoleniya ehjdzhizma : (Na primere Velikobritanii): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. – M., 2000.
15. Kolik, G. Realizaciya razvivayuthego potentsiala dosuga lyudej pozhilogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.05 – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.10.12

УДК 374+37.0+371

Nikulnikov A.N. CHILDREN'S SUMMER CAMPS IN THE STRUCTURE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article deals with the scientific approaches to the definition of additional education, the function of system of additional education for children. Special attention is paid to children's summer camps in the context of additional education. The typology of children's summer camps, the concept of "children's summer camp" are presented.

Key words: system of additional education for children, children's summer camps.

А.Н. Никульников, ст. преп. каф. педагогики и методики начального образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, a.nik@ngs.ru 8-913-897-9632

ДЕТСКИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЛАГЕРЯ В СТРУКТУРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются научные подходы к определению системы дополнительного образования детей, функции системы дополнительного образования детей. Отдельное внимание уделяется детским оздоровительным лагерям в контексте системы дополнительного образования детей. Представлена типология детских оздоровительных лагерей, раскрывается содержание понятия «детский оздоровительный лагерь».

Ключевые слова: система дополнительного образования детей, детские оздоровительные лагеря.

Смена ценностных ориентиров, отказ от многих ограничений в сфере образовательной деятельности повлекла за собой необходимость реформирования системы образования Российской Федерации. Дополнительное («неформальное» по терминологии ЮНЕСКО) образование – это зона ближайшего развития личности, это путь развития в культуре, который человек выбирает сам в соответствии со своими потребностями [2].

Анализ научно-теоретических исследований и нормативных документов позволяет выявить несколько различных подходов к формулированию понятия «дополнительное образование детей».

Дополнительное образование детей рассматривается в работах В.В. Абрауховой, А.Г. Асмолова, В.П. Головановой, В.А. Горского, Г.И. Гузевой, А.В. Егоровой, Л.Ю. Ляшко, А.В. Скачковой, С.Ю. Степанова, В.В. Усанова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина как:

- самостоятельная образовательная сфера, особый тип образования;
- составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования;
- открытый, саморегулирующийся и комплексный процесс обучения и воспитания, процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых;

– пространство, где ребенок может реализовать свое личностное право самому; особое образовательное пространство, реализуемое в свободное время школьника; специфическое государственно-общественное образовательное пространство детского досуга;

– социально-педагогический процесс или явление; культурно обусловленное социально-педагогическое явление, эффективный социально-педагогический процесс;

– уникальное педагогическое явление, уникальное образовательное сообщество, неформальный тип образования;

– разноуровневая целостная образовательная система; целостная управляемая многоуровневая социально-педагогическая образовательная система;

– социокультурная технология, интегрирующая педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующую индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении.

Обобщая рассмотренные подходы к формированию понятия «дополнительное образование детей» необходимо констатировать, что каждый из них, имея позитивные аспекты в понимании данного типа образования, не может охватить все его содержательные элементы.

В настоящее время дополнительное образование детей рассматривается как активный инновационный поиск ребенка, который ищет вариант своего образования, и педагога, стремящегося удовлетворить его ожидания через создание новых объединений по интересам, обновление содержания традиционных, привлечение новых педагогических технологий и изменение собственной позиции – признание в качестве цели воспитания развитие личности каждого ребенка [2].

Система дополнительного образования получила свое название в 1992 г. в связи с принятием Закона РФ «Об образовании». Основой ее развития стала сеть внешкольных учреждений [8].

Функционал системы дополнительного образования может также рассматриваться с точки зрения наложения данной системы на систему общего образования. В этом случае в нем можно выделить три основные функции.

Первая из них – социализация личности, под которой понимается интеграция человека в социум, выражающаяся в готовности и способности личности к решению социально значимых проблем.

Вторая – подготовка к продолжению образования, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием выражается в возможности получить профессиональное образование.

Третья – индивидуализация личности, выявление индивидуальных особенностей, склонностей, интересов и потребностей каждого ребенка выражается в развитии способности к самопознанию, самооценке и самоопределению.

Учреждения дополнительного образования многообразны. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей от 7 марта 1995 г. №233 и Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 24 марта 1997 г. №12 к учреждениям дополнительного образования относятся: центры, дворцы, дома с четким определением профиля образовательной деятельности; клубы, детские студии, станции различно ориентированного творчества детей, по различным областям науки, техники, искусства, туризма, спорта; детский парк, музей, детский оздоровительный лагерь [1].

Детский оздоровительный лагерь как учреждение дополнительного образования детей имеет свои специфические, обусловленные исторически черты и признаки.

Временем зарождения массового оздоровительного отдыха детей на природе можно считать 80-е годы XIX в. В 1887 г. была создана колония для детей при московских думских школах. Далее создание подобных колоний распространилось на Санкт-Петербург, Одессу, Харьков, Киев, Симферополь и другие города. Создавались подобные колонии в сельской местности на природе. Целью создания колоний было физическое развитие слабых городских детей малоимущих родителей [1].

В начале XX в. получают развитие летние детские площадки. Местом их локализации были парки, сады, пустыри. Их возрастной контингент составляли дети дошкольного и младшего школьного возрастов. Педагогический состав был представлен слушателями курсов П.Ф. Лесгафта и Ф. Фребеля. Основной целью летних детских площадок являлось физическое и творческое развитие.

Трудовое направление организации летнего детского досуга было заложено С.Т. Шацким. По его руководством была в 1911 г. была создана детская летняя трудовая колония «Бодрая жизнь» (Калуга). Важной составной частью системы внешкольных учреждений для детей стали пионерские лагеря, которые рассматривались как воспитательно-оздоровительные учреждения, работающие с учетом основных принципов деятельности пионерской организации.

Понятие «лагерь» по В. Далю – «воинский табор, стан, становище». «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова: «временная стоянка обычно под открытым небом, в палатках» [4]. В «Педагогической энциклопедии» (1930) лагерь трактуется как коммуна юных пионеров. В «Педагогическом словаре» понятие «лагерь» определяется как «внешкольное учреждение, организующие активный отдых учащихся 1-8 классов в каникулярное время» [6]. Ю.Н. Таран определяет лагерь как «воспитательно-оздоровительную систему, включающую индивидуально-групповую, функционально-деятельностную, ценностно-ориентированную, пространственно-временную, диагностико-аналитический компоненты».

Детские оздоровительные лагеря сегодня являются учреждениями дополнительного образования. В «Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования» изложены основные задачи учреждения по обеспечению необходимых условий для личностного развития, укрепления здоро-

вья и профессионального самоопределения: адаптация их к жизни в обществе; формирование общей культуры; организация содержательного досуга.

Также в этом положении изложены организационные основы деятельности учреждения. Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы. Прежде всего они в том, что обстановка сильно отличается от привычной домашней обстановки. Это выражается

1. В совместном проживании детей. «Познание способа совместного проживания в группе сверстников обладает свойством обучения детей в коллективе, которое редко где можно найти» (А.Б. Болл).

2. В детском оздоровительном лагере здесь ребята более тесно взаимодействуют со своими взрослыми наставниками, между ними быстрее возникает «зона доверия».

3. Дети приобщаются к здоровому и безопасному образу жизни – в естественных условиях социальной и природной среды.

4. Ребята активно общаются с природой, что способствует укреплению их здоровья и повышению уровня экологической культуры.

5. Отдых, развлечения и всевозможные хобби детей дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом.

Все это помогает развить новые навыки, раскрыть потенциал своей личности.

На сегодняшний день существует большое разнообразие лагерей как по имущественной принадлежности, юридическому статусу, организационной структуре, так и по содержанию деятельности, обеспечивающие каждому право выбора собственной стратегии дополнительного образования. Можно выделить два подхода к типологии детских оздоровительных лагерей.

Первый. Виды детских оздоровительных лагерей классифицируются не по содержанию деятельности, а по месту размещения детей [7].

1. Стационарные лагеря. Специально создаваемые, как детские оздоровительные учреждения, преимущественно – за городом.

2. Базовые лагеря. Лагеря, создаваемые на приспособленной базе, то есть в помещениях учреждений и организаций, которые изначально не создавались, как оздоровительный детский лагерь – в школах, учреждениях дополнительного образования детей, в войсковой части, равно, как на турбазе, профилактории или гостинице.

3. Полевые или палаточные лагеря.

Второй подход к видовому разнообразию смен (лагерей) определяется основной содержательной деятельностью [7].

По этому признаку лагеря могут квалифицироваться как: спортивно-оздоровительные, туристские, труда и отдыха, санаторные (профилактические), культурно-познавательные, интеллектуальные, профильные, семейные.

1. Спортивно-оздоровительные лагеря – вид оздоровительно-образовательной деятельности, являющейся:

– продолжением учебно-тренировочного процесса для юных спортсменов, воспитанников детско-юношеских спортивных школ;

– рекреативно-оздоровительной сменой для обучающихся, где основным содержанием деятельности будет формирование скоростных, силовых, двигательных качеств, выносливости и т.п. в одном из видов физкультурно-оздоровительной или спортивной направленности.

2. Туристские лагеря:

– полевые (палаточные) лагеря по различным видам туризма и краеведения (водный, пеший, горный и т.п.) с практической отработкой туристских навыков на основе теоретических навыков, полученных обучающимися в объединении туристско-краеведческой направленности в течение года;

– лагеря, проводимые в полевых условиях, где активно используются туристские навыки для обучающихся различной степени подготовленности.

3. Лагеря труда и отдыха обучающихся – лагеря практического приобщения обучающимися и воспитанниками трудовых навыков, вовлечения их в общественно-полезную деятельность, сочетающая формирование у обучающихся и воспитанников навыков здорового образа жизни в период каникул с круглосуточным или дневным пребыванием.

4. Санаторные профилактические лагеря – лагеря активной реабилитации обучающихся, имеющих недостатки физического (психического) формирования, либо нуждающихся в активном оздоровлении с использованием надлежащей медицинской базы.

5. Культурно-познавательные лагеря – место активного отдыха, как стационарного, так и передвижного, где ведущими видами совместной деятельности педагога и обучающегося является нацеленность на творческое освоение мира. Этот вид лагеря может быть организован в форме творческой дачи, мастерской, фестиваля, смотра, экскурсии и прочих форм организации жизнедеятельности обучающихся.

6. Интеллектуальные лагеря – активного отдыха детей и подростков через освоение образовательных программ, как предметных (математики, физики, филологии и т.п.), так и интегративных (интеллектуальных игр, шахмат).

7. Профильные лагеря – форма образовательной и оздоровительной деятельности с творчески одаренными или социально активными детьми, проводимая, как смена по направлениям деятельности (профилю): юных техников, туристов-краеведов, экологов, спортсменов, математиков, филологов, журналистов, спасателей, моряков, автомобилистов, волонтеров, актива детских и молодежных общественных объединений, зимняя и летняя профильная школа по различным видам детского творчества в период каникул с круглосуточным или дневным пребыванием обучающихся и воспитанников.

8. Семейные лагеря – лагеря совместного творчества организации досуга родителей, детей и педагогов в рекреативной среде лагерного пространства.

Детский оздоровительный лагерь – целостный социум, специально созданный и подчиненный целям гуманистического формирования личности [5]. Задача создания такого воспитывающего социума сводится к моделированию особого стиля гуманистических, творческих отношений, специфического стиля поведения, образа жизни.

Ориентация на интересы ребенка, сегодня одна из важных черт детского оздоровительного лагеря. Детский лагерь создает благоприятные условия для самосовершенствования и самореализации личности. Все больший вес и влияние на деятельность детских загородных лагерей, как учреждений дополнительного образования страны, приобретает гуманистическая психология.

Уважение к личности ребенка, к его внутреннему миру, признание его права быть самим собой, создание условий для развития его способностей, удовлетворения индивидуальных нужд и потребностей, самореализации – все это характеризует детский оздоровительный лагерь гуманистической ориентации. Такой лагерь предоставляет выбор направления и темпа развития каждому подростку и путей удовлетворения его новых актуализирующихся потребностей.

При оптимальной организации жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря создаются уникальные возможности для социализации самопознания и самовоспитания ребенка. Этому способствуют:

– круглосуточное нахождение ребенка в лагере, которое создает единое информационное, воспитательное пространство, позволяющее выстроить единую систему требований в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями;

– возможность организации разнообразных видов деятельности: спортивной, игровой, творческой, коммуникативной, познавательной и др.;

– творческий характер взаимодействия детей и будущих педагогов в системе дополнительного образования по содержанию и по форме, способствует проявлению у детей инициативы и социальной активности;

– ситуация свободы выбора занятий по душе, которая позволяет ребенку разносторонне и творчески проявить себя.

Характер развития и степень оздоровления детей в значительной мере зависят от уровня профессионализма и профессиональной компетентности педагогов системы дополнительного образования, которые организуют жизнедеятельность ребенка в лагере в течение всей смены и каждого дня.

Таким образом, *детский оздоровительный лагерь* – целостный социальный организм, специально созданный и подчиненный целям гуманистического формирования личности, который на сегодняшний день является учреждением, не только осуществляющим оздоровление и отдых детей, но и выполняющим образовательную и воспитательную функции.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // *Внешкольник*. – 1997. – № 9.
2. Буданова, Г.П. Концепция дополнительного образования / Г.П. Буданова, С.Ю. Степанов, Т.В. Пальчикова // *Информационно-справочные материалы о системе дополнительного образования детей в РФ*. – М., 1993.
3. Дейч, Б.А. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России // *Сибирский педагогический журнал*. – 2012. – № 6.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2006.
5. Панченко, С.И. Педагогические основы профессиональной подготовки отрядных вожатых пионерских лагерей круглогодичного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
6. Педагогический энциклопедический словарь / под. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2008.
7. Таран, Ю.Н. О возрождении школьного воспитания: из опыта региона // *Социологические исследования*. – 2007. – № 4.
8. Четвергова, Н.Е. Формирование готовности будущего учителя к работе в летнем детском лагере: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
9. Щетинская, А.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей / А.И. Щетинская, О.Г. Тавстуха, М.И. Болотова: учеб. пособие. – Оренбург, 2006.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhayshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicionnoy pedagogiki k pedagogike razvitiya // *Vneshkol'nik*. – 1997. – № 9.
2. Budanova, G.P. Konceptiya dopolnitel'nogo obrazovaniya / G.P. Budanova, S.Yu. Stepanov, T.V. Palchikova // *Informacionno-spravochniye materialy o sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v RF*. – M., 1993.
3. Deych, B.A. Analiz sovremennikh podkhodov k periodizatsii processa stanovleniya i razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya (vneshkol'noy raboty) v Rossii // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. – 2012. – № 6.
4. Ozhegov S.I. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 2006.
5. Panchenko, S.I. Pedagogicheskie osnovih professional'noy podgotovki otryadnikh vozhatikh pionerskikh lagerey kruglogodichnogo tipa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1989.
6. Pedagogicheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / pod. red. B.M. Bim-Bad. – M., 2008.
7. Taran, Yu.N. O vrozozhdenii shkolvnoy vospitaniya: iz opihta regiona // *Sociologicheskie issledovaniya*. – 2007. – № 4.
8. Chetvergova, N.E. Formirovanie gotovnosti buduthego uchitelya k rabote v letnem detskom lagere: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2004.
9. Thetinskaya, A.I. Teoriya i praktika sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detey / A.I. Thetinskaya, O.G. Tavstukha, M.I. Bolotova: ucheb. posobie. – Orenburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

Раздел 4

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 902

Arykova N.G. FROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN MAUNTAIN ALTAI IN POST-WAR-TAME (1946-1970 YEARS.). In article, on the basis of published and archival documents throw light the history of development the professional and technical education in Mauntain Altai in post-war-tame (1946-1970 years.).

Key words: post-war-tame, skilled workers, industry, agriculture economy, professional and technical school.

Н.Г. Арыкова, соискатель каф. истории России ГАГУ, г. Горно-Алтайск;

Н.С. Модоров, д-р ист. наук, проф. каф. истории России ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mns.gasu.ru.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРНОМ АЛТАЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1946–1970 ГГ.)

На основе анализа опубликованных и архивных документов в статье освещена история развития профессионально-технического образования в Горном Алтае в послевоенный период.

Ключевые слова: послевоенное время, квалифицированные кадры, промышленность, сельское хозяйство, профессионально-техническое училище.

Победоносно завершив Великую Отечественную войну, советские люди направили все свои усилия на то, чтобы как можно быстрее восстановить все, разрушенное войной. А восстанавливать было что. Согласно источникам, в развалинах лежали 1710 городов нашей страны, было разрушено и сожжено фашистами свыше 700 тыс. сел и деревень, уничтожено почти 32 тыс. заводов и фабрик, 65 тыс. километров железнодорожных путей, затоплено и взорвано 1135 шахт, разграблено 427 музеев и 43 тыс. библиотек. Прямой материальный ущерб, нанесенный войной составил почти треть национального богатства страны [1, с. 420].

Горный Алтай, как известно, находился далеко от театра военных действий. Однако это, не спасло и его от «потерь». За годы военного лихолетья в области (если брать во внимание только ее промышленность) значительно сократились производственные площади и мощности, война на много лет задержала и процесс технического оснащения промышленных предприятий, оторвала от производства немалое количество квалифицированной рабочей силы. Все это вместе взятое и привело к существенному снижению (в 1945 г. на 18,4%, по сравнению с 1940 г.) объема валовой продукции промышленности области. Снизилась за годы войны – почти на 30% – средняя выработка на одного рабочего [2, л. 1].

В силу всего этого, главной задачей трудящихся Горного Алтая в первой послевоенной пятилетке стало восстановление и дальнейшее расширение производственных площадей, техническая реконструкция предприятий, а также подъем производительности труда. За счет этого планировалось превзойти уровень 1940 года по выпуску валовой продукции промышленности по государственным предприятиям в два раза, а по предприятиям промысловой кооперации почти в полтора раза [2, л. 1].

Эти, без преувеличения, сложные задачи социально-экономического развития Горного Алтая на 1946-1950 гг. были обсуждены на XVI сессии областного Совета депутатов трудящихся. По результатам ее работы было принято развернутое постановление («О задачах Советов Ойротской автономной области по выполнению закона о пятилетнем плане восстановления

и развития народного хозяйства СССР на 1946-1950 гг.»), в котором были определены пути выполнения первой послевоенной пятилетки. В связи с этим, сессия призвала местные Советы еще более усилить хозяйственную работу, глубже вникать им в производственную деятельность предприятий, своевременно и действенно поддерживать творческую инициативу трудящихся, активно развивать различные виды и формы социалистического соревнования [3, л. 46-51].

Приняв столь высокие обязательства, всецело соответствовавшие союзному «Закону о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства на 1946-1950 гг.», трудящиеся Ойротии направили все свои силы на их выполнение. Благодаря этому, уже в первом году послевоенного года они добились неплохих результатов, в частности, общий объем производства (валовая продукция промышленности) превзошел в 1946 году довоенный уровень на 2 с лишним процента [4, с. 3]. Однако состояние промышленности в целом, особенно в разрезе отдельных ее отраслей, продолжало оставаться неудовлетворительным. Наиболее неблагоприятным было положение в лесной и сыродельной промышленности. В них (да и в других тоже) ощущался острый недостаток в рабочей силе (60% к плану), транспортных средствах (35% к потребности), что существенно сдерживало рост производительности труда в отраслях. И как результат этого – произошло повсеместное снижение производства продукции. К примеру, в леспромпхозах оно сократилось в целом (по сравнению с уровнем 1940 г.) в 8 раз [4, с. 3]. Не лучше обстояло и в сыродельной промышленности, где из-за низкого технического оснащения предприятий данной отрасли был не выполнен план по основным видам продукции, снижена на 8,9% производительность труда, а себестоимость продукции увеличена в 1946 году (на 16%, против плановой) [4, с. 3].

Аналогичное положение было и в некоторых других отраслях промышленности системы облмстпрома, облпищепрома, крайлегпрома и др. Особенно низок был уровень технической оснащенности труда рабочих. Так, в системе облмстпрома имелось всего 2 токарных станка [5, л. 10]. В силу отсутствия технического оборудования (а такая ситуация была характерна

не только предприятиям металлообработки, но и обозостроению, кирпичному, валяльному и другим производствам), большинство работ производилось на предприятиях вручную [5, л. 10].

Как известно, одним из главных показателей уровня развития промышленности было (и по сей день остается) производство товаров на душу населения. Если взять потребительские товары, на изготовление которых специализировалась промышленность Горного Алтая, то следует отметить, что в первый послевоенный год уровень их производства оставался весьма невысоким. Поэтому элементарные потребности населения области удовлетворялись всецело за счет ввоза этих товаров из других областей.

Значительный негативизм в работе промышленности в значительной степени зависел от того, что ее предприятия (и даже отрасли) работали на привозном сырье, что почти исключало возможность использования ими местных ресурсов. Однако понятие этой «проблемы», еще не означало ее реализацию на практике. Потому-то отдельные отрасли промышленности, к примеру, производство стройматериалов на месте, вместо закономерного расширения, наоборот, начали «свертываться» и сокращать производство. И как результат этого – доля привозного сырья в общем объеме промышленного производства области стала возрастать. В частности, в 1946 году она достигла почти 55% [6, с. 410].

Неудовлетворительная работа промышленности в значительной степени являлась и результатом отсутствия необходимых производственных площадей, а также использования предприятиями устаревшего оборудования, машин и станков. Однако в первые годы четвертой пятилетки решить данные проблемы не удалось. Это, в известной степени, было сделано только в 1949 году, когда капитальные вложения в промышленность были увеличены: они достигли тогда 7,5 млн. рублей, что позволило области ввести в строй 2 сырзавода, способных перерабатывать 600 тыс. тонн молока в год, 3 рамных лесозавода, 7 пихтоваренных установок, смолоскипидарный и кирпичный заводы, приготовительные цеха в промартели «Текстильщик», гидроэлектростанции в промартели «Большевик» и сапоговаляльной фабрике. Тогда же, в 1949 году, впервые стали использоваться в работе государственных лесозоготовительных предприятий области трелевочные трактора, лебедки, мото- и электропилы [6, с. 411].

Указанные нововведения, безусловно, способствовали подъему производительности труда в отрасли, увеличению количества и качества производимой продукции в целом. И, тем не менее, с повестки дня, по-прежнему, не сходил злободневный (не только для Горного Алтая, но для страны в целом) вопрос: подготовка квалифицированных кадров и для промышленного, и для сельскохозяйственного производства.

Учитывая актуальность данной проблемы в разрезе страны, правительство предпринимает меры к ее решению. В связи с этим, следует отметить, что таковые оно предпринимало и в довоенный период. В частности, 2 октября 1940 года Президиум Верховного Совета СССР принял указ «О государственных трудовых резервах», который обязывал власти и хозяйственные структуры всех уровней форсировать (в условиях надвигающейся военной опасности) подготовку рабочих массовых профессий во всех районах страны, особенно в восточных [7, с. 102]. К числу таковых был отнесен и Горный Алтай.

Как всегда это водилось в то время, партийно-советские и хозяйственные органы рьяно взялись за реализацию выше-названного указа. На всех уровнях постоянно декларировалось о необходимости проведения планомерной и систематической работы по подготовке квалифицированных трудовых кадров. К сожалению, дальше деклараций дело так и не пошло. Об этом прямо говорилось в постановлении Правительства СССР и ЦК ВКП (б), увидевшим свет в декабре 1940 года. Отмечая отдельные успехи в подготовке квалифицированных рабочих для промышленности, оно уделяло главное внимание тому, что не было сделано и наметило, в связи с этим, меру по устранению отмеченных в работе на местах недостатков [8, с. 185-191].

Однако реализовать их, помешала война, навязанная Советскому Союзу германским фашизмом. И лишь победоносно завершив ее, страна вернулась к решению вышеозначенной проблеме, правда, не столь активно как в довоенный период, поскольку тогда на первый план выходила задача наискорейшей ликвидации всего того, что было разрушено войной. Вместе со всей страной приступили к ее решению. И трудящиеся Горного Алтая. Памятуя, что выполнение намеченного во многом зависит от обеспечения народного хозяйства кадрами, партийно-советские и хозяйственные органы области определили для себя подготовку рабочих кадров как задачу не только пер-

востепенной, но и государственной важности. Однако в годы четвертой пятилетки, он не была решена. Ее плановые задания выполнялись, главным образом, «числом», а не техническим «совершенством исполнителя», а также трудовым энтузиазмом масс, который умело поддерживался и направлялся господствовавшей тогда в стране идеологией. Благодаря всему этому, валовая продукция промышленности области сумела к концу пятилетки превзойти довоенный уровень почти на 11% [9, с. 9].

Однако более тщательный анализ хозяйственной деятельности промышленности области в годы четвертой пятилетки, показал, что в ее развитии имелись и серьезные недостатки. Наиболее важными из них (характерные для развития ее отдельных отраслей, в частности, лесной, сыродельной, мясной и предприятий промысловой кооперации) являлось отсутствие в них комплексной механизации, хороших технологических конструкций, схем и карт производственных процессов, что, в конечном счете, не позволяло им работать более производительно. Сопутствующим «моментом» бытования указанных недостатков в их работе было и отсутствие квалифицированных рабочих кадров, которые могли бы со знанием дела управлять таким технологическим процессом.

Об этих и других недостатках, препятствующих производительно работать промышленности, о «качественном пополнении рабочего класса, путем создания сети учебных заведений трудовых резервов, с неперенным учетом потребностей и специфики отраслей народного хозяйства», открыто говорилось в феврале 1951 года на специальной сессии областного Совета депутатов трудящихся. Обсудив поднятые на ней вопросы, он принял развернутое постановление, направленное на устранение отмеченных недостатков [6, с. 410].

Однако ее правильные и «технически обоснованные решения», направленные на «подъем промышленности на новый уровень развития», остались, как не раз уже это бывало, опять только на бумаге, а сама данная отрасль народного хозяйства области продолжала работать «по старинке». Это обстоятельство стало предметом обсуждения на очередном областном форуме – собрании областного партийно-советского актива местной и кооперативной промышленности в июле 1951 года. Сравнивая материалы того и другого собрания, можно утверждать, что и на первом, и на втором в разделе «недостатки» фигурировали одни и те же «узкие места», которые и в феврале, и в июле рекомендовалось «устранить в самое ближайшее время» [10, л. 42-205]. К сказанному, следует добавить, что эти «недостатки» уже устранялись в годы четвертой пятилетки (1946-1950 гг.), а ныне (в годы пятой пятилетки) их «выявляли вновь» и в очередной раз «призывали ликвидировать их».

Но, говоря об этом «негативе», следует, справедливости ради, отметить, что он был порожден не нежеланием местных партийно-советских и хозяйственных органов работать в указанном направлении, а сложившейся в стране практикой финансирования тех или иных регионов. Главный критерий в определении их «значимости» для центра заключался в одном: был ли он «индустриальным» краем (областью), приоритетное место в развитии которого занимала тяжелая промышленность (считавшаяся «основой развития народного хозяйства и роста материального благосостояния и культурного уровня советского народа») или это был аграрный район. Поскольку Горный Алтай относился к числу последних, то и финансирование его осуществлялось по соответствующей «сетке». В справедливости сделанного вывода, всецело убеждают «Директивы по пятилетнему плану развития СССР на 1951-1955 гг.». В них, как и раньше, подчеркивалась необходимость дальнейшего и преимущественного развития тяжелой промышленности как важнейшего условия развития всего народного хозяйства и роста материального благосостояния и культурного уровня населения СССР [6, с. 415].

Исходя из данной дилеммы, в Западной Сибири предусматривалось дальнейшее развитие металлургии, энергетики, угольной промышленности и строительной индустрии. Ничего этого в Горном Алтае не было, а посему рассчитывать на серьезные капиталовложения, ему не приходилось. Единственной надеждой в этом плане в области оставалось капитальное строительство – под его развитие центр отпускал дополнительные средства. Делалось это, опять-таки, в ответ на ходатайство местных партийно-советских органов. Такое, к примеру, постановление было принято Совмином РСФСР в январе 1953 года. В соответствии с ним, нашей автономии было выделено – дополнительно – на «капитальное строительство новых жилых домов, школ, интернатов, на благоустройство г. Горно-Алтайска и сел области свыше 3,5 млн. рублей [6, с. 415].

Недостаточное финансирование промышленности Горного Алтая, а также не всегда рациональное освоение тех капиталовложений, которые были выделены краю центром, неизбежно приводило к негативному результату: медленному росту производственных мощностей и совершенствованию технологического процесса. В силу этого, ни предприятия облместпрома, ни промысловой кооперации не имели к концу 1953 года «более или менее механизированного производства». Существенную, если не основную роль в неудовлетворительном развитии промышленности области играли «распыленность производства», а главное, – отсутствие «необходимых квалифицированных кадров», в «работе с имеющимися, предприятия допускали серьезные недочеты». К тому же многие из них, а также рабочие, их обслуживавшие, не всегда имели четко выраженного «производственного профиля, а потому они нередко переключались на производство (в ущерб основному и вопреки плановым заданиям) не свойственной им продукции, расходуя на ее производство «плановое сырье» [6, с. 420].

Порочная практика работы промышленных предприятий «по заказам оптовых потребителей» была характерна не только фабрикам, заводам и промартелям Горного Алтая, но и других регионов страны. Поэтому руководство СССР, обсудив создавшееся положение, призвало партийно-советские и хозяйственные органы всех уровней изменить «коренным образом» работу промышленности, усилить технический прогресс в ней. Иначе говоря, июльский пленум ЦК КПСС (1955 г.) потребовал неза-

медлительной замены устаревшей техники на промышленных предприятиях, повышения уровня механизации и автоматизации, внедрения научных предложений и изобретений в производство. Особое внимание он обратил на специализацию и кооперирование промышленности, совершенствование организации труда и системы оплаты, улучшение качества продукции и снижение ее себестоимости [6, с. 421].

Реализация решений пленума ЦК началась в области с «совершенствования организационной структуры промышленности: были ликвидированы промысловые артели, а их промфонды были переданы местной промышленности областного и краевого подчинения. На базе их было создано 15 крупных и специализированных предприятий. К примеру, промартель «Текстильщик» была реорганизована в ткацкую фабрику, промартель «Электрометалл» (Рособозпромсоюза) – в обособленный завод республиканского подчинения, сапоговаляльное предприятие – в гардинно-тюлевую фабрику краевого подчинения и т.д. [6, с. 421]. К сожалению, дальше реструктуризации работа «по подъему» промышленности области, повышению технического уровня производства, обеспечению его квалифицированными кадрами не пошла. Как и в прошлые годы, конечный результат работы каждого предприятия достигался не на основе технического прогресса, а на энтузиазме, «морально-волевым настроем работника» и постоянном социалистическом соревновании, посвященном то одному, то другому памятного или юбилейному событию в истории партии и нашего государства.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война. 1941-1945 гг. – М., 1985.
2. Государственный архив Республики Алтай (ГАРА). Ф.58. Оп.2. Д.68.
3. Там же. Ф.33. Оп.20. Д.3.
4. Плановая комиссия Горно-Алтайского облисполкома. Итоги работы промышленности за 1946 г.
5. ГАРА. Ф.58. Оп.5. Д.2.
6. Очерки по истории Горно-Алтайской автономной области. – Горно-Алтайск, 1973.
7. Чирков, А.Д. Развитие профессионально-технического образования на Алтае. 1920-1969 гг. / А.Д. Чирков, З.С. Аладышева. – Барнаул, 1969.
8. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. – М., 1958.
9. Киселев, Н.М. О некоторых особенностях развития экономики Горного Алтая в послевоенный период (1946-1963 гг.). – Горно-Алтайск, 1964.
10. ГАРА. Ф.33. Оп.29. Д.37.

Bibliography

1. Velikaya Otechestvennaya vojna. 1941-1945 gg. – M., 1985.
2. Gosudarstvenniy arkhiv Respubliki Altay (GARA). F.58. Op.2. D.68.
3. Tam zhe. F.33. Op.20. D.3.
4. Planovaya komissiya Gorno-Altayskogo oblispolkoma. Itogi rabotih promyshlennosti za 1946 g.
5. GARA. F.58. Op.5. D.2.
6. Ocherki po istorii Gorno-Altayskoy avtonomnoy oblasti. – Gorno-Altaysk, 1973.
7. Chirkov, A.D. Razvitie professionalno-tehnicheskogo obrazovaniya na Altae. 1920-1969 gg. / A.D. Chirkov, Z.S. Aladihsheva. – Barnaul, 1969.
8. Direktivih KPSS i Sovetskogo pravitelstva po khozyaystvennim voprosam. – M., 1958.
9. Kiselev, N.M. O nekotorykh osobennostyakh razvitiya ekonomiki Gornogo Altaya v poslevoennihy period (1946-1963 gg.). – Gorno-Altaysk, 1964.
10. GARA. F.33. Op.29. D.37.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 930.1/2

Kuprianova I.V. **ELIMINATION OF OLD BELIEVE COMMUNITIES OF ALTAI IN THE LATE TWENTIES – THE MIDDLE OF THE 1930TH.** In work features of adaptation of old believe communities in bogoborchesky policy of the Soviet state in collectivization in the late twenties – the beginning of the 1930th are reflected, attempts of their fight against closing of cult buildings and the termination of old believe divine service practice are shown; on concrete documentary examples procedure of elimination of communities and transition of old believe currents to ways of preservation of religion traditional for them in the conditions of persecutions are considered.

Key words: Old Believers, belokrinichane, pomortsy, old believe monasteries, monasteries, monastic economy, religious legislation, elimination of religious communities, closing molenny, old believe religious practice, antireligious policy of the Soviet power.

И.В. Куприянова, канд. ист. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: irinak-63@mail.ru

ЛИКВИДАЦИЯ СТАРООБРЯДЧЕСКИХ ОБЩИН АЛТАЯ В КОНЦЕ 1920-Х – СЕРЕДИНЕ 1930-Х ГГ.

В работе отражены особенности адаптации старообрядческих общин в период богоборческой политики советского государства в период коллективизации – в конце 1920-х – середине 1930-х гг.; показаны попытки их борьбы против закрытия культовых зданий и прекращения старообрядческой богослужебной практики; на конкретных документальных примерах рассмотрены процедура ликвидации общин и переход старообрядческих согласий к традиционным для них способам сохранения вероисповедания в условиях гонений.

Ключевые слова: старообрядцы, белокриничане, поморцы, старообрядческие монастыри, скиты, монастырское хозяйство, религиозное законодательство, ликвидация религиозных общин, закрытие моленных, старообрядческая религиозная практика, антирелигиозная политика советской власти.

На основе проведенных исследований нами выявлены причины и ход процесса сокращения жизнедеятельности старообрядческих религиозных объединений и закрытия культовых зданий в годы коллективизации, методы властных структур по принуждению общин к самоликвидации, рассмотрены судьбы конкретных общин и попытки сохранения ими религиозной жизни в новых правовых условиях.

Мероприятия по сокращению влияния религии на крестьянство планировались и проводились в жизнь руководством страны уже при подготовке коллективизации сельского хозяйства. Наиболее эффективными из них, приводившими общины на грань исчезновения, становились меры неприкрытого давления: разорение зажиточных крестьян, составлявших наиболее активную и влиятельную часть общин, антирелигиозная пропаганда и запугивание верующих.

Все эти меры воздействия на религиозные общины с целью принуждения их к самоликвидации, по-видимому, практиковались на Алтае и до начала коллективизации. Предположительно, с их помощью в 1928 г. был закрыт Верх-Ашпанакский скит, находившийся на территории Горного Алтая. Какие-либо внутренние причины для его ликвидации отсутствовали: община постоянно пополнялась; налоги за монахинь выплачивали опекавшие их жители округа. А. Долотов сообщает, что скит «развалился сам собой вследствие проведения большой культурной работы и разоблачения действий лиц, стоявших во главе» [1, с. 72-73]. По данным Н.Н. Покровского и Н.Д. Зольниковой, в 1928 г. скит был просто-напросто разгромлен местными властями; при этом несколькими жителям удалось уехать в другие регионы Сибири [2, с. 30]. Таким образом, причинами закрытия Верх-Ашпанакского скита стали давление на монашествующих со стороны местной исполнительной власти и идеологическая обработка ею окрестного населения с целью лишения общины поддержки одоверцев.

В качестве правовой базы для оказания мер административного давления на общины со стороны местных органов власти 8 апреля 1929 г. было издано Постановление ВЦИК и СНК о религиозных объединениях [3]. Данный документ, в котором, впервые в советском законодательстве, был разработан детальный порядок закрытия культовых зданий, стал важнейшим средством борьбы с религиозными объединениями, поскольку установленные в нем условия расторжения договоров по аренде культовых зданий могли трактоваться как угодно широко. Например, местным советам и исполкомам разрешалось временно прекращать богослужения и собрания верующих в храмах, если они находили техническое состояние зданий неудовлетворительным. В таких случаях формировалась техническая комиссия, составлявшая акт осмотра здания и принимавшая решение об его сносе или ремонте. Принятое решение подлежало обязательному исполнению; в противном случае возникал повод для закрытия храма.

Постановление от 8 апреля 1929 г. использовалось исполнительной властью на местах для ликвидации общин, вынужденных отказываться от содержания молитвенных зданий, а также в целях отыскания поводов для закрытия общин, находившихся в более прочном положении. Документ устанавливал следующий порядок закрытия культовых зданий: если не оказалось желающих взять в пользование для удовлетворения религиозных потребностей здание и имущество, местный исполком вывешивает объявление на дверях молитвенного здания, и любое религиозное объединение имеет право взять его на установленных условиях. Если в течение недели желающих не окажется, тогда местный исполком доводит до сведения вышестоящего исполкома «свои соображения» о том, каким образом и для чего намеревается использовать данное молитвенное здание. Затем выносится постановление о ликвидации молитвенного пункта, сообщается о нем общине, после чего происходит передача здания и имущества.

Поскольку в рабочих и жилых помещениях проводить богослужения и хранить предметы культа строго запрещалось, отправлять религиозные обряды верующим после закрытия храмов было практические негде, поэтому во многих случаях вместе с закрытием храма закрывалась и община: она либо распускалась, либо прекращала свое легальное существование.

В качестве примера ликвидации религиозных объединений по такой схеме можно рассмотреть процедуру закрытия Красноярской поморской общины. На общем собрании 10 ноября 1929 г. верующие, обсудив свое положение, осознали, что содержать молельную «согласно оснований закона» им не под силу за неимением средств, и пришли к решению: «Отдать молитвенный дом в распоряжение сельсовета на тех условиях, чтобы избежать этих существующих платежей. И чтобы сельсовет здесь открыл школу» [4, л. 2].

Если Красноярской общине, насчитывавшей в момент закрытия более 100 человек, были не под силу платежи по содержанию молельной, то у Карповской поморской общины Куяганского района, в которой к августу 1929 г. оставалось всего восемь членов из 350, не было ни малейшей возможности сохранить свое культовое здание. Семь представителей этой общины, которой, очевидно, как таковой уже не существовало, на собрании 25 августа 1929 г. большинством голосов – пять при двух воздержавшихся – постановили передать молельную сельсовету [5, л. 12].

В этих условиях оказался подвергнутым жестокому испытанию взятый белокриничским епископом Томско-Алтайским Тихоном курс на принципиальную лояльность существующей власти. Несмотря на видимые признаки наступления власти на религию, ему, по-видимому, все еще хотелось верить, что эти негативные тенденции в отношениях государства и религии являются не более как печальным недоразумением. Еще в 1929 г. он писал архиепископу Мелетию: «Очень сожалеем, что в нынешнем году не разрешен созыв освященного Собора... Мы верим, что государство наше, провозгласившее свободу веры, не будет посягать на основные требования нашего вероучения – соборность церкви – и предоставит нам возможность собраться, как только позволят обстоятельства общегосударственного положения» [6, с. 142]. Год спустя места для иллюзий уже не оставалось. В письме Мелетию, написанном в 1930 г., Тихон пишет: «Церковная жизнь в приходах епархии обстоит очень плачевно. В особенности положение ухудшилось с началом [19]30 года, с момента сдачи хлебных излишков и раскулачивания. Священники (...) все раскулачены: имущество продано, сами осуждены как злостные неплательщики – в заключение, на принудительные работы и в ссылку, у некоторых даже и семьи высланы без них с малолетними детьми в захолустные места Сибири. Из 43 священников на приходах осталось около десятка... Замещать свободные места нечем, а некоторые приходы и замещать не приходится. Но во всем да будет воля Божия. Премного согрешили и покаяния нет» [6, с. 143]. Наконец, в 1931 г.: «Дела епархии неважны, жизнь духовная в общинах для христиан становится очень трудной. Священников в провинции (селах) почти не осталось за исключением трех-четырех старичков-священников, посылать и рукополагать некого, да и посылать опасно, потому что везде вводится коллективизация, служить проезды священникам не разрешают и квартир не дают. Вот какая свобода пришла» [6, с. 144].

В 1929-1930 гг. произошло закрытие общины Белорецко-го поморского скита, в обстоятельствах которого отчетливо прослеживаются способы усиленного давления местных властей на религиозные объединения, вынуждавшие их к самоликвидации. Властям было необходимо осуществить закрытие по возможности быстро, «без шума и гама», не провоцируя при этом протестов местного населения. Первым шагом в деле закрытия скита Башцелакским райисполкомом был сбор сведений, в том числе агентурного характера, о различных сторонах жизни монахинь: материальном положении, бытовом укладе, организации религиозной жизни и трудовой деятельности, внутриобщинных взаимоотношениях, контактах с окрестным населением. Собрать такую информацию было нетрудно: несмотря на уединенное местоположение монастыря, подробности его внутренней жизни были хорошо известны всей округе, поскольку без скитницы не был полностью оторванным от окружающей среды. Скит постоянно посещали верующие, в нем останавливались проезжие; монахини имели торговые связи с местным крестьянством; скитницы, вышедшие из близлежащих сел и деревень, постоянно виделись и переписывались с родными.

В результате были найдены наиболее эффективные механизмы воздействия на обитателей скита. Прежде всего, поскольку скитская община как сельхозартель документально оформлена не была, власти заявили, что ее статус «трудовой артели» не имеет под собой никакой экономической и правовой основы: «Окружное земельное управление с «артелью», как таковой, никаких договоров не заключало, платежей за аренду не принимало» [7, л. 12].

При рассмотрении правового положения скита можно убедиться, что община никоим образом не нарушала законодательства фактом своего существования, поскольку статус сельскохозяйственной артели был присвоен ей Башцелакским райисполкомом. Возможно, это произошло вопреки намерениям и желаниям скитниц. И.П. Бобровская утверждала: «Мы себя артелью не называли, а это нас так определили и называли артелью в РИКе». Следовательно, с момента регистрации скита в качестве артели соответствующие структуры, вплоть до исполкома Западно-Сибирского края, хорошо знали о том, что, вынужден-

но приняв новую организационную форму, Белорецкая община оставалась по своей сути чисто религиозным объединением, тем более что скитницы этого никогда не скрывали; но власти делали вид, что ее религиозная сущность будто бы обнаружилась только теперь: «Прикрываясь под ширмой сельскохозяйственной артели, скит фактически таковой за всё время своего существования не являлся... а преследовал цели исключительно монашеско-эксплуататорского религиозного обряда».

В агентурных сведениях утверждается, что группа жителей скита не развивает свое хозяйство и не приносит тем самым пользу государству, потому что «остаётся... по-прежнему не сельскохозяйственной, а верующим скитом». Престарелые члены общины характеризуются как эксплуататоры, «паразиты... пожирающие чужой труд без всякого возмездия», угнетающие «никим не защищаемых трудовых монашек» [7, л. 17, 26, 27, 31, 35]. Таким образом, в отношении определения правового положения общины властями, по замечанию Л.С. Дементьевой, были основательно перемешаны причина и следствие [8, с. 35].

Бащелакским райисполкомом совместно с Бийским окружным адмтделом были применены в отношении скита также и меры экономического давления. К концу 1929 г. скит имел задолженность перед государством по налоговым выплатам и был вынужден пойти на сокращение хозяйства. Возможно, по этой причине численность общины несколько уменьшилась, поскольку с урезанного хозяйства прежнее количество людей прокормиться не могло: в 1929 г. в скиту оставалось 26 жителей, на 15 человек меньше в сравнении с 1926 г. [9, с. 6]. В этих условиях власти требовали от скита немедленной выплаты образовавшихся недоимок.

Несмотря на критическое положение, в котором оказался скит, большинство монахинь, тем не менее, не покинули бы его по своей инициативе. Местным властям пришлось применить такие методы, как угрозы, запугивания, давление на общину, усугубление и без того тяжелого материального положения, прежде чем вынудить ее решиться на ликвидацию. Учитывая все эти обстоятельства, и реально оценивая сложившееся положение, настоятельница Иустиния Петровна Бобровская к концу 1929 г. уже почти не надеялась сохранить скит. В беседах с представителями власти она признавалась, что уже не уверена в дальнейшем существовании монастыря, и надеется только на то, что удастся хотя бы перейти на положение какой-либо артели. Таким образом, Бобровская рассчитывала сохранить скитскую общину, или хотя бы ее часть, путем приобретения статуса законного трудового объединения, которое исключало бы преследования со стороны государства.

В деле ликвидации Белорецкого скита был использован еще один аргумент. В выступлениях представителей власти на общих собраниях Белорецкой общины звучали туманные намеки, из которых можно понять, что скитницы подозревались в связях с повстанческими отрядами антиколхозной направленности. Так, например, на общем собрании членов общины докладчик, работник милиции, член Бащелакского райисполкома Кузьмин заявил: «В настоящее время имеются сведения, что... под крышей скита творится нехорошее дело», и потребовал, чтобы монахини добровольным его закрытием доказали, что они являются не «распространителями контрреволюции», а «честными гражданами». В протоколе заседания президиума Бащелакского районного исполкома скит прямо называется «очагом группировавшейся вокруг него контрреволюции» [7, л. 17, 31].

Отчасти эти обвинения могли быть справедливыми. В следственном деле белокрыницкого священника Г.В. Косарева имеются сведения об его участии в «повстанческой банде кулака Бобровского», организованной в конце 1929 г. в Чарышском районе «из кулаков и попов», которая «оперировала по реке Белой возле бывшего кержацкого монастыря», и была ликвидирована весной 1930 г. после попытки перебить активистов Чарышского и близлежащих сел [10, л. 14]. Возможно, скитницы подозревались в связях с этим повстанческим отрядом, но в таком случае он должен был возникнуть уже летом, а не в конце 1929 г. «Кулак Бобровский» — возможно, бывший муж настоятельницы И.П. Бобровской, заведующий скитским хозяйством и учитель скитской школы, в прошлом выдающийся наставник, вождь алтайского поморства, Петр Ефимович Бобровский. Следовательно, связи скита с отрядом могли носить семейный характер и выражаться в помощи продовольствием, фуражом и т.д.

По-видимому, обвинения со стороны районной милиции не были обоснованы конкретными фактами, а выглядели, как предположения и подозрения, поскольку говорилось, что монахинь пока еще не считают контрреволюционерками, и не будут считать в дальнейшем, если они добровольно согласятся закрыть молельню.

Представители Бащелакского райисполкома настойчиво требовали от обитателей скита твердого обещания закончить его ликвидацию до 1 января 1930 г. На все попытки монахинь отложить окончательное решение они снова и снова требовали, чтобы община поняла свое реальное положение и не рассчитывала, что ее оставят в покое. На просьбу И.П. Бобровской дать «отсрочку выезда до зимней дороги», поскольку летом по бездорожью выехать невозможно, было еще раз сказано, чтобы монахини не надеялись, что до зимы о них забудут и оставят жить на прежнем месте: «Ведь вы знаете, что под крышей церкви хоронится нехорошее дело. Значит, держаться за церковь нет смысла, а нужно сказать добровольно — мы передаем церковь вместе с имуществом в ведение государства». В конце концов, Бобровская поняла, что выбора у нее нет: «Если я не скажу, что добровольно сдать, то нас посчитают... контрреволюционерами. Так я соглашаюсь добровольно сдать церковь» [7, л. 17, 17 об., 18].

Таким образом, ослабив скит искусственно созданными проблемами: трудностями в ведении хозяйства, зыбкостью правового положения, и, наконец, компрометирующими подозрениями в «контрреволюционности», местные власти вынудили общину дать согласие на самоликвидацию. В соответствии с постановлением общего собрания Белорецкой группы верующих община добровольно соглашалась «передать церковь со всем культовым имуществом в доход государства».

Итак, Белорецкий скит прекратил свое существование зимой 1929/1930 гг. Передача имущества состоялась 22 марта 1930 г., но, вероятно, его обитатели разъехались еще раньше. Жители современного Чарышского района сообщили, что монахини после ликвидации скита расселили в окрестных селах — Огни, Пономарево и других, где их, по-видимому, взяли на жительство семьи одноверцев. Настоятельница И.П. Бобровская предположительно умерла вскоре после закрытия скита в селе Огни [11].

Несмотря на жесткость методов, примененных местной исполнительной властью в отношении Белорецкого скита, ликвидация общины здесь происходила все же сравнительно безболезненно: никто из скитников не подвергся судебному преследованию, как это происходило в данный период при закрытии некоторых старообрядческих монастырей других территорий страны.

При анализе постановления ВЦИК и СНК от 8 апреля 1929 г. П.Ф. Коробейников утверждает, что этот законодательный акт гарантировал охрану прав верующих, вина же за многочисленные нарушения закона им возлагается на местные органы власти [12]. Однако приведенные выше примеры закрытия старообрядческих общин на Алтае свидетельствуют, что, напротив, указанный документ был разработан в значительной степени для нужд районных и окружных административных отделов в их деятельности по закрытию культовых зданий и лишению религиозных организаций опоры среди местного населения, позволяя сотрудникам этих органов трактовать и переиначивать в своих целях законодательство о культах.

События зимы 1929-1930 гг. — начало создания колхозов, повлекшее за собой массовые раскулачивания и высылки, — ускорили разрушение ряда старообрядческих общин. Обстоятельства вынуждали верующих, избежавших репрессий, вступать в колхозы, где религиозной жизни почти не оставалось места.

В феврале 1932 г. протоиерей Барнаульской старообрядческой Крестовоздвиженской церкви И.И. Чучалин сообщал епископу Тихону о состоянии Бажевской общины: «...там духовная жизнь замерла, все вошло в колхоз, на Храм положен налог 480 р. ... платить некому. Сельское общее собрание постановило Храм взять под ясли». Чтобы сохранить храм, И.И. Чучалин советовал одному из активных членов общины «побывать лично у каждого верующего и заручиться желанием о содержании храма, и если желающие будут, то пусть жертвуют по подписному листу, и требуемую сумму внести немедленно, а потом обратиться с жалобой куда следует, о выяснении этого неожиданного налога» [13, л. 6 об.].

В обстоятельствах первого ареста И.И. Чучалина в мае 1933 г. имеются факты, свидетельствующие о прекращении религиозной жизни у колхозников Казенной Займки Гоньбинского сельсовета, состоявших в Барнаульской Крестовоздвиженской общине. Протоиерей Чучалин прибыл на Казенную Займку для совершения треб, известив верующих, чтобы те, кому необходимо исповедаться, причаститься, окрестить детей и т.д., приходили к нему. Верующие, однако, явиться не смогли, так как председатель колхоза в этот день отправил их на посевную. Когда Чучалин попытался уговорить верующих не ездить на поле, он был препровожден в сельсовет и арестован [14, л. 13].

В 1930-х гг. политика государства в отношении культов еще более ужесточилась. Тактика исполнительных органов состояла в постепенном вытеснении религии из жизни колхозного крестьянства. Для ликвидации храмов использовались малейшие поводы. Если таковых не находилось, то трудности для общин в содержании молитвенных зданий и проведении богослужений создавались еще более явно, чем в 1929 году. По распоряжениям сельсоветов, храмы и моленные подолгу занимались под хранение колхозного зерна; затем власти заявляли, что богослужения в них давно уже не проводятся, что, в свою очередь, могло стать основанием для их закрытия. Использовались и такие предлоги, как отсутствие в храмах и молельных необходимых санитарных условий для профилактики эпидемических заболеваний, или разрушение их ввиду отсутствия ремонта, якобы представлявшее угрозу жизни людей. При этом результаты технических осмотров, констатирующие ветхость построек, зачастую являлись преувеличенными.

Подобная ситуация возникла в середине 1930-х гг. в селе Ая Алтайского района: в 1933 г. сельсоветом начато было дело по закрытию старообрядческого храма, построенного во имя Святой Живоначальной Троицы, центра четвертого благочиния белокриницкой Томско-Алтайской епархии. По ходатайству 440 жителей Аи президиум Западно-Сибирского крайисполкома постановлением от 3 мая 1935 г. объявил «молитвенный пункт старообрядческой церкви с. Ая ликвидированным», с передачей здания церкви сельсовету на культурно-просветительные цели. В качестве основания для закрытия храма сельсовет выдвигал неудовлетворительное состояние здания. Говорилось, что община не осуществляет за ним надлежащего ухода, не охраняет и не ремонтирует его, что ведет к его разрушению. В здании в течение трех лет не проводятся богослужения. Кроме того, в районе имеется необходимость освободить помещения для школы коммунистической молодежи [15, л. 4]. Верующие же в своей «жалобе-ходатайстве» в президиум Западно-Сибирского крайисполкома опровергали предъявленные им претензии и рисовали совершенно иную картину происходящего.

Зимой 1929-1930 гг. были репрессированы наиболее активные члены Айской белокриницкой общины во главе с благочинным Д. Г. Быковым. Тем не менее, старообрядцы продолжали проводить службы без священника (в таких случаях в богослужении опускаются тексты, которые может произносить только иерей). В ходатайстве они сообщали: «Богослужение в церкви у нас до сего времени производится, хотя священника наша община не имеет, но таковой всё же будет, так как послано ходатайство об этом по церковной линии» [15, л. 56]. Община перестала собираться в храм только осенью 1934 г., когда сельсовет в течение трех месяцев занимал его под хлебохранилище, причем деньги за аренду так и не были выплачены верующим.

По данным церковного совета Айской общины, в 1934 г. в нее входил 361 человек, причем за последний год количество ее членов возросло на 78 человек, тогда как сельсовет утверждал, что общее число ее – 151 человек [15, л. 3]. Относительно технического состояния здания церкви верующие утверждали, что оно удовлетворительно: производится «необходимый ремонт», здание крыто железом и окрашено, сторож имеется. «Категорический отказ» сделать в здании храма капитальный ремонт был вызван тем, что техническая комиссия, осматривавшая церковь в конце строительного сезона, 24 сентября 1933 г., поставила перед общиной заведомо невыполнимое условие – закончить все намеченные ремонтные работы за 11 дней. За это время требовалось изыскать средства на покрытие сметы – около четырех тысяч рублей, закупить стройматериалы и выполнить следующие работы: поправить фундамент и крыльцо, законопатить и обшить подветренную стену, огородить храмовую территорию «штафетником», переложить печь, застеклить окна и др. По поводу нехватки зданий для нужд сельсовета айские старообрядцы отмечали, что в их селе имеется и православная церковь, «в которой тоже совершаются богослужения, и которую почему-то не закрывают из-за недостатка зданий, а наша, старообрядческая, понадобилась».

В заключение община ходатайствовала перед Западно-Сибирским крайисполкомом «о пересмотре и отмене своего постановления» и оставлении храма в пользовании верующих, и прилагала протокол общего собрания с постановлением: «Единогласно ходатайствовать через Алтайский райисполком – просить крайисполком отменить своё постановление от 3-го мая 1935 г. о передаче старообрядческой церкви Айскому сельсовету и разрешить нам продолжать верослужение» [15, л. 55-56]. Можно предположить, что в изложении общины факты более соответствовали действительности, поскольку, ходатайствуя перед такой высокой инстанцией, как президиум исполкома Западно-Сибир-

ского края, и оспаривая при этом позицию сельсовета, верующие должны были быть уверенными в своей правоте.

Несмотря на то, что краевая комиссия по вопросам культов не посчитала отказ общины от проведения ремонта в столь сжатые сроки основанием для закрытия храма, все же он был отобран у верующих и использован под клуб [15, л. 24].

Порядок закрытия храмов был предельно упрощен в 1936, и особенно в 1937-1938 гг., что являлось следствием новой волны репрессий, в том числе старообрядцев. В эти годы общины прекращали свое существование без какого-либо документального оформления: без заявлений о расторжении договоров, передачи культовых зданий и имущества советским учреждениям, актов технических осмотров зданий и т.д. В редких случаях в процедуре закрытия храмов принимал участие кто-либо из руководителей или членов общин.

Упрощение процедуры закрытия храмов сопровождалось уложением процедуры ходатайств по религиозным делам. Для того чтобы бороться против закрытия молитвенных зданий, общинам недостаточно было указать количество верующих, нуждавшихся в отправлении культа: нужно было предоставлять еще и такие документы, как ходатайство в форме коллективного заявления, резолюции, постановления и т.д., собирать которые становилось зачастую некому. Актив старообрядческих общин к этому времени был уже репрессирован, остальные их члены разъехались или, под страхом репрессий, отказались от религиозной жизни или от ее легализации.

В середине 1930-х гг. закрытие культовых зданий мотивировалась властными структурами прекращением их посещения верующими, заброшенностью, отсутствием богослужений, отсутствием руководителей религиозных общин. Членов общины, желающих подать апелляцию во ВЦИК в 15-дневный срок, чтобы опротестовать решение о закрытии храма, а также других религиозных объединений, которые хотели бы взять эти здания в аренду, как правило, не находилось. Тогда районные исполкомы направляли ходатайство в крайисполком, который и утверждал решение о закрытии молитвенного здания и передаче его на культурно-просветительные нужды.

В таком порядке на Алтае было ликвидировано большое количество старообрядческих молитвенных зданий. В 1936 г. был закрыт моленный дом поморской общины села Солоновка Сычевского района, в 1937 г. – белокриницкая Никольская церковь села Нижнекаянчи, в 1938 г. – белокриницкая церковь села Пещерка Залесовского района, в 1939 г. – белокриницкая Никольская церковь села Никольское Старо-Бардинского района и т.д. [16, л. 1].

По данным сельсоветов общины не существовали к моменту закрытия уже в течение двух-трех и более лет. Старообрядческая церковь в Нижнекаянче ликвидировалась одновременно с «никонианской» церковью этого же села. В постановлении Краевой комиссии по вопросам культа об их закрытии говорилось, что обе церкви не работают уже в течение пяти лет. Подписи под ходатайством о закрытии храмов сельсовету удалось собрать с «большинства трудящихся» – 1280 из 1696 изб. При этом в документах о закрытии храмов говорится, что из общего числа избирателей Нижнекаянчинского сельсовета «50 % обслуживаются православной церковью и оставшая часть – старообрядческой» [16, л. 4]. Из данного документа следует, что большинство жителей населенных пунктов Нижнекаянчинского сельсовета по-прежнему посещали церкви – «обслуживались» ими, подписи же об их закрытии не отражали подлинных настроений «трудящихся» и, по всей вероятности, были даны ими вынужденно.

Во многих случаях закрытие храмов не влекло за собой ликвидацию общин, которые продолжали богослужения на частных квартирах, что требовало порой строжайшей конспирации. Подобная организация богослужений была естественной для старообрядчества, по понятиям которого не человек существует для храма, а храм для человека; таким образом, человек и община для староверов были важнее и ценнее культового здания. В частности, настоятельница Белорецкого скита И.П. Бобровская, решаясь на передачу моленного дома, заявляла: «Мы за стены не стоим».

Потеря священнослужителей также не всегда приводила к прекращению богослужений, поскольку среди членов общин находились люди, способные заменить священника или настоятеля в отправлении части обрядов. Например, в деревне Шмаково Залесовского района, после ареста священника Л.С. Таловского, иконописец В.Ф. Балыкин стал собирать у себя верующих и «причитывать им Библию» [17, л. 9].

После ареста своих священников белокриничане села Тайнинского Старо-Бардинского района стали приходить к бого-

служения к жене одного из них – о. Андрея Санникова, Прасковья Андреевна, а когда она умерла, стали собираться у ее дочери; обе они были грамотными «по-старинному» – знали церковнославянскую грамоту, имели иконы и необходимые книги: Псалтырь и другие. Дочь и внучка этих женщин, А. Белозерова, жительница современной Тайны, хорошо помнила, как у них в доме собирались верующие: «Вечером старушки придут, в потемочки»; она объяснила, что службу ее мать и бабушка проводили неполную: «Оне же знали, как дед вел службу. Хотя не так, но как-то, что необходимо – это вот они делали» [11]. Здесь опять речь идет о ведении тех частей службы, которые допустимо отпраздновать без священника [18, с. 82]. У беспоповцев также на смену арестованному наставнику приходил другой. Верующие старообрядческих общин сел Алаumbai и Суровка Сорокинского района до 1937 г. собирались на богослужения в квартирах наставника И.П. Перминова и Е.Е. Бурова [19, л. 41].

Новое поколение старообрядческих иереев и наставников, призванных к священнослужению в 1930-х гг., также очень скоро было ликвидировано НКВД. Тем не менее, является очевидным, что в этот период, несмотря на репрессии, вызвавшие сокращение численности верующих, религиозная жизнь, хотя и в значительно меньших масштабах, все же продолжалась. Представляется возможным существование в данный период у беспоповцев такой ее формы, как «семейный собор», в котором религиозная община состояла из членов семьи, а глава ее являлся духовным наставником [20, с. 147].

После опубликования в 1936 г. проекта новой Конституции СССР у части верующих появились надежды на возрождение религии и открытие храмов. Несмотря на скептическое в целом отношение к проекту старообрядцев и представителей других конфессий, находились энтузиасты из числа священнослужителей и активных мирян, которые поверили, что руководство страны всерьез изменило курс в отношении религии, и приступили к практической деятельности по возрождению общин. Они разыскивали единомышленников, составляли списки верующих своих согласий, ходили по домам, беседовали с людьми, собирали подписи, подготавливали необходимые документы, хлопотали о возвращении верующим молитвенных зданий.

Так, например, бывший староста белокрыницкой церкви села Пещерка Залесовского района М. Русинов в 1936 г. начал вести учет одноверцев округа. За 1936-1937 гг. он переписал, или, по его собственному выражению, «зарегистрировал», до 300 верующих белокрыницкого согласия. На следствии он сказал: «На моей обязанности лежало возобновить общину путем регистрации верующих и найти священника проводить религиозные обряды... Мной много трудов положено по возобновлению общины... мной проведен учет всех старообрядцев, проживающих в районе» [21, л. 7, 7 об.]. (Речь здесь идет, конечно, о моральной «обязанности», поскольку М. Русинов действовал, как бывший церковный староста, из чувства долга, по собственному почину, не будучи никем уполномочен). Священник белокрыницкой церкви села Новоглушенка Сорокинского района Г.А. Подкин на следствии объяснил, что в начале 1937 г. от одного православного священника узнал, что вышел новый закон, который даёт право беспрепятственно проводить службу в церкви. Так как Новоглушенская церковь в тот момент была закрыта, и негде было проводить службы, православный священник посоветовал провести работу среди верующих, чтобы добиться возвращения церкви. Подкин «на это согласился и начал в одиночку с женщинами, особенно с пожилыми, говорить о возобновле-

нии общины и возвращении церкви этой общине для проведения богослужения» [21, л. 35].

Другой пример попытки возрождения общины содержится в следственном деле «разъездного» белокрыницкого священника о. Лаврентия Соловьева, который был задержан в Троицком районе, куда приехал для отправления религиозных обрядов. Вместе с единомышленниками Соловьев ходил по дворам сел и деревень Южаково, Афонино, Алексеевка, Шалон, осуществляя сбор подписей за открытие молельного дома. На допросах Соловьев рассказывал, что взялся за эту деятельность его заставило опубликование проекта Конституции, положения которой относительно религии он интерпретировал следующим образом: «Коммунистов попутал Бог, сам Сталин написал такой закон, что все священники и другие служители религиозных культов пользуются одинаковыми правами трудящихся граждан, что могут священники избирать и быть избранными в советы» [22, л. 15]. Соловьев объяснял верующим, что советской властью теперь разрешена свобода религиозных обрядов: можно открывать и строить новые церкви, свободно устраивать молебны и религиозные шествия. Характерно, что многие энтузиасты возрождения общин жестоко поплавились, в сущности, только за то, что пытались провести в жизнь положения основного закона советского государства, и это, по-видимому, не случайно. Можно предположить, что эта акция – опубликование проекта Конституции – была задумана властью как спланированная провокация, с целью обнаружения элементов, недовольных политикой коллективизации и борьбы с религией, но пока не проявляющих своего недовольства в открытой форме. Поверив, что государство всерьез решило изменить эту политику, наиболее доверчивые люди поспешили воспользоваться открывавшимися возможностями и, таким образом, попались в расставленные сети.

В конце 1920 – начале 1930-х гг. старообрядцы подверглись со стороны государства чрезвычайно жестким мерам воздействия, направленным на максимальное разрушение общин и подрыв их влияния на крестьянство. Положение ВЦИК и СНК от 8 апреля 1929 г. явилось необходимой законодательной базой для произвола местных властей, неприкрытого давления на религиозные организации, создания для них невыносимых условий существования и в результате – принуждения их к самоликвидации. Административные отделы, райисполкомы, отделы милиции использовали всевозможные методы: провокации, угрозы, клевету, шантаж, спекуляцию на материальных трудностях и т. д., чтобы заставить верующих пойти на закрытие молитвенных зданий, которое во многих случаях влекло за собой распад общины. На примере ликвидации Белорецкого скита и других старообрядческих общин можно видеть весь спектр применявшихся властями средств.

В этих условиях многие старообрядческие общины пытались продолжать свою религиозную жизнь. Наибольший вред был нанесен верующим репрессиями руководителей – священников, наставников, председателей и членов церковных советов, активных старообрядцев, которые составляли ядро, объединяющее и сплачивающее общины, что, в конечном счете, облегчило властям ликвидацию значительного числа старообрядческих религиозных объединений.

Законодательные акты этого периода, трактуемые органами исполнительной власти в пользу расширения своих полномочий, фактически оправдывали применение в отношении общин разного рода мер неприкрытого давления, грубого вмешательства в их внутреннюю жизнь с целью их разрушения.

Библиографический список

1. Долопов, А. Церковь и сектанство в Сибири. – Новосибирск, 1930.
2. Покровский, Н.Н. Староверы-часовенные на востоке России в XVIII-XX в. Проблемы творчества и общественного сознания / Н.Н. Покровский, Н.Д. Зольникова. – М., 2002.
3. Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства РСФСР. – 1929. – № 35.
4. ЦХАФ АК. Ф. Р-690. Оп. 1. Д. 18.
5. ЦХАФ АК. Ф. Р-690. Оп. 1. Д. 16.
6. Документы к биографии еп. Тихона Томско-Алтайского // Во время оно... История старообрядчества в свидетельствах и документах. Приложение к журналу «Церковь». – 2005. – Вып. 1.
7. ЦХАФ АК. Ф. Р-690. Оп. 1. Д. 21.
8. Дементьева, Л.С. Старообрядческие монастыри на Алтае // Старообрядчество: история и культура: сб. ст. / под ред. Л.С. Дементьевой, В. Ю. Инговатова. – Барнаул, 2002. – Вып. 2.
9. Список населенных мест Сибирского края. Бийский округ. – Новосибирск, 1928. – Вып. 9.
10. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 13608.
11. Личный фонд автора.
12. Коробейников, П.Ф. Краткий обзор взаимоотношений государства и старообрядческой церкви (историко-правовой аспект) // Старообрядчество: история, культура, современность: материалы V науч.-практ. конф. / ред.-сост. В.И. Осипов, Е.И. Соколова. – М., 2000.
13. ЦХАФ АК. Ф. 135. Оп. 1. Д. 24.
14. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 18204.
15. ГАРФ. Ф. Р-5263. Оп. 1. Д. 659.

16. ЦХАФ АК. Ф. Р-834. Оп. 1. Д. 722.
17. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 271.
18. Традиции духовного пения в культуре старообрядцев Алтая / Т.Г. Казанцева, Н.С. Мурашева, О.А. Светлова [и др.]. – Новосибирск, 2002.
19. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 15920.
20. Фаттахова, Л.Р. Токаревское согласие старообрядцев в Сибири // Народная культура Сибири: материалы XII науч.-практ. семинара Сибирского регионального вузовского центра по фольклору / отв. ред. Т.Г. Леонова. – Омск, 2003.
21. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 16219.
22. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 15845.

Bibliography

1. Dolotov, A. Cerkovj i sektantstvo v Sibiri. – Novosibirsk, 1930.
2. Pokrovskij, N.N. Staroverih-chasovennihe na vostoce Rossii v XVIII-XX v. Problemih tvorchestva i obthetvennogo soznaniya / N.N. Pokrovskij, N.D. Zolnikova. – M., 2002.
3. Sbranie uzakoneniij i rasporyazhenij raboche-krestjanskogo pravitelstva RSFSR. – 1929. – № 35.
4. CKhAF AK. F. R-690. Op. 1. D. 18.
5. CKhAF AK. F. R-690. Op. 1. D. 16.
6. Dokumentih k biografii ep. Tikhona Tomsko-Altajjskogo // Vo vremya ono... Istoriya staroobryadchestva v svidetelstvakh i dokumentakh. Prilozhenie k zhurnalу «Cerkovj». – 2005. – Vihp. 1.
7. CKhAF AK. F. R-690. Op. 1. D. 21.
8. Dementjeva, L.S. Staroobryadcheskie monastihri na Altae // Staroobryadchestvo: istoriya i kul'tura: sb. st. / pod red. L.S. Dementjevoj, V. Yu. Ingovatova. – Barnaul, 2002. – Vihp. 2.
9. Spisok naselennihkh mest Sibirskogo kraja. Biyskijj okrug. – Novosibirsk, 1928. – Vihp. 9.
10. OSDUAD AK. F. R-2. D. 13608.
11. Lichnihy fond avtora.
12. Korobeynikov, P.F. Kratkiy obzor vzaimootnoshenij gosudarstva i staroobryadcheskoj cerkvi (istoriko-pravovoy aspekt) // Staroobryadchestvo: istoriya, kul'tura, sovremennostj: materialih V nauch.-prakt. konf. / red.-sost. V.I. Osipov, E.I. Sokolova. – M., 2000.
13. CKhAF AK. F. 135. Op. 1. D. 24.
14. OSDUAD AK. F. R-2. D. 18204.
15. GARF. F. R-5263. Op. 1. D. 659.
16. CKhAF AK. F. R-834. Op. 1. D. 722.
17. OSDUAD AK. F. R-2. D. 271.
18. Tradicii dukhovnogo peniya v kul'ture staroobryadcev Altaya / T.G. Kazanceva, N.S. Murasheva, O.A. Svetlova [i dr.]. – Novosibirsk, 2002.
19. OSDUAD AK. F. R-2. D. 15920.
20. Fattakhova, L.R. Tokarevskoe soglasie staroobryadcev v Sibiri // Narodnaya kul'tura Sibiri: materialih XII nauch.-praktich. seminarov Sibirskogo regional'nogo vuzovskogo centra po fol'kloru / отв. ред. Т.Г. Леонова. – Омск, 2003.
21. OSDUAD AK. F. R-2. D. 16219.
22. OSDUAD AK. F. R-2. D. 15845.

Статья поступила в редакцию 23.09.12

УДК 02 (574) (= 161.1)

Kurayev A.M. RUSSIAN-LANGUAGE TRANSLATED BOOKS POST-SOVIET KAZAKHSTAN: RESULTS AND DEVELOPMENT PERSPEKTIVY (1991-2008 gg.). This article analyzes the problems the Russian-language edition of the book translated in Kazakhstan, considered the role of the Russian-language books as a cultural phenomenon in the post-Soviet period. Given to the author in the data managed to reconstruct the general trend of the process of production of the book translated into Russian-Kazakhstan.

Key words: Russian language translated books, the Republic of Kazakhstan, the post-Soviet period, the dynamics, trends, analysis, and book publishing.

А.М. Кураев, соискатель ГПНТБ СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ КНИГА ПОСТСОВЕТСКОГО КАЗАХСТАНА: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ (1991-2008 ГГ.)

Статья посвящена анализу проблем издания русскоязычной переводной книги на территории Казахстана, рассмотрена роль русскоязычной книги как явления культуры в постсоветский период. На приведенных автором в статье данных удалось реконструировать общую тенденцию процесса выпуска русскоязычной переводной книги в Казахстане.

Ключевые слова: русскоязычная переводная книга, Республика Казахстан, постсоветский период, динамика, тенденции, анализ, книгоиздание.

Как известно, переводные издания на русском языке или факты из истории книгоиздания на русском языке в Центральной Азии не первый год привлекают внимание исследователей. Данная проблема лежит в русле научных изысканий ГПНТБ СО РАН [1]. Некоторые аспекты состояния печати новых независимых государств в постсоветском пространстве уже освещались в работах российских и казахских специалистов [2]. В известной мере занимался данной проблематикой и автор настоящей публикации [3]. В настоящей статье представлены материалы, иллюстрирующие динамику изданий русскоязычной переводной книги в Казахстане.

Состояние книгоиздания на русском языке в Центральной Азии было обусловлено многими факторами, в том числе общей этноязыковой ситуацией [4].

Известно, что язык не просто средство коммуникации, а основной признак этнической самоидентификации. Это язык этноса, к которому причисляет себя данный человек. Республика Казахстан – страна, где проживают представители 130 этно-

сов. Чтобы получить общую картину выпуска книг на русском языке на территории этого государства издательствами и издающими организациями, обратимся к имеющимся в нашем распоряжении фактическим данным.

Речь пойдет о языке переводных изданий. В 1989 году был принят закон «О языках в Казахской ССР», который определил статус казахского и русского языков. В частности, в нем говорилось, что «государственным языком Казахской ССР является казахский язык», а русский язык является «языком межнационального общения» [5]. Вместе с тем, следует отметить, что Республика Казахстан стала первым государством Центральной Азии, признавшей официальный статус русского языка.

11 июля 1997 г русский язык получил статус официального, имеющего возможность наравне с казахским языком применяться в государственных организациях и органах местного самоуправления.

Данные факты свидетельствуют о том, что русский в Казахстане из языка межнационального общения превратился в язык

официальный. Теперь русский язык официально функционирует в таких сферах, как органы власти, средства массовой информации, книгоиздание, образование [6].

Как данные обстоятельства повлияли на динамику изданий русскоязычной переводной книги в Казахстане? Изучение статистических сведений и иных материалов позволили проследить динамику выпуска книг в исследуемый период. В настоящее время в Казахстане функционируют более 300 издательств и 800 типографий, из них 1 % – государственные, 44 % – частные, 22% – вузовские и 27 % – прочие организации, выпускающие печатную продукцию, на территории республики действуют более 7 крупных книготорговых организаций.

В последнее десятилетие XX в. книга и книжное дело в новом государстве характеризовались динамичными изменениями в соответствии с происходившими в Казахстане экономическими и социально-политическими преобразованиями. Аналогичная картина наблюдалась в России в первой половине 1990-х годов [7]. Имеющиеся сведения достаточно полно отражают динамику процессов, происходящих в современном книгоиздании на русском языке в Республике Казахстан.

Обобщая сведения, следует отметить, что в сравнении с 1991 г. объем книгоиздания на всех языках по количеству названий и тиражу в Казахстане сокращался. В 1997 г. он составил 66,2% и 40,7% к уровню 1991 г., в 2000 г. – 52,1 % и 10,9 % соответственно.

Что касается издания русскоязычных переводных книг в указанный период, то число их названий по сравнению с 1991 г. сокращалось – до 1997 г. (46,1 %). Начиная с 1998 г. количество названий книг, издаваемых на русском языке, росло до 65,6 % от уровня 1991 г. Вместе с тем, тираж книг на русском языке имел по сравнению с 1991 г. устойчивую тенденцию к снижению. Тираж русскоязычных книг в 1997 г. составил 27,9 % от уровня 1991 г., а 2000 г. – 17,9 %.

В целом с 1997 по 2000 г. доля книг на русском языке в Республике Казахстан постоянно росла как по числу названий, так и по тиражу. Данное явление свидетельствует, что в эти годы происходит заметный процесс увеличения в интересах общества объема информации на русском языке. Введение этой информации книгоиздателями Казахстана в общественный оборот способствовало обеспечению удовлетворения потребностей всех слоев населения, владеющих русским языком, в необходимых для них изданиях. «Агентом» культуры в данном случае выступала русскоязычная книга.

В последующие годы мы наблюдаем рост числа изданий. В 2000 г. их было издано по республике 811 названий, тиражом 3527,6 тыс. экз. В 2005 г. – соответственно было издано 3147 названий, тиражом 12327, 93 тыс. экз., а в 2008 г. – 4611 названий, тиражом 12387 тыс. экз. Такова общая картина книгоиздания в Казахстане.

Не занимаясь исторической ретроспективой исследуемой проблемы, хотелось бы сравнить современное состояние книгоиздания в Казахстане с достижениями прошлого [8]. По количеству названий книг, изданных в 1991 г., республика скатилась на уровень в три раза ниже 1976 г., а в 1999 г. – на позиции пятидесятилетней давности. По тиражу объем книгоиздания в 1991 г. соответствовал примерно уровню 1976 г., а в 1999 г. – упал ниже уровня 1940 г. Средний тираж одного издания (тыс. экз.) в 1991 г. соответствовал уровню 1976 г., в дальнейшем имел тенденцию к постоянному сокращению и в 1999 г. достиг уровня ниже 1930 г.

К 2008 г. было издано рекордное количество названий книг за всю историю республики. Наряду с этим, наблюдался рост числа издаваемых названий русскоязычных книг. Так в период с 1991 по 2000 гг. произошел спад русскоязычного книгоиздания с 895 до 587 названий, а по тиражам оно сократилось в 5,6 раза. С начала XXI столетия увеличилось число названий и тиражи русскоязычных изданий. Очевидно и другое, что данные процессы весьма противоречивы. Если мы отмечаем рост числа названий в 2008 г., то здесь очевиден рост по сравнению с 1991 г. – почти в два раза.

Что касается тиражей, то тенденция роста остается всего лишь тенденцией, т.к. по абсолютным показателям 2008 г. тиражи русскоязычных книг растут только по сравнению с уровнем 2000 г., а по сравнению с 1991 г. они продолжают быть ниже в 3,8 раза.

Сложившаяся ситуация с количественными показателями, естественно, не могла не отразиться и на качественных изменениях в издательском деле Казахстана. Данные изменения, по нашему мнению, можно определить и по результатам анализа русскоязычной переводной книги в исследуемый период.

Общая картина выпуска книг на русском языке издательствами и издающими организациями позволила определить динамику выпуска русскоязычной переводной книги на территории Казахстана с 1991 г. до 2008 г. включительно.

Анализ динамики выпуска русскоязычной переводной книги предполагает всесторонний учет условий, сложившихся в стране в начале девяностых годов. «Социально-экономическая и политическая ситуации, – отмечает Н.А. Назарбаев, – были просто критическими. Так со стороны оценивались экономические и политические шансы Казахстана: страна с недееспособной экономикой; пустой казной; неразвитой политической системой; страна, живущая по Конституции времен Советского Союза, унаследовавшая от него определенный военный потенциал» [9].

Такого рода обстоятельства не могли не оказать влияния на издательский процесс в государстве, в том числе и на издание русскоязычных переводов.

Изучение показателей по годам дает возможность выявить определенную картину.

В 1991 г. выпуск книг и брошюр на всех языках в Казахстане составил 1534 названия, а по тиражу – 32327,3 тыс. экз. На русском языке всего было издано 895 названий тиражом 17887,8 тыс. экз. Из них русскоязычных переводов 78 названий тиражом 8293,2 тыс. экз. [10].

Доля русскоязычных переводов составила 8,7 % по количеству названий, а по тиражу – 46,4 %.

1992 г. характеризуется снижением выпуска русскоязычных книг до 774 названий в год, а их тиража – до 15496,4 тыс. экз. [11]. Заметные изменения произошли и в государственном секторе книгоиздания. Количество книг и брошюр на русском языке, выпущенных в свет государственными предприятиями в Казахстане, снизилось до 280 названий, а тираж – до 13727,8 тыс. экз. Доля государственных изданий на русском языке сократилась до 36,2 % по числу названий. Однако интересно, что тираж книг на русском языке увеличился до 88,7 %. Не менее интересным представляется и тот факт, что 1992 г. был первым годом существования нового Казахстана как независимого государства.

В 1993 г. усилилась тенденция к сокращению выпуска книг и брошюр на русском языке. Количество названий русскоязычных книг, выпущенных в Казахстане, сократилось до 577 печатных единиц, а их тираж – до 11337,8 тыс. экз. [12]. Государственные издательства также сократили выпуск книг и брошюр на русском языке до 112 названий, а тираж – до 955,2 тыс. экз. в год. Их доля в производстве печатной продукции на русском языке составила 19,4 % по числу названий и 8,4 % по тиражу.

В выпуске русскоязычной переводной книги происходили аналогичные изменения. По количеству названий выпуск переводных книг сократился до 66, а по тиражу – до 5550,0 тыс. экз. Любопытно, что в этих условиях увеличилась доля русскоязычной переводной книги в производстве печатной продукции на русском языке. Если в 1991 г. доля русскоязычных переводов составляла 8,7 % по количеству названий, а по тиражу – 46,4 %, то в 1993 – 11,4 % и 49 % соответственно.

В целом характеристика книгоиздания в Казахстане в 1992 – 1993 гг., на наш взгляд, наиболее объективно была отражена в заключение редакции издательства «Гылым». «...Тематический план на 1993 год выпускался частями. Мы вынуждены, – отмечалось в аннотированном тематическом плане выпуска основных изданий, – прибегнуть к такому приему из-за не гарантированности своевременного выхода всех планируемых изданий в связи с острым дефицитом бумаги, полиграфических материалов и финансовых средств» [13].

В 1994 г. всего в Казахстане было издано 538 названий книг и брошюр на русском языке, т.е. на 39 названий меньше, чем в 1993 г. По сравнению с 1993 г. тираж русскоязычных изданий сократился до 6 090 тыс. экз. При этом увеличились показатели государственного книгопечатания. На русском языке было выпущено 196 названий книг и брошюр, тираж которых составил 4 164,9 тыс. экз. [14]. По нашим подсчетам, доля государственных изданий на русском языке в 1994 г. составила 36,4 % по числу названий, а по тиражу – 68,4 %.

Одной из важных причин данной ситуации явилось создание новых государственных издательств – «Білім», «Санат», «Жеті жарғы», «Каржы-каражат». Можно предположить, что усиление централизованного руководства издательским процессом со стороны государства способствовало росту книгоиздания на русском языке.

В 1994 г. доля русскоязычной переводной книги в производстве печатной продукции достигла своего пика за весь постсоветский период – как по числу названий, так и по тиражу. При этом, несмотря на данное обстоятельство, следует отметить, что

уровень производства русскоязычной переводной книги 1991 г. не был достигнут.

В 1995 г. происходит снижение уровня книгоиздания в Казахстане на всех языках. Выпуск книг и брошюр на русском языке сократился до 483 названий, а тираж – до 3 918,0 тыс. экз. [15]. Несмотря на этот факт, доля государственных изданий 1995 г. по сравнению с 1994 г. несколько увеличилась по числу названий – 39,1 %, и значительно по тиражу – до 89,4 %.

В 1995 г. происходит сокращение выпуска русскоязычной переводной книги по сравнению с предыдущим годом по количеству названий и по тиражу в 3,6 раза.

1996 г. характеризуется значительным увеличением книгопечатания на русском языке и по числу названий – 542, и по тиражу – 6 048,6 тыс. экз. [16]. Налицо рост выпуска книжной продукции, выпускаемой государственными издательствами. Увеличили объем выпуска книг и брошюр на русском языке такие издательства, как «Жазушы», «Жалын», «Кайнар», «Балауса», «Пауан», «Онер», «Санат», «Жеті жарғы». Издательство «Білім» опубликовало, как и в 1995 г., 13 названий книг на русском языке. При этом общий тираж книжной продукции на русском языке в данном издательстве сократился с 75,5 тыс. экз. в 1995 г. до 22,5 тыс. экз. в 1996 г. [17].

В 1996 г. происходит сокращение выпуска русскоязычной переводной книги по сравнению с 1991 годом по количеству названий и по тиражу почти в 4 раза.

Анализ динамики выпуска книг и брошюр на русском языке в Республике Казахстан свидетельствует об устойчивой тенденции его снижения с 1991 по 1996 г. и по количеству названий, и по тиражу. При этом нельзя не заметить, что снижение уровня книгоиздания произошло в целом на всех языках. Если в 1991 г. всего в республике было напечатано 1534 названия тиражом 32 327,1 тыс. экз., то в 1996 г. – 1226 названий тиражом 21 014,1 тыс. экз. Тенденция к снижению количества названий и тиража книг, издаваемых в Казахстане, продолжалась до 1999 г. включительно. Заметим, что сокращение количества названий и тиражей было характерно и для России в целом с 1991 по 1994 г.

Самый низкий уровень выпуска русскоязычной книги по количеству названий в Казахстане отмечен в 1997 г. – 413 печатных единиц. Можно заметить, что по сравнению с 1996 г. тираж книг и брошюр на русском языке в 1997 г. также сократился до отметки 4 999,2 тыс. экз. [18]. При этом доля государственных издательств в выпуске печатной продукции на русском языке по числу названий увеличилась. Доля государственных издательств в выпуске книг и брошюр на русском языке по количеству названий возросла с 45,1 % в 1991 г. до 46,0 % в 1997 г. Доля государственных изданий на русском языке по тиражу в 1997 г. составила 62,8 %, т.е. практически поднялась до уровня 1991 г. (63,7 %).

В 1998 г. несмотря на рост числа изданий на русском языке до 670, выпуск русскоязычной переводной книги сокращается с 20 в 1997 г. до 9 в 1998 г. При этом доля русскоязычных переводов по количеству названий сокращается более, чем в 3 раза по сравнению с 1997 г. и становится как критическая с 1991 г.

В 1999 г. продолжается рост числа изданий на русском языке до 682. Продолжается снижение тиражей до отметки 3943,4

тыс. экз. Аналогичная картина наблюдается в выпуске русскоязычной переводной книги. Снижается количество названий до 6 (для сравнения в 1998 г. их было 9), тиражи до 5,5 тыс. экз. (для сравнения в 1998 г. их было 31,2 тыс. экз.).

В 2000 г. происходит очередной спад в выпуске русскоязычной книги и по количеству названий и по тиражу. Наряду с этим растет число изданий русскоязычной переводной книги с 6 в 1999 г. до 10 в 2000 г. Любопытно, что есть рост числа тиражей русскоязычных переводных изданий – с 5,5 тыс. экз. в 1999 г. до 33,1 тыс. экз. в 2000 г.

Несмотря на принимаемые меры со стороны государства, книгоиздателей и полиграфистов, изменить ситуацию с изданием русскоязычной переводной книги не удалось. Доля изданий русскоязычных переводов в Казахстане за период 1991-2005 гг. по количеству названий снизилась почти в 2,5 раза, а по тиражу – в 43,8 раза. Тенденция к сокращению выпуска русскоязычной переводной книги носит устойчивый характер.

Динамика книгоиздания на русском языке в Республике Казахстан свидетельствует о возрастании количества названий производимой книжной продукции, число которой достигло 1558 названий в 2008 г. против 895 названий, изданных в 1991 г. В период с 2005 по 2008 гг. в выпуске русскоязычной переводной книги продолжает иметь место тенденция к сокращению выпуска числа изданий – как по количеству названий, так и по тиражу. Таким образом, по состоянию на 01.01.2008 года наметилось стабильное увеличение числа издающих организаций, что является положительной тенденцией к положению 2008 г. (рубеж XX-XXI вв.).

Динамика книгоиздания на русском языке на территории Казахстана в исследуемый период в целом свидетельствует о возрастании социокультурной роли русскоязычной книги в обществе.

2008 г. был объявлен в странах СНГ Годом литературы и чтения. Несмотря на это, тиражи книг остались на прежнем уровне, а продажи стабильно снижались. Кроме того, в Казахстане (как и в России) сегодня 1 книжный магазин приходится на 50000 жителей. В соответствии с мировыми показателями обслуживания населения, 1 магазин должен приходиться примерно на 15000 жителей.

Популярными являются традиционные книжные серии: «Лауреаты Нобелевской премии», «Библиотека мировой литературы», «Детская энциклопедия», «Детская мировая литература», «Современная казахская поэзия», «Современная казахская проза» и др.

Приоритетным направлением издания социально значимых книг является выпуск красочно иллюстрированной детской литературы, мировой детской классики, издание мемуаров известных личностей Казахстана, литературы по музыке и других изданий, пропагандирующих казахстанскую многонациональную культуру, национальное и мировое культурное наследие.

Таким образом, русскоязычная переводная книга, издаваемая в Казахстане, является важнейшим «свидетелем» исторических событий, служила, служит и будет служить укреплению международных контактов, укреплению единого культурного и образовательного пространства со странами-участницами СНГ.

Библиографический список

1. Елепов, Б.С. Геополитический характер распространения русской книги: к постановке вопроса / Б.С. Елепов, С.А. Пайчадзе. – Новосибирск, 2001.
2. Дьячков, М.В. О проекте «Состояние обеспеченности книгами и периодическими изданиями русскоязычного населения в странах СНГ и Балтии» / М.В. Дьячков, В.Ц. Худавердян // НИО Информкультура. – М., 1999. – Вып. 10; Книга и периодика в странах СНГ и Балтии // Информпечать. – М., 1999. – Вып. 4-5; Коротковский, М.П., Калиев, Ж.К. Книгоиздательское дело Казахстана. – Алма-Ата: Казахстан, 1992; Назарбаева, Д.Н. СМИ и проблемы демократии. – Алматы, 1998; Гильманова, Р.С. Языковая ситуация в Республике Казахстан (к проблеме классификации языков). – Алматы, 2000.
3. Кураев, А.М. Современная переводная книга во взаимодействии культур: к постановке вопроса // Книжная культура. Опыт прошлого и проблемы современности. – М., 2010; Кураев, А.М. Взаимодействие культур между Россией и странами Центральной Азии // Берковские чтения. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы Международной науч. конф. – Минск, 2011; Кураев, А.М. Язык перевода // Материалы Международной научной конференции «Скворцовские чтения». – Химки, 2011; Кураев, А.М. Переводная книга Казахстана на русском языке во взаимодействии культур (постсоветский период) // Вторые Чукмалдинские чтения: Книга как памятник культуры: материалы научно-практич. конф. – Тюмень, 2011; Кураев, А.М. Переводная книга на русском языке в диалоге культур (на примере Казахстана) // Образование. Досуг. Творчество: материалы VIII Всероссийского научно-практич. симпозиума. – Омск, 2011; Кураев, А.М. Русскоязычная переводная книга в Казахстане в постсоветский период: к постановке проблемы // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2012. – № 2(33).
4. Исмаилов, А.М. Русскоязычная книга в Республике Казахстан: итоги и проблемы развития (1992 – 2008 гг.) // Новосибирск: гуманитарные науки Сибири. – 2010. – № 3.
5. Исмаилов, А.М. Книгоиздание на русском языке в Республике Казахстан // Вестник библиотечной ассамблеи Евразии. – М. – 2004. – № 2.
6. Исмаилов, А.М. Книгоиздание на русском языке в Республике Казахстан // Вестник библиотечной ассамблеи Евразии. – М. – 2004. – № 2.
7. История книги / под ред. А.А. Говорова, Т.Г. Куприяновой. – М., 2001.
8. Печать Республики Казахстан за 1991 – 2005 гг.: статистические сборники. – Алматы, 1991 – 2008.
9. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации: послание президента Республики Казах-

стан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. Февраль 2005 г. [Э/р]. – Р/д: http://www.akorda.kz/ru/speeches/addresses_of_the_president_of_kazakhstan/february_2005.

10. Печать Республики Казахстан в 1991 году. Статистический сборник. – Алма-Ата, 1992.
11. Подсчитано автором: Ежегодник книги Республики Казахстан: систематический указатель. 1992. – Алматы, 1994.
12. Печать Республики Казахстан за 1993 год: статистический сборник. – Алматы, 1994.
13. Аннотированный тематический план выпуска литературы на 1993 г. – Алматы, 1992.
14. Печать Республики Казахстан за 1994 год: статистический сборник. – Алматы, 1995.
15. Печать Республики Казахстан за 1995 год: статистический сборник. – Алматы, 1996.
16. Печать Республики Казахстан за 1996 год: статистический сборник. – Алматы, 1997.
17. Подсчитано автором по спискам фонда русскоязычной книги Национальной библиотеки Республики Казахстан, а также: Ежегодник книги Республики Казахстан: систематический указатель. 1995. – Алматы, 1997; Ежегодник книги Республики Казахстан: систематический указатель. 1996. – Алматы, 1998.
18. Печать Республики Казахстан за 1997 год: статистический сборник. – Алматы, 1998.

Bibliography

1. Elepov, B.S. Geopoliticheskiy kharakter rasprostraneniya russkoy knigi: k postanovke voprosa / B.S. Elepov, S.A. Paychadze. – Novosibirsk, 2001.
2. Djyachkov, MB. O proekte «Sostoyanie obespechennosti knigami i periodicheskimi izdaniyami russkoyazichnogo naseleniya v stranakh SNG i Baltii / MB. Djyachkov, V.C. Khudaverdyan // NIO Informkultura. – М., 1999. – Вип. 10; Книга i periodika v stranakh SNG i Baltii // Informpechatj. – М., 1999. – Вип. 4-5; Korotovski, M.P., Kaliev, Zh.K. Knigoizdatel'skoe delo Kazakhstana. – Alma-Ata: Kazakhstan, 1992; Nazarbaeva, D.N. SMI i problemi demokratii. – Almatih, 1998; Giljmanova, R.S. Yazhkovaya situatsiya v Respublike Kazakhstan (k probleme klassifikatsii yazhkov). – Almatih, 2000.
3. Kuraev, A.M. Sovremennaya perevodnaya kniga vo vzaimodeystvii kul'tur: k postanovke voprosa // Knizhnaya kul'tura. Opiht proshlogo i problemi sovremennosti. – М., 2010; Kuraev, A.M. Vzaimodeystvie kul'tur mezhdu Rossiej i stranami Central'noy Azii // Berkovskie chteniya. Knizhnaya kul'tura v kontekste mezhdunarodnykh kontaktov: materialih Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Minsk, 2011; Kuraev, A.M. Yazhkom perevoda // Materialih Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Skvorcovskie chteniya». – Khimki, 2011; Kuraev, A.M. Perevodnaya kniga Kazakhstana na russkom yazhke vo vzaimodeystvii kul'tur (postsovet'skiy period) // Vtoriye Chukmaldinskie chteniya: Kniga kak pamyatnik kul'turi: materialih nauchno-praktich. konf. – Tyumenj, 2011; Kuraev, A.M. Perevodnaya kniga na russkom yazhke v dialogue kul'tur (na primere Kazakhstana) // Obrazovanie. Dosug. Tvorchestvo: materialih VIII Vserossiyskogo nauchno-praktich. simpoziuma. – Omsk, 2011; Kuraev, A.M. Russkoyazhichnaya perevodnaya kniga v Kazakhstane v postsovet'skiy period: k postanovke problemih // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – Gorno-Altay'sk. – 2012. – № 2(33).
4. Ismailov, A.M. Russkoyazhichnaya kniga v Respublike Kazakhstan: itogi i problemih razvitiya (1992 – 2008 gg.) // Novosibirsk: gumanitarniye nauki Sibiri. – 2010. – № 3.
5. Ismailov, A.M. Knigoizdanie na russkom yazhke v Respublike Kazakhstan // Vestnik bibliotечноy assamblei Evrazii. – М. – 2004. – № 2.
6. Ismailov, A.M. Knigoizdanie na russkom yazhke v Respublike Kazakhstan // Vestnik bibliotечноy assamblei Evrazii. – М. – 2004. – № 2.
7. Istoriya knigi / pod red. A.A. Govorova, T.G. Kupriyanovoy. – М., 2001.
8. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1991 – 2005 gg.: statisticheskie sborniki. – Almatih, 1991 – 2008.
9. Kazakhstan na puti uskorennoy ehkonomicheskoy, social'noy i politicheskoy modernizatsii: poslanie prezidenta Respubliki Kazakhstan N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstan. Fevralj 2005 g. [Eh/r]. – R/d: http://www.akorda.kz/ru/speeches/addresses_of_the_president_of_kazakhstan/february_2005.
10. Pechatj Respubliki Kazakhstan v 1991 godu. Statisticheskiy sbornik. – Alma-Ata, 1992.
11. Podschitano avtorom: Ezhegodnik knigi Respubliki Kazakhstan: sistematischeskiy ukazatelj. 1992. – Almatih, 1994.
12. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1993 god: statisticheskiy sbornik. – Almatih, 1994.
13. Annotirovanniy tematischeskiy plan vihpuska literaturih na 1993 g. – Almatih, 1992.
14. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1994 god: statisticheskiy sbornik. – Almatih, 1995.
15. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1995 god: statisticheskiy sbornik. – Almatih, 1996.
16. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1996 god: statisticheskiy sbornik. – Almatih, 1997.
17. Podschitano avtorom po spiskam fonda russkoyazhichnoy knigi Nacional'noy biblioteki Respubliki Kazakhstan, a takzhe: Ezhegodnik knigi Respubliki Kazakhstan: sistematischeskiy ukazatelj. 1995. – Almatih, 1997; Ezhegodnik knigi Respubliki Kazakhstan: sistematischeskiy ukazatelj. 1996. – Almatih, 1998.
18. Pechatj Respubliki Kazakhstan za 1997 god: statisticheskiy sbornik. – Almatih, 1998.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 902

Mezentsev R.V., Modorov N.S., Sidorenko D.I. FOR THE QUESTION OF FORMATION MORAL AND DEPOSITICAL OF «VIRTUES» IN CHARACTER OF M.Y.GLUHAREV (1792-1847) – FUTURE THE ENLIGHTENED OF ALTAI. In article, on the basis of published materials throw light the process of formation moral and depositical of «virtues» in character of M.Y.Gluharev (1792-1847) – future the enlighten of Altai.

Key words: Russian Christian church, Sinod, priest, monk, seminary, spiritual secondary school, the enlighten of Altai.

Р.В. Мезенцев, канд. ист. наук, доц. АГАО, г. Бийск; **Н.С. Модоров**, д-р ист. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mns.gasu.ru; **Д.И. Сидоренко**, аспирант АГАО, г. Бийск, E-mail: ifabigpi.biysk.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ «ДОБРОДЕТЕЛЕЙ» В ХАРАКТЕРЕ М.Я. ГЛУХАРЕВА (1792-1847) – БУДУЩЕГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ НАРОДОВ АЛТАЯ

В статье на основе опубликованных источников освещен процесс формирования нравственных «добродетелей» в характере М.Я. Глухарева (1792-1847) – будущего просветителя народов Алтая

Ключевые слова: русская Православная церковь, священник, монах, семинария, духовное училище, просветитель Алтая.

В истории Русской Православной церкви XIX века есть немало замечательных подвижников. Одним из них церковные и светские историки единодушно называют преподобного Макария (Глухарева), памяти которого были посвящены традиционные (уже VII-е по счету – Авт.) «Макарьевские чтения», прошед-

шие в ноябре 2008 года в Горно-Алтайском государственном университете. За свою сравнительно короткую земную жизнь он, по свидетельству кандидата богословия С.В. Нестерова, оставил «значительный след в духовной, церковной, научной и общественной жизни России [1, с. 5]. Об этом, кстати, со всей опре-

деленностью говорилось в 2000 году, на Юбилейном Архиерейском Соборе, канонизировавшем «преподобного Макария». В особенности отметил он заслугу о. Макария – ученика «святытеля Филарета» (в миру Дроздов Василий Михайлович, митрополит Московский, прославленного ныне в лике святых – Авт.), последователя преподобного Паисия Величковского и «иных святых старцев» – в деле «создания духовной миссии на Алтае» и приобщении «тамошних инородцев к вере Христовой, в обучении их грамоте», а также как «главного деятеля перевода Библии на русский язык, создателя концепции организации миссионерской деятельности Русской Православной церкви» [1, с. 5].

Отмечая заслуги архимандрита [2] Макария, исследователи – и церковные, и светские – неизменно отмечали (да и сегодня отмечают) его «высокие нравственные начала», основы которых во все времена закладывались, как известно, и воспитывались родителями. И Михаил Глухарев в этом плане не составил исключения. Кем же были его родители?

Согласно источникам, отец Михаила – Яков Михайлович Глухарев – был священником Введенской соборной церкви (г. Вязьма, Смоленской губернии – Авт.), а мать – Агафья Федоровна – была домохозяйкой и отличалась, согласно документа, особенным благочестием и строгостью христианской жизни» [2, с. 627]. Священника Иакова, имевшего (что было тогда большой редкостью не только для конца XVIII века, но и для первых десятилетий XIX столетия – Авт.) полное семинарское образование любили и уважали вяземцы «за проповеднический дар и высокие нравственные качества, а особенно – за любовь к благотворительности» [1, с. 9]. Эту «любовь» отца к «слову Божию», интерес к проповеди и его бескорыстие унаследовал от родителя и сын.

Немало доброго унаследовал он и от матери – женщины «умной и хорошо образованной (по тому времени – Авт.), отличавшейся добротой, кротостью и смирением». Эти ее черты, особенно мягкость характера, вне сомнения, передались и сыну. Этого не будет он отрицать в последующем. О благотворном влиянии не него матери о. Макарий тепло отметит потом своей «Исповеди». В ней же он с грустью отразит свою безмерную скорбь и сожаление по поводу ранней смерти матери [3, с. 29-30].

Воспитание в «благочестивой семье» многое дало впечатлительному и одаренному от природы мальчику, «безостатку впитавшему в себя родительские добродетели». Благодаря им, в душе Михаила с малых лет укоренились «семена страха Божия и благочестия». В родительском же доме получил мальчик и первоначальное образование. Благодаря родителю, не жалевшему времени на занятия с сыном, последний уже в семилетнем возрасте стал самостоятельно делать переводы с русского языка на латинский и обратно [1, с. 10].

Это обстоятельство сыграло не последнюю роль при поступлении Миши Глухарева на учебу в Вяземское духовное училище: «восьмилетний отрок» был сразу принят в третий класс. Прилежность и благонравие нового ученика понравились всем учителям. Но произошедший однажды в классе случай, буквально шокировал благовоспитанного мальчика. «Я, – напишет потом в своих воспоминаниях о. Макарий, – не успел однажды выучить заданного большого урока, за что учитель пригрозил мне: «Если ты опять не выучишь урока, я спору тебе всю кожу от шеи до пят». Как ребенок, я принял эту угрозу буквально и, возвращаясь домой, проплакал всю дорогу, [а] это было зимой – я простудился и заболел... проболел полгода [и] чуть не умер. [Вот] с тех пор и грудь, и голос у меня стали слабыми» [4, с. 229-246]. Эта болезнь, последовавшая после «грубой не педагогической выходки учителя», будет потом – в один голос – утверждать биографы архимандрита, «серьезно ослабила (если не сказать больше, «подорвала») здоровье юного Глухарева. Наложила она свой отпечаток, причем существенный, и на натуру последнего. Характер у него, по свидетельству биографов, выработался – и стал набирать силу – «нервный, порывистый и нетерпеливый» [4, с. 229-246].

Свою «лепту» в этот «воспитательный процесс» внес и переезд юного Глухарева из Вязьмы в Смоленск, для учебы в духовной семинарии. Нахождение «вдали от родительского дома», а также «окружение товарищей по семинарии», которые в большинстве своем были «ленивы, а иные – даже порочны», естественно, повлияли – причем негативно – на нравственность семинариста Глухарева, о чем он не преминет упомянуть в своей «Исповеди» [3, с. 29-30]. В отличие от простого обычая или традиции, понимал Михаил (это он будет утверждать и проповедовать всю свою жизнь – Авт.), нравственные нормы получают, – как мы говорим сегодня, – «идейное» обоснование в виде иде-

алов добра и зла, должного и справедливого, одобрения или осуждения и т.д. Эти морально-нравственные «устои» семинариста Глухарева прошли «достойную проверку» в 1812 году. Начавшаяся война прервала его учебу. Во время этого «вынужденного перерыва» он стал «домашним учителем» детей тверского помещика. Уча их и нравственно наставляя своих питомцев, одаренный и восприимчивый семинарист учился и сам. Порукой тому – приобретенные им за год умение держаться в светском обществе и та благовоспитанность, которая выгодно будет выделять и отличать его впоследствии среди студентов Петербургской духовной академии, «показывавшего не только превосходные успехи во всех науках», но и «блиставшего добродетельным поведением» [3, с. 2].

Эти «высокие нравственные качества» студента Глухарева отмечали и преподаватели академии, и его «товарищи» по учебе. Но, если первые неизменно подчеркивали его «отменную прилежность, чистосердечие, молчаливость и кротость», то вторые акцентировали свое внимание на «живости его характера, некоторой подвижности поведения товарища и особой его благовоспитанности и его светских манерах» » [3, с. 2].

Все вышеотмеченные «добродетели» студента Глухарева не были забыты и тверским помещиком, чьих детей обучал он в его доме в 1812 году. Поэтому, приезжая каждый год «жить-ствовать» на зиму в Петербург, он частенько приглашал Михаила в гости. Посещая его дом, «бывший учитель» плотную соприкасался с жизнью «света» столичного общества, с его «добрыми и недобрыми манерами и навыками».

Но, отдавая должное последнему в деле воспитания у студента Глухарева морально-нравственных «добродетелей», не будем забывать, что главным воспитателем их у сына, по-прежнему, оставался его отец. Об этом в полной мере свидетельствуют письма последнего. Наставляя сына нравственно, Иаков Михайлович советовал «другу своему Михаилу» питать по отношению к начальству и товарищам чувства уважения и «смирного уничижения, ибо смирение вознесет [тебя]» » [5, с. 965]. К экзаменам же он рекомендовал сыну готовиться с покаянием и молитвой. «Мира, – наставлял отец сына, – не люби, плоти – не угоди, лести неприязненной – не послужи» [6, с. 966]. Особенно предостерегал родитель Михаила от «угождения плоти» и всевозможных увлечений. «Сложение твое, – писал о. Иаков, – пылкое, побережешь себя – [значит] поживешь», а не побережешь (это не написано, но подразумевалось – Авт.) – значит себя погубишь» » [5, с. 967].

В июле 1817 года, «успешно пройдя курс обучения», М.Я. Глухарев окончил – со степенью магистра – Петербургскую духовную академию и был направлен в Екатеринославскую духовную семинарию в качестве преподавателя церковной истории и немецкого языка. В связи с вышесказанным, у исследователей, особенно церковных, не раз вставал закономерный вопрос: «А почему отличник учебы, «благочестивый, скромный и глубоко религиозный, изысканный в манерах и приятный в обращении студент не был оставлен в «alma mater» после ее окончания?» И никто из них не дал – по сей день – убедительного ответа на этот вопрос. Более вразумительно, по общему их признанию, ответил на него – в свое время – И.А. Чистович. Касаясь этой проблемы, он заявил, что «не оставлению Глухарева в академии воспрепятствовали какие-то предубеждения против него, возникшие еще до окончания им академии». Но, какие именно были на то причины, исследователь об этом не сказал [5, с. 965].

Прибыв в сентябре 1817 года в Екатеринослав (Днепропетровск с 1926 г. – Авт.), молодой профессор церковной истории и немецкого языка «удостоился внимания» архиепископа Екатеринославского Иова (Ф.Потемкина, двоюродного брата фаворита и сподвижника Екатерины II – Авт.) и стал вскоре ректором уездного и приходского духовных училищ. Это назначение сразу же окунуло его в «атмосферу бытия местного учительства и его бывшего начальства». Оно же, по свидетельству «Екатеринославских Епархиальных Ведомостей», было незавидным. Многие училищные преподаватели получали за «свои труды несоизмеримо малое вознаграждение», что становилось главной причиной их «охлаждения к своему делу». Усугублялось их «бытие» и «унизительным отношением к ним начальства». Все это вместе взятое и приводило к тому, что «всякого рода дары и подношения учителей начальству, а родителей учеников – тем и другим, стало обычным делом и не считалось грехом» » [7, с. 116-117].

Среда, в которой оказался магистр Глухарев, претила ему и как преподавателю, и начальнику, и как бескорыстному, исполнительному и честному человеку. Мягкий по натуре, он был чужд любой грубости по отношению к коллегам, а тем более –

к подчиненным. В обращении с учениками Михаил Яковлевич с первых же дней своего учительствования (а это было в имени тверского помещика – Авт.) практиковал и придерживался «дружелюбного и сердечного тона», а в отношении воспитанников к своим обязанностям – «был строг и взыскателен», требовал от них «постоянного внимания на занятиях и отчетливых знаний» [8, с. 9]. Несмотря на это, последние полюбили учителя, потому, что он относился к ним «как отец родной», был справедлив, лицеприятен и «через него сходил на них дух благодати Божией» [4, с. 238].

Однако бескорыстие, честность, исполнительность и «обширность познаний» М.Я. Глухарева пришлись не по душе многим его сослуживцам и особенно ректору семинарии – о. Никифору – «человеку, – по свидетельству архимандрита Владимира (начальника Алтайской духовной миссии в 60-70-х гг. XIX в. – Авт., – старого закала... строгого до несправедливости» [9, с. 10]. Особую неприязнь у него вызывали принципиальность и неподкупность, образованность, уединенность и скромный образ жизни Михаила Яковлевича. «Подыгрывая» о.Никифору, недовольные сослуживцы молодого профессора «скорбели», что пост инспектора достался «юноше, коей отважился заводить новые порядки». В силу этого, «недовольцы» неприязненно стали относиться к Глухареву [1, с. 16].

Но были в семинарии и лица, кто открыто приветствовал «начинания» молодого профессора. В числе их были учитель приходского училища, священник И. Герболинский, священник К. Махновский, учитель семинарии А.С. Понятовский и иеросхимонах Ливерий. «Всех нас, напишет потом И. Герболинский, – сближало глубокое благочестие, присущее каждому, а также стремление к духовной созерцательной жизни... Знакомство для меня с М.Я. Глухаревым – этим необыкновенным человеком – было величайшим Божиим благоденствием... Ему я обязан не только образованием моего ума и воли, но и нравственным направлением моей жизни» [4, с. 230].

Оказывая нравственное влияние на других, М.Я. Глухарев не стеснялся «учиться хорошему, нравственному» и у других, в частности, даже у «лично нерасположенного к нему архиепископа Иова», применявшего к молодому профессору «разного рода воздействия» с целью «обуздания его гордости и своеволия...» а также «низложения его высокоумия» [3, с. 32]. Лишь со временем поймет будущий просветитель насельников Алтая, что «действия Преосвященного», принятые им «враждебными» по отношению к себе, были на самом деле «особыми воспитательными мерами Владыки, любившего его, а потому не закрывавшего глаза на наши недостатки» [3, с. 32]. Именно этим объяснялось «холодное отношение Преосвященного Иова к нашему прошению о пострижении». Действительно, откуда было знать тогда (в январе 1818 г. – Авт.) Михаилу о прощении архиепископа, направленного им в Святейший Синод. В нем же он характеризовал М.Я. Глухарева, как человека «поведения честного, правый твердых и постоянных и к монашеству склонного надежно» [3, с. 11]. Не ведал тогда Михаил и о том, что, спустя полгода (24 июня 1818 г. – Авт.), его постриг совершит именно Владыка Иов, а на следующий день – он же рукоположит его, монаха Макария (так наречен он был в честь преподобного Макария Великого – Авт.), в иеродиакона, а еще через три дня – в иеромонаха. После всего этого, иеромонах Макарий будет причислен указом Святейшего Синода «к братии Киево-Печерской лавры» [1, с. 17].

Со временем не только этими «благоденствиями» Преосвященного Иова будет гордиться о.Макарий, но и тем, что «заметивший его Владыка» был «единственным русским епископом XVIII века, сформировавшимся под духовным руководством старца Паисия Величковского» [10, с. 309]. Не преминет он также подчеркнуть, что архиепископ Иов был для паствы примером «чистой и простой веры, твердой и мужественной добродетели, явлением духа и силы к себе и стаду Христову... К чему бы ни прикасался он по должности, все начинало гореть, и горело» до тех пор пока «не сгорало что-нибудь своевольное и беспорядочное...» [1, с. 18]. Последнее замечание о. Макарий, без преувеличения, «приписывал» себе, к своей «ученой гордости и прикрытых ею страстях плотских, от которой помог ему избавиться Владыка Иов» [3, с. 34-36].

Но еще большее влияние на становление личности будущего просветителя «туземцев» Алтая, его нравственности оказал ученик и племянник «преподобного Паисия Величковского» иеросхимонах Ливерий. Окончив в юности «несколько классов Киевской духовной академии», он ушел потом в монастырь, к «старцу Паисию, от коего принял и пострижение». Ливерий высоко ценил «деяния и наставления» своего учителя. В дальнейшем, он и сам будет пользоваться всеобщим уважением. Глубокая религиозность, опытность в духовной жизни, общитель-

ность и чистосердечие магнитом будут притягивать к нему людей. Впоследствии, о. Макарий, вспоминая своих наставников, напишет, что, когда «Преосвященный Иов был против меня вооружен правдою Божиею, то старец Ливерий был для меня постоянным служителем бесконечной любви и благодати [которую], во всех переворотах я имел верный запас прохлады утешительной» [3, с. 33]. Но ее явно не хватало молодому профессору. Не хватало ее ему и после пострига, особенно, когда иеромонах Макарий сталкивался с «неурядицами» повседневной жизни семинарии и «низших духовных училищ», ректором которых он был назначен. Его принципиальность и честность были камнем преткновения при решении учебно-воспитательных и хозяйственных вопросов. Мало что меняло в этой ситуации и принятие им монашества и священнического сана. Более того, религиозность иеромонаха Макария даже стала предметом «глумливых насмешек». Но к ним он относился в полном соответствии с изречением апостола о том, что «люди, превратно его понимающие, судить иначе и не могут» (1 Кор. 2:15).

Словом, служба в Екатеринославской семинарии была будущею просветителю насельников Алтая не только не по душе, но она и подрывала его слабое здоровье. Ссылаясь на это обстоятельство, он просит «высокое начальство» уволить его от должности инспектора. Благодаря содействию бывшего ректора Петербургской духовной академии, а ныне архиепископа Московского Филарета (в миру Василий Михайлович Дроздов), иеромонах Макарий переводится в Костромскую духовную семинарию, но не инспектором, как он просил, а ее ректором [1, с. 22].

Прибыв в Кострому, о. Макарий с головой ушел в работу. Но и на новом месте он столкнулся с теми же «беспорядками», из-за которых Глухарев вынужден был оставить Екатеринослав. Часть учителей, не поняв его «благородных устремлений» стала ему «в оппозицию», доставляя своими «деяниями» новому ректору «многие неприятности и огорчения». В силу этого, «живой и впечатлительный архимандрит Макарий не ужился и в Костроме» [11, с. 791].

Оказавшись в столь сложном положении, о. Макарий задумал об «оставлении мирской карьеры». В пользу такого решения «свидетельствовал не совсем удачный опыт службы в двух семинариях». Укрепившись в мысли, что он не обладает нужными для работы на этом поприще качествами, о. Макарий решает в начале 1824 года оставить учебно-административную службу и уйти «на покой». Но «освободившись» в июле 1824 года от «нее», он не сразу покинул Кострому: затрудняли отъезд «финансовые дела», а также «неопределенность» с выбором обители, в которой о. Макарий нашел бы «желаемое спокойствие и уединение». Наконец, в сентябре 1825 года такая им была найдена. Ею стала Глинская Богородице-Рождественская пустынь (близ г. Путивля, Курской епархии – Авт.).

Главной причиной, привлекавшей о. Макария в данную обитель, являлось то, что «ее строитель» – иеромонах Филарет – являл собою живое звено, связывавшее «Глинскую пустынь» с Софрониевой пустынью и Киево-Печерской лаврой, а через «оние с Афонским старчеством и школой преподобного Паисия Величковского». Подкупало будущего просветителя Алтая в настоятеле Глинской пустыни то, что он умело поддерживал у себя «строгий устав чиноположения Святой Афонской горы, длинные богослужения, постоянные труды и богомудрое духовное воспитание». И все эти «установления» игумен Филарет не позволял нарушать никому и от всех требовал «неукоснительного их исполнения». Потому-то, по свидетельству одного из его биографов – «схиархимандрита Иоанна (Маслова), иеромонах был готов судиться с нарушителем устава обители «на суде Божиим» [12, с. 56].

В связи с «поступлением о.Макария под начало иеромонаха Филарета для учебы», возникла весьма своеобразная ситуация: учиться, как правило, неопытный – у опытного, неученый – у ученого. С будущим просветителем Алтая получилось все наоборот. Как уже упоминалось выше, Глухарев «блестительно закончил Духовную академию, владел несколькими иностранными языками, являлся магистром богословия, был ректором Костромской духовной семинарии, настоятелем Богоявленского монастыря. И вот он – профессор богословских наук, в сане архимандрита приходит в глухую, Глинскую пустынь, чтобы учиться «у неученого, но опытного отца Филарета» [13, с. 46-47].

Но, как бы там ни было, «новый благочестивый насельник», умалившись «до Христова младенчества», с завидной настойчивостью повел борьбу в тиши «школы Христовой со своими страстями, миром и диаволом», да так «ревностно», что весной 1826 года он серьезно заболел и чудом избежал смерти [13, с. 150]. Едва став на ноги, о. Макарий снова взялся – с еще

большим рвением и старанием – за «возделывание нивы души своей», постоянно прибегая в «сей изнурительной, но необходимой работе» к помощи и «опытным наставлениям» игумена Филарета, к творениям святых (Макария Египетского, Максима Исповедника, Амвросия Медиоланского, Дионисия Ареопажита, а также к Священному Писанию, бывшего для него, по его же словам, «хлебом насущным» [14, с. 12]. Так в повседневных «трудах и заботах» провел о. Макарий не один год, готовя себя к «лечению словом Божиим недужных». Весь мир, по свидетель-

ству С.В. Нестерова, виделся будущему просветителю народов Алтая «большой больницей, наполненной всякого рода недужными» [1, с. 33]. Таковыми для о. Макария станут со временем «инородцы» Алтая, которых он и станет вскорости «наставлять на путь веры Христовой» и «излечивать» – в прямом смысле – от болезней человеческих, в переносном – от «язв язычества». Однако о том, как он будет это дело осуществлять, составляет тему уже другого разговора.

Библиографический список

1. Нестеров, С.В. Словом и житием. – М., 2005.
2. Смоленские Епархиальные Ведомости. – 1904. – №10.
3. Письма архимандрита Макария Глухарева, основателя Алтайской духовной миссии / под ред. и с предисл. К.В. Харлмачевича. – Казань, 1905.
4. Странник. – 1861. – Т.2. – № 5. Олд.1.
5. Смоленские Епархиальные Ведомости, 1904. – № 16.
6. Чистович, И.А. История перевода Библии на русский язык. – СПб., 1899.
7. Екатеринославские Епархиальные Ведомости. – 1878. – № 8.
8. Материал для библиографии основателя Алтайской миссии, архимандрита Макария (М.Я.Глухарева) / под ред. Д.Д. Филимонова. – М., 1892.
9. Устав Православного Миссионерского Общества / сост. начальник Алтайской духовной миссии, архимандрит Владимир Петров. – СПб., 1869.
10. Смолич, И.К. Русское монашество. 988-1917. – М., 1999.
11. Смоленские Епархиальные Ведомости, 1904. – № 13.
12. Глинский патерик. – М., 1997.
13. Житие и писание молдавского старца Паисия Величковского. – Козельск, 1847.
14. Ястребов, И. Краткие сведения о жизни и деятельности архимандрита Макария Глухарева. По случаю 100-летия со дня рождения. – Бийск, 1893.

Bibliography

1. Nesterov, S.V. Slovom i zhitie. – M., 2005.
2. Smolenskie Eparkhialnihe Vedomosti. – 1904. – №10.
3. Pismo arkhimandrita Makariya Glukhareva, osnovatelya Altayskoy dukhovnoy missii / pod red. i s predisl. K.V. Kharlmapovicha. – Kazanj, 1905.
4. Strannik. – 1861. – T.2. – № 5. Otd.1.
5. Smolenskie Eparkhialnihe Vedomosti, 1904. – № 16.
6. Chistovich, I.A. Istoriya perevoda Biblii na russkiy yazik. – SPb., 1899.
7. Ekaterinoslavskie Eparkhialnihe Vedomosti. – 1878. – № 8.
8. Material dlya bibliografii osnovatelya Altayskoy missii, arkhimandrita Makariya (M.Ya.Glukhareva) / pod red. D.D. Filimonova. – M., 1892.
9. Ustav Pravoslavnogo Missionerskogo Obshchestva / sost. nachalnik Altayskoy dukhovnoy missii, arkhimandrit Vladimir Petrov. – SPb., 1869.
10. Smolich, I.K. Russkoe monashestvo. 988-1917. – M., 1999.
11. Smolenskie Eparkhialnihe Vedomosti, 1904. – № 13.
12. Glinskiy paterik. – M., 1997.
13. Zhitie i pisanie moldavskogo starca Paisiya Velichkovskogo. – Kozeljsk, 1847.
14. Yastrebov, I. Kratkie svedeniya o zhizni i deyatel'nosti arkhimandrita Makariya Glukhareva. Po sluchayu 100-letiya so dnya rozhdeniya. – Biysk, 1893.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК: 947 1878/1903

Okorokova O.V. ACCUMULATIVE CAPITAL OF THE RUSSIAN RED CROSS SOCIETY TOMSK PROVINCE IN THE INTERWAR PERIOD (1878 – 1903 гг.). On the basis of archival and documentary sources revealed the structure and composition of the cumulative capital of the Russian Red Cross Society of Tomsk province, the nature of capital accumulation and its purpose. Determined by its place and importance in achieving the goals and objectives of the charitable activities of the Company.

Key words: Russian Red Cross Society (RRCS), accumulating capital, Tomsk Local Government, donations, Community of the Sisters of Charity.

О.В. Окороква, аспирантка каф. рекламы и культурологи Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: ol4ik-o@yandex.ru

НАКОПИТЕЛЬНЫЙ КАПИТАЛ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА КРАСНОГО КРЕСТА ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В МЕЖВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1878 – 1903 ГГ.)

В статье на основе архивных и документальных источников выявлены структура и состав накопительного капитала Российского Общества Красного Креста Томской губернии. Определено его место и значение в реализации целей и задач благотворительной деятельности Общества.

Ключевые слова: Российское Общество Красного Креста (РОКК), накопительный капитал, Томское Местное Управление, пожертвования, Община сестёр милосердия.

В рассматриваемый исторический период Российское Общество Красного Креста, находясь под покровительством императрицы, играло важную роль в системе благотворительности Российской империи. Цели и задачи Общества: оказание помощи всем нуждающимся, независимо от национальности и вероисповедания, в том числе раненым и больным воинам, их семьям, – способствовали сплочению всех слоёв населения в период военных и стихийных бедствий [1].

Местное Управление Российского Общества Красного Креста в городе Томске было организовано в 1873 г. С началом Русско-турецкой войны 16 апреля 1877 г. Комитет Российского Общества Красного Креста был открыт в центре Алтайского округа

в городе Барнауле [2; 3]. Цели и задачи Общества реализовывались путём создания накопительного капитала, основное место, в структуре которого занимали денежные пожертвования различных слоёв населения, членские взносы, состоящих в Обществе лиц, средства, выделяемые Обществу из местных органов управления.

Накопление запасного капитала на нужды военного времени происходило постоянно во всех Местных Управлениях РОКК, как в мирное время, так и в период военных действий. Следуя указаниям Исполнительной Комиссии Главного Управления Общества Красного Креста, собранный денежный капитал направлялся в Главное Управление в Санкт-Петербург, где он хранился на банковском счёте Местного Управления Общества [4].

В годы Русско-турецкой войны (1877 – 1878 гг.) Местное Управление и Комитеты РОКК Томской губернии устраивали сборы добровольных пожертвований на нужды военного времени. 19 мая 1877 г. Томская Городская Дума после прочтения на заседании высочайшего Манифеста об объявлении войны Турции постановила назначить из городских средств 15 тыс. рублей для нужд больных и раненых воинов. Данная сумма была направлена в Санкт-Петербург в Главное Управление Красного Креста. Для той же цели через Городского Голову между жителями города Томска была открыта добровольная подписка [4]. Служащие Томской Городской управы изъявили желание вносить пожертвования в Общество Красного Креста, начиная с июня 1877 г. и до окончания войны. Из жалования Городского Головы на нужды раненых и больных воинов жертвовалось 10%, членов управы – от 2 до 5%, канцелярии – 2% [4].

С завершением войны Томское Местное Управление РОКК продолжило накопление капитала, используя для этого различные формы и методы работы. Так, с 1 января 1887 г. по 1 января 1888 г. в Управление поступило: членских взносов – 124 р., запасный капитал на нужды военного времени, для пособия увечным воинским чинам на местах их жительства и на расходные суммы – 660 р. 48 к., проценты на запасный капитал Местного Управления, находящийся в Главном Управлении Общества – 237 р. 43 к., за вычетом 5% налога – 225 р. 56 к., от волостей по 1 к. с души. В 1888 г. запасный капитал на нужды военного времени составил – 21285 р. 16 к., капитал на пособия увечным воинским чинам на местах их жительства – 4959 р. 25 к. [5].

В Барнаульский Местный Комитет РОКК за 1887 г. поступило членских взносов – 44 р., пожертвований – 366 р. 64 к. От любительского спектакля в помощь пострадавшим от землетрясения жителям г. Верного (Алматы) и от кружечных сборов поступило – 17 р., был куплен закладной лист на 5% Государственного Дворянского земельного банка с семнадцатью купонами – 100 р., по которому были получены проценты 2 р. 38 к. Для сбора средств на содержание больницы Барнаульского Местного Комитета Красного Креста в 1887 г. был устроен танцевальный вечер с базаром, в пользу больницы было собрано – 165 р. 20 к. пожертвований [5].

К началу 1888 г. запасный капитал Барнаульского Комитета РОКК на нужды военного времени составил – 14957 р. 25 к., на пособия увечным воинам на местах их жительства – 2085 р. 27 к. [5].

В 1893 – 1894 гг. деятельность Томского Местного Управления Общества Красного Креста не ограничилась приёмом членских взносов и пожертвований на нужды военного времени. Летом 1892 г. в Томске возникла холерная эпидемия. В городе отсутствовали учреждения для ухода за тяжелобольными и подготовки сестёр милосердия [6]. Вследствие развития, как среди местного населения, так и переселенцев, эпидемических заболеваний и ввиду появления холеры, Томское Городское Управление приняло решение организовать уход за больными и привлечь к помощи населению Местное Управление Общества Красного Креста [7].

26 сентября 1892 г. на общем собрании членов Томского Местного Управления Общества Красного Креста было принято решение на остатки благотворительных сумм, собранных на нужды военного времени (к 1 сентября 1892 г. – 6485 р. 40 к., а к 1 января 1893 г. – 6590 р. 20 к.) приступить к устройству Общины сестёр милосердия, постройке особого дома под Общину и небольшой при ней детской больницы [8]. На основании этого постановления Председатель Местного Управления Красного Креста К.А. Шапошников, занялся организацией Общины. С открытием в г. Томске Общины сестёр милосердия появилась отдельная статья накоплений Томского Местного Управления РОКК: на развитие Общины сестёр милосердия и на содержание детской больницы. В течение 1893 г. сёстры находились у постели больных 768 дней. За их дежурство Община получила

308 р. 46 к. [9]. В конце 1893 г. и начале 1894 г., по инициативе председателя Местного Управления К.А. Шапошникова, устраивались концерты и лотерея-аллегри, сбор с которых был обращён на устройство детской больницы. В 1894 г. таких сборов и других пожертвований от населения поступило на сумму 4217 р. 8 к. [9] 18 марта 1894 г., с разрешения губернатора Томской губернии Г.А. Тобизена, при Общине был открыт амбулаторный приём больных детей и организовано оспопрививание. В детской амбулатории бесплатно работали врачи: Боголюбская, Боровков, Кулябко, Соколов и Тимашев. Всего в 1894 г. врачи смогли принять 79 детей, привить оспу 44 детям [9].

В 1896 г. деятельность Барнаульского Комитета состояла в сборе средств для целей Общества Красного Креста, приглашении в члены Общества лиц известных своей благотворительностью, устройстве лотереи-аллегри и баль-базаров в пользу Общества и устройстве и содержании местной Общины сестёр милосердия [10].

Деятельность Томского Местного Управления РОКК в 1897 г. была направлена на увеличение средств Общества через привлечение денежных пожертвований и приглашение различных лиц, вступить в члены Общества, а также поиск средств для дальнейшего устройства и развития местной Общины сестёр милосердия [11].

В 1897 г. 1355 р. из накопительного капитала Томского Местного Управления РОКК по распоряжению Главного Управления было направлено на содержание отряда Одесской Общины сестёр милосердия, которые оказывали помощь больным переселенцам на переселенческих пунктах Томской губернии [11]. В 1898 г. Томская Община сестёр милосердия так же, как в предшествующие годы, оказывая посильную помощь местному населению во время болезней, занималась подготовкой опытных сестёр на случай войны [12]. 14 ноября 1898 г. при Общине сестёр милосердия была завершена постройка больницы на 20 кроватей. В день рождения Августейшей Покровительницы Общества больница была освящена и открыта для общественного пользования. При больнице были устроены амбулатория и квартира для доктора. Постройка со всей обстановкой и со всеми удобствами для больных стоила Управлению 7652 р. 52 к. Все расходы по постройке больницы были покрыты, благодаря пожертвованиям населения [12].

На рубеже XIX – XX вв. сельское хозяйство Томской губернии пострадало от многолетней засухи и вследствие этого неурожая. В этот период деятельность Томского Местного Управления Красного Креста в основном была сосредоточена на оказании помощи населению, пострадавшему от неурожая хлебов. В 1899 г. в кассу на содержание и нужды Местного Управления от купцов, мещан, крестьян Томской губернии поступило пожертвований 3794 р. 77 к., на содержание общины сестёр милосердия – 751 р. 65 к. и на содержание детей больницы – 5173 р. 36 к. Общая сумма пожертвований составила 9719 р. 78 к. Стоит отметить, что из 3794 р. 77 к., поступивших на содержание Томского Местного управления на помощь пострадавшим от неурожая было направлено 1273 р. 25 к., остальные деньги частично были израсходованы, частично причислены к специальным капиталам Общины сестёр милосердия и состоящей при Общине детской больницы. Кроме того, было выделено на пособия увечным воинам 150 р. [13].

В 1900 – 1901 гг. накопительный капитал Общества Красного Креста Томской губернии возрос за счёт средств, полученных от воззваний, подписок, добровольных ежемесячных отчислений из жалований, от чтения публичных лекций профессорами Томского Императорского университета и устройства в городах различных платных развлечений. Но, собранных Обществом денег оказалось недостаточно для того, чтобы оказать помощь, всем пострадавшим от неурожая людям. В связи с этим, Томским Местным Управлением Красного Креста было решено просить Главное Управление РОКК об отчислении определённой суммы [14]. К 1 января 1901 г. в кассу Томского Местного Управления РОКК поступило 46000 р. от Главного Управления РОКК и 9820 р. 60 к. частных пожертвований. В 1902 г. частных пожертвований поступило – 2181 р. 58 к., от Главного Управления – 145000 р. Всего за 1900 – 1902 гг. в пользу пострадавших от неурожая на счёт Томского Местного Управления поступило 203002 р. 18 к. [14]. Данная сумма была потрачена на организацию продовольственной помощи населению Томской губернии. В Барнауле, Кузнецке, посёлке Ново-Николаевском Томского уезда были созданы Особые Попечительства, в Змеиногорске и Колывани – Попечительные Комитеты. В Яковской волости Барнаульского уезда – Исполнительный комитет и в Томске – Дамский Комитет. Этими учреждениями в свою очередь были открыты 23 участковых Попечительства в Барнаульском уезде

и бесплатная столовая в Змеиногорском уезде. В беднейших и наиболее отдалённых районах губернии были открыты 31 бесплатная столовая. В Каинском уезде было учреждено 7 попечительств, из которых одно заведовало бесплатной столовой, а шесть остальных размещались в районах шести крестьянских участков, в г. Томске – 2 бесплатных столовых, в посёлке Ново-Николаевском и в Кольвани – по одной бесплатной столовой [14].

Учреждённые в уездах Комитеты и Попечительства состояли из Крестьянских Начальников, Уездных Исправников, Представителей Алтайского округа ведомства Кабинета Его Величества, священников, врачей, учителей. Барнаульскому Особому Попечительству, заведовавшему большим количеством населённых пунктов пришлось выдавать пособия через особых уполномоченных, проживающих среди нуждающегося населения, а для заведования хозяйством столовых, из числа открытых, Попечительство воспользовалось отзывчивостью Игуменьи Барнаульского Богородице-Казанского женского монастыря, командировавшей бесплатно в распоряжение попечительства для нужд этой цели 18 сестёр монастыря [14].

Все пожертвованные денежные средства и отчисления Главного Управления были сосредоточены в Томском Местном Управлении Красного Креста, которое распределяло их по пострадавшим уездам. На полученные суммы учреждения и лица, кроме устройства бесплатных столовых в больших сёлах, закупали хлеб и раздавали его в селениях, где не было столовых, нуждающимся через особых уполномоченных или через местные сельские комитеты [15]. Благодаря активной деятельности учрежде-

ний РОКК, своевременная продовольственная помощь была оказана престарелым, больным, вдовам, сиротам, малолетним и населению из новосёлов, не занимающихся хлебопашеством.

Оказав помощь населению, пострадавшему от неурожая Российское Общество Красного Креста Томской губернии вновь занялось накоплением капитала на нужды военного времени, помощь больным и раненым воинам и пострадавшим от различных бедствий. На 1 января 1903 г. накопительный капитал Томского Местного Управления на нужды военного времени составил 14090 р. 62 к. [16]. К 1 января 1904 г. в Томское Местное Управление РОКК перешло остатком по счёту капитала на нужды военного времени 18111 р. 36 к., на помощь увечным воинам – 12599 р. 68,5 к., на случай различных бедствий – 12463 р. 64 к. [16].

Таким образом, в 1878 – 1903 гг. Российское Общество Красного Креста Томской губернии приобрело большой практический опыт в создании накопительного капитала, явившегося основным финансовым инструментом для решения целей и задач Общества. В структуре накопительного капитала основными статьями являлись денежные средства на нужды военного времени, оказание помощи раненым и больным воинам, пострадавшим от различных бедствий и развитие общества. Добровольные пожертвования всех слоёв населения губернии явились главным источником формирования накопительного капитала Общества Красного Креста и способствовали объединению сибиряков независимо от их социального статуса и вероисповедания в общем деле благотворительности.

Библиографический список

1. Пастернак, А.В. Очерки по истории общин сестёр милосердия. – М., 2002.
2. Благотворительные учреждения Российской Империи: офиц. текст. – СПб., 1900.
3. Соболев, С. Благотворительные учреждения Томской губернии (очерк). – Томск, 1895.
4. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 233. Оп.3. Д.195.
5. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 12651. Оп. 1. Д. 143.
6. ГАТО. Ф. 233. Оп. 3. Д. 557.
7. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1894 г. – Томск, 1895.
8. ГАТО. Ф. 233. Оп. 2. Д. 1720.
9. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1894 г. – Томск, 1895.
10. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1896 г. – Томск, 1897.
11. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1897 г. – Томск, 1898.
12. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1898 г. – Томск, 1899.
13. Отчёт Томского Местного Управления Российского Общества Красного Креста за 1899 г. – Томск, 1900.
14. РГВИА. Ф. 12651. Оп. 1. Д. 466.
15. РГВИА. Ф. 12651. Оп. 1. Д. 143.
16. РГВИА. Ф. 12651. Оп. 1. Д. 466.

Bibliography

1. Pasternak, A.V. Ocherki po istorii obthin sestyor miloserdiya. – M., 2002.
2. Blagotvoritel'nihe uchrezhdeniya Rossiyskoy Imperii: ofic. tekst. – SPb., 1900.
3. Sobolev, S. Blagotvoritel'nihe uchrezhdeniya Tomskoy gubernii (ocherk). – Tomsk, 1895.
4. Gosudarstvenniy arkhiv Tomskoy oblasti (GATO). F. 233. Op.3. D.195.
5. Rossiyskiy gosudarstvenniy voenno-istoricheskiy arkhiv (RGVIA). F. 12651. Op. 1. D. 143.
6. GATO. F. 233. Op. 3. D. 557.
7. Otchyot Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1894 g. – Tomsk, 1895.
8. GATO. F. 233. Op. 2. D. 1720.
9. Otchyot Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1894 g. – Tomsk, 1895.
10. Otchyot Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1896 g. – Tomsk, 1897.
11. Otchet Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1897 g. – Tomsk, 1898.
12. Otchet Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1898 g. – Tomsk, 1899.
13. Otchyot Tomskogo Mestnogo Upravleniya Rossiyskogo Obhtestva Krasnogo Kresta za 1899 g. – Tomsk, 1900.
14. RGVIA. F. 12651. Op. 1. D. 466.
15. RGVIA. F. 12651. Op. 1. D. 143.
16. RGVIA. F. 12651. Op. 1. D. 466.

Статья поступила в редакцию 13.08.12

Раздел 5

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 101

Bachtin M.V. CONCEPTUAL CONTINUITY AND SPECIFICITY OF THEORETICAL MODELING STRUCTURAL ORGANIZATION OF HISTORICAL PROCESS IN PHILOSOPHY N.YA. DANILEVSKY, K.N. LEONTEV AND V.S. SOLOV'YEV. In the article is investigated the conceptual influence of istoriosofi of N.Y.Danilevsky on the theory of K.N. Leontev and V.S.Solovjev. Is revealed succession and the specific character of their theoretical approaches to the simulation of the structural organization of historical process.

Key words: the philosophy of history, the history, the cultural-historical types, the society, the civilization, the culture, the bogochelovechestvo.

М.В. Бахтин, канд. филос. наук, ректор НОУ ВПО «Институт деловых коммуникаций», докторант каф. философии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Москва, E-mail: maxbakhtin@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СПЕЦИФИКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ФИЛОСОФИИ Н.Я.ДАНИЛЕВСКОГО, К.Н.ЛЕОНТЬЕВА И В.С.СОЛОВЬЕВА

В статье исследуется концептуальное влияние историософии Н.Я. Данилевского на теории К.Н. Леонтьева и В.С. Соловьёва. Раскрывается преемственность и специфика их теоретических подходов к моделированию структурной организации исторического процесса.

Ключевые слова: философия истории, история, культурно-исторические типы, общество, цивилизация, культура, богочеловечество.

Подлинным событием в русской философии второй половины XIX века явилась концепция объяснения истории Н.Я. Данилевского, оказавшая большое влияние на формирование философско-исторических представлений целого ряда выдающихся мыслителей России. В основу своей концепции он положил идею дарвиновской биологии, состоящую в подходе к объяснению каждого организма, как системы, функционирующей по собственным законам, без определяющего влияния внешней среды. Применение этого подхода к развитию человеческого общества привело Н.Я. Данилевского к выводу, что единой истории человечества быть не может, а, следовательно, невозможна и соответствующая ей теория.

Свое объяснение истории Н.Я. Данилевский базирует на выделении из совокупности социальных явлений самобытных культурно-исторических типов, которые представляют собой системы элементов, как духовной, так и материальной жизни этноса, проявляющиеся в религии, экономических, политических и других отношениях. Подобные культурно-исторические типы могут быть объяснены только в своем внутреннем единстве и циклическом развитии [2, с. 129].

Н.Я. Данилевский выделил в истории следующие культурно-исторические типы прошлого: египетский, китайский, ассирийско-вавилонско-финикийский, халдейский, индийский, иранский, еврейский, греческий, римский, ново-семитский (аравийский), мексиканский и перуанский. В качестве действующих во второй половине XIX века типов он назвал романо-германский (европейский) и зарождающийся славянский [2, с. 88, 125].

Каждое общество, по Данилевскому, может прожить три этапа: этнографический (племенной), государственный и цивилизационный. Подобная трактовка цивилизации, как исторического этапа развития общества, была впоследствии развита в концепциях объяснения истории О. Шпенглера и А. Тойнби.

В своей теории исторического объяснения Н.Я. Данилевский исходил из того, что количество фазисов каждой цивилизации может быть различным, он называл их, также как в антич-

ной или средневековой философской традиции, в соответствии с периодами жизни человека (детство, юность и т.д.) [2, с. 87].

Концепция объяснения истории Н.Я. Данилевского опирается на пять законов исторического развития:

1) всякое семейство народов, характеризующееся отдельным языком или группой языков, составляет самобытный культурно-исторический тип, если оно по своим духовным задаткам способно к историческому развитию;

2) для зарождения и развития цивилизации необходимо, чтобы народы пользовались политической независимостью;

3) начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа;

4) цивилизация, свойственная каждому культурно-историческому типу, только тогда достигает полноты и богатства, когда разнообразны этнографические элементы, его составляющие, – когда они, не будучи поглощены одним политическим целым, пользуясь независимостью, составляют федерацию, или политическую систему государств;

5) ход развития культурно-исторических типов всего ближе уподобляется тем многолетним одноплотным растениям, у которых период роста бывает неопределенно продолжителен, но период плодоношения – короток и истощает раз навсегда их жизненную силу [2, с. 91-92].

Объясняя историю, Н.Я. Данилевский уделяет большое внимание раскрытию роли субъекта социального процесса. Он указывает на три возможных вида деятельности народов в истории: положительная деятельность самобытного культурно-исторического типа; разрушительная деятельность так называемых «бичей Божьих», предающих смерти дряхлые цивилизации; этнографический материал, служащий чужим целям [2, с. 90].

Опираясь на указанные фундаментальные положения своей концепции, Н.Я. Данилевский осуществляет и более частные объяснения конкретных исторических явлений. Таково, например, его объяснение причин враждебности Европы по отношению к России. Оно строится на трех основаниях:

1) Европа видит в России представительницу другой, чуждой ей цивилизации;

2) русский народ не служит для Европы этнографическим материалом, подобно народам Африки, Америки, Китая, Индии, хотя европейская цивилизация в этом крайне заинтересована;

3) осознание противоположности европейской и славянской цивилизаций уходит в психологические глубины племенных симпатий и антипатий, которые составляют как бы исторический инстинкт народов [2, с. 51-52].

Н.Я. Данилевский, также как впоследствии О. Шпенглер и А. Тойнби, критикует объяснение истории, опирающееся на европоцентристскую периодизацию. Он замечает, что даже такое грандиозное событие, как падение Западной Римской империи, не имело мирового резонанса, т.к. оно не оказало никакого серьезного влияния на Китай или Индию. Следовательно, строить периодизацию всемирной истории на конкретных исторических событиях нельзя, т.к. в истории не было ни одного одновременного общечеловеческого события [2, с. 80].

Тем самым, Н.Я. Данилевский поставил серьезную проблему перед концептуальным объяснением истории и в известной степени обозначил необходимость принципиально иного, чем предлагавшиеся, подхода к ее решению, что впоследствии и было реализовано в теории К. Ясперса.

В объяснении общего хода истории Н.Я. Данилевский опирается на собственную интерпретацию понятия исторического прогресса, под которым он предлагает понимать не то, чтобы все общества шли в одном направлении, а то, чтобы все поле, составляющее поприще исторической деятельности человечества, исходило в разных направлениях [2, с. 109].

Концепция объяснения истории Н.Я. Данилевского характеризуется дуплановой установкой, поскольку естественноисторический план бытия дополняется и в известных отношениях детерминирован божественным планом. По Данилевскому, историю творит Бог через посредство людей и народов.

Еще Н.А. Бердяев полагал, что Н.Я. Данилевский является предшественником О. Шпенглера. Действительно, сходство цивилизационных подходов к объяснению истории этих мыслителей очевидно.

Общим у них является:

- 1) отрицание единой общечеловеческой цивилизации;
- 2) отказ от европоцентристской схемы истории;
- 3) признание циклического развития цивилизаций;
- 4) утверждение неприменимости понятия единого прогрессивного развития к истории всего человечества;
- 5) рассмотрение цивилизации как завершающего этапа развития культуры;

6) выделение отдельной славянской цивилизации.

Основное различие между ними, в цивилизационном подходе к объяснению истории, состоит в том, что О. Шпенглер, в отличие от Н.Я. Данилевского, считал невозможным какое-либо взаимодействие культур.

Вопрос о том, знал ли О.Шпенглер о концепции Н.Я. Данилевского или позже, независимо от него, пришел во многом к аналогичным выводам, остается открытым. Одно, несомненно: концепция объяснения истории Н.Я. Данилевского оказала большое влияние на последующее развитие как западной, так и отечественной философии истории.

Влияние Н.Я. Данилевского испытал на себе К.Н. Леонтьев, который не только продолжил развитие его идей, но и создал собственную оригинальную концепцию объяснения истории.

Вслед за Н.Я. Данилевским, К.Н. Леонтьев основывает свое объяснение истории на концепции циклического развития. Он утверждает, что государства, народы, культуры и другие общественные организмы, подобно живым существам, рождаются, живут и умирают.

Так же, как Н.Я. Данилевский, он отстаивает позиции провиденциализма, причем доводит их до признания личного бессилия человека, что позволяет ему объяснить примирение человека с вечным трагизмом истории, трагизмом, разнообразным жизнь общества и делающим ее прекрасной. Из этих представлений К.Н. Леонтьев выводит свое понимание общественного прогресса, который он интерпретирует не как улучшение, а лишь как новое перерождение тягот жизни в иные виды страданий людей.

К.Н. Леонтьев развивает концепцию культурно-исторических типов Н.Я.Данилевского, существенно перерабатывая ее в соответствии со своими взглядами. Он предлагает исключить из перечня цивилизаций, предложенных Н.Я. Данилевским, два американских культурно-исторических типа и ввести в него подлинно христианский тип - византийский. Вопреки теории

Н.Я. Данилевского, не допускающей заимствования основ одного культурно-исторического типа другим, он утверждает, что основы славяно-восточного культурно-исторического типа заимствованы из Византии.

Исходной точкой исторического объяснения К.Н. Леонтьева является идея закономерности трех фаз, через которые проходит всякое развитие, в том числе и историческое: первоначальной простоты, цветущей сложности и вторичного упрощения. На этой закономерности базируются многие социальные объяснения и предсказания философа. Академик А.А. Корольков в своей книге «Пророчества Константина Леонтьева» указывает на то, что «К.Леонтьева заботило будущее демократических обществ, их безоглядное прощание с национальными особенностями в угоду общеуравнительному движению к процветанию» [3, с. 23], а подобные общественные тенденции, исходя из закономерности «трех фаз», должны вести к становлению упрощенной, «кассетной, стандартизированной» антикультуры. Правильность подобного предсказания доказана самим ходом последующей истории.

Разрабатывая собственную концепцию объяснения истории, К.Н. Леонтьев предпочитает пользоваться понятием «цивилизация», которому он дает, в отличие от Н.Я. Данилевского, более широкое толкование. Цивилизация, по мнению К.Н. Леонтьева, это сложная система отвлеченных идей (религиозных, государственных, нравственных, философских и художественных), которая вырабатывается всей жизнью наций.

Определяя местом рождения цивилизации Византию (другие цивилизации его просто не интересуют), К.Н. Леонтьев ведущую роль в ее создании отводит христианству. Пережив в IV веке период расцвета, она в течение пяти веков охватывала и Восток, и Запад. Впоследствии из византийской цивилизации выделяется романо-германская (западноевропейская) цивилизация, но в то же время к ней присоединяются южные славяне и Россия, где и формируется славяно-восточная цивилизация. Причину возникновения этих цивилизаций К.Н. Леонтьев во многом объясняет разделением христианства на православие и католицизм.

К.Н. Леонтьев широко использует закономерное влияние византийского духа на весь великорусский общественный организм в качестве основы объяснения событий российской истории. В рамках этой ориентации он объясняет, в частности, отсутствие в России крупных бунтов, имевших протестантский или либерально-демократический характер [4, с. 50].

Одно из центральных мест в концепции объяснения истории К.Н. Леонтьева занимает гипотеза о вторичном смешительном упрощении культурно-исторических типов, через которое проходят все цивилизации. Наиболее наглядно он показывает это на примере западноевропейской цивилизации. Она уже прошла, по мнению К.Н. Леонтьева, высшую точку своего развития - Возрождение XIV - XVI вв., и французская революция - лишь одна из первых катастроф на пути ее «вторичного упрощения», которое представляет собой искажение всех основ, обеспечивших ранее расцвет Западной Европы. Оно означает изменение религиозного сознания людей, основ государственности, морали, искусства, трансформирующихся под влиянием тенденции усреднения, нивелирования.

Объясняя сущность славяно-восточной цивилизации, К.Н. Леонтьев выделил три главные исторические основы русской жизни: православие, самодержавие и поземельную общину. Первые две основы - православие и самодержавие - представляют то общее, что объединяет византийскую и славяно-восточную цивилизации, третья же основа - поземельная община - раскрывает специфику последней. Подобное определяющее значение в развитии славяно-восточной цивилизации, которое придавал К.Н. Леонтьев общине, сближает его позицию с аналогичными взглядами А.И. Герцена и Н.Н. Чернышевского, хотя они и пришли к ним через противоположные философско-исторические концепции.

Теория объяснения истории Н.Я. Данилевского оказала также влияние на формирование философско-исторических взглядов В.С. Соловьева, выдающегося русского философа и универсального мыслителя. Хотя он не разделял многие идеи Н.Я. Данилевского и даже критиковал их, сама постановка последним целого ряда проблем обозначила некоторые важнейшие направления генезиса концепции объяснения истории В.С. Соловьева.

Теория Н.Я. Данилевского противоречила историософским взглядам В.С. Соловьева, в основе которых лежали идеи, объясняющие историю человечества как единый богочеловеческий процесс, создающий все более совершенные формы общества [5, с. 411].

Свою концепцию объяснения истории В.С. Соловьев основывает на представлении о диалектической триаде, через которую проходит любой процесс развития, в том числе и общественный. *Тезисом* является «внешнее единство», когда элементы социального организма связаны между собой чисто внешним образом; *антитезисом* - процесс обособления элементов социума, они приобретают определенную самостоятельность; *синтезом* выступает свободное и внутреннее соединение распавшихся частей, когда они восполняют друг друга в силу своей внутренней солидарности [8, с. 189].

Мировую историю В.С. Соловьев, вслед за Августином, делит на два главных периода: до и после Христа. Дальнейшее объяснение хода истории он строит в соответствии с указанной триадой. До христианства человек был лишь «неподвижной основой жизни», а все прогрессивные изменения детерминировались внешним божественным началом. Затем, после пришествия Христа, человечество приобретает «самостоятельность», становится действующим началом истории, одним из источников ее прогресса. Синтез достигается в «Софии», которой в объяснении исторического процесса В.С.Соловьевым придается особое значение. «София» является связующим звеном между Богом и его творением, придает всему историческому процессу «высшую разумность и смысл».

Она имеет в объяснении истории В.С. Соловьева двоякое значение: 1) основы мира, «материю» Божества, соединяющей «земной град» с Богом (идея, созвучная историческому объяснению Августина); 2) несотворенного идеала человеческой истории [7, с. 108-109].

Как справедливо указывает профессор В.В. Балахонский, понимание Софии В.С. Соловьевым отличается от церковного. «Различие между ними проходит по двум главным параметрам: а) в указанном нами втором значении понятие «Софии» выходит за рамки церковных канонизаций; б) положение о том, что через Софию божественная активность нисходит до человека, а через церковь активность человека восходит до Бога, трактуется В.С. Соловьевым не как пассивное богочеловечество (что характерно для церковной интерпретации), а как совместная деятельность Бога и человека по пересозданию мира» [1, с. 79].

В.С. Соловьев в своем объяснении истории исходит из двух главных субъектов исторического процесса: Бога и человека [7, с. 27]. На основе этого он строит свою концепцию богочеловечества, которая также базируется на триадической формуле: тезисом и антитезисом выступают совершенный Бог и грешный человек, синтезом является Иисус Христос, который согласно христианской догматике и полный Бог, и полный человек. Его образ служит не только идеалом, к которому стремится индивид, но и высшей целью истории в целом.

Объясняя ход истории, В.С. Соловьев, в работах «Три силы» и «Философские начала цельного знания», указывает на три «коренные силы», управляющие человеческим развитием.

Первая сила - центристическая - выражает тенденцию подчинения человечества одному верховному началу. Она ориентируется на устранение всего многообразия частных форм и подавление свободы личной жизни. Ее исключительное утверждение может иметь следующий исторический результат: «Один господин и мертвая масса рабов».

Библиографический список

1. Балахонский, В.В. Объяснение истории: историко-философский, методологический и гносеологический аспекты. – СПб., 1997.
2. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991.
3. Корольков, А.А. Пророчество Константина Леонтьева. – СПб., 1991.
4. Леонтьев, К. Записки отшельника. – М., 1992.
5. Соловьев, В.С. Статьи из энциклопедического словаря // Соч.: в 2 т. – М., 1988. – Т. 2.
6. Соловьев, В.С. Три силы // Соч.: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
7. Соловьев, В.С. Чтения о богочеловечестве // Соч.: в 2 т. – М., 1989. – Т. 2.
8. Шапошников, Л.Е. Интерпретация истории В.С. Соловьевым // Н.А. Бенедиктов, С.Н. Пушкин, Л.Е. Шапошников, Е.Н. Шаталин. Философия истории в России – XIX в. – Н. Новгород, 1994.

Bibliography

1. Balakhonskiy, V.V. Objyasnenie istorii: istoriko-filosofskiy, metodologicheskij i gnoseologicheskij aspektih. ? SPb., 1997.
2. Danilevskiy, N.Ya. Rossiya i Evropa. – M., 1991.
3. Korolkov, A.A. Prorochestvo Konstantina Leontjeva. – SPb., 1991.
4. Leontjev, K. Zapiski otshelnika. – M., 1992.
5. Solovjev, V.S. Statji iz ehnciklopedicheskogo slovary // Soch.: v 2 t. – M., 1988. – T. 2.
6. Solovjev, V.S. Tri sili // Soch.: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.
7. Solovjev, V.S. Chteniya o bogochelovechestve // Soch.: v 2 t. – M., 1989. – T. 2.
8. Shaposhnikov, L.E. Interpretaciya istorii V.S. Solovjevih // N.A. Benediktov, S.N. Pushkin, L.E. Shaposhnikov, E.N. Shatalin. Filosofiya istorii v Rossii – XIX v. – N. Novgorod, 1994.

Вторая сила - центробежная - стремится разбить твердыню мертвого единства, дать везде свободу частным формам жизни, свободу лицу и его деятельности. Крайним ее выражением может явиться всеобщий эгоизм и анархия, множественность отдельных единиц без всякой внутренней связи.

Третья сила - божественная - дает положительное содержание первым двум, освобождает их от исключительности, примиряет единство высшего начала со свободной множественностью частных форм и элементов [6, с. 19-20].

Эти три силы действуют в истории всегда совместно, и различие между историческими эпохами и культурами заключается только в преобладании той или иной силы. На этом В.С. Соловьев базирует свое объяснение «современной истории человечества». Он выделяет три исторических мира, три культуры, резко между собой различающиеся: мусульманский Восток, Западную цивилизацию и мир Славянский. Все, что находится вне их, не имеет общего мирового значения, не оказывает прямого влияния на историю человечества.

Особенностью мусульманского Востока является преобладающее влияние первой силы. Все там подчинено единому началу религии, отсутствуют социальные различия между церковью, государством и собственно обществом. Прямо противоположный характер имеет Западная цивилизация, находящаяся под господствующим влиянием второго из трех исторических начал. Славянский мир, с Россией во главе, является носителем третьей силы. Он не призван работать над формами и элементами человеческого существования, его задача - сообщить живую душу, дать жизнь и целостность разорванному и омертвевшему человечеству через соединение его с вечным божественным началом. Первые две силы завершили круг своего появления и привели народы, им подвластные, к духовной смерти и разложению. Наступает эпоха третьей силы. В этом положении явно прослеживается сходство с идеями Н.Я. Данилевского.

Со временем эта концепция объяснения истории претерпела у В.С. Соловьева серьезную корректировку в сторону интеграции России в Западный мир. Уже в «Чтениях о Богочеловечестве» он одинаково критически смотрит и на западное, и на восточное христианство и в поисках реального «положительного всеединства» приходит к мысли о союзе русского царя с римским папой.

Объясняя характер исторического процесса, В.С. Соловьев постоянно подчеркивает доминирующее значение церкви, но не отрицает роли и других факторов. В частности, он указывает на важную закономерность истории, состоящую в том, что в ней постоянно возрастает роль человека. От объяснения всемирной истории В.С. Соловьев переходит к объяснению истории России, основанному на выявленной им закономерности, в соответствии с которой периоды наивысших достижений страны связываются с духовным подвигом «национального самоотречения» - таково, например, призвание варягов и реформы Петра I. Напротив, самые мрачные страницы истории русского государства наступали в эпоху торжества национального эгоизма и забвения христианского универсализма. Концепция объяснения истории В.С. Соловьева оказала огромное влияние на философию Е.Н. Трубецкого, Л.П. Карсавина, Н.А. Бердяева и других мыслителей.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 261.8

Zhmosenko I.A. INTERFAITH DIALOGUE AS A CULTURAL CREATIVE PHENOMEN OF POST-INDUSTRIAL SOCIETY: THE CASE OF THE ALTAI REGION. The Altai territory for thousands of years has been a place where paths and fates of many tribes and peoples crossed. There were different forms of intercultural interactions. We must understand, that the cultural creative functions of the concept "dialogue" create conditions for the development of a holistic cultural space.

Key words: cultural dialogue, interreligious dialogue, Tengri.

И.А. Жерносенко, канд. культурологии, доц., зав. каф. КуКТ АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩИЙ ФЕНОМЕН В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

Территория Алтая на протяжении тысячелетий была местом, где пересекались пути и судьбы многих племен и народов, складывались разные формы межкультурных взаимодействий. Необходимо осознать культуuroобразующие функции концепта «диалог», способные создать условия для становления целостного культурного пространства.

Ключевые слова: диалог культур, межконфессиональный диалог, тенгрианство.

Проблема диалога как некий культурный концепт, имманентно присуща любой культуре, представляющей собой открытую, живую систему, развивающуюся во взаимодействии с окружающими ее иными системами. Но если большинство культур в мировом историко-культурном процессе при взаимодействии с другими культурами занимали позицию настороженности, нередко доходящую до полного отторжения, то XX век стал зоной усиленных культурных контактов, переходным периодом к новому постиндустриальному обществу, в котором повсеместно наблюдаются тенденции интеграции, маркирующие направленность развития человечества в сторону обретения целостности, утраченной в ходе развития цивилизации.

И в создавшихся условиях проблема диалога культур на Алтае (и как составляющая его часть – проблема межконфессионального диалога) встала с особой остротой, т.к. традиционная культура всегда была замкнута на себе самой: самодостаточна в социально-экономическом плане и сакраментальна в духовном. Новейшее время требует пересмотра многих привычных норм. Традиционные культуры стремительно втягиваются в интеграционные процессы и оказываются на распутье: сохранение национально-культурной идентичности (но это чревато изоляционизмом и обесцениванием как на материальном, так и на метафизическом уровнях) либо социальный прогресс (но цена его – разрушение традиционного уклада жизни, и как следствие: утрата культурной идентичности). Поэтому, как никогда, остро в Республике Алтай встал вопрос о духовной основе современного общества, об Идее, способной консолидировать народ. Так какова же национальная идея Алтая?

Алтай – это не только перекресток путей народов, это не только место встречи древности и современности, это ещё и котел, в котором переплавлялись духовные накопления многих народов: как тех, что населяли его, так и тех, что проходили через него: кто торговыми тропами, а кто и тропами войны. Именно здесь, на территории Алтая сошлись языческие верования алтайцев с двумя мировыми религиями: буддизмом и христианством.

Сегодня в кругах общественности Алтая, инициированные алтайской интеллигенцией, идут жаркие дебаты по поводу определения Национальной Идеи. И благая, казалось бы, цель приведения к нешуточным столкновениям, нередко переходящим в противостояние: представители традиционных языческих верований отторгают не только буддизм и христианство как пришлые, а значит – чуждые культуры, но и «Ак Жанг» как некий суррогат и новодел. Сами представители движения «Ак Жанг» называют Белую Веру исконной, имманентно принадлежащей алтайской культуре. Буддисты и христиане видят в этих мировых монотеистических религиях действенное средство, способное, наконец, объединить в своих рядах многострадальный алтайский народ, отчаянно пытающийся восстановить свою целостность и былую славу колыбели тюрков.

В чем же причина этой, казалось бы, неразрешимой ситуации? На наш взгляд – это отсутствие конструктивного диалога между представителями всех конфессий, бытующих на Алтае, который обусловлен глубинным страхом потерять свою самобытность. Но парадокс заключается в том, что для того, чтобы состоялся диалог – нет необходимости отказываться от своих убеждений и ценностей. Одним из обязательных условий диалогических отношений является разнообразие его участников. Согласно закону необходимого разнообразия, сформулирован-

ному У. Эшби в кибернетике, «отсутствие или недостаточность разнообразия могут свидетельствовать о нарушении целостности подсистем, составляющих данную систему» [1]. Т.е. любая живая система (каковой является и сам алтайский народ, и его культура) только тогда устойчива для внутренних и внешних возмущений, когда обладает достаточной степенью разнообразия, адекватной направленному на нее внешнему воздействию.

Мифология коренного населения Алтая обладает стройной структурой, представляющей собой целостную, непротиворечивую систему верований. Уже в ранних рунических надписях, оставленных древними тюрками на реке Орхон в Монголии упоминаются такие божества, как: Тенгри, Иер-Су, Умай. Ученые считают, что вера в Синее Небо Тенгри возникла задолго до того, как развилась первая евразийская кочевая империя Тюркский каганат. Тенгри – это Высшая Космическая Сила, несотворимая и неуничтожимая. Разные народы в своих мифах говорят об этой силе: древние египтяне ее называли Атум, индийцы – Брахман, иудеи – Элох, славяне – Род, китайцы – Тянь. Все эти народы издревле ВЕДАЮТ, т.е. обладают Высшим Знанием о том, что Тенгри, Атум, Тянь... – это имена Единой Высшей Космической Силы, которая сотворила весь мир и является его основой. А все остальные боги и духи природных стихий – многочисленные грани, отражающие Её величие и мудрость. Тенгри – это Закон мироустройства. Пратюркские племена почитали его как «Вечное Синее Небо» - Кёк-Тенгри. В почти неизменном виде фигурирует этот культ и у средневековых монголов (Монхе-Тенгри). Сегодня культ Тенгри в наибольшей мере сохранился у хакасов и у монголов. Но постепенно ведическое знание о Тенгри начинает распадаться на отдельные религиозные культы. Сначала имя «Тенгри» стало прилагаться небесному божеству. То есть Небо уже не осмысливается как сам Космос и Закон мироустройства, а лишь как место жительства небесного бога. А потом слово «тенгри» стало обозначать бога вообще (в буддийских, манихейских текстах). Так произошел распад первичного монотеизма на политеистические религиозные системы. Место же верховного бога в шаманской мифологии у тюрков, у монголов заняли другие персонажи.

Шаманизм, который пронизывает все стороны жизни алтайцев, некоторые исследователи, да и сами жители Алтая рассматривают как древнюю, а значит, – примитивную форму религии. Это мнение, по меньшей мере, некорректное. Шаманские камлания – это не система догматов, а способ взаимодействия с духовным миром. Шаманизм не имеет записанных священных книг (таких как «Библия», «Ригведа», тибетская «Книга мертвых» и т.п.), но знания шаманов о мироустройстве соответствуют и не противоречат этим священным текстам.

Специфика современной ситуации в области межконфессионального диалога должна быть рассмотрена в «перекрестье» диахронического и синхронического аспектов. Проследивая процесс последовательных смен религиозных доктрин на Алтае, необходимо учитывать синхронные им процессы. Во все периоды истории Алтая, какая бы духовная доктрина ни господствовала, древние исконные основы, сформированные в эпоху тенгрианства продолжали существовать и незримо присутствовать в повседневном быту, в почитании священных мест, в табу и шаманских ритуалах.

В результате гибели Тюркского каганата и последующих волн монгольской интервенции происходило разрушение стройной духовной концепции древних жителей Алтая. Но воспоминание

о былом духовном единстве жило в подсознании народа, выливаясь в заимствование монотеистических культов и выстраивание на их основе собственной концепции. Так произошло с буддизмом и бурханизмом, а также с православием.

Еще в первой половине XVII в. осуществлялись попытки джунгарских правителей насильственно ввести «желтую веру» (ламаизм) в «Кан-каракольской землице», расположенной на территории современных Онгудайского и Усть-Канского районов. Эта земля долгое время входила в состав Джунгарии, где ламаизм был принят уже в 1616 г. Известную роль в закреплении ламаизма здесь сыграло бегство джунгар после разгрома ханства и оседание их на территории своих бывших данников и союзников кан-каракольцев. Попавший в XVII-XVIII вв. на местную религиозную почву, ламаизм не был воспринят целиком, но постепенно, в процессе культурного взаимодействия кан-каракольцев и джунгар, ламаизм перестал восприниматься как нечто инородное, адаптировался к местной религиозной среде. Будучи поначалу «чужим» и навязываемым пришельцами, через 150 лет после падения Джунгарского ханства, ламаизм ойратского происхождения стал восприниматься уже как часть собственной, алтайской культуры и постепенно создал почву для возникновения новой веры, получившей название «бурханизм» или «Ак-Янг». Кан-каракольская землица стала колыбелью «новой веры» не на пустом месте. Она подвергалась ламаистскому воздействию, по крайней мере, три столетия.

По сути, бурханизм в начале XX века оказался реформированным под влиянием ламаизма шаманизмом. Отбросив кровавые жертвоприношения, поклонение Эрлику, богу подземного мира, он возродил почитание Уч-Курбустана (почитаемого еще со времен Тюркского каганата), как высшего божества, и сохранил поклонение огню. Алтайцы называют новую веру «белой» или «молочной», в противовес шаманизму, который считается «черной» верой и широко практиковался на Алтае.

Если на ранних этапах бурханиты не принимали шаманизм (вплоть до избиения камов, уничтожения их бубнов и других атрибутов), что вполне закономерно на ранних этапах становления новой веры, для того, чтобы отмежеваться от той системы, которая его, по сути дела, породила; то позже начинается процесс возвращения в «белую веру» собственно шаманистских представлений, разрастается его пантеон, единобожие фактически заменяется политеизмом. В бурханистских молениях упоминаются Тенгри, Ыер-Суу, Умай-Эне как божества верхнего мира – о них не забыли, хотя боролись с шаманизмом. Также почитают «ээзи» – духов-хозяев конкретной местности, слившихся в образ «Алтайдынг-ээзи» – Хозяина Алтая. Вновь применяется обязательное привязывание лент к деревьям на перевалах, у источников как выражение благодарности их «хозяевам». А почитание «От-эне» – Матери-Огня, в бурханизме даже возрастает; делается более строгая система запретов, связанных с культом огня, поскольку в бурханизме велика роль идеи «ритуальной чистоты».

Но есть еще одна особенность бурханизма. Ряд исследователей усматривают в нем наличие христианских мотивов. Это также имеет свои причины: бурханизм способствовал выстраиванию системы религиозно-мифологических верований алтайцев, по сути, осуществив возврат к монотеизму, утраченному с распадом культа Тенгри. Н.О. Тадышева [2] находит прямые параллели с христианскими образами, считая, что православное христианство также давало пример духовного единства и этим было привлекательно.

Православие пришло на Алтай значительно позже ламаизма – с началом деятельности Алтайской православной миссии, основанной в 1830 году преподобным Макарием Глухаревым, ученым архимандритом. Преподобный Макарий (Глухарев) и святитель Макарий (Невский), ставший в будущем митрополитом Московским, за свои миссионерские труды прославлены Русской Православной Церковью и причислены к лику святых. Алтайская Духовная миссия воспитала целую плеяду представителей алтайской интеллигенции и миссионеров-подвижников для Алтайской и других Духовных Миссий РПЦ. Православное просвещение народов Алтая совершалось алтайскими миссионерами в духе евангельской кротости и было подлинно апостольским служением. Некоторых алтайских миссионеров современники еще при жизни именовали апостолами Алтая. Важно заметить, что деятельность Алтайской Духовной миссии была нацелена не на внедрение русской культуры, а на донесение до жителей Алтая идеи Единого Бога, проявляющего свою любовь через любовь к людям. Именно эту Любовь и демонстрировали первые алтайские миссионеры через свое служение, чем и привлекли в лоно православной церкви тысячи новокрещенных алтайцев.

Но справедливости ради стоит сказать, что образ национального героя-спасителя Ойрот-хана жителям Алтая был ближе и понятнее, чем образ Христа. И забыв о страданиях и притеснениях, чинимых коренному населению Алтая джунгарами (в Джунгарское ханство входили племена ойротов), алтайцы наделяют Ойрот-хана чертами доблестного воина, богатыря, как бы перенося «великое», «идеальное» прошлое на образ будущего, когда наступит всеобщее благоденствие.

Совершив этот краткий экскурс в историю духовных перипетий алтайского народа, убеждаемся в многочисленных примерах межкультурных и межконфессиональных контактов, нередко становившихся подлинным диалогом. Ключевым качеством диалога является двунаправленность процесса взаимодействия, когда «обратное движение, основанное на архетипе «мены», наделяет любую зеркальность и диалог способностью смыслопорождения, что в свою очередь, повышает устойчивость системы» [3].

На обыденном уровне диалог нередко воспринимается как обмен двумя логиками. Но если эти логики не прирастают новыми смыслами, а остаются «каждый при своем мнении», то, по сути, это два монолога, каждый из которых считает своим долгом высказать свое мнение, но «не опускается» до того, чтобы услышать доводы оппонента. Современная межконфессиональная ситуация на Алтае, собственно, так и выглядит.

По мнению М.С. Кагана, сущностным качеством диалога является его субъект-субъектная природа, симметричность, двунаправленность его процесса, нацеленность на обретение общности [4]. Когда какая-либо из конфессий начинает укреплять свои позиции, посредством навязывания своих, как она считает, единственно верных постулатов, – такая коммуникация приводит сначала к подавлению оппонентов, а затем и к неминуемому бунту. Диалог может состояться только между участниками, у которых уже сформировались качества субъектности. Целостное понимание своей и чужой культуры возможно только тогда, когда заявленные логики способны к смыслопорождению – пониманию и принятию иной логики. Примером диалогического смыслопорождения может служить образ Ойрот-хана. Его мессианский облик – не только наследие пришлых религий: ламаизма или христианства. Алтайский Ойрот-хан – это не Майтрейя буддистов и не христианский Иисус. Это свой, древний, национальный герой, обладающий множеством характерных, специфически алтайских черт. Следовательно, и бурханизм – это не просто «новая фаза» развития шаманизма или деградация какой-либо мировой религии. Это совершенно своеобразная религиозная система, в основе которой заложена идея становления собственной национальности, своей истории.

Природа диалога имеет триадную основу. Он оказывается состоявшимся лишь тогда, когда в ходе диалога, презентующего две логики «теза – антитеза», порождается третья, качественно новая – синтез. Триада содержит в себе архетип устойчивости, целостности. Общеизвестно, что дуалистическая парадигма классической науки, примененная к гуманитарным наукам, в конце концов, завела их в тупик. Дело в том, что семантическая основа четных чисел олицетворяет пассивное (иньское) начало, ассоциируется с разделением, разобщением, конфликтом. В то время, как триада содержит в себе концепт целостности. Применяемый повсеместно принцип государственного управления «разделяй и властвуй» сегодня на руку политикам и чиновникам-временщикам, успевающим, пока они у распределителя, прибрать к своим рукам все, что плохо лежит. И немалым подспорьем им в этом процессе является спор монологов разных конфессий, представленных на Алтае. Каждая из них зазывает в свои ряды прихожан, нахваливая себя и пороча остальных.

Параллельно с развитием в культурологии проблемы диалога и диалогических отношений происходило становление теории синтеза. Она возникла как естественная реакция на процесс дробления, декомпозиции, приведший к началу XX века к предельной фрагментарности картины мира в сознании человека. Синтетическая парадигма была призвана восстановить утраченную целостность, что проявилось в бурном процессе ремифологизации – возрождении древних мифологий и становлении новых мифов. Собственно, по этому пути и пошли бурханиты на Алтае. Однако, решив некоторые частные проблемы в развитии некоторых явлений культуры, синтетическая парадигма не принесла ожидаемых результатов на уровне всей системы. Синтетическая целостность системы достижима, но дорожной ценой: утратой индивидуальности составляющих ее подсистем. Поэтому и начинал свою историю бурханизм с репрессий над камами, чего ему до сих пор не простили шаманиты.

Единственным средством преодоления духовного кризиса на рубеже тысячелетий может стать подлинный межконфессиональный диалог как эффективное средство обретения утраченной целостности. И если подлинной изначальной духовной целостностью на Алтае обладала доктрина Тенгрианства, может быть, она и смогла бы стать основой современного межконфессионального диалога? Высшая Божественная реальность едина, несотворима и неуничтожима. Она была, есть и пребудет вечно, неза-

висимо от того: как ее будет называть человек, и вообще – будет ли существовать само человечество. Но пока человек существует, его главная цель: хранить этот мир и во имя этого – учиться постигать Божественный замысел. Антиэнтропийная направленность диалога способна выводить систему из состояния кризиса, порождая качественно новую, отсутствовавшую прежде данность. Этой данностью может стать порождение современных смыслов изначальной целостности Тенгрианства.

Библиографический список

1. Система. Симметрия. Гармония / под ред. В.С. Тюхтина, Ю.А. Урманцева. – М., 1988.
2. Тадышева, Н.О. Проблемы христианизации алтайского народа (по материалам из фондов национального музея республики Алтай им. А.В. Анохина) // Алтай – Россия: через века в будущее: материалы Всероссийской научно-практич. конф., посвященной 250-летию вхождения алтайского народа в состав Российского государства, 16 – 19 мая 2006 г. – Горно-Алтайск, 2006.
3. Балакина, Е.И. Проблема диалогических контактов в истории художественной культуры: автореф. ... дис. канд. культурол. н. – СПб., 1998.
4. Коган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л., 1991.

Bibliography

1. Sistema. Simmetriya. Garmoniya / pod red. V.S. Tyukhtina, Yu.A. Urmanceva. – M., 1988.
2. Tadihsheva, N.O. Problemi khristianizatsii altajskogo naroda (po materialam iz fondov nacionalnogo muzeya respubliki Altaj im. A.V. Anokhina) // Altaj – Rossiya: cherez veka v buduthee: materialih Vserossiyskoj nauchno-praktich. konf., posvyatennoy 250-letiyu vkhozhdeniya altajskogo naroda v sostav Rossiyskogo gosudarstva, 16 – 19 maya 2006 g. – Gorno-Altajsk, 2006.
3. Balakina, E.I. Problema dialogicheskikh kontaktov v istorii khudozhestvennoy kulturi: avtoref. ... dis. kand. kulturolo. n. – SPb., 1998.
4. Kagan, M.S. Sistemniy podkhod i gumanitarnoe znanie. – L., 1991.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 75 (315)

An S.A. ABOUT PHILOSOPHICAL CHARACTER OF THE THEORY OF CHINESE PAINTING. The article represents philosophical ideas expressed in aesthetics of Chinese landscape painting and in the theory and technique of traditional schools of painting and calligraphy. The model of intercommunication between artistic image and calligraphy within paradigmatic aesthetics of emptiness (vacuum) is suggested.

Key words: philosophy, aesthetics, theory, painting, calligraphy, tradition, intercommunication.

С.А. Ан, д-р филос. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: s.an2010@yandex.ru

О ФИЛОСОФСКОМ ХАРАКТЕРЕ ТЕОРИИ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

В статье представлены философские идеи, выразившиеся в эстетике китайской пейзажной живописи, в теории и технике традиционных живописных и каллиграфических школ. В рамках парадигмальной эстетики пустоты предложена модель взаимосвязи художественного образа и каллиграфии.

Ключевые слова: философия, эстетика, теория, живопись, каллиграфия, традиция, взаимосвязь.

Китай относится к числу тех немногих стран, в которых философия и искусство развивались непрерывно и последовательно на протяжении тысячелетий, обеспечивая многовековую устойчивость традиций. Искусство – структурообразующая форма духовной культуры Китая, в основе которой лежит органичное взаимодействие феномена регулярных обновлений и генотипа вечного «возвращения к древности» (фу гу). Следование традиции обуславливает ее многотысячелетнюю самоидентичность и беспрецедентную устойчивость: живописные жанры и каллиграфические почерки сохранялись веками, также как древние стихи и классические пьесы популярны и сегодня. Важный визуальный и семантический «архетип» данного феномена заключен в специфике китайской письменности, состоящей из универсальных символов и атомов литературно-художественной культуры – вэнь – иероглифов, восходящих к древним пиктограммам, архаическим знакам-рисункам и эмблемам. Заняв центральное положение в культуре, иероглиф определил высший статус каллиграфии и соответствующие особенности изобразительных и декоративно-прикладных искусств, а также особую роль символической визуальности.

Общий для всех изобразительных искусств и соответствующий одной из высших философских категорий ци («пневма») принцип имманентного витального «энергетизма» растворял искусство в континууме частной и общественной жизни в «государстве-семье» (го-цзя), неразрывно соединял личностную самореализацию с социально-политическим устройством, приводил к идеализации установленных образцов, минимализации «конфуцианских» сюжетов, трансформации пафоса гражданского служения в назидательность ритуала и конфуцианское просветительство.

Согласно официально господствующей конфуцианской идеологии, профессиональный художник не имел привилегии частного лица действовать без оглядки на канон по собствен-

ному усмотрению или свободному вдохновению. В даосизме и буддизме художественное творчество подчинялось более общим философско-религиозным установкам, также включая концепцию «искусства для искусства». Как справедливо отмечают отечественные синологи А.И. Кобзев, М.А. Неглинская, С.А. Торощев: «Оборотной стороной столь широкого понимания искусства стала понятийно-терминологическая. Теоретическая и практическая консервация его общности с разными видами мастерства – от «ста ремесел» (бай гун) до кулинарных и боевых (у шу) искусств. Китайская культура уже в древности, благодаря визуальности иероглифики, в целом радикально эстетизировалась, и художественные формы приобрели в ней определяющее значение как в философском умозрении, так и в обыденной жизни» [1, с. 15].

Философский характер теории живописи объясняет: сущность вещей с древности выражалась категориями «идея», «первопринцип», тесно связанными с картиной «мирового порядка», закономерностью и числом. В этой связи основной задачей эстетики числа было выражение синтеза и пространства в сакральном и художественном планах. Среди многочисленных понятий, дающих возможности к пониманию сути китайской живописи, число занимает особое место. Так, Небо – воплощение образа Единого, а Земля – идеи множественности; нечетные числа от одного до девяти выступают знаками Неба, а четные от двух до десяти считались манифестациями Земли. Один и два, в сумме дающие триаду, выражают в сочетании идею слияния Неба и Земли, а также символизируют мощь Неба, сосредоточение силы ян. Три, помноженное на четыре, дает двенадцать – число месяцев в году, и как следствие этого (оставшаяся четным) данное число становится символом Неба. Существует два наиболее ярких воплощения эстетического осознания числа: в пейзаже школы так называемой «живописи без живописи» и в теории портретов, основанной на физиогномике. «Живопись

без живописи) – это воплощение принципа «нулевого пути» (суй дао), идеального отсутствия, которое в художественном творчестве предстает как «недеяние» [2, с. 154-155]. В этом случае художник, создавая картину, не пытается воплотить в ней свой замысел, он лишь действует кистью как послушный проводник безличного творческого начала.

Современный отечественный исследователь китайского искусства А.В. Виноградов выдвинул гипотезу о «двойке» и «тройке», одной из граней которой является следующее: «Числа определяют одну из наиболее ярких черт китайского стиля освоения мира и его отличия от европейского. Как правило, рассмотрение вопроса ограничивается указанием на различие логики и нумерологии как разных видов универсальной методологии, иллюстрированное примерами; генезис же и природа различий остаются скрытыми. Отсутствие ясности заставляет возвращаться к этому вопросу, поскольку очевидно, что существующие отличия объединяют не только китайское мировосприятие, представляющее узкопрофессиональный интерес, но и китайский мир (социум) [3, с. 148]. Данная гипотеза убедительно подтверждается 42-м чжаном (главой) классического китайского трактата «Дао-Дэ цзин»:

Путь рождает Одно,
Одно рождает Два,
Два рождает Три,
А Три рождает тьму вещей
Все вещи несут в себе Инь и обнимают Ян,
Пустотное деяние приводит их к согласию

[4, с. 228-229].

Первые три строки всегда считали ключевой формулой космогонического учения «Дао-Дэ-цзин», но смысл их объясняли по-разному. Янь Цзунь отождествляет Путь с «пустотностью пустоты» (а равно с «отсутствием отсутствия» и «животворением живого»), из которой происходит пустота, или единое. Из единого посредством пустоты возникает два как универсальный порождающий принцип. Из двойки посредством вездесущности неначала появляется три как принцип разнообразия сущего, а тройка дает жизнь всем вещам. Ученый сунской эпохи Сыма Гуан истолковывал данную схему, отождествляя рождение единичности с переходом от неначала к наличию, а от двух к трем – с переходом от наличия к вещам.

Что касается «пустотного дыхания», упомянутого в данном чжане, то оно ярко выражено в эстетике пустоты китайской пейзажной живописи. Наполненный глубоким символическим смыслом, китайский пейзаж никогда не был точной копией какой-либо местности. Художники писали на своих полотнах не только реальные «горы и воды», но и скрытые в них идеальные пространства. Китайцы с древности поклонялись горам и водам как святыням. Мир, увиденный глазами китайского художника, требовал построения пространства по своим особым законам. Наблюдая натуру с разных позиций и углов зрения, взгляд художника перекраивал картины мира, творя богатство художественных форм. Композиционный строй картины и особенности перспективы были рассчитаны на то, чтобы человек ощущал себя не центром мироздания, а лишь его малой частью, как мы уже отмечали в нашем монографическом исследовании [5].

Бывало, картина рождалась в воображении художника и не была связана с каким-то определенным местом или ландшафтом. Такие картины называли «Пейзаж собственного сердца» [6, с. 4]. Что касается жанра «гор и вод», то природа предстает величественной и необъятной, дальний план обычно поднят высоко, поэтому дальние предметы оказываются самыми высокими, передний план обычно отделен от заднего группой скал или деревьев. Чувство простора создается ритмом, повтором, туманной дымкой или водной гладью, как бы отдаляющей на огромное расстояние и смягчающей линии дальних предметов.

Постоянная потребность осмыслить природу привела к появлению ряда теоретических трактатов, способствующих выделению пейзажа в особую художественную систему. Ведущим теоретиком пейзажной живописи был Го Си, автор трактата «О высокой сути лесов и истоков». Красоту природы он рассматривал с позиции постоянной изменчивости. Чтобы понять природу и содержащуюся в ней красоту, нужно познать и все изменения, рождающиеся в душе человека, воспринимающего ее. В данном трактате Го Си обобщил важнейшие эстетические воззрения своего времени, а также создал теорию трех видов воздушной перспективы, или трех далей, – высоких, глубоких и широких – сформулировал особенности пространственных отношений. Эстетика природы и ее вечное обновление отождествлялись в создании средневековых художников с идеей гармонии и неизбежности бытия. Мудрая непреложность законов природы была возведена в ранг нравственного эталона, стала предметом раздумий и художественных обобщений.

Эти идеи обобщил Ван Вэй, живописец, поэт и теоретик искусства, автор трактата «Тайны живописи». Взяв интуицию за источник познания истины, этот живописец и теоретик искусства смотрел на мир глазами отшельника, созерцателя и поэта. Ван Вэй писал: «В созерцании следует наблюдать образы энергии, а потом – перемены света и тени. «Хозяин» и его «гости» на картине должны как бы приветствовать друг друга в поклоне. Возвышенные пики должны обладать величием. Если их слишком много, вид будет сумбурным, а если их слишком мало, вид будет скучным. Пусть их будет не много и не мало, а в пейзаже пусть будут ясно различаться близкое и далекое» [7, с. 301].

Единство человека и природы отражено в работах художников, ставших последователями чань-буддизма. Будучи монахами, они считали отшельническую жизнь среди природы средством постижения ее тайн и путем к духовному освобождению к просветлению. Стремление к естественности через интуицию, спонтанность, способность к мгновенному озарению нашло свое применение в работах художников-пейзажистов. Художники-монахи стремились уловить то, что открывается взору внезапно после длительного созерцания и медитации. Написанные, как правило, черной тушью на белой бумаге, их картины отличались точным владением линией, которое позволяет единым движением кисти создать вдохновенный образ, уходящий в пустое пространство как в неведомую даль.

Жанр «хуа няо» – «цветы и птицы» – в отличие от «гор и вод» максимально приближает природу к человеку. Изображения в этом жанре мы можем увидеть не только на свитках, но и на веерах, ширмах, в качестве украшений почтовой бумаги, альбомных листов. Миниатюрные сценки, изображенные на различных основах, представляли жизнь растений, птиц, насекомых. Художники тщательно передавали все нюансы и оттенки в структуре каждого листа или фактуру бархатистой поверхности спелой сливы. Живопись этого жанра глубоко символична. Так, сосна является символом долголетия, петух – почета, дракон и феникс – идеального брака, карп – символом достатка, лотос – благородства. Но основная ценность этого жанра – стремление приблизить зрителя к природе, показывая ему динамику жизни или строения растений и животных как неотъемлемую часть мира природы.

В качестве методологического основания для изучения эстетического феномена китайской живописи может использоваться морфология – учение о структуре художественного объекта, как оно раскрыто, например, учеными XX века: российским филологом и культурологом В.Я. Проппом или французским филологом А. Фосийоном. Значительную часть морфологического анализа составляет рассмотрение атрибутов различных «действующих лиц» живописного свитка: от самого простого предмета до животных, людей и фантастических существ, изображенных на свитке. Для китайского изобразительного искусства характерно сочетание реальных и фантастических элементов композиции, причем реальный предмет может быть изображен схематично, а фантастический тщательно выписан, будто с натуры. В структуре свитка немалую роль играют вспомогательные элементы, используемые для связи функций между собой. Удвоение или утроение элементов – один из частных вспомогательных приемов. Утраиваются и детали атрибутивного характера, и отдельные функции. Морфологический подход оказывается наиболее плодотворным при рассмотрении пейзажной живописи, произведений «хуа-няо» («цветы-птицы») и портрета, выступающего как часть жанра «жэнь у» («люди»). Но в жанровой живописи в целом морфологические элементы и функции собственно бытовых сцен прослеживания менее четко.

Морфологический анализ традиционной живописи не будет полным без учета ее связи с каллиграфией. Эта связь не исчерпывается лишь каллиграфической природой живописной техники. Между изображениями в живописи и письменными знаками существует изначальное природное единство: в Китае понятия «писать» и «изображать» были синонимами. Это объясняется тем, что китайские произведения изобразительного искусства создаются с помощью линейного рисунка. В отличие от привычной нам европейской живописи, где образы выражаются с помощью объемов и форм, цвета и светотени. В Китае издревле говорят о близости живописи и каллиграфии: для китайской живописи характерна многоточечная и рассеянная перспектива, лаконичная композиция из пятен локального цвета с ритмическими контурами, плоскостная живопись без светотеневой лепки. Многоплановая перспектива позволяет художнику создать мир, не связанный горизонтом реального пространства. Иероглифы заполняли некоторые пустоты, дополняя рисунок. «Иероглифы со всем своим очарованием и противоречиями, являются отражением китайского народа» [8, с. 15], его ментальности.

А техники живописи и написания иероглифов опираются на эстетический принцип намека и недосказанности, оставляя простор идеям и чувствам. Так китайские философские принципы воплощаются в изобразительном искусстве.

Библиографический список

1. Кобзев, А.И. Предисловие к тому / А.И. Кобзев, М.А. Неглинская, С.А. Торопцов // Духовная культура Китая. Энциклопедия: в 5 т. / ред. М.Л. Титаренко и др. – М., 2010. – Т. 6 (дополнительный).
2. Главева, Д.Г. Эстетика традиционной живописи // Духовная культура Китая. Энциклопедия. / ред. М.Л. Титаренко [и др.] – М., 2010. – Т. 6.
3. Виноградов, А.В. Гипотеза о «двойке» и «тройке» // Идеино-теоретические тенденции в современном Китае: национальные традиции и поиски путей модернизации: материалы IX всероссийск. конф. «Философия Восточно-Азиатского региона и современная цивилизация». – М., 2003. – Вып. 9-10.
4. Дао-Дэ цзин. Ле-цзы. Гуань-цзы. Даосские каноны / перевод, вступ. ст., комм. В.В. Малявина. – М., 2002.
5. Ан, С.А. Человек в пейзажной живописи Китая / С.А. Ан, С.Н. Воронин. – Барнаул-Пекин, 2010.
6. Эстетика пустоты // Китайская живопись. – Ростов-н/Д., 2006.
7. Ван Вэй. Тайны живописи // Китайское искусство: Принципы. Школы. Мастера / сост., пер. с кит. и англ., вступ. ст., очерки и комм. В.В. Малявина. – М., 2004.
8. Тайны китайских иероглифов / авт.-сост. В. Соколов. – Минск, 2009.

Bibliography

1. Kobzev, A.I. Predislovie k tomu / A.I. Kobzev, M.A. Neglinskaya, S.A. Toropcov // Dukhovnaya kuljtura Kitaya. Ehnciklopediya: v 5 t. / red. M.L. Titarenko i dr. – M., 2010. – Т. 6 (dopolniteljnihiy).
2. Glaveva, D.G. Ehstetika tradicionnoj zhivopisi // Dukhovnaya kuljtura Kitaya. Ehnciklopediya. / red. M.L. Titarenko [i dr.] – M., 2010. – Т. 6.
3. Vinogradov, A.V. Gipoteza o «dvoyke» i «trojke» // Idevjno-teoreticheskie tendencii v sovremenom Kitae: nacionaljnihe tradicii i poiski putej modernizacii: materialih IX vserossiysk. konf. «Filosofiya Vostochno-Aziatskogo regiona i sovremennaya civilizaciya. – M., 2003. – Vihp. 9-10.
4. Dao-Deh czin. Le-czih. Guan-j-czih. Daosskie kanonih / perevod, vstup. st., komm. V.V. Malyavina. – M., 2002.
5. An, S.A. Chelovek v peyjazhnoy zhivopisi Kitaya / S.A. An, S.N. Voronin. – Barnaul-Pekin, 2010.
6. Ehstetika pustotih // Kitajyskaya zhivopisj. – Rostov-n/D., 2006.
7. Van Vehyj. Tajnih zhivopisi // Kitajyskoe iskusstvo: Principih. Shkolih. Mastera / sost., per. s kit. i angl., vstup. st., ocherki i komm. V.V. Malyavina. – M., 2004.
8. Tajnih kitajyskikh ieroglifov / avt.-sost. V. Sokolov. – Minsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

Раздел 6

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 74.01/09, 725.94

Dembich N.D., Mikhaylov S.M. DESIGN AS THE TOOL FOR THE HISTORICAL SIGN IN THE URBAN ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE MEMORIAL ROUTE OF PRINCESS DIANA IN LONDON). In article the memorial complex of princess Diana in London, the including walking route, a memorable fountain and a playground, as an example of a new approach in the organization of memorial ensemble in the city is considered by means of design.

Key words: memorial of princess Diana, design of an urban environment, subject and spatial environment of the city.

Н.Д. Дембич, аспирант, Казанский гос. архитектурно-строительный университет,

E-mail: dembichnd@mail.ru; **С.М. Михайлов**, д-р искусствоведения, проф.,

Казанский гос. архитектурно-строительный университет, *E-mail:* souzd@mail.ru

ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАКА В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕМОРИАЛЬНОГО МАРШРУТА ПРИНЦЕССЫ ДИАНЫ В ЛОНДОНЕ)

В статье рассматривается мемориальный комплекс принцессы Дианы в Лондоне, включающий прогулочный маршрут, памятный фонтан и игровую площадку, как пример нового подхода в организации мемориального ансамбля в городе средствами дизайна.

Ключевые слова: мемориал принцессы Дианы, дизайн городской среды, предметно-пространственная среда города.

Памятники архитектуры, монументального и пластического искусства сквозь века несут нам информацию о важнейших исторических событиях и героическом прошлом, о том, кем были наши прародители, каковы были их эстетические идеалы, духовные и культурные ценности. Поэтому возведение мемориалов, монументов и других памятных знаков является важной и ответственной задачей в организации архитектурной среды города, ее художественного и смыслового наполнения.

Двадцатый век, в особенности годы после первой и второй мировых войн, был ознаменован созданием грандиозных мемориальных комплексов, обелисков и памятников, занимающих значительные по размерам территории. К их созданию привлекались именитые архитекторы, признанные мастера монументального и пластического искусства. Возводились такие объекты в соответствии с существовавшими традициями и по канонам архитектуры и монументального искусства.

XXI век несет с собой качественно новые технические и технологические возможности, новую динамику жизненных процессов. Общество вступает в постиндустриальную стадию своего развития. На смену «экономическому человеку» индустриальной эпохи идет «эстетический человек» [1]. Происходит переоценка ценностей, смена идеалов, представлений о качестве жизни и окружающей человека предметно-пространственной среды. В свою очередь все это требует и новых архитектурно-художественных решений в области организации окружающей человека пространственной среды и ее предметного наполнения, неординарных и отвечающих веяниям времени. Традиционные проектно-художественные методы здесь уже не всегда эффективны. Они отстают от динамики современной жизни, а монументальные скульптурные и архитектурные формы не отвечают современным представлениям.

Сегодня все более востребованным в организации комфортной и художественно выразительной городской среды становится дизайн. В последние годы в архитектурно-дизайнерской практике все чаще появляются примеры оригинальных решений организации комфортных и художественно выразительных городских пространств средствами и методами дизайна. Одним из таких примеров является «мемориал Дианы» в Лондоне –

уникальный памятник принцессе Уэльской. Мемориальный комплекс включает «прогулочный маршрут Дианы (Walk)», «памятный фонтан Дианы», «мемориал – детская игровая площадка»

Прогулочный маршрут Дианы «Мемориал Walk»

Мемориал Walk представляет собой семикилометровый маршрут для пешеходных прогулок, проходящий по четырём самым известным лондонским паркам: Сент-Джеймс, Грин-парк, Гайд-парк и Кенингтонский сад. С маршрута открываются виды на три дворца (Кенсингтонский, Букингемский, Сент-Джеймс) и два особняка (Кларенс-хаус, Спенсер-хаус), связанных с жизнью Дианы. Общество королевских парков улучшило прилегающий ландшафт, благоустроив территорию вдоль маршрута и восстановив декоративные ворота, фонтаны и памятники по пути следования. Были установлены также скамейки для отдыха, кафетерии, палатки с продуктами и напитками, оборудованные туалеты. При разработке благоустройства предусмотрены специальные устройства для маломобильных групп населения – пандусы, навесы, поручни и т.п.

По пути следования на протяжении всего прогулочного маршрута в пешеходные дорожки вмонтировано 90 специальных знаков – геральдических медальонов. Автор – скульптор Алек Певвер (Alec Peever) – в центре медальона разместил геральдическую эмблему розы, символизирующую неувядающий образ принцессы и традиции культуры Великобритании [2]. Медальон выполнен в технике травления по алюминию, в следствие чего, последний в нем воспринимается зрительно как драгоценный металл. Геральдические медальоны сразу узнаются в любой точке маршрута, становясь одновременно и средствами навигации для посетителей парка, и «визитной карточкой» мемориала Walk – своеобразным его фирменным стилем, объединяющим в единый художественно-тематический ансамбль значительную по размерам городскую территорию. Медальон включает также два указателя. Один показывает направление, откуда вы пришли, а другой – направление к следующему медальону-маркеру. Это позволяет осуществить прогулку от любой точки парка, не сбившись с пути. Следует отметить также, что дизайн формы безупречен с точки зрения эргономики. Имеющий плавный вогнуто-выпуклый профиль медальон как бы приподнят над

поверхностью тротуара и зрительно создает иллюзию объемности изображения розы и, в то же время, его форма не дает возможности пешеходам сплотиться о возвышающуюся среднюю часть.

Мемориальный маршрут Walk был открыт 30 июня 2000 года, за день до тридцати девятого года рождения принцессы, председателем мемориального комитета принцессы Дианы канцлером Гордоном Брауном.

Мемориальный фонтан Дианы

Это «водное устройство» лишь с определенной условностью можно назвать «фонтаном», в традиционном его понимании. Скорее это произведение садово-паркового искусства и ее автор – известный ландшафтный дизайнер американка Кэтрин Густафсон (Kathryn Gustafson). Струи здесь не бьют вверх, как у обычного фонтана, а текут навстречу друг другу по гранитному овалу. Размеры последнего примерно 50 на 80 м, и размещен он на юго-западном склоне Гайд-парка. Гранитное русло потока от 3 до 6 м в ширину, очень мелкое и выложено на пологой части парка так, чтобы вода с верхней части овала стекала с обеих сторон. С одной стороны овала течение воды довольно спокойно, она, нежно рябя на солнце, плавно струится вниз. С другой стороны русло имеет множество ступеней, порогов и разрывов. Кривые формы спроектированы так, что вода в этих местах бурлит, пенится, закручивается и стремится вниз, как и первый поток, к спокойному бассейну в конце пути. Оба потока, по словам автора проекта, «призваны отразить различные стороны жизни и настроения принцессы Дианы. ... Здесь нет традиционных бьющих струй, поскольку, как мы считаем, современная женщина, какой была Диана, достойна современного фонтана» [3]. Диана считалась современной и доступной принцессой, и целью фонтана-памятника было создание такой его формы, чтобы люди могли получить также доступ к воде [4]. Посетителям предлагается посидеть на краю гранитного русла и «обновить» ноги в водном потоке [2]. Тем самым фонтан становится интерактивным, предлагая посетителю своего рода общение. Вода в фонтане постоянно обновляется, поднимаясь из подземных источников Лондона. Три моста позволяют пересечь водные русла и подойти к центральной части фонтана – «сердцу» комплекса.

Фонтан состоит из 545 гранитных частей, которые были созданы из цельных кусков гранита с помощью современной компьютерной резки в Северной Ирландии

Первый камень водного комплекса был заложен в сентябре 2003 года и открыт ее Величеством Королевой Англии Елизаветой II 6 июля 2004 года в присутствии младшего брата Дианы Чарльза Спенсера, ее бывшего мужа принца Чарльза, а также ее сыновей Уильяма и Гарри.

Мемориальная детская площадка

Мемориальная игровая площадка расположена рядом с Кенсингтонским дворцом и была открыта 30 июня 2000 года, в память о покойной принцессе. В центре игровой площадки располагается большой деревянный пиратский корабль, вокруг него – игровой комплекс, включая пляж, вигвамы, игровые элементы и скульптуры. В зоне тихого отдыха расположены места для сидения, где взрослые могут отдохнуть, наблюдая за детьми.

Детская площадка имеет свободный доступ и ею пользуются ежегодно более 750 тысяч детей [5]. Здесь с помощью средств дизайна пространство организовано так, что дети с ограниченными возможностями могут играть вместе со здоровыми детьми. Для этих целей здесь специально создана сенсорная тропа и тропа запахов. Площадка предназначена для всестороннего развития детей, физического, творческого, социального и пр. Вдохновленные историями о Питере Пене, авторы игрового комплекса создают ситуации в игровом пространстве, побуждающие детей изучать мир, следовать своему воображению.

Мемориал, созданный средствами дизайна

В мемориальном комплексе принцессы Дианы мы видим новый подход к организации памятного места в пространственной среде города. Его новизна заключается в том, что здесь нет традиционных для мемориалов величественных стел и гранди-

озных монументов или храмов и часовен, как это было принято в прошлые века. Реализован столь необычный мемориал главным образом средствами современного дизайна, ландшафтного и предметного. Именно через дизайн и его философию происходит внедрение этого памятного комплекса в архитектурную и ландшафтную ситуацию города. Элементами дизайна, будь то игровые формы детской площадки, или медальоны-указатели привносятся в контекст, в определенной мере контрастируя с ним, выделяют тем самым мемориальный ансамбль территории. При этом мемориальный комплекс занимает довольно значительные территории – четыре городских парка и прилегающий городской ландшафт. И воспринимается он не единовременно, а постепенно, в процессе движения зрителя по заданному маршруту.

Средствами дизайна мемориальный комплекс был обозначен в структуре города, но при этом он не изолирован пространственно от окружения. В этом состоит одно из особенностей его пространственной организации. Его пространственная локализация происходит в сознании человека, который мысленно выделяет его, связывает его через восприятие окружающих дворцов и особняков с образом Принцессы Дианы. Тем самым средствами дизайна в городском пространстве формируется многомерная семантическая структура, которую можно считать сложной. Одним из таких семантических слоев и является мемориальный комплекс.

При организации пространственного ансамбля комплекса использован проектный инструмент дизайна – метод «фирменных стилей». Систему расположенных в пространстве парков медальонов можно рассматривать как своего рода «фирменный стиль» мемориала. В отличие от архитектурно-художественных стилей территориально он здесь носит локальный характер, распространяясь только на определенный фрагмент города. И он является художественно-тематическим стилем. В его основе лежит образ конкретной личности – всемирно известной принцессы Уэльской, «Леди Ди». С одной стороны, это место связано с ее именем, с другой стороны, обобщенный художественный образ Принцессы во многом привнесен извне.

Определенной новизной в организации мемориального комплекса является и некоторая «утилитарность» подхода. Мемориал представлен не столько местом возложения цветов и венков несколько раз в году, сколько его повседневное использование посетителем, будь то детская игровая площадка, ландшафтный комплекс с фонтаном или прогулочный маршрут. Этот контакт является интерактивным и предполагает активное участие зрителя как на тактильном уровне, так и интеллектуальном и психо-эмоциональном.

Мемориальный комплекс рассчитан не только на интерактивное участие зрителя, он рассчитан на зрителя современного и подготовленного, способного включить воображение и домыслить увиденное. Сегодня этот необычный мемориал не всеми воспринимается однозначно, как и сто лет назад воспринималась парижанами башня Эйфеля. Среди отзывов посетителей можно встретить полные разочарования, в которых мемориал называется «скучной вещью в хорошей ситуации», «пустой тратой денег», «туристы часто спрашивают «где мемориал Дианы?» и, увидев его, остаются разочарованы». Много и восторженных отзывов об интерактивном фонтане, который «в отличие от холодной и формальной статуи несет радость и наиболее подходит к образу молодой яркой Принцессы Дианы», «это что-то большее чем статуя», «когда вы гуляете по фонтану, вы замечаете, что художник отразил жизнь Дианы, ее мирные и бурные моменты... Это сказочно!» [6]

Парадоксально, но в итоге в центре Лондона возник «памятник без памятника», без традиционных скульптур, монументов и мемориальных архитектурных форм. При этом был создан не только уникальный художественно-ландшафтный комплекс, но и придан новый статус парковым зонам Лондона в целом. Открывавший мемориал канцлер Великобритании Гордон Браун назвал его «одним из самых величественных городских парков в мире» [2].

Библиографический список

1. Михайлов, С.М. Дизайн современного города: комплексная организация предметно-пространственной среды (теоретико-методологическая концепция): автореф. дис. ... докт. иск. – М., 2011.
2. The Royal Parks [Э/п]. — П/д: http://www.royalparks.org.uk/parks/hyde_park/diana_memorial.cfm
3. Новости NEWSru.com: мемориальный фонтан в честь Принцессы Дианы [Э/п]. — П/д: <http://www.newsru.com/world/23jul2004/fontan.html>
4. Princess of Wales Memorial Fountain [Э/п]. — П/д: http://en.wikipedia.org/wiki/Diana_Princess_of_Wales_Memorial_Fountain cfm
5. Diana memorial playground [Э/п]. — П/д: <http://www.royalparks.org.uk/parks/kensington-gardens/diana-memorial-playground> cfm
6. Princess Diana of Wales Memorial Fountain [Э/п]. — П/д: http://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g186338-d486877-Reviews-Diana_Princess_of_Wales_Memorial_Fountain-London_England.html cfm

Bibliography

1. Mikhaylov, S.M. Dizayn sovremennogo goroda: kompleksnaya organizaciya predmetno-prostranstvennoy sredy (teoretiko-metodologicheskaya koncepciya): avtoref. dis. ... dokt. isk. – M., 2011.
2. The Royal Parks [Eh/r]. — R/d: http://www.royalparks.org.uk/parks/hyde_park/diana_memorial.cfm
3. Novosti NEWSru.com: memorialniy fontan v chesti Princeshi Diani [Eh/r]. — R/d: <http://www.newsru.com/world/23jul2004/fontan.html> cfm
4. Princess of Wales Memorial Fountain [Eh/r]. — R/d: http://en.wikipedia.org/wiki/Diana_Princess_of_Wales_Memorial_Fountain cfm
5. Diana memorial playground [Eh/r]. — R/d: <http://www.royalparks.org.uk/parks/kensington-gardens/diana-memorial-playground.cfm>
6. Princess Diana of Wales Memorial Fountain [Eh/r]. — R/d: http://www.tripadvisor.ru/Attraction_Review-g186338-d486877-Reviews-Diana_Princess_of_Wales_Memorial_Fountain-London_England.html cfm

Статья поступила в редакцию 17.09.12

УДК 74.01/09

Dembich N.D., Mikhaylov S.M., Mikhaylova A.S. ABOUT THE DUALITY OF THE NATURE OF THE CORPORATE STYLE. In this article is considered the duality of the nature of a corporate style and its manifestation in its stories as «corporate identification» and a part of branding and as universal «a design and art method» the organizations of a subject complex and the spatial environment including the cities.

Key words: corporate style, design and art method, corporate identification, subject and spatial environment, design of the city.

Н.Д. Дембич, аспирант, Казанский гос. архитектурно-строительный университет, E-mail: dembichnd@mail.ru; **С.М. Михайлов**, д-р искусствоведения, проф., Казанский гос. архитектурно-строительный университет, E-mail: souzd@mail.ru; **А.С. Михайлова**, канд. искусствоведения, доц., Казанский гос. архитектурно-строительный университет, E-mail: misuoka@gmail.com

О ДВОЙСТВЕННОСТИ ПРИРОДЫ ФИРМЕННОГО СТИЛЯ

В статье рассматривается двойственность природы фирменного стиля и ее проявления в его истории как «корпоративная идентификация» и часть брендинга и как универсальный «проектно-художественный метод» организации предметного комплекса и пространственной среды в том числе и города.

Ключевые слова: фирменный стиль, проектно-художественный метод, корпоративная идентификация, предметно-пространственная среда, дизайн города.

Фирменный стиль – уникальное явление в проектной культуре XX века. Сегодня это понятие прочно вошло в профессиональный лексикон дизайнеров, рекламистов и маркетологов. В вузах фирменным стилям посвящены специальные лекционные курсы, курсы и дипломные проекты. На профессиональном рынке сегодня множество дизайн-студий, рекламных и брендинговых агентств, которые предлагают свои услуги по разработке фирменного стиля. При этом в термин «фирменный стиль» сегодня вкладываются не всегда однозначные по смыслу понятия.

Понятие «фирменный стиль»: исторический экскурс

Понятие «Фирменный стиль» появилось в профессиональном лексиконе отечественных дизайнеров в к. 1960 – н. 1970-х гг. как производная от англ. «design coordination and corporate image»¹. В. Глазычев определяет фирменный стиль как «совокупность визуально воспринимаемых признаков, вызывающих у потребителя устойчивый стереотип конкретной промышленной или торговой компании» (1970). Он связывает появление фирменных стилей с деятельностью Петера Беренса на посту художественного директора компании АЭГ (1907-1909), где им была впервые сделана попытка сформировать ярко выраженное лицо фирмы в ряду других промышленных компаний на основе единых художественно-стилевых принципов формообразования широкого объектного ряда – от логотипа фирмы, графики ее документации и рекламы, выпускаемой продукции до архитектуры производственных зданий и торговых представительств. При этом В. Глазычев отождествляет явление фирменного стиля с началом индустриального дизайна вообще (называя его «скрытым определением дизайна») и связывает этот процесс с монополистическим капитализмом [2]. При этом целый ряд исследователей отмечают, что «фирменный стиль АЭГ для Беренса был не просто средством выделить продукцию монополии среди других компаний», Здесь как отмечает В. Аронов, проявился же «культурологического подхода к технике» как отправная точка всех построений Беренса в теории искусства [3]. Аналогичное мы находим

и в книге В. Рунге и В. Сеньковского «Основы теории и методологии дизайна» [4]. «Стратегией синтеза искусства и промышленности» называют фирменный стиль АЭГ В.Сидоренко и И.Счетчиков, рассматривая его, «как сложную систему, в которой проект комплекса продукции обоснован превосходной организацией целого – маркетинговой и художественной концепцией изделий...» [5]. В этом синтетическом подходе Беренса была уже изначально заложена двойственность природы фирменного стиля – маркетинговая и культурологическая составляющие, определившие дальнейшее его развитие.

Фирменный стиль как «корпоративная идентификация» и составляющая брендинга

В современном интернет-пространстве целый ряд терминов употребляется как синоним «фирменного стиля»: «система фирменной идентификации», «брендинга», «корпоративный стиль», «корпоративная идентификация» и др. [6]. В свободной энциклопедии «Википедия» он именуется «корпоративный стиль, айдентика» как производная от англ. «corporate design» [7]. На западе используются термины «corporate ID» и «brand ID» (ID – от англ. identity – «идентификация») [6]. При этом понятие «Фирменный» или «корпоративный» стиль связывают с графическим дизайном, определяя его как «набор графических форм и принципов их построения в целях выделить фирму среди себе подобных, и создать ее узнаваемый образ в глазах потребителей»².

Л. Подорожная называет фирменный стиль «одним из наиболее современных и актуальных видов рекламы», отмечая при этом, что «многими исследователями он рассматривается как важный особый вид маркетинговых коммуникаций» [8]. Одним из распространенных определений фирменного стиля сегодня является: «совокупность художественных приемов, создающих единый характер подачи рекламных материалов фирмы, усиливающая эффективность ее рекламных контактов с потребителями, повышающая доверие партнеров и способствующая росту ее репутации и известности на рынке» [9]. Здесь во главу

¹Д. Азрикан и Д. Щелкунов в статье «О природе и функциях фирменного стиля», опубликованной в 1975 году, отмечали, что в отечественной специальной литературе термин «Фирменный стиль» принят в качестве единственного обозначения весьма многообразного и разнохарактерного явления. За рубежом для обозначения различных его форм наряду с понятием «фирменный стиль» и даже чаще, чем он, употребляются термины «политика в области дизайна», «координация дизайна», «образ фирмы», «система идентификации» [1].

²Разработка фирменного стиля здесь, как правило, сводится к двум информационным блокам – т.н. «основной пакет» или «фирменный блок», включающий логотип, торговую марку (знак), слоган, фирменные цвета и шрифты, а также визитную карточку, фирменные бланки документации и конверты; и «дополнительный», куда могут войти самые разнообразные составляющие: веб-сайт, мультимедийная презентация, прайс-листы, фирменные папки и пакеты, упаковка, плакаты, банеры, сувенирная и рекламная продукция и др. [9].

угла понятия «фирменный стиль» ставятся, как мы видим, рекламная и имиджевая составляющие.

В более широком смысле под «фирменным стилем предприятия» понимается «набор, системно организованных констант: художественно-графических, шрифтовых, цветовых, акустических, видео и др., которые обеспечивают визуальное и смысловое единство и индивидуальность «всей исходящей от фирмы информации, ее внутреннего и внешнего оформления» [9], товаров и услуг фирмы. В этом случае фирменный стиль охватывает не только традиционные графический пакет деловой документации, фирменную рекламную и презентационную продукцию, но и дизайн интерьеров производственных и офисных помещений, представительство фирмы, униформу сотрудников и, наконец, формообразование выпускаемой продукции и ее упаковки. Компания RMD-GROUP кроме того в понятие «фирменный стиль» включает также и характер поведения на рынке, определяемый взаимоотношениями фирмы с партнерами, заказчиками, поставщиками, банками, конкурентами, а также работой с общественностью, наличием корпоративного духа и корпоративной культуры [10]. На «корпоративный патриотизм» обращает внимание и упомянутая выше Л. Подорожная [8].

В учебном пособии «Эстетика рекламы» С. Дзикович отмечает, что фирменный стиль, выражающий существенные формально-выразительные признаки основной деятельности корпорации в тех аспектах, которые необходимы для создания и поддержания инвариантного значения желательного ее имиджа имеет первостепенное значение в восприятии собственного персонала корпорации. Он выделяет три его модификации корпоративного стиля: корпоративный предметный стиль, корпоративный речевой стиль, корпоративный стиль одежды [11, с. 213-214].

Брендинг как новая парадигма проектной культуры XXI века

И. Счетчиков в диссертационном исследовании, посвященном эволюции фирменного стиля в проектной культуре XX века (2005), отмечая, что в современных условиях, когда «на мировом рынке властвует сверхнасыщенность, сверхинформативность, сверхконкуренция, сверхискушенный покупатель и др. факторы», когда «мир компьютеров и киберпространства преобразуют реальность, формируя новые модели рабочей силы и создавая новую, виртуальную культуру», не остается «шанса «выплыть» на устаревших методиках фирменного стиля» и заявляет о кризисе последнего «как парадигмы модернизма» [5]. Он объясняет происходящее реструктуризацией рыночных отношений, деконцентрацией, диверсификацией и повышением гибкости производства, размыванием границ между предприятиями, упразднением традиционных фирменных структур. Демассификация производства и аунсайзинг как доведение бизнес-предприятия до микро-размера радикально преобразуют индустриальную технологию – производители выпускают изделия мелкими сериями, обновляя их технически, стремясь к производству полностью индивидуализированной продукции [5]. И. Счетчиков отмечает, что в постмодернизме не фирменный стиль и не рекламный образ служит товару, а наоборот, сам товар подстраивается под виртуальный образ, переставая быть просто предметом для потенциального покупателя и превращаясь в некий символ. Создаются торговые марки, становящиеся более значимыми, чем сами вещи, – брендами. «Эволюционируя в бренд и брендинг³, фирменный стиль превосходит самого себя: виртуализируется и перерождается в знак-символ, существующий независимо от реальной вещи и многократно превосходящий и усиливающий ее реальные материальные качества» [5]. Таким образом в условиях современного постиндустриального общества фирменный стиль в своей «маркетинговой составляющей» переходит в новое качество – брендинг – и теряет «самодостаточность» и переходит из целеустановки в разряд проектных средств процесса брендинга.

Фирменный стиль как универсальный проектно-художественный метод в дизайне

В 1980-е гг. ВНИИТЭ разрабатывает теорию фирменного стиля [5], относит его к одной из основных форм дизайнерской

деятельности. Фирменный стиль при этом рассматривается как частное проявление метода «дизайн-программ, реализующего в практику установку на целостность предметной среды и культурные ценности более высокого порядка... Содержательным ядром дизайн-программы и одновременно ее специфическим признаком является эстетико-художественная программа и проектно-художественная концепция⁴. Г. Любимова, в статье «Фирменный стиль в аспекте стилиобразования», (1982), отмечает возросший массовый спрос со стороны промышленности на дизайн, приобретающий форму «конкретного заказа на фирменный стиль». Автор пишет, что «в разработке фирменного стиля руководители некоторых предприятий и объединений видят чуть ли не главную роль дизайнера в сфере производства», объясняя это тем, что дизайн как сфера художественного творчества имеет тенденцию к стилистической упорядоченности предметно-пространственной среды на базе конкретной творческой концепции формообразования. Универсальность самой профессии дизайнера позволяет объединить единой концепцией формы практически всю предметную среду. Комплексно решенный фирменный стиль, по ее мнению, – это как бы стилистическая мини-атюрная модель художественной упорядоченности предметно-пространственной среды. Именно фирменный стиль позволяет выявить многие реальные закономерности и особенности формообразования, позволяющие в рамках единой творческой концепции стилистически объединить очень разнородные элементы [13]. Как видим, маркетинговая составляющая из понятия фирменного стиля в «советском варианте» ушли на второй план⁵. Об этом пишет и Г. Любимова ставит вопрос о том «нужны ли вообще в условиях социализма границы проявления фирменного стиля, если плановое хозяйство позволяет, например, создать фирменный стиль в рамках целой отрасли или даже в более крупном масштабе?». Далее она пишет, что дизайнеры уже приступили к созданию крупномасштабных дизайн-программ для целых отраслей или городской среды. И невольно возникает вопрос «где все же кончается наиболее укрупненный масштаб фирменного стиля и где начинают действовать закономерности стилиобразования?» [13, с. 8]. О различном подходе к фирменному стилю в капиталистической и социалистической практике пишут также Д. Азрикан и Д. Щелкунов. Они отмечают, что основная функция фирменного стиля в его капиталистическом варианте – повышение конкурентоспособности фирмы, в социалистических условиях фирменный стиль сохраняет ряд функций организующего характера, но меняет ориентацию и содержание. Основным отличием социалистического варианта фирменного стиля является отсутствие необходимости противопоставления одной фирмы другой. Зато актуализируется задача выделения определенного круга материальных объектов с целью упорядочения предметной среды в целом, ее содержательной и визуальной систематизации, преодоления визуального хаоса. Эта задача возникает из переноса «центра тяжести» с прибыли на человека-потребителя. Дизайн при этом служит средством гуманизации предметной среды, а фирменный стиль – методом создания системных, эстетически полноценных предметных и информационных комплексов [1].

Метод «фирменных стилей» в дизайне города

Программно-целевой подход к художественному стилированию в условиях социалистической экономики привел к созданию в 1980-е гг. не только фирменных стилей для целых отраслей, но и городских ансамблей и городов в целом. Особый интерес здесь представляет проект фирменного стиля КамАЗа и города Брежнева (Набережных Челнов). Под фирменным стилем КамАЗа его авторы понимали «комплексную многолетнюю, официально узаконенную директивными документами программой действий по осуществлению «тотальной эстетизации на основе единых художественных принципов всего предметного мира

⁴ Под «дизайн-программой» понимался «метод, соединяющий в целостный процесс проблематизацию ценностей культуры, формулирование проектно-художественной концепции сложного системного объекта и разработку организационной программы, обеспечивающей реализацию этой концепции, включая проектирование объекта и внедрение проекта в промышленность [12].

⁵ Это несколько отличается от того, о чем писал десятилетиями раньше в своей книге «О дизайне» В. Глазьев, рассматривая фирменный стиль Беренса в первую очередь как средство «завоевания монополии и уже во вторую – самоценной художественно-проектной деятельностью» [2, с. 20-21]. Различия в трактовке понятия «фирменный стиль» вполне объяснимы. В. Глазьев писал на основе анализа западных первоисточников о фирменном стиле и его возникновении в условиях монополий и рыночной конкуренции. В условиях плановой социалистической экономики условия были совершенно другие.

³ И. Счетчиков дает следующее определение брендингу – «это деятельность по созданию долгосрочного предпочтения к товару, основанная на совместном усиленном воздействии на потребителя всех средств графического фирменного стиля – товарного знака, упаковки, рекламных обращений, материалов и мероприятий сейлз промоушн, а также других элементов рекламной деятельности, объединенных определенной рекламной идеей и характерным унифицированным оформлением, выделяющих товар среди конкурентов и создающих его образ. Бренд – это сверхвещь, «Super Star», миф, ставший большей реальностью, чем сама реальность» [5].

КамаЗа⁶,... очеловечивание художественными средствами производственной среды, ее эстетическая опозитизация [14]. Кроме того, фирменный стиль должен был средствами искусств делать зримым и узнаваемым образ КамаЗа, проявить все лучшее, что в нем скрыто и не всегда доступно взгляду человека.

Руководитель службы дизайна КамаЗа Г. Сысоев статье «Фирменный стиль КамаЗа и проблемы нового города», пишет, что при «широкой трактовке понятия фирменного стиля в сферу его интересов неизбежно попадает и внепроизводственная сфера деятельности. Это вполне естественно, поскольку КамаЗ является централизованным заказчиком на строительство города и подавляющее большинство живущих в городе – камазовцы» [14]. Организация городских праздников, фестивалей, народных гуляний осуществляется, как отмечает автор, прежде всего усилиями КамаЗа. «Разрабатывая сценарий и все художественное решение этих мероприятий с использованием все тех же стилистических компонентов фирменного стиля, нам удается превращать эти мероприятия досуга в активные носители фирменного стиля» [14].

Особый интерес представляет, на наш взгляд, вывод, к которому автора приводит в конце статьи, предлагая «еще на проектной стадии закладывать основы самобытности, своего стиля, зародыш той души, из которой впоследствии вырастет неповторимый социальный организм» [14]. Тем самым использовать фирменный стиль как проектный метод при проектировании предметно-пространственной среды города.

Библиографический список

1. Азрикан, Д.А. О природе и функциях фирменного стиля / Д.А. Азрикан, Д.Н. Щелкунов // Техническая эстетика. – 1975. – № 10.
2. Глазычев, В.Л. Дизайн как он есть. – М., 2006.
3. Аронов, В.Р. Теоретические концепции зарубежного дизайна. – М., 1992.
4. Рунге, В.Ф. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М., 2005.
5. Счетчиков, И.Е. Эволюция фирменного стиля в проектной культуре XX века: автореф. дисс. ... канд. техн. наук. – М., 2005.
6. Айдентика [Э/р]. – Р/д: <http://www.romver.ru/services/print.php?razdel=596>
7. Корпоративный стиль [Э/р]. – Р/д: http://ru.wikipedia.org/wiki/Корпоративный_стиль
8. Фирменный стиль: его функции и основные элементы [Э/р]. – Р/д: http://www.elitarium.ru/2012/01/17/firmennyjstil_funkcii_jelementy.html
9. Михайлов, С.М. Метод «фирменных стилей» в организации предметно-пространственной среды города // Дизайн и технологии. – 2010. – № 17(59).
10. Понятие фирменного стиля [Э/р]. – Р/д: http://rmd-group.ru/Firmennyjstil_ponjtie.html
11. Дзиевич, С.А. Эстетика рекламы: учеб. пособие. – М., 2004.
12. Сидоренко, В.Ф. Методика художественного конструирования. Дизайн-программа / В.Ф. Сидоренко, Л.А. Кузьмичев, А.Л. Дижур [и др.]. – М., 1987.
13. Любимова, Г.Н. Фирменный стиль в аспекте проблем стилизации // Техническая эстетика. – 1982. – № 8.
14. Сысоев, Г.Б. Фирменный стиль КамаЗа и проблемы нового города // Архитектура СССР. – 1985. – № 1.

Bibliography

1. Azrikan, D.A. O prirode i funkciyakh firmennogo stilya / D.A. Azrikan, D.N. Shelkunov // Tekhnicheskaya ehstetika. – 1975. – № 10.
2. Glazichev, V.L. Dizayn kak on estj. – M., 2006.
3. Aronov, V.R. Teoreticheskie koncepcii zarubezhnogo dizayna. – M., 1992.
4. Runge, V.F. Osnovih teorii i metodologii dizayna: ucheb. posobie / V.F. Runge, V.V. Senjkovskij. – M., 2005.
5. Schetchikov, I.E. Evholyuciya firmennogo stilya v proektnoj kuljture KhKh veka: avtoref. diss. ... kand. tekhn. Nauk. – M., 2005.
6. Ajdentika [Eh/r]. – R/d: <http://www.romver.ru/services/print.php?razdel=596>
7. Korporativniyj stilj [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Korporativniyjstilj>
8. Firmennij stilj: ego funkcii i osnovnihe ehlementih [Eh/r]. – R/d: http://www.elitarium.ru/2012/01/17/firmennyjstil_funkcii_jelementy.html
9. Mikhajlov, S.M. Metod «firmennikh stilej» v organizacii predmetno-prostranstvennoj sredih goroda // Dizayn i tekhnologii. – 2010. – № 17(59).
10. Ponyatie firmennogo stilya [Eh/r]. – R/d: http://rmd-group.ru/Firmennyjstil_ponjtie.html
11. Dzekevitich, S.A. Ehstetika reklamih: ucheb. posobie. – M., 2004.
12. Sidorenko, V.F. Metodika khudozhestvennogo konstruirovaniya. Dizayn-programma / V.F. Sidorenko, L.A. Kuzmichev, A.L. Dizhur [idr.]. – M., 1987.
13. Lyubimova, G.N. Firmennij stilj v aspekte problem stileobrazovaniya // Tekhnicheskaya ehstetika. – 1982. – № 8.
14. Sihsoev, G.B. Firmennij stilj KamaZa i problemih novogo goroda // Arkhitektura SSSR. – 1985. – № 1.

Статья поступила в редакцию 17.09.12

⁶ Компонентами фирменного стиля КамаЗа стали:

- фирменная колористика – сочетание синего цвета, символизирующего Каму, и красного, символизирующего прогресс и социализм. Сочетание этих цветов наиболее удачно вписывается в сложившийся цветовой характер производственной и природной среды;
- фирменный шрифт – специально разработанный шрифт и его модификации;
- фирменная модульная система – единая система взаимосвязанных размеров и числовых рядов, сочетающаяся с масштабом как человека, так и машиностроительными типоразмерами;
- фирменные композиционные принципы – определенные приемы проектирования и взаиморасположения элементов на плоскости, в объеме и пространстве;
- формопластические принципы – перечень пластических приемов и материалов, допускаемых при проектировании.

На первый взгляд состав фирменного стиля во многом похож на фирменные блоки «корпоративной идентификации», рассмотренные нами в начале статьи. Однако, номенклатура элементов – носителей фирменного стиля, как отмечают авторы, оказалась настолько велика, что ее художественное переосмысление потребовало несколько лет проектной работы [18].

УДК 75.036

Prokhorov S.A. PROBLEM OF SYNTHESIS OF ARTS IN ARCHITECTURE. In article the problem of synthesis of arts of painting, a sculpture is considered and is monumental – decorative art and architecture in a historical retrospective show and at the present stage. The role of colour and his influence on perception of architectural shape of a building or a complex on achievement of the unity embodied in synthesis of arts designate here. The article notes that the modern world of architectural design, as individual objects and systems focuses on the multifunctional, multi-level functions and the interpenetration of space. The interest and relevance of creative solutions in the design of architects and designers in real design and in the process of learning to modern requirements, methods and technologies synthesis of the arts designate here.

Key words: architecture, synthesis of arts, art, painting, sculpture, decorative art, art history, colour, coloring an architectural, art education.

С.А. Прохоров, зав. каф. института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И. Ползунова, канд. психол. наук, проф., член СХ России, Заслуженный работник культуры РФ, г. Барнаул, E-mail: prokh64@mail.ru

ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА ИСКУССТВ В АРХИТЕКТУРЕ

В статье рассматривается проблема синтеза искусств живописи, скульптуры, монументально-декоративного искусства и архитектуры в исторической ретроспективе и на современном этапе. Обозначена роль цвета и его влияние на восприятие архитектурного облика здания или комплекса на достижение единства, воплощенного в синтезе искусств. В статье отмечается, что современный мир архитектурного проектирования, как отдельных объектов, так и комплексов, делает основной упор на полифункциональность, взаимопроникновение функций и многоуровневость пространства. Обозначен интерес и актуальность творческих решений в проектной деятельности архитекторов и дизайнеров, как в реальном проектировании, так и в процессе обучения современным требованиям, методам и технологиям синтеза искусств.

Ключевые слова: архитектура, синтез искусств, искусство, живопись, скульптура, декоративное искусство, история искусства, цвет, архитектурная колористика, художественное образование.

В синтезе архитектуры и изобразительных искусств ведущую роль играет архитектура, организующая пространство и являющаяся основой любого ансамбля или отдельного произведения. Архитектура в значительной мере определяет место, идейную направленность, масштаб, технику исполнения и общие принципы композиции скульптуры, живописи, элементов декоративно-прикладного искусства, являющихся компонентами органического решения общей художественной задачи. Изобразительное искусство может выступать в синтезе с архитектурой в различных сочетаниях. В одних случаях произведения скульптуры могут иметь тектоническую связь со зданием (кариатиды, атланты), а монументальная живопись – заполнять отведенные для нее поверхности ограждающих конструкций и архитектурных элементов – стен, сводов, перекрытий (мозаика в Византии, орнаментальные керамические облицовки древней узбекской архитектуры и т.д.). В других случаях синтез искусств формируется сочетанием свободно стоящих скульптурных изваяний, декоративных стенок и мозаичных панно, для которых архитектурные сооружения являются лишь основным фоном или системой организации пространства. Этот последний прием, при котором живопись и скульптура получают сравнительно большую самостоятельность, получил значительное распространение в современной архитектурно-художественной практике. Ритм, масштаб, цвет живописных и скульптурных элементов существенно влияют на восприятие архитектурного облика здания или комплекса в целом и, следовательно, на достижение единства, воплощенного в синтезе искусств.

Синтез искусств может быть достигнут путем сопоставления и художественного взаимодействия как сходных, так и различных по характеру произведений. Например, ансамбль Акрополя в Афинах представляет собой пример синтеза искусств, основанного на близких по характеру произведениях архитектуры, скульптуры и живописи. Окраска рельефов и элементов здания здесь осуществлялась в интересах более полного раскрытия реалистического художественного образа, а также тектонической сущности ордерной архитектурной композиции.

В художественной практике различные виды и формы синтеза искусств не являются неизменными, они возникли и развивались, начиная с отдаленных периодов становления художественной культуры человечества. Большого расцвета синтез искусств достигает в древнем Египте, в античной Греции и Риме [1].

Проявление синтеза искусств архитектуры, живописи и скульптуры можно проследить еще в глубокой древности стран Латинской Америки на примере мексиканского искусства. В древнерусской художественной культуре примеры синтеза искусств представляют многие монастырские ансамбли, кремли, церкви, гражданские постройки. Разнообразие архитектурных форм, их связь со скульптурным декором, фресковой живописью и природным ландшафтом способствовали созданию выразительных композиций, основанных на синтезе искусств. В готических ан-

самблях синтез искусств достигался на основе органического сочетания архитектуры и скульптуры, а также живописи, главным образом в виде цветных витражей. В эпохи Возрождения, барокко и классицизма синтез искусств в архитектуре приобрел наиболее сложные и развитые формы. Конец эпохи классицизма и период второй половины 19 – начала 20 веков характеризуется известным упадком синтеза искусств, что отмечалось теоретиками (Виюлле де-Дюк) уже с середины 19 века [2].

Проблема синтеза искусств, в советской архитектурной теории и практике заняла важное место с первых лет существования Советского государства. План «монументальной пропаганды», выдвинутый В.И. Лениным, еще в 1918, основывался на принципе, в котором монументальное искусство и архитектура призваны были активно влиять на идейно-художественное воспитание граждан.

Советские архитекторы стремятся создать ансамбли, которые отвечали бы современному пониманию синтеза искусств как эстетически-гармоничной жизненной среды, где архитектура в синтезе с изобразительным и декоративно-прикладным искусством во всех его видах соответствовали бы строгим художественным запросам социалистического общества. Например, Дворцы пионеров и школьников в Москве и Киеве, пионерский лагерь «Морской» в Артеке, мемориальные комплексы в Ленинграде и Берлине (Трептов-парк) созданы на основе синтеза искусств (архитектуры, живописи, скульптуры, ландшафтного искусства). В условиях современного строительства, идея синтеза искусств может найти наиболее полное и глубокое воплощение, способствуя созданию гармоничной жизненной среды.

Существует множество определений синтеза искусств в архитектуре. Практически каждая архитектурная и художественно-архитектурная школа формулирует такое определение, трактует свое понимание синтеза искусств в архитектурном пространстве для своего времени, но основные постулаты остаются неизменными на протяжении многих веков.

Синтез искусств в архитектуре – это взаимосвязанное, органическое единство различных видов искусства (живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства) и архитектуры, в результате осуществления которого возникает новое эстетически-образное качество целостного художественного ансамбля. Синтез искусств нельзя рассматривать как простую сумму отдельных видов искусства, механически объединенных в одном комплексе или сооружении, даже если они выполнены одновременно. Подлинный синтез искусств является высшей формой художественного развития, так как подразумевает не только эстетическое совершенство отдельных составляющих его компонентов (произведений того или иного вида искусства), но и эстетическое качество, возникающее в результате художественного взаимодействия этих произведений [3].

В синтезе архитектуры и изобразительных искусств ведущую роль играет архитектура. Архитектура организует простран-

ство и включает в себя все виды изобразительного искусства, определяя место, масштаб, технику исполнения и общие принципы композиции для скульптуры, живописи, декоративно-прикладного искусства. Решение проблемы синтеза искусств в архитектурном сооружении или архитектурном ансамбле зависит от гармоничного сочетания и размещения в пространстве его составляющих. От расположения скульптуры, монументально-декоративного искусства (мозаичных панно, фресок, витражей) в отведенных нишах, на поверхностях интерьеров и фасадах архитектурных сооружений. Художественные произведения в пространстве организуются посредством ритмов, масштабов, объема и цвета, для достижения единства архитектурного облика здания или комплекса в целом.

Монументальная живопись является важной частью архитектурного сооружения, она создает особое эстетическое и эмоциональное воздействие, дополняет многогранный художественный образ всего комплекса проблемы синтеза искусств. Важнейшими явлениями, обуславливающими само существование живописи, можно назвать цвет. «Если архитектура создает пространство, — пишет Б. Р. Пиппер, — а скульптура — тела, то живопись соединяет тела с пространством, фигуры с предметами вместе со всем их окружением, с тем светом и воздухом, в котором они живут» [4].

Цвет — качественная субъективная характеристика электромагнитного излучения оптического диапазона, определяемая на основании возникающего физиологического зрительного ощущения и зависящая от ряда физических, физиологических и психологических факторов. Восприятие цвета определяется индивидуальностью человека, а также спектральным составом, цветовым и яркостным контрастом с окружающими источниками света, а также несветящимися объектами. Очень важны такие явления, как метамерия, индивидуальные наследственные особенности человеческого глаза (степень экспрессии полиморфных зрительных пигментов) и психики [5]. Свет, освещающий различные предметы, значительно влияет на восприятие человеческим глазом цвета предметов.

Вопросы цветовых гармоний и эмоционального воздействия цвета на человека интересовали многих практиков и теоретиков искусства. Леонардо да Винчи, И. Ньютон, Р. Адамс, А. Менселл, Э. Брюкке, В. Бецольд, В. Оствальд, И. Иттен, И. Гёте, Э. Делакруа, М. Дерибери, М. Алпатов, И. Грабарь, К. Юон, Н. Волков — это лишь небольшая часть наиболее известных исследователей, учёных и художников. Как пишет Гёте, жёлтый цвет «обладает прелестью», создаёт «безусловно, тёплое впечатление и вызывает благодушное настроение», синий цвет «всегда приносит что-то тёмное», «сияняя поверхность как будто уплывает от нас вдаль», красный цвет создаёт впечатление «как серьёзности и достоинства, так и прелести и грации», зелёный цвет даёт глазу «реальное удовлетворение». «В своих самых общих элементарных проявлениях, независимо от строения и форм того материала, на поверхности которого мы его воспринимаем, цвет оказывает известное воздействие на чувство зрения, к которому он преимущественно приурочен, а через него и на душу», — писал И. Гёте [6].

Одной из первых цветовых систем была система И. Ньютона, цветовой круг из семи цветов: красного, оранжевого, жёлтого, зелёного, голубого, синего, фиолетового. Художник Рудольф Адамс в 1865 году изобрёл «хроматический аккордеон» — аппарат для определения гармоничных цветовых сочетаний. Аппарат состоял из цветового круга, разбитого на 24 равных сектора, каждый из которых был разделён на 6 степеней по светлоте [7].

Непосредственно связанной с практикой живописи была и теория Альберта Генри Менселла [8]. Главным в теории Менселла было определение трёх типов гармоничных сочетаний: однотонные гармонии (построенные на одном цветовом тоне различной насыщенности и светлоты); гармонии двух соседствующих цветов цветового круга; гармонии, построенные по принципу контраста между цветами, лежащими противоположно друг другу в цветовом круге. Немецкий физиолог Э. Брюкке также считал цвета, расположенные в малых пределах цветового круга, гармоничными цветами из-за их сближенности. Э. Брюкке впервые, наряду с парными сочетаниями цветов, выделил и гармонические триады [9]. В XIX веке популярностью пользовалась теория цветовой гармонии В. Оствальда. Он стремился установить математические закономерности гармонии цвета, исходя от геометрических отношений расположения цветов в цветовом круге. Теория гармоничных сочетаний В.М. Шугаева основана на работах В. Бецольда и А. Менселла. Она базируется на комбинациях цветов цветового круга. В.М. Шугаев систематизировал различные виды гармоничных цветовых сочетаний [10].

Специальная наука о цвете называется колористикой. Колористика включает знания о природе цвета, об основных и до-

полнительных цветах, о характеристиках цвета, цветовых контрастах, смещении цветов, колорите, цветовой гармонии, цветовой культуре и языке цвета. Мы видим, как связаны различные виды декоративной живописи с архитектурой, какую важную роль они играют в организационном синтезе искусств в архитектурном пространстве, а значит и цветовой организации жизненного пространства человека. Эту проблему решает специальная наука — архитектурная колористика.

Архитектурная колористика (от лат. color — цвет, краска) — одно из современных направлений проектно-исследовательской деятельности: поиски колористических характеристик пространственной среды, включающие традиционные особенности и новые композиционные формулы цвета. Архитектурная колористика восходит к трудам по полихромии архитекторов 19 века (Жак Хитторф, Готфрид Земпер), а также к цветообразующим опытам искусства первой половине 20 века (в особенности, к экспериментам, проводившимся во Вхутемасе и Баухаусе), разрабатывается рядом зарубежных и отечественных центров, вводится в учебные программы по подготовке архитекторов и дизайнеров [11].

Современная архитектурно-художественная и градостроительная деятельность нуждается во всестороннем использовании цвета — носителя смысловой, эмоциональной и эстетической информации, знания особенностей его восприятия в пространстве, формообразующего действия, семантики, его роли в создании художественного образа архитектурного произведения, района, города. Проектирование колористики города целесообразно включать в общую систему художественного и архитектурно-градостроительного проектирования и рассматривать с точки зрения этой системы как целостное объемно-пространственное и цветовое проектирование, как целостное архитектурно-художественное произведение [12].

Примером высокого мастерства синтеза искусств в архитектуре может служить церковь св. Софии, построенной в 537 году в Константинополе. Этот храм называли Великой церковью. В его конструкции, как видно, так много промежуточных звеньев, переходных элементов, напряжение арок и сводов так уравновешено, что зритель совсем не чувствует тяжести масс и может свободно погрузиться в созерцание кристально чистого и легкого пространства. Не только легкость самой конструкции, но и целый ряд тонких декоративных приемов содействуют этому впечатлению: стены храма украшены мозаиками, нигде их плоский характер не нарушен выпуклыми, пластическими узорами [13].

Архитекторы создают для человеческой жизнедеятельности художественно организованное пространство, которое становится средой для синтеза искусств. Всемирно известные архитектурные сооружения и ансамбли запоминаются как символы стран и городов (пирамиды в Египте, Акрополь в Афинах, Колизей в Риме, Эйфелева башня в Париже, небоскребы в Чикаго, Кремль и Красная площадь в Москве). Современный мир архитектурного проектирования, как отдельных объектов, так и комплексов делает основной упор на полифункциональность, взаимопроникновение функций и многоуровневость пространства. Данный подход позволяет полнее учесть социальные, утилитарно-функциональные, эргономические, эстетические требования. Естественно, что при таком подходе задача создания комфортной городской среды, имеющей свой индивидуальный, запоминающийся художественный образ, выходит на первый план [14]. Для этой цели в лучших проектах конца XX — начала XXI веков авторами все чаще используются синтез современного архитектурного дизайна и изобразительного искусства. Активное взаимодействие ландшафта, скульптуры, современных форм живописи и архитектуры, мелкой пластики из новых материалов, организации среды при помощи цвета и света. Синтез искусств, в проектируемом пространстве, с использованием возможностей светодизайна для создания нового образа, ночного архитектурного пространства. Таким образом, в учебном проектировании студенты, используя архитектурно-дизайнерский подход, пытаются создавать запоминающийся художественный образ проектируемого объекта, можно проследить на отдельных проектах-представителях. Тем более что есть возможность одновременно рассмотреть разные средовые ситуации и соответственно различные пути их решения [14].

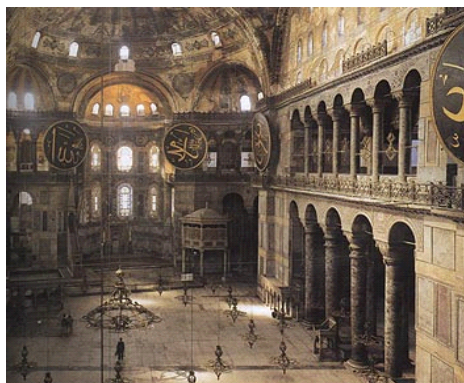
Синтез искусств, в современной архитектуре выступает в виде пластической и цветовой обработки архитектурных элементов либо в более сложном сочетании живописи, скульптурного рельефа, объемной скульптуры и архитектуры, которые имеют определенное сюжетное содержание, связанное с содержанием сооружения. Применение в архитектуре живописи и скульптуры как синтез произведений самостоятельных искусств

обычно имеет место в монументальных постройках большого общественного значения.

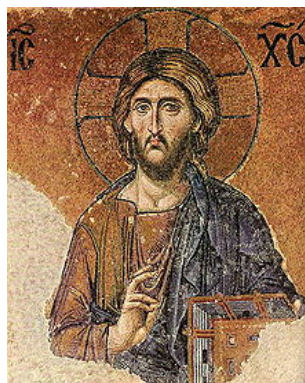
Вопросы и постановка творческих решений во взаимосвязи с проектной деятельностью архитекторов и дизайнеров среды

в которой живет человек, всегда актуальна, интересна и проблематична как в реальном проектировании, так и в процессе обучения современным требованиям, методам и технологиям синтеза искусств.

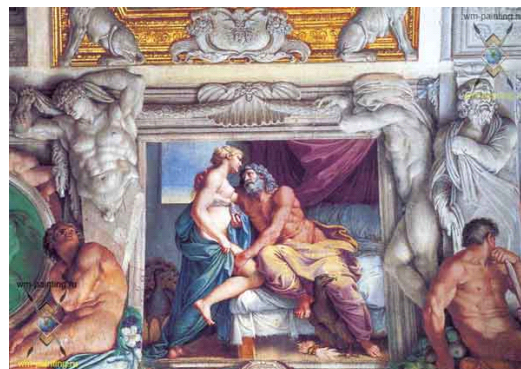
Приложение



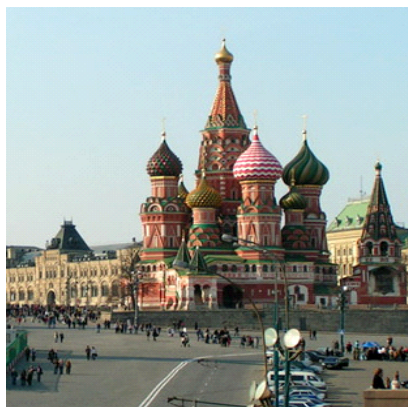
Интерьер храма св. Софии
в Константинополе



Мозаика христос Пантократор
Византия Храм св. Софии.
Византия



Юпитер и Юнона.
Фреска Палаццо Фарнезе, Рим, Италия



Собор Василия Блаженного.
Красная Площадь.
Россия



Современная живопись в архитектуре.
Стрит-арт 3D.
США



Цвет в архитектуре.
Монументально- декоративное
решение. Япония

Библиографический список

1. Синтез искусств [Э/п]. – Р/д: http://www.rah.ru/content/ru/main_menu_ru/section-science_activity/section-term_dictionary.html?filterByLetter=%F1&wordId=4628
2. Виоле-де-Люк, Э.Э. Жизнь и развлечения в средние века. – СПб., 2003.
3. Энциклопедия современной техники. Строительство [Э/п]. – Р/д: <http://bibliotekar.ru/>
4. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 2004.
5. Цвет [Э/п]. – Р/д: <http://wikipedia.ru/>
6. Лихтенштадт, В.О. Гете.- М., 1920.
7. Теория Рудольфа Адамса [Э/п]. – Р/д: http://www.colorhome.ru/cvet/page_1_10.html
8. Цветовая теория Манселла [Э/п]. – Р/д: <http://color.ru/mansellcolorsheme/>
9. Иллюзия и парадоксы цветового зрения [Э/п]. – Р/д: <http://traditio-ru.org/wiki/>
10. Поморов, С.Б. Декоративная живопись и цветографические интерпретации в проектной культуре / С.Б. Поморов, С.А. Прохоров, А.В. Шадури. – Барнаул, 2010.
11. Изобразительное искусство и архитектура: энциклопедический словарь [Э/п]. – Р/д: http://www.rah.ru/content/ru/main_menu_ru/section-science_activity/section-term_dictionary/
12. Ситникова, Н.В. Колористика как основа формообразования в архитектуре. – Барнаул, 2010.
13. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 2004
14. Литвинова, А.А. Формирование архитектурной среды берегового пространства в учебном проектировании: примеры использования дизайнерского подхода // Архитектура и строительство. – Минск. – 2009. – № 6 (205).

Bibliography

1. Sintez iskusstv [Eh/r]. – R/d: http://www.rah.ru/content/ru/main_menu_ru/section-science_activity/section-term_dictionary.html?filterByLetter=%F1&wordId=4628
2. Viole-de-Lyuk, Eh.Eh. Zhizn i razvlecheniya v srednie veka. – Spb., 2003.
3. Ehncikloneidiya sovremennoy tekhniki. Stroitelstvo [Eh/r]. – R/d: <http://bibliotekar.ru/>
4. Vipper, B.R. Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva. – M., 2004.
5. Cvet [Eh/r]. – R/d: <http://wikipedia.ru/>
6. Likhtenshtadt, V.O. Gete.- M., 1920.
7. Teoriya Rudoljfa Adamsa [Eh/r]. – R/d: http://www.colorhome.ru/cvet/page_1_10.html
8. Cvetovaya teoriya Mansella [Eh/r]. – R/d: <http://color.ru/mansellcolorsheme/>
9. Illiyuziya i paradoksih cvetovogo zreniya [Eh/r]. – R/d: <http://traditio-ru.org/wiki/>
10. Pomorov, S.B. Dekorativnaya zhivopis i cvetograficheskie interpretacii v proektnoy kuljture / S.B. Pomorov, S.A. Prokhorov, A.V. Shadurin. – Barnaul, 2010.

11. Izobrazitel'noe iskusstvo i arkhitektura: ehnciklopedicheskiy slovarj [Eh/r]. – R/d: http://www.rah.ru/content/ru/main_menu_ru/section-science_activity/section-term_dictionary/
12. Sitnikova, N.V. Koloristika kak osnova formoobrazovaniya v arkhitekture. – Barnaul, 2010.
13. Vipper, B.R. Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva. – M., 2004
14. Litvinova, A.A. Formirovanie arkhitekturnoyj sredih beregovogo prostranstva v uchebnom proektirovanii: primerih ispol'zovaniya dizajnerskogo podkhoda // Arkhitektura i stroitel'stvo. – Minsk. – 2009. – № 6 (205).

Статья поступила в редакцию: 17.08.12

УДК 7.04

Vinitskaya N.V. TRADITIONS OF RUSSIAN COMIC CULTURE IN THE ART POTAPOVA. The article is devoted to the work of the famous Siberian art master A. Potapov, continues and develops the traditions of national culture and comic folk prints.

Key words: folklore, folk art, fine art, tradition, culture humor.

Н.В. Винуцкая, кандидат искусствоведения, доцент АГАО им. В.М. Шукшина,
г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ А. ПОТАПОВА

Статья посвящена творчеству известного сибирского художника А. Потапова, продолжающего и развивающего традиции национальной смеховой культуры и народной гравюры.

Ключевые слова: фольклор, народное творчество, изобразительное искусство, традиция, смеховая культура.

Искусство как форма духовной жизни общества, как один из способов освоения мира, никогда не останавливалось на достигнутом. Изменение творческих методов и художественных стилей строилось нередко на отрицании или возобновлении определенной традиции. Она могла быть переосмыслена с учетом новых требований общественного сознания и эстетического вкуса, но основа непременно угадывалась.

Не находя выражения в «образе жизни», национальная специфика может проявляться в культурных феноменах и произведениях искусства. В связи с этим особенный интерес представляет творчество тех художников, «национальный» характер которых проявляется ярко и самобытно. Нередко происходит при этом обращение и воссоздание в собственных, авторских произведениях мифологических и фольклорных традиций народа.

«Фольклор – одна из форм культуры, которая берет свое начало в мифологическом потенциале синкретических культур и которая является постоянным вдохновляющим и стимулирующим фактором в последующих культурах», – по определению румынского ученого А. Тэнэсе [1, с. 33].

Нужно отметить, что именно в XX веке пришло осознание всей сложности фольклора как части духовной жизни общества. Она состоит в том, что фольклор вбирает в себя различные отрасли народных знаний: философию, религию, искусство, мораль, обряды, литературу, социальную, юридическую, художественную сторону бытия. Таким образом, фольклор объединяет в себе все существующие формы общественного сознания. Он, своего рода синкретическая форма общественного сознания, которую сближает с искусством образная форма выражения.

Еще в 60-е годы прошлого столетия Л. Емельянов ставил вопрос о месте фольклора, как специфической формы общественного сознания в системе национальной культуры. Термин «фольклорное сознание» встречается в работах Б. Путилова, В. Яковлева, В. Найдыша. Был предложен взгляд на фольклор как на систему целостного восприятия мира, где слиты воедино философия и религия, мифология и искусство. Спецификой фольклора, также как и искусства является то, что демонстрация ценностей, знаний и догм осуществляется не только путем использования вербального языка. А особый интерес для исследователей представляют те жанры фольклора, которые способны объединить различные виды искусства. Синкретичность фольклора как его основополагающая черта должна быть учтена при описании народных обрядов, праздников и лубочных картинок.

Лубок – самобытный жанр изобразительного искусства. В нем соединились изобразительное искусство и литература, устная народная традиция и песенное творчество. Он неразрывно связан с фольклором и смеховой культурой народа. Русский рисованный лубок представляет собой одну из разновидностей изобразительного примитива. По технике исполнения он тесно связан с иконописью. Мастерами были взяты за основу исполнения яркая красочность и принцип локального расположения цвета, но по характеру изображенных сюжетов и образов избран прямо противоположный строй. Аскетизму и сдержанности иконы противопоставлялся безудержный мир телесного начала и языческого веселья. В нем отразились народные пред-

ставления о красоте и гармонии, миропорядке и нравственности. И это сближает его с традицией декоративно-прикладного творчества и отраженных в нем эстетических предпочтений народа.

Возникновение и распространение лубка приходится на середину XVII – начало XX века. Традиция эта оказалась настолько значительна, что влияние ее можно проследить и в творчестве художников-станковистов, и в советском искусстве плаката, и в книжной графике. Русские художники рубежа XIX–XX вв. по выражению Алпатова [2] «воодушевлены были возможностью говорить о народе тем самым (или почти тем самым) языком красок, каким он говорил сам о себе». Так появляются знаменитые работы Б. Кустодиева и Ф. Малявина. Их утонченной красочности и праздничности противостоит нарочито грубое и упрощенное творчество «бубнововалетцев», также глубоко фольклорное по своей основе.

Лубочные листы как самостоятельные графические произведения перестали выпускаться в России в 1918. В советское время традиция «народных картинок» была переосмыслена, но не исчезла совсем. В сериях плакатов, посвященных событиям гражданской и Великой Отечественной войны, используется «лубочная» манера сочетания изображения и текста, яркого броского изображения и не менее броского текстового сопровождения.

Другой подход к использованию традиций лубка можно обнаружить в творчестве Татьяны Алексеевны Мавриной (1902–1996). Она единственная из российских писателей и художников, была удостоена высшей награды в области литературы для детей – в 1976 году за вклад в иллюстрирование детских книг. Ее стиль тесно связан с народными традициями, декоративность и «переинтонирование» лубочных приемов придают ему неповторимый колорит и самобытный характер.

Рубеж XX–XXI веков – это новый всплеск интереса к фольклору. Идеи глобализации мирового пространства словно уравниваются особым пониманием необходимости сохранения, развития и передачи своеобразия культурных ценностей каждого отдельного народа, зафиксированных в его искусстве. Так заново просыпается интерес к ремеслам и промыслам, декоративно-прикладному искусству и музыкальному творчеству народа. И нет ничего удивительного, что интерес к лубку как форме искусства ярко представляющей народный тип мышления и образ мыслей, устойчиво занимает свою нишу в среде исследователей и художников.

В 1982 г. в Москве образовалось товарищество художников – «Мастерская народной графики», насчитывающее свыше 100 мастеров. Появляются новые исследовательские работы, посвященные народной графике: А.Г. Сакович «Русская гравюра 16-17 веков. Русская народная картинка» (1987), Б.М. Соколов «Художественный язык русского лубка» (2000). В 1989 г. крупнейший на сегодняшний день исследователь лубка В. Пензин открыл в Москве первый Музей народной графики.

Одним из художников, возрождающих традицию народной графики на Алтае, стал Александр Потапов. Его работы представлены графическими сериями «Русские пословицы», «Масленица» и «Сибирская свадьба», обращены к славянскому язы-

честву и с тревогой размышляют о будущем (серия «Сохраним природу»). В этом парадокс и специфика жанра – смеяться и оставаться серьезным одновременно.

Лубок тесно связан со смеховой культурой народа. Термин «смеховая культура» широко используется исследователями комического и смехового мира М.М. Бахтиным, Д.С. Лихачевым, В.Я. Проппом и др. В фундаментальных культурологических трудах раскрывается феномен смеха именно через его изучение в контексте историко-культурного подхода. «Каждая эпоха и каждый народ обладает особым, специфическим для них чувством юмора и комического, которые иногда непонятны и недоступны для других эпох» [3]. Обобщенно, но ярко рисует лубок народные типы.

Анализируя произведения, связанные со смеховой культурой, нужно учитывать философские и эстетические особенности категории комического, особенности психологии народа и нормы внешнего быта. «Проблему комизма невозможно изучать вне психологии смеха и восприятия комического» – отмечал Пропп [4, с. 16]. «...Смех имеет актуальное значение для осмысления истории культуры образа жизни в целом. Обличая зло, освещая обширные пласты человеческой жизни, модели поведения, типы личности, смеховая культура не только описывает современное ей общество, но и дает ему нравственную оценку, важную для понимания сущности культуры в целом» – считает Пешкова [3].

Силой, противостоявшей официальной культуре в Древней Руси, являлся смех скоморохов. Веселье само по себе одобрялось: «Кто людей веселит, за того весь свет стоит», «Веселье лучше богатства» – гласили пословицы. Однако к носителям смеховой культуры отношение было неоднозначным: «Скоморох голос на гудке настроит, а житья своего не устроит», «Бог дал попа, черт скомороха».

Считалось, что скоморохи, исполнители музыки светского содержания, были неразрывно связаны с языческой традицией. А потому «искусство скоморохов, несмотря на то, что оно не ограничивалось этой сферой, воспринималось как идолослужение, идольское обрядовое игрище» [5, с. 21]. А значит борьба со скоморошеством, как проявлением язычества, в государстве имевшем прочную православную основу, была неизбежна. Но вопреки запретам и ограничениям искоренить его так и не удалось. Как и любое явление культуры, скоморошество переживало эволюцию. «Средневековое по сути своей явление, оно в XVII веке постепенно из «игрищ» превращается в «позорища», другими словами, в искусство народного музыкального театра» [5, с. 24]. Как явление, имеющее глубоко национальную основу, оно нашло отражение и в профессиональном искусстве. В качестве второстепенного героя в опере Серова «Вражья сила» упоминается Вожак медведя. «Кучкисты» не только включают скоморохов в действие оперы, но наделяют именами (образ становится персонализированным) и начинают использовать народную традицию включения пары персонажей, берущей свое начало от ярких представителей русского смехового мира Фомы и Еремы. В опере «Князь Игорь» комическую ноту вносят гудочки Скала и Ерошка, а в «Садко» Римского-Корсакова Дуда и Сопель.

Традиция скоморошества нашла свое отражение и в творчестве А. Потапова. Четыре фигуры расположены почти зеркально и образуют единый симметричный ансамбль («Скоморохи». 1995 г.). Он словно изнутри освещен солнцем-вышивкой на рубахе, солнцем на небосклоне и счастливой улыбкой самого юного участника скоморошья ансамбля. Молодость и радость, свет и веселье, стирают все запреты, побеждают блеклые краски будней и вносят в жизнь шутку, радость, праздник.

Одежда выдает в центральном персонаже скомороха и в «Ярилинских гульбищах». Целая панорама народных увеселений предстает перед зрителем. И чинные игры молодежи в «Ручеек», и разудалый перепляс. Но и в моменты веселья и радости не забывают о духовном. Это характерная черта, связанная с устойчивым русским «двоеверием». Языческие Святки обрамлены христианскими праздниками (Рождество и Крещение), Масленичное веселье завершается Прощеным днем и предвосхищает пост. Телесное начало не отрицалось, но и не считалось первостепенным. Красота внешняя в народном понимании неотделима была от красоты духовной. А она, как правило, вытекала из христианских добродетелей. На синтез языческих и православных традиций обращает внимание А. Пешкова: «Православный этап развития смеховой культуры характерен уже двойственным смехом, соединяющим в себе как древние телесные традиции, так и духовно ориентированные каноны православия» [3]. И не случайно в «Ярилинских игрищах» присутствует храм, возвышающийся над участниками языческого обряда.

Объединение двух традиций (иконописной и декоративно-прикладной) в этой работе реализовано не только в сюжетно-образной, но и в художественно-изобразительной сфере. Золотой фон – традиция иконописная, имеющая сложное символическое значение. Это цвет и свет сияния Божественной славы. Крупные стилизованные тюльпанообразные цветы – традиция, связанная с декоративно-прикладным узорочьем. Фольклор и искусство церковное противопоставляют и сравнивают искусствоведы и историки, а в жизни обычного человека они слиты в «двоеверие», сложное и привычное соединение, существующее уже не один век.

Художник уделяет большое внимание народным праздникам. В русской культуре до сих пор сохранились обычаи, связанные со смехом и карнавалом, — Святки, Масленица, Купала. Русская карнавальная традиция воспринималась как серьезное нарушение церковной морали, но после праздничных отступлений от норм будничной жизни требовалось очищение телесное и духовное (Крещение после Святки, пост после Масленицы). Всякая душа празднику рада – отмечает пословица [6, с. 262].

Языческие символы и народные орнаменты наполняют работу А. Потапова «Масленица – прощенное воскресенье» (1999). Два, противоположно направленных колеса – символ солнца – как напоминание о существовании двух начал: земном и небесном, телесном и духовном. И не случайно направлены они в противоположные стороны. Горящее колесо (символ Масленицы) должно скатиться с горы вниз, но безнадежно увязло в снегу. Зима ли это, которая не спешит уходить и прощаться с людьми или материально-телесное начало, притягивающее участников праздника к земле. Противопоставлено оно парящему на другом колесе (или солнечном диске) человеку, спарившему и над заснеженной обыденностью деревенской жизни, и над веселой суетой односельчан вокруг соломенного чучела. Устремленный в чистую небесную синеву этот диск окружен замысловатыми растительными узорами. В этих крупных тюльпанах, переливающихся всеми цветами радуги, остро чувствуется влияние декоративно-прикладного творчества. Нежно-сиреневые и голубые оттенки цветов, трактуемые обычно как цвета высокой духовности, противопоставлены красно-оранжевым всполохам горящего колеса. Огонь земных страстей и духовный свет вечности обрамляют дорогу жизни, по которой и несет людей стремительная тройка коней (прошлой, настоящей, будущей). Жизнь обычного человека проходит между двух этих противоположностей, но всегда наполнена надеждами на теплое, цветущее лето, мысли о котором невольно возникают при взгляде на врата (цвета молодой зелени), под которыми должны протонестись сани.

Смех может быть разным. Пропп указывает на следующие его виды: радостный и грустный, добрый и гневный, умный и глупый, гордый и задушевный, снисходительный и заискивающий, презрительный и испуганный, оскорбительный и ободряющий, наглый и робкий, дружественный и враждебный, иронический и простосердечный, саркастический и наивный, ласковый и грубый т.д. Посмеяться и осмеять – это разные формы поведения в жизни и разные задачи в искусстве.

Были образы и темы, которые чаще всего подвергались осмеянию. Смешными и забавными могут оказаться наружность человека, его лицо, фигура, движения. Комическими и достойными осмеяния могут представляться его суждения, в которых он проявляет недостаток ума. Особую область насмешки представляют негативные стороны характера человека, его отрицательные поступки.

Лубок изображает не конкретного человека, а определенный тип людей, характеров и одновременно отношение к ним общества. Щегольство, грубость и невежество, осуждаемые в народной культуре, осмеивались в сказках, пословицах и, конечно, мастерами лубочной гравюры. «Нос поднял, а сапоги на посохе. На грош амуниции, а на рубль амбиции. Посади дурака за стол – он и ноги на стол» – этот лист не просто перечисляет негативные черты характера. Вдалеке виден силуэт одинокого дерева как напоминание о том, что люди такие в обществе не ценятся, осуждаются, избегаются. Еще одно изображение «второго» плана – символ города современного, большого и безликого. Однообразные устремленные к небу бесцветные дома как напоминание о том, что человек не должен отрывать от земли, своих корней, родной культуры, не должен забывать об этических нормах, складывавшихся веками.

Лубок тесно связан со смеховой культурой, но проблемы, которые он освещает совсем не шуточные. И не случайно Аппатов писал: «До сих пор совсем еще недооценена роль в истории русского жанра народного лубка. Между тем в лубках мы находим изображение горестей труженика-крестьянина, печальной судьбы крестьянской женщины, народных обычаев и обрядов» [2].

Значение творчества А. Потапова не только в возрождении национального вида изобразительного искусства, но и в реабилитации национальных представлений о красоте и цели жизненного пути человека, народных взглядов на нормы поведения в семье и обществе. Идеал женщины связан с образом матери большой дружной семьи («Семеро семейка, да не скиснется горюх»), хорошей хозяйки («Ах, жнецы, мои, жнецы...»), задорной и жизнерадостной плясуньи и певуны («Ярилиские гульбища»).

Идеал мужчины, заслуживающего уважения – это образ хозяина и мастера, крепко стоящего на земле и заботящегося о

ней. Человек, связанный с ремеслом или земледелием всегда изображен у Потапова решительным и трудолюбивым, окруженным другими людьми, также занятыми делом и многочисленными предметами труда. Его движения уверенные, взгляд открытый, поступь твердая.

Глубоко символический, многогранный мир русского фольклора трудно отразить в академической манере. Лубки Потапова – это продолжение народной традиции и по форме, и по содержанию. Это гимн крепкой семье, честному труду, бережному отношению к природе. Это гимн русской культуре.

Библиографический список

1. Тэнасе, А. Культура и религия. – М., 1975.
2. Алпатов, М.В. Этюды по истории русского искусства. – М., 1967. – Т. 2.
3. Пешкова, А.В. Русская смеховая культура (Истоки и становление (XI-XVIII вв.)): автореф. дис. ... канд. культурологических наук. – М., 2004.
4. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне) / Собр. Тр. В.Я. Проппа / под ред. Ю.С. Рассказова. – М., 1999.
5. Музыкальная эстетика России XIX-XVIII веков / сост. А.И. Рогов. – М., 1973.
6. Пословицы русского народа / сборник В. Даля. – М., 1984. – Т. 2.

Bibliography

1. Tehnase, A. Kuljtura i religiya. – M., 1975.
2. Alpatov, M.V. Ehtyudih po istorii russkogo iskusstva. – M., 1967. – T. 2.
3. Peshkova, A.V. Russkaya smekhovaya kuljtura (Istoki i stanovlenie (XI-XVIII vv.)): avtoref. dis. ... kand. kuljturologicheskikh nauk. – M., 2004.
4. Propp, V.Ya. Problemih komizma i smekha. Ritualnijh smekh v folklоре (po povodu skazki o Nesmeyane) / Sobr. Tr. V.Ya. Proppa / pod red. Yu.S. Rasskazova. – M., 1999.
5. Muzikaljnaya ehstetika Rossii XIX-XVIII vekov / sost. A.I. Rogov. – M., 1973.
6. Poslovicah russkogo naroda / sbornik V. Dalja. – M., 1984. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 17.09.12

УДК 7.01

Stepanskaya T.M. WORD AND BRUSH OF THE ARTIST – SOURCES OF SPIRITUALITY AND UNIQUENESS OF NATIONAL HERITAGE. In article it is paid attention to interrelation of a word and graphic creativity; the judgment that and high artistry of works ability of the artist to express the mifopoeticheskyy perception of the world is often premised to expressiveness by a word is emphasized. This thesis is illustrated on an example of creativity of the Siberian painters, mainly, G.I. Gurkina. The author's poem in which ancient words from language of transbaikalian Old Believers are used is provided in article.

Key words: symbol, nature animation, spirituality, integrity, art space, memory continuity, language.

Т.М. Степанская, д-р искусствоведения, проф., член Союза художников России, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

СЛОВО И КИСТЬ ХУДОЖНИКА – ИСТОЧНИКИ ДУХОВНОСТИ И УНИКАЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье обращается внимание на взаимосвязь слова и изобразительного творчества; подчеркивается суждение о том, что выразительности и высокой художественности произведений зачастую предпослана способность художника выражать свое мифопоэтическое восприятие мира словом. Этот тезис иллюстрируется на примере творчества сибирских живописцев, главным образом, Г.И. Гуркина. В статье приведено авторское стихотворение, в котором используются старинные слова из языка забайкальских старообрядцев.

Ключевые слова: символ, одушевление природы, духовность, целостность, художественное пространство, память-преемственность, язык.

Территориальные масштабы и необъятные просторы убеждают в том, что Россия – страна регионов, поэтому подлинным лицом культуры была и остается не столько столичная, сколько региональная культура, менее подверженная влиянию моды, менее модернизированная.

Академик Д.С. Лихачев углубляет это мнение, неоднократно отмечая, что именно провинция держала уровень не только численности населения, но и уровень культуры России, подчеркивая при этом: столичные города собирали все лучшее, объединяли, способствовали процветанию культуры, но гениев рождала именно провинция. Применительно к Алтаю, перечень выдающихся деятелей культуры и искусства, рожденных им, не только объемлен, но и чрезвычайно убедителен: изобретатель первой в России рельсовой чугунной дороги К. Фролов, создатель парового двигателя И.И. Ползунов, начальник Колыванно-Вокресенских заводов П.К. Фролов – первый собиратель художественной коллекции в Сибири XVIII века, Ф.В. Стрижков – один из создателей «царицы ваз» из ревневской яшмы для Зимнего Дворца в Петербурге, В.М. Шукшин – признанный во всем мире универсальный мастер художественного творчества и многие

другие. В XVIII и первой половине XIX в. на Алтае было сделано более 150 открытий в области науки и техники, была собрана библиотека технической литературы из трех тысяч томов; на Алтае были открыты первый в Сибири музей, для которого было построено специальное здание в Змеиногорске, театр в Барнауле. Можно перечислить еще многие достижения культуры, искусства и науки Алтая.

Ярким именем в художественной культуре России является Г.И. Гуркин (1870-1937) – первый профессиональный живописец на Алтае. При изучении наследия Г.И. Гуркина обнаруживается такая его особенность, как связь слова и живописи.

Слово – универсально, как известно, им можно выразить чувства, описать видимый мир. Язык каждого народа обладает своим уникальным богатством. Русский язык отличается гибкостью, выразительностью, многозначностью, масштабностью словарного запаса и распространения. Русский язык – основа великой русской культуры, истоки которой уходят в глубокую древность. Уместно спросить, что мы знаем об этих истоках, о нашем языке?

Что понимаем
 мы о прошлом?
 Что было в нём?
 Под плач сирот
 в нём *обмирало*
 солнце.
 В нём *божия дуга*
 распластывала
 крылья
 И в *пывы* падал
 черногуз.
 В нём *одновыдинкой*
 шумели *слыхи*,
 и радостный *отхон*
 крушил *сумёты*
 в *морозобой сурепый*.
 В нём повторялся
 солнцесяд,
 и серебрилась
 в небесах
 гусиная дорожка.

Слова, выделенные курсивом, не всем окажутся понятными, а между тем, в них заключается такая точность, такое глубокое осмысление нашими предками события, предмета, явления! «Обмирало солнце» – солнечное затмение, «божия дуга» – радуга, «пывы» – лужи, «черногуз» – осенний лист, «слыхи» – слухи, «отхон» – последний ребенок в семье, «сумёты» – сугробы, «морозобой сурепый» – сильный мороз, «солнцесяд» – закат, «гусиная дорожка» – млечный путь. Такое глубокое знание языка доступно лишь специалистам, но на интуитивном уровне, на уровне архетипического мышления оно доступно творцам-художникам, мастерам пластических искусств.

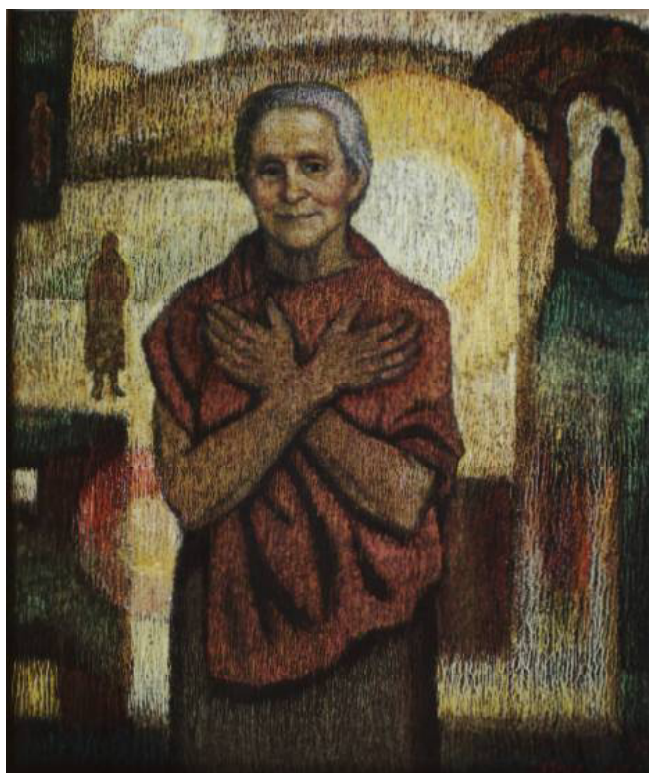


Рис. 1. И. Рудзите. Портрет матери. По мотивам латышской народной песни о солнце и матери. Двп., пастель. 1988

Обратившись к творчеству художников Алтая, мы убедимся в обоснованности этого суждения: чем большими достоинствами художественности обладает произведение, тем теснее его автор связан со словом. Связь эта может быть многообразной. Так, Илзе Рудзите, уроженка Латвии, с середины 1960-х годов живущая на Алтае, проявила себя как художник фольклорно-этнического направления. Источником вдохновения для произведений И. Рудзите явились латышский эпос, латышские народ-

ные песни, а также художественное слово писателя В.М. Шукшина, индийский эпос, то есть то, что принадлежит Слову — как универсальному средству выразительности. Рудзите умеет сочетать в своих полотнах высокий символизм и декоративность исполнения с глубиной психологических переживаний, литературную основу своих сюжетов с жизненной достоверностью и непосредственностью чувств. Это сочетание, которое является не чем иным как всеобъемлющим синтезом, лежащим в основе бытия, создает на полотнах Рудзите удивительную, неповторимую атмосферу, проникнутую светом, радостью и верой в разумное устройство Мира.

Авторское мировоззрение предстает важнейшей скрытой или выпукло выраженной гранью художественной деятельности. Без изучения авторской мировоззренческой концепции зачастую невозможно понять особенности художественного языка, авторскую идею, запечатленную в произведениях. Важной составляющей мировоззрения первого профессионального живописца на Алтае Г.И. Гуркина как художника является поклонение природе, глубокое переживание ее красоты и любви к ней, ее символизация. Для Г.И. Гуркина символическим образом Алтая предстает кедр. Художник искренно, восторженно и лирично писал, обращаясь к Алтаю: «Ты, как могучий зеленый кедр, который растет вдали от многолюдных сёл и городов, тебе не по душе суеда и толкотня людская. Какими красками опишу я тебя, мой славный Алтай? И какой линией очерчу твой стан? Уподоблю тебя могучему зеленому кедр! Вот он, пышный широко разросся во всю ширь и мощь: удало развернул свои ветви на свободе! Крепко цепляясь корнями по расщелинам скал, избежал он до грани холодных белков. И там, на просторе, вблизи вечных снегов, где одни лишь туманы гуляют, — там он любит, свободно качаясь, вести с буйным ветром беседу. Таков ты, мой любимый Алтай!» [1, с. 2].

Слово — носитель духовности. Искусство и духовность — проблема, обсуждаемая в трудах мыслителей с давних времен. Вспомним размышления Платона о том, что художник-творец постигает «некую мудрость», которая характерна природе, и «сообразуясь с ней» творит. При этом Платон утверждает: «... присущая природе мудрость вовсе не складывается постепенно из теорем или доказательств, но сразу есть единое целое; она не складывается из множества в единство, а, напротив, раскрывает свое единство во множестве» [2, с. 98]. Ощутить это единство — приобщиться к духовности. Широко известен труд австрийского историка искусств Макса Дворжака «История искусств как история духа». Основная идея М. Дворжака состоит в том, что в самой основе создания произведения лежит «духовное выяснение отношений между объектом и субъектом как таковых. На место художественных форм как объекта исследования приходит выражающаяся через него и в нем история духа» [3, с. 322]. Восхождение художника к духовному плану бытия происходит через общение с природой.

Как высказанные тезисы соотносятся с творчеством сибирского пейзажиста Г.И. Гуркина? В чём уникальность и непреходящая жизненная сила творчества Г.И. Чорос-Гуркина? Очевидно, в авторской мировоззренческой концепции. В 2010 году исполнилось 140 лет со дня рождения первого профессионального алтайского живописца, но и в наши дни творчество Г.И. Гуркина воспринимается органичной школой художественности. Л.Н. Толстой в свое время определенно резко отзывался об одной из выставок живописи русских художников-современников, выделив лишь И.Е. Репина, Н.Н. Ге, П.Н. Орлова и Л.О. Пастернака: «Там ничего похожего на картины как произведения человеческой души, а не рук — нет» [4]. Как известно, искусство для русского мастера мировой литературы было выражением знания «о назначении и благе». Мировоззрение Гуркина отражает национальное народное видение окружающего мира, в котором присутствуют одухотворение, одухотворение, особое восприятие пространства и особое переживание времени. Быт и бытие. Замкнутость и беспредельная открытость. Конкретность мига и вечность.

Реалии сегодняшнего дня вновь и вновь подтверждают тщетность попыток человека возвыситься над природой. Рельефно обозначился крах этой идеи, порожденной во многом утратой цельности восприятия мира, разрывом тысячелетних связей. «Драматический итог противопоставления человека и природы осознаётся сегодня как подлинная катастрофа» [5, с. 118]. Отчуждение человека от природы, потребительское отношение к ней находят отражение в искусстве, его формах и содержании: человек и природа всё более превращаются в произведениях современных авторов в условные знаки, умозрительные конструкции, невнятные объёмы, не организующие пространство, в мыслительные модели, в механические жесткие изолированные от природной живой гармонии замкнутые схемы, в пятна

зашифрованных текстов. Все это можно обозначить таким понятием, как «самозамкнутость», то есть нечто лишённое дыхания жизни в пространстве света, воздуха, духа природы. Зачастую в творчестве современных художников отсутствует эстетическое кредо, авторское мировоззрение размыто, неясно, конъюктурно, эгоцентрично. Творчество Гуркина актуально, так как воплощает идею целостного восприятия мира. Дневниковые записи и другие письменные документы художника отражают его способность ощущать космические масштабы природы. Художественное восприятие пространства — источник целостности и гармонии пейзажных композиций Гуркина. Живописно-пластические решения то открытых, то закрытых пространств диктовались реальным пространством места («Озеро горных духов» 1910, «Хан Алтай» 1907). Письменные тексты Гуркина, как и его картины, раскрывают эстетическое кредо художника, основанное на личной природной гедонистической способности к созерцанию реальной природы, для воспроизведения которой Гуркин использовал профессиональную школу, освоенную им в мастерской русского пейзажиста И.И. Шишкина в Российской Академии художеств. «Школа не пришла в противоречие с природой художника» [6, с. 18].

В XX в. появился феномен взаимодействия не только разных видов искусств, но и взаимопроникновения разных уровней человеческого мышления, например, художественного и рационального. На рубеже XX-XXI вв. обозначилась тенденция расширения творческого поля художественного процесса и усиления в нем роли авторского мировоззрения. В этом смысле творчество Г.И. Гуркина являет собой пример единства этнографического, исторического и художественного пространства, что наиболее полно отвечает критериям художественности.

Художественное пространство — сложная структура, формирующаяся под непосредственным влиянием природы, этнографической среды, особенностей исторического развития, мифопоэтического восприятия и религиозной культуры. Большую роль в созидании общего художественного пространства играет индивидуальное художественное пространство личности, которое человек приобретает в детстве, то есть ментальность.

Ментальность — это устойчивая характеристика творца, она сохраняется в течение всей жизни, но в течение жизни она и обогащается общением с другими территориями, с другими

культурами, возвышая творчество до понимания общечеловеческих ценностей, среди которых природа — главная.

Красиво, образно, точно сказали об этом русские мыслители. Вспомним слова философа В. Соловьева: «Природа есть живое воплощение небесного начала на земле... красота растений, живых существ и самого человека есть первоисточник творчества». Мастера русского пейзажа, среди которых И.И. Шишкин — учитель Г.И. Гуркина, всей своей художественной практикой соответствуют суждению философа. Сопоставив эту мысль В. Соловьева с текстом на одном из рисунков Г.И. Чорос-Гуркина под названием «Моя молитва — Алтаю» (1916 г.), мы поймем, почему русская академическая школа не пришла в противоречие с ментальностью художника-этнического алтайца: «Сам Алтай — сама Любовь... А туманы, а горы, озёра: их чистота, вечное спокойствие — величавое, грандиозное. А воздух — прозрачная синева — даль гор. Великий творец «Ульген» — моя душа в созерцании всего прекрасного на твой Чистый Алтай! мирного храма приносит молитву любви, которая родилась и живет в лучах этого света!» [7].

Профессиональное образование в Российской Академии художеств строилось на обучении профессиональным навыкам в традициях европейской и русской реалистической школы, при этом каждый воспитанник академии обладал яркой индивидуальностью, так как между профессиональной подготовкой и ментальностью художника осуществлялась «соответствие» при создании произведений [6, с. 17]. Г.И. Чорос-Гуркин — один из первых профессиональных художников Сибири. Его ментальность, ментальность этнического алтайца, основанная на поклонении природе, не противоречила, но напротив, перекликалась с ментальностью русских живописцев, так же испытывающих благоговение и восторг перед природой России и вообще перед природой земли. Чтобы еще раз подтвердить этот тезис, обратимся к размышлениям русского философа И. Ильина о Горном озере: «...Горное озеро — тихое величие, живое средоточие... Природа умеет беречь свои тайны и хранить священное молчание... Каждый, кто посмотрит в его глубину, унесет с собой утешение, свет, жизненную радость и смирение духа. О, созерцательность покоя! Око мира, воспринимающее и хранящее» [8, с. 295]. Не правда ли в словах Ильина та же тональность, что и в «Молитве Алтаю» Гуркина?



Рис. 2. Г.И. Гуркин. Озеро горных духов. Х., м. 1910

Современные исследователи выделяют три исторические парадигмы отношения к культурному наследию и традиционной культуре: «отсутствие прошлого», «память-преемственность», «культурный диалог» [9, с. 14]. В основе этих парадигм лежат такие установки, как представления о чрезвычайной культурной значимости исторической памяти. Социокультурная ситуация в современной России убеждает в том, что «высокая» культура не выдерживает столкновения с рыночным мышлением и, уступая рынку, зачастую выходит из борьбы за умы и сердца людей. Этнокультурные традиции в настоящее время выполняют функцию восстановления и развития духовно-нравственной связи между поколениями, между этносами, функцию сохранения национального своеобразия, в том числе и в художественном творчестве. Вот почему творчество Г.И. Чорос-Гуркина, рожденное на основе мифопоэтического национального мироощущения и русской художественной академической школы, является образцом высокой художественности и непреходящей актуальности. Умея оторваться от повседневности, умея стать внутренне свободным для свершения целостного творческого порыва, Г.И. Чорос-Гуркин создал своё искреннее художественное пространство, не утратив национальной духовности.

Феномен Гуркина – явление не только подлинной художественности, но и особенной актуальности для начала XXI века, когда обострены противоречия между «старым» и «новым». Новое в социокультурной динамике – не только технологическая модернизация, но преимущественно синтез традиции и нововведения. Однако, длится и не прерывается художническая традиция переживать такие этапы создания произведения, как «осенение» (осенило!, т.е. художник попал под «Сень» космическую или божественную, духовную), «озарение» (постижение идеи, её пластического воплощения), наконец, материализация

образа в эскизе, наброске, картине и т.п. Все названные этапы связаны со словом, предшествующим материализации образа.

Традицию Г.И. Гуркина записывать свои впечатления от природы продолжает первый Народный художник России на Алтае М.Я. Будкеев. Будкеев ведет дневник, читать который доступно не всем, но те, которым художник доверился, изумляются богатству языка, богатству слова автора горных пейзажей: «Чуя» — набирать звучание через обобщение, контрасты, звон, восторг! Левая скала – в тени – плотный силуэт и среди воды – камень с отражением в воде... «камни тяжелые, мокрые, загадочно мерцающие»... «Чуя под облаками» — весь мотив светлый; «пороги, перекаты, шумы»... «все серебристо, светло, прозрачно»,... «деревья — силуэты разлапистые»... Быть может, к такой выразительности русского языка художники приобщаются, слушая мелодии, шумы, грохот рек, шепот озер и горных туманов Алтая. Всю эту музыку они воплощают в своих произведениях.

Слово и кисть художника – это классики М.Ю. Лермонтов, К. Волошин, это наши современники Г.Ф. Борунов, М.Я. Будкеев, А.Г. Вагин, И.Р. Рудзите, А. Пак и многие, многие другие! Слово – универсально, язык – национален, сберечь язык – значит сохранить культуру народа. В современной научной литературе утверждается мысль о том, что для каждой культурно-исторической эпохи характерен свой тип творчества. Быть может, это так. К сожалению, для художника XXI века проблемой является не природа, не гармония, не мир, а метод, способ, приём, как писать природу, как писать о мире. Для алтайского художника Г.И. Гуркина и его духовных восприимчивиков главной задачей творчества есть выражение идеи единства мира, его гармонии. В этом причина неизменной глубины художественного пространства живописцев — поэтов слова и кисти.

Библиографический список

1. Чорос-Гуркин Г.И.: Каталог выставки / Национальный музей Республики Алтай им. А.В. Анохина. – Горно-Алтайск, 1995.
2. Платон. Избранные трактаты. – М., 1994. – Т. 1.
3. Дворжак, М. История искусства как история духа. – СПб., 2001.
4. Толстой. Л.Н. Собрание сочинений. – М., 1983.
5. Никольшина, Е.Л. Соотношение традиций и инноваций в национальной культуре в эпоху глобализации // Культурная память: актуальные проблемы и связь времен: мат. международной науч. конф. – Воронеж, 2001.
6. Чирков, В.Ф. Пространство реальное и художественное: проблема соответствий // Традиционное и актуальное в искусстве Сибири: сб. матер. н/п конф. 15-16 ноября 2005. – Красноярск, 2006.
7. Гуркин Г.И. Моя молитва – Алтаю. Рисунок из фондов ГУК РА «Национальный музей Республики Алтай им. А.В. Анохина».
8. Ильин, И.А. Возвращение. – Минск, 2008.
9. Каминский, С.Ю. Актуализация археологического наследия в современных социально-культурных практиках. – Екатеринбург, 2009.

Bibliography

1. Choros-Gurkin G.I.: Katalog vystavki / Nacionalniihij muzejy Respubliki Altaj im. A.V. Anokhina. – Gorno-Altajsk, 1995.
2. Platon. Izbrannihe traktatih. – M., 1994. – T. 1.
3. Dvorzhak, M. Istoriya iskusstva kak istoriya dukha. – SPb., 2001.
4. Tolstoj. L.N. Sbranie sochinenij. – M., 1983.
5. Nikulshina, E.L. Sootnoshenie tradicii i innovacij v nacionalnoj kultjre v ehpokhu globalizacii // Kuljtumaya pamyatj: aktualnihe problemih i svyazj vremen: mat. mezhdunarodnoj nauch. konf. – Voronezh, 2001.
6. Chirkov, V.F. Prostranstvo realnoe i khudozhestvennoe: problema sootvetstvij // Tradicionnoe i aktualnoe v iskusstve Sibiri: sb. mater. n/p konf. 15-16 noyabrya 2005. – Krasnoyarsk, 2006.
7. Gurkin G.I. Moya molitva – Altayu. Ricunok iz fondov GUK RA «Nacionalniihij muzejy Respubliki Altaj im. A.V. Anokhina».
8. Iljin, I.A. Vozvrathenie. – Minsk, 2008.
9. Kaminskij, S.Yu. Aktualizaciya arkhologicheskogo naslediya v sovremennihkh socialjno-kulturnihkh praktikakh. – Ekaterinburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 17.09.12

Раздел 7

ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 81-23

Borgoiakova T.G., Guseynova A.V. KHAKASS LANGUAGE DEMOGRAPHIC POWER AND LANGUAGE LOYALTIES OF THE PEOPLE OF KHAKASSIA. The paper represents analyses of changes in ethno demographic structure of Khakassia, reflected in census data, in correlation with the results of current sociolinguistic surveys on the level of language competence and language loyalties.

Key words: Khakass language, asymmetric bilingualism, minority language, language loyalty.

Т.Г. Боргоякова, д-р филол. наук, проф. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: tamarabee@mail.ru;

А.В. Гусейнова, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: owcebyk@yandex.ru

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ МОЩНОСТЬ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ ЖИТЕЛЕЙ ХАКАСИИ*

В статье представлен анализ изменений в этнодемографической структуре Хакасии по данным переписей населения в корреляции с уровнем языковой компетенции и языковой лояльности, полученным по итогам последних социолингвистических опросов.

Ключевые слова: хакасский язык, асимметричный билингвизм, миноритарный язык, языковая лояльность.

Динамичные процессы глобализации оказывают негативное влияние на витальность миноритарных языков и культур, что актуализирует необходимость социолингвистических исследований по разработке стратегий сохранения лингвистического разнообразия как культурного наследия человечества. Поэтому изучение проблем взаимодействия языков в условиях российского многонационального государства относится к основным задачам современной отечественной социолингвистики. Работы В.М. Алпатова [1], В.Ю. Михальченко [2], А.Н. Баскакова [3], Н.Б. Вахтина [4] и других ученых, посвященные анализу неоднородной языковой ситуации в современной России и ее регионах, составляют методологическую базу исследований по данному направлению.

Ю.Н. Караулов, анализируя языковую ситуацию и иерархию языков коренных народов Российской Федерации, относит двуязычие к основным факторам обеспечения лингвистической безопасности, поддержки, сохранения и защиты родного языка за счет создания баланса базовых потребностей [5]. Соглашаясь с позитивной ролью и прагматической выгодой двуязычия для социализации представителей коренных народов, необходимо учитывать и другую сторону медали – опасность языковой ассимиляции этноса. Степень угрозы значительно выше в условиях так называемого асимметричного билингвизма, к которому относится национально-русское двуязычие в России и Республике Хакасия. Данный тип двуязычия развивается в результате «функционально неравноправных отношений между различными языками, функционирующими в обществе» [6, с. 27]. Особенности его возникновения и распространения являются следствием специфики социально-экономического развития национальных регионов и языковой политики государства. Поэтому «баланс базовых потребностей» должен рассматриваться и корректироваться с учетом статуса языков народов России и динамикой социолингвистической ситуации в ее автономиях, а также противоречивым характером билингвизма как лингвосоциального явления.

Анализ языковой ситуации в Республике Хакасия [7; 8] содержит динамику развития этнодемографической и коммуникативной мощностей хакасского языка на основе массовых социолингвистических опросов. Однако поскольку языковая ситуация подвержена постоянным изменениям, существует необходимость в её регулярном мониторинге, результаты которого позволяют судить об эффективности языковой политики и вносить в нее необходимые коррективы. Данная работа посвящена изучению современной языковой ситуации Хакасии как результата развития контактного двуязычия через параметры этнодемографической структуры населения и языковой лояльности.

Языковая ситуация в Республике Хакасия характеризуется контактным асимметричным билингвизмом с ограниченным распространением хакасско-русского билингвизма при практически полном отсутствии русско-хакасского билингвизма со стороны русскоязычной части населения. Динамика исторического развития этнодемографической структуры населения Хакасии (рис. 1) даёт представление о современной демографической мощности хакасского языка.

Как видно из диаграммы, начиная со второй половины 30-х годов прошлого столетия, хакасы составляют менее 20% населения со снижением этой доли до немногим более 11% в течение последних 50 лет. Согласно результатам переписи населения 2010 г. [9], общая численность хакасов в настоящее время составляет чуть менее 73 тысяч человек (0,05% населения Российской Федерации). На территории Республики Хакасия численность коренного этноса составляет более 63 тысяч человек (12,1%) от общего числа её жителей. Доминантным этносом республики являются русские (81,7%), значительную часть также составляют немцы (1,1%), украинцы (1%), татары (0,6%), шорцы (0,2%) и прочие (3,3%). В целом по республике доля городского населения составляет 67,3%, сельского – 32,7%. Среди хакасов данное соотношение иное: 57% являются сельскими жителями, 43% – городскими. Тем не менее, даже в сельской местности преобладающим для них является дисперсный характер проживания.



Рис. 1. Динамика исторического развития этнодемографической структуры населения Хакасии

Таблица 1

Динамика численности и миграционной активности хакасов

Год	1897	1926	1939	1959	1970	1979	1989	2002	2010
Всего хакасов (тыс. человек)	42,7	45,6	52,8	56,8	66,7	70,8	80,3	75,6	72,9
Численность хакасов в Хакасии (тыс. человек)	41,0	44,2	44,7	48,5	54,7	57,3	62,9	65,4	63,6
Численность хакасов в Хакасии (%)	96	96,9	84,7	85,4	82	80,9	78,3	86,5	87,2

С 2002 года наблюдается некоторое увеличение доли хакасов в национальном составе республики, что может быть связано как с выделением Хакасии из состава Красноярского края и её преобразованием в самостоятельный субъект Российской Федерации, так и с выходом союзных республик из состава СССР, вызвавшим усиление миграционной активности выходцев из регионов России. Этот тезис подтверждается и данными таблицы 2, которые свидетельствуют о том, что в течение XX века численность хакасов в Хакасии постепенно уменьшалась, однако в последние два десятилетия их миграционная активность снизилась, а количество хакасов, проживающих на своей исторической родине, увеличилось почти на 9%.

Численность и доля носителей языка в структуре автономии являются важными индикаторами оценки демографической мощности языка, которые, как правило, оказывают влияние на уровень языковой компетенции на родном языке в иноязычном окружении.

Следующий параметр оценки языковой ситуации – динамика языковой лояльности. Действительно, объективные условия жизни языка, во многом определяются языковой политикой государства, но даже самая прогрессивная языковая политика может оказаться неэффективной, если сами носители меньшинства не имеют по отношению к нему позитивной установки. Этот термин трактуется исследователями двояко. Со стороны этнического меньшинства языковая лояльность – «совокупность внутренних оценок членов языкового коллектива коммуникативной пригодности и престижности языка своего этноса, которая определяет степень их приверженности к данному языку. Я.л. проявляется, в частности, в признании родным своего этнического языка, в выборе его в качестве языка обучения, языка общения» [6, с. 261-262]. Второе значение этого термина – то же, что и языковая терпимость или языковая толерантность, то есть «уважительное отношение со стороны численно или социально доминирующего на какой-л. территории этноса, а также соответствующих властных структур к языкам этнических

групп, проживающих на той же территории» [6, с. 267]. Высокий уровень лояльности к родному языку является показателем высокой этнической самооценки и комфортного самочувствия этноса на данной территории; толерантность по отношению к неродным языкам свидетельствует о наличии спокойных, добрососедских отношений между представителями этносов, населяющих регион, что является залогом их мирного сосуществования и успешной межкультурной коммуникации. Низкий же уровень языковой лояльности и языковой терпимости сигнализирует о наличии каких-либо негативных явлений в области национального самосознания и межнациональных отношений. Именно поэтому для работы в области языковой политики так важно знать, насколько лояльно общество к родным и неродным языкам, функционирующим на данной территории.

По результатам массового опроса 2008-2009 г.г. В.П. Кривоногов приводит данные, согласно которым 43,1% хакасов считают своим родным языком русский (причём для городских жителей этот показатель значительно выше, чем для сельских [8]. При этом в 1989 г., согласно данным учёного, доля русскоязычных хакасов, то есть хакасов с родным русским языком, проживающих в пределах Хакасии, составляла 16,7%, в 1979 г. – 13,4%, в 1959 г. – всего 9,8%.

Российские переписи населения 2002 и 2010 г.г. не содержали сведений о родном языке, однако в них был включен вопрос о владении языками. Выяснилось, что в 2002 г. 69% хакасов указали, что владеют хакасским языком, а в 2010 г. их доля снизилась до 58,3%. Таким образом, за последние годы в республике произошёл весьма ощутимый рост количества хакасов, признающих себя русскоязычными монолингвами.

Для того, чтобы определить уровень языковой лояльности и языковой толерантности в Республике Хакасия, в 2012 году нами было проведено анкетирование среди представителей русской и хакасской молодёжи в возрасте от 17 до 30 лет, в котором приняли участие 103 человека. Первыми вопросами анкеты были: «Думали ли Вы когда-нибудь изучать хакасский

язык?» и «Было бы для Вас интересно изучать хакасский язык?». Положительный ответ на эти вопросы был получен от 21,5% и 18% русских респондентов соответственно, отрицательный – от 78,5% и 82%. Среди хакасских же респондентов только 5% указали, что не интересуются хакасским языком и никогда не думали его изучать.

На вопрос: «Как Вы думаете, все ли хакасы владеют хакасским языком?» 19% русских респондентов дали положительный ответ, 76% – отрицательный, 5% затруднились ответить. При этом положительных ответов в группе хакасских респондентов было всего 5%, столько же затруднились ответить на этот вопрос, а 90% считают, что родным языком владеют не все хакасы. Названные респондентами причины незнания хакасами родного языка также разнятся. Русские респонденты считают, что главной из них является нежелание изучать родной язык. Часто указывается и на «преобладание русского языка и русского населения», а также на то, что «на нём не разговаривают в семье», «он не преподаётся». Хакасские же респонденты видят главную причину именно в том, что «язык не преподаётся», и лишь затем следует указание на «преобладание русского языка» и «нежелание изучать родной язык». На наш взгляд, причина такого расхождения во мнениях кроется в большей информированности хакасских респондентов относительно истинного положения дел в области функционирования хакасского языка. В силу того, что хакасам более близка эта тема, они знают, что лишь в небольшом количестве школ хакасский язык преподаётся как один из учебных предметов, а в качестве языка обучения его можно встретить ещё реже.

Далее респондентам было задано несколько вопросов, также выявляющих характер языковой лояльности в разрезе этнической принадлежности. Так, на вопрос «Если бы в вашей школе началось преподавание хакасского языка, хотели бы Вы, чтобы Ваши дети посещали этот предмет?» все хакасские респонденты ответили положительно, а в группе русских респондентов положительных ответов было всего 21,5%. Однако при ответе на вопрос «Считаете ли Вы необходимым, чтобы хакасские дети имели возможность изучать хакасский язык?» мнения обеих групп практически совпали: было получено 100% положительных ответов в группе хакасских респондентов и 90% – в русской группе. Такое единодушие свидетельствует о том, что этническое большинство, не желая изучать миноритарный язык, всё же признаёт это право неотъемлемым для коренного этноса, что свидетельствует об отсутствии враждебности по отношению к соседнему этносу и его языку и является показателем достаточного уровня языковой толерантности. На вопрос «Стоит ли сделать изучение хакасского языка обязательным для всего населения Республики Хакасия?» большинство респондентов (90% русских и 65% хакасов) ответило отрицательно, хотя здесь следует отметить, что сторонников такого потенциального нововведения в хакасской группе всё же больше (35%), чем в русской (10%).

С целью определения языковой компетенции и субъективного отношения хакасов к родному языку был проведен второй этап анкетирования с участием 114-ти хакасских респондентов в возрасте от 14 до 63 лет, в числе которых оказалось 33 мужчины и 81 женщина, 34 городских жителя и 72 сельских (8 человек не указали место своего проживания). Результаты ответов на первый вопрос о родном языке респондентов представлены ниже.

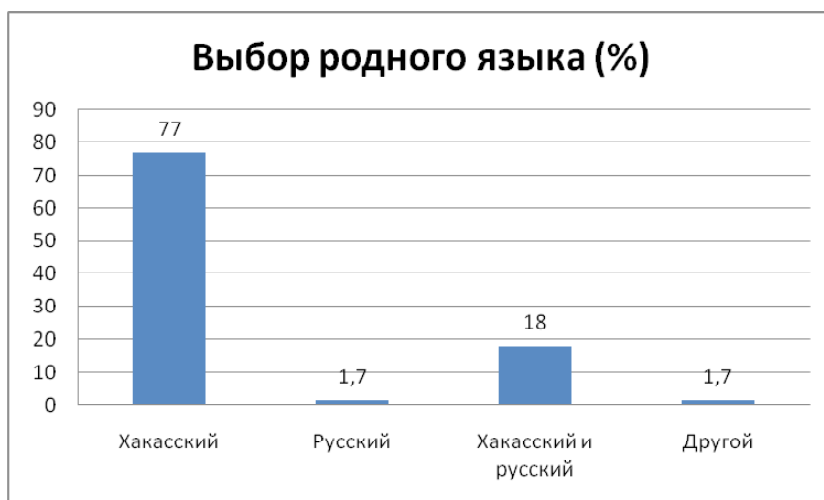


Рис. 2. Результаты ответов на первый вопрос о родном языке

Примечательно, что 21,5% из тех, кто назвал родным языком хакасский, и 24% из тех, кто считает родными хакасский и русский языки, указали, что язык, на котором они начали говорить и говорили, по крайней мере, до шести лет – русский. Это свидетельствует о том, что в данном случае имеет место признание языка родным не потому, что человек впервые загово-

рил на нём, а по принадлежности индивида к данной национальности. На вопрос: «Изучали ли Вы хакасский язык в школе?» 95% респондентов дали положительный ответ. Далее следовал блок вопросов, касающихся языковой компетенции опрашиваемых. Результаты опроса оказались следующими:

Таблица 2

Уровни языковой компетенции на родном языке (%)

	Понимают по-хакасски	Говорят по-хакасски	Читают по-хакасски	Пишут по-хакасски
Свободно	82	78	81,5	85
Частично	16	14	17,5	13
Никак	2	8	1	2

Как видно из представленных выше материалов, среди перечисленных речевых навыков наибольшее затруднение вызывает говорение. Как ни странно, некоторые респонденты, указавшие, что частично говорят по-хакасски или не говорят совсем, считают, что читают или пишут на нем свободно или хотя бы частично. Очевидно, что здесь имеет место не совсем адекватная оценка своих речевых навыков.

Следующий блок вопросов касался интенсивности и сфер использования родного языка. Результаты опроса отражены в таблице 3.

Из приведённой таблицы видно, что наиболее активно хакасский язык используется во внутрисемейном общении, в особенности в общении с бабушкой и дедушкой. Общаясь с друзьями и коллегами, респонденты используют оба языка. Объяснить это можно тем, что друзья и коллеги индивида (в отличие от членов его семьи) могут принадлежать к разным национальностям, поэтому помимо хакасского языка, которым владеют не все, требуется универсальное средство общения – русский язык.

60% респондентов указали, что читают газеты на хакасском языке, 68% – смотрят хакасские телепередачи. 85% респондентов

Таблица 3

Языки общения в семье и социальном окружении

	Язык общения с родителями	Язык общения с бабушкой и дедушкой	Язык общения с друзьями	Язык общения с коллегами
Русский	14%	11,5%	15,5%	22%
Хакасский	57%	70,5%	30%	31%
Оба языка	29%	18%	54,5%	47%

тов сообщили, что имеют дома книги на хакасском и русском языках. 72% знают песни на хакасском языке. Считают, что родной язык надо знать, более чем 99% опрошенных (отрицательный ответ на этот вопрос дал только один человек). Соглашались с тем, что родной язык необходимо изучать в школе, 97%. Среди респондентов не оказалось таких, кто не хотел бы изучать родной язык (16% изъявили желание его выучить, остальные 84% указали, что знают его. (Впрочем, 4 человека не дали никакого ответа на этот вопрос). 98% анкетированных хотели бы, чтобы их дети знали хакасский язык. Эти результаты свидетельствуют о достаточно высокой степени языковой лояльности хакасов, что не может не внушать оптимизма. Однако 78% опрошенных при этом считают, что будущее хакасского языка находится под угрозой.

На вопрос «От чего зависит будущее хакасского языка?» 83% респондентов ответили: «От его носителей». Второе место по значимости заняла государственная политика (43%). Полагают, что будущее хакасского языка за школой, 26% опрошенных, а лидеров общественных объединений отметили только 6%. Среди прочих факторов были названы «семья» и «родители».

Практически единодушной оказалась готовность респондентов оказать содействие работе по сохранению и развитию хакасского языка: об этом заявили 97% опрошенных (два человека ответили на соответствующий вопрос отрицательно, один затруднился ответить). По итогам опроса оказалось также, что язык занимает важное место в этнической идентификации хакасов, т.к. на вопрос: «Можно ли быть хакасом, не зная языка?». 42% опрошенных дали положительный ответ, 55% – отрицательный, три человека (чуть менее 3%) затруднились дать ответ. На вопрос о том, что же делает человека хакасом, анкетированные дали следующие ответы: язык (66%), соблюдение традиций (53%), знание культуры (48%), уважение к предкам (43%), дружба с хакасами (21%).

В отличие от данных Красной книги языков ЮНЕСКО, в которой хакасский язык отнесен к группе языков, находящихся под угрозой исчезновения (Endangered) [10], в имеющихся российских классификациях языков коренных народов хакасский язык традиционно относится к группе языков, имеющих благоприятный прогноз развития и витальности. Так, например, он вклю-

чен в пятую группу наряду с абазинским, агульским, черкесским и другими, у которых «наблюдается дальнейшее обогащение каждого коммуникативного ресурса их внешних систем: они характеризуются обязательным наличием литературного варианта (Э), развитием СМИ (Т), появлением национальной интеллигенции, самостоятельной подготовкой кадров учителей родного языка, распространением книжности (Б) и ростом объема созданных на языке текстов (П)» в классификации Ю.Н. Караулова [5]. В группу языков, степень витальности которых определяется как «достаточно высокая», хакасский язык (наряду с тувинским, якутским и др.) отнесен О.Д. Насыровой в социолингвистической энциклопедии «Письменные языки мира: Языки Российской Федерации», подготовленной учёными Научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН [11]. Причина приведённых относительно благоприятных прогнозов связана, на наш взгляд, с опорой преимущественно на формальные показатели функционирования языка без учёта реального развития языковой ситуации, интенсивности использования родного языка в социальных сферах и в разговорно-обиходной речи с участием детей. Подобный подход, не отражая реальные особенности и проблемы жизни языка, может вводить в заблуждение при организации работы по языковому планированию.

Таким образом, самой существенной негативной характеристикой языковой ситуации в Республике Хакасия является неуклонное сокращение лиц, владеющих хакасским языком, зафиксированное переписями населения и исследованиями учёных. Вместе с тем, сохраняющийся стабильно высокий уровень позитивной этнической идентификации хакасской молодёжи вкупе с отсутствием враждебных настроений со стороны доминантного русского этноса даёт основание надеяться на позитивные перемены в реальном функционировании государственного языка республики как родного и как второго при условии более эффективной языковой политики, как на федеральном, так и региональном уровне.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта («Статус и функционирование миноритарных языков Южной Сибири»), проект № 12-04-00112

Библиографический список

1. Алпатов, В.М. 150 языков и политика: 1917-2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. – М., 1997.
2. Михальченко, В.Ю. Принципы функциональной типологии языков России // Язык и общество в современной России и других странах: материалы междунар. конф. – М., 2010.
3. Баскаков, А.Н. Языковые ситуации в тюркоязычных республиках Российской Федерации (краткий социолингвистический очерк) / А.Н. Баскаков, О.Д. Насырова // Языки РФ и нового зарубежья: статус и функции. – М., 2000.
4. Вахтин, Н.Б. Языки народов Севера в XX веке: очерки языкового сдвига. – СПб., 2001.
5. Караулов, Ю.Н. Этнокультурная и языковая ситуация в современной России: лингвистический и культурный плюрализм. Часть 1 [Э/р]. – Р/д: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/russianworld/28_106.
6. Словарь социолингвистических терминов. – М., 2006.
7. Боргоякова, Т.Г. Социолингвистические процессы в республиках Южной Сибири. – Абакан, 2002.
8. Кривоногов, В.П. Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы. – Абакан, 2011.
9. Окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года [Э/р]. – Р/д: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php.
10. Juha Janhunen, Tapani Salminen. UNESCO Red Book on endangered languages: Northeast Asia [Э/р]. – Р/д: http://www.helsinki.fi/~tasalmin/nasia_index.html.
11. Письменные языки мира: языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия. – М., 2000. – Кн. 1.

Bibliography

1. Alpatov, V.M. 150 yazikov i politika: 1917-2000. Sociolinguistic problems of the USSR and postsoviet space. – M., 1997.
2. Mikhajchenko, V.Yu. Principii funkcionalnoj tipologii yazikov Rossii // Yazikh i obshchestvo v sovremennoj Rossii i drugih stranakh: materialih mezhduнарод. конф. – M., 2010.
3. Baskakov, A.N. Yazykovye situacii v tyurkoyazychnykh respublikakh Rossijskoj Federacii (kratkiy sociolinguisticheskiy ocherk) / A.N. Baskakov, O.D. Nasyrova // Yazyiki RF i novogo zarubezhija: status i funkicii. – M., 2000.
4. Vakhtin, N.B. Yazyiki narodov Severa v XX veke: ocherki yazykovogo sdviga. – SPb., 2001.
5. Karaulov, Yu.N. Ehtnokulturnaya i yazykovaya situaciya v sovremennoj Rossii: lingvisticheskiy i kulturnyj plyuralizm. Chastj 1 [Eh/r]. – R/d: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/russianworld/28_106.
6. Slovarj sociolinguisticheskikh terminov. – M., 2006.
7. Borgoyakova, T.G. Sociolinguisticheskie processih v respublikakh Yuzhnoy Sibiri. – Abakan, 2002.
8. Krivonogov, V.P. Khakasii v nachale XXI veka: sovremennii ehtnicheskie processih. – Abakan, 2011.

9. Okonchatteljnihe itogi Vserossiyskoyj perepisi naseleniya 2010 goda [Eh/r]. – R/d: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php.
10. Juha Janhunen, Tapani Salminen. UNESCO Red Book on endangered languages: Northeast Asia [Eh/r]. – R/d: http://www.helsinki.fi/~tasalmin/nasia_index.html.
11. Pismennihie yazihki mira: yazihki Rossiyskoyj Federacii. Sociolingvisticheskaya ehnciklopediya. – М., 2000. – Кн. 1.

Статья поступила в редакцию 14.09.12

УДК 81'83

Gorbazkay O.Y. TO THE ISSUE ABOUT THE GENDER OF INFORMAL PROPER NAMES IN THE RUSSIAN LANGUAGE.

Some informal proper names ending at -a/-я are capable to be the names for men and women (for example, Sasha, Jenya). This capability of the names raises the question about the their gender belonging. In the article this problem is solved with the help of a psycholinguistic experiment.

Key words: informal proper names, common gender nouns, psycholinguistic experiment.

О.Ю. Горбазкая, ассистент каф. русского языка как иностранного АмГПГУ,
г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: oxanagorbazkay@mail.ru

К ВОПРОСУ О РОДЕ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Некоторые из неофициальных собственных имён на -a/-я способны служить для наименования мужчин и женщин (например, *Женя, Саша*). Такая способность имён поднимает вопрос об их родовой принадлежности. В статье этот вопрос решается с помощью психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: неофициальные собственные имена, существительные общего рода, психолингвистический эксперимент.

В русском языке наряду с полными официальными личными именами существуют их ласкательные формы на -a/-я, например, *Мария – Маша, Пётр – Петя*. В некоторых случаях формы мужских и женских ласкательных имён на -a/-я совпадают: *Александр – Саша, Александра – Саша*. В этом случае возникает вопрос, к какому роду относить подобные имена: к мужскому или женскому?

В.В. Виноградов относит подобные имена к существительным общего рода (далее – СОР): «Анализ категории общего рода останется незаконченным и неполным, если не коснуться приёмов образования ласкательных форм собственных имён мужчин и женщин... Некоторые формы ласкательных имён являются общими для мужчин и женщин, например, *Саша, Шура* (от *Александр* и от *Александра*); *Паня и Паша* (от *Прасковья* и *Павел*); *Тоня* (от *Антон* и *Антонина*)...» [1, с. 75].

«Именами существительными общего рода (т.е. мужского и женского) являются существительные на -a/-я со значением лица, употребляемые преимущественно в разговорной речи и просторечии, которые, в зависимости от употребления, могут быть отнесены к лицам или мужского, или женского пола» напр.: *настоящий ханжа* (когда говорят о мужчине) и *настоящая ханжа* (когда говорят о женщине)» [2, с. 106].

Об именах типа *Валя, Женя, Саша* в своих работах пишут Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева [3] и Г.И. Панова [4], они наряду с В.В. Виноградовым также относят их к СОР.

Как правило, исследователи, занимающиеся изучением существительных общего рода, уделяют подобным именам недостаточно внимания, ссылаясь на то, что они не отличаются от обычных существительных общего рода, да и количество их в языке незначительно. Однако было обнаружено, что имена типа *Валя, Женя, Саша* составляют довольно многочисленную

группу. В «Словаре русских личных имён» под редакцией А.Н. Тихонова [5] насчитывается более 270 имён такого типа, хотя многие из них на сегодняшний день встречаются редко: *Дося* (от Феодосий-Феодосия), *Сера, Фима* (от Серафим-Серафима). Кроме того, в эту группу также входят уменьшительно-ласкательные варианты: «...категория слов общего рода вбирает в себя и ласкательные формы человеческих имён, как и женских, так и мужских. К этой категории примыкают и ласкательные экспрессивные видоизменения этих имён (например, *Ванька, Ванюшка, Ванюша; Сашура, Санька* и т.п.)» [1, с. 77].

Вернёмся к вопросу, поставленному в начале статьи: все ли имена этого типа в равной степени относятся как к мужчине, так и к женщине. Ответ может дать психолингвистический эксперимент «Определение рода неофициальных собственных имён носителями языка».

Цель эксперимента – определить род неофициальных собственных имён с позиции носителей русского языка.

Материалом для проведения эксперимента послужили 11 имён: *Броня, Валя, Вася, Женя, Кира, Лера, Паша, Саня, Саша, Слава, Шура*.

Эксперимент проходил в форме анкетирования. Респондентам была предложена следующая инструкция: Определите, какие из перечисленных имён собственных в большей степени относятся к мужским родом, какие к женским, а какие и к мужским, и к женским.

В анкетировании приняло участие 150 человек, студенты 1-5 курсов гуманитарных специальностей ФГОУ ВПО «АмГПГУ» (г. Комсомольск-на-Амуре).

Результаты эксперимента представлены в таблице 1. Для лучшего восприятия максимальные значения выделены жирным шрифтом.

Таблица 1

Определение рода неофициальных собственных имён носителями языка

Имя	Мужской род, чел. (%)	Женский род, чел. (%)	Мужской род и женский род, чел. (%)
Броня	80 (54,3%)	50 (33,4%)	20 (13,3%)
Валя	5 (3,3%)	70 (46,7%)	75 (50%)
Вася	120 (80%)	2 (1,3%)	28 (18,7%)
Женя	36 (24%)	8 (5,3%)	106 (70,6%)
Кира	10 (6,7%)	118 (78,7%)	22 (14,7%)
Лера	0 (0%)	148 (98,7%)	2 (1,3%)
Паша	122 (81,3%)	4 (2,7%)	24 (16%)
Саня	130 (86,7%)	1 (0,7%)	19 (12,7%)
Саша	25 (16,7%)	24 (16%)	101 (67,3%)
Слава	102 (68%)	5 (3,3%)	43 (28,7%)
Шура	24 (16%)	74 (49%)	52 (34,7%)

Проанализируем полученные результаты.

Саня, Паша, Вася большая часть респондентов (> 80 %) отнесла к мужскому роду.

Саня, Паша, Вася являются производными от следующих имён собственных: *Саня* от Александр и Александра; *Паша* от Павел и Прасковья; *Вася* от Василий и Василиса.

Александр и Александра часто встречаются среди носителей русского языка. Александр может редуцироваться до Санёк, Сан [Саньч], для женского варианта имени это не характерно, возможно, это сыграло свою роль в том, что 86,7% отнесло Саня к мужскому роду.

Сегодня Прасковья и Василиса (Василина), в отличие от Павел и Василий, относятся к числу редких имён, хотя ещё в начале прошлого века они были широко распространены. Интересно заметить, что имя Василиса часто встречается в русских народных сказках, поэтому должно быть известно носителям языка, но при этом производное этого имени, Вася, не соотносится носителями с женским родом.

Основная масса опрошенных Слава и Броня отнесла к мужскому роду, хотя для этих имён характерен большой разброс при выборе других ответов (см. таблицу 1).

Слава является производным именем от полных имён собственных, которые содержат в составе корень -слав-: Владислав-Владислава, Станислав-Станислава. Ярослав-Ярослава и др. Женские имена с корнем -слав- восходят к мужским, однако сегодня они мало встречаются, по сравнению с другими именами, возможно, по этой причине *Слава* не соотносится носителями языка как исходная форма для женских имён.

Броня производное от Бронислав и Бронислава. Эти имена встречаются редко: при проведении анкетирования многие участники слышали его впервые, несмотря на это больше половины информантов отнесла имя к мужскому роду.

Обратимся к именам, которые респонденты отнесли к женскому роду: *Лера* (98,7%), *Кира* (78,7%), *Шура* (49%).

98,7% респондентов отнесло *Лера* к женскому роду, ни один из участников не отнёс его к мужскому роду. *Лера* производное от Валерий и Валерия, однако *Лера* воспринимается только как неофициальная форма женского имени Валерия. Вероятно, потому что существует другая неофициальная форма этих имён – Валера, соотносимая в большей степени с Валерий.

Кира является полным женским именем и производным от мужского имени Кирилл. Большая часть информантов относит *Кира* к женскому роду.

Шура производное от Александр и Александра большей частью носителей воспринимается как существительное женского рода, однако 34,7% относят его к СОР, а 16% – к мужскому роду.

Только 3 имени из 11 большая часть респондентов отнесла к мужскому и женскому (общему) роду: *Женя* (70,6%), *Саша* (67,3%), *Валя* (50%).

Из вышесказанного видно, что не всегда можно объяснить ту или иную реакцию носителей языка на предложенный стимул, в нашем случае имя. Почему *Саня, Шура, Саша*, которые являются производными от одних и тех же полных имён, носителями языка были распределены по разным родам: *Саня* отнесла к мужскому роду, *Шура* – к женскому, а *Саша* – к общему? Почему редкое имя *Броня* неизвестное для большей части информантов, было отнесено к мужскому роду, как и имена *Вася* и *Слава* при условии, что их полные мужские и женские варианты известны носителям языка?

Анализ и интерпретация результатов эксперимента позволили ответить на вопрос, поставленный в начале статьи: не все представленные имена носители языка в равной степени относят к общему роду – только 3 из 11. Это можно объяснить тем, что сегодня респонденты не соотносят их как производное от двух имён, женского и мужского (*Паша* только от Павел, *Слава* только от Вячеслава, Станислава и др.), а возможно, это объясняется влиянием иных факторов, например, традицией наименования, звуковой оболочкой (благозвучностью) имён и т.д.).

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М. 1986.
2. Грамматика русского языка: в 2 т. Фонетика и морфология / под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной, С.Г. Бархударова. – М., 1960. – Т. 1.
3. Рахманова, Л.И. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология / Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева. – М., 1997.
4. Панова, Г.И. Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник. – Абакан, 2003.
5. Тихонов, А.Н., Словарь русских личных имён / А.Б. Тихонов, Л.З. Бояринова, А.Г. Рыжкова. – М., 1995.

Bibliography

1. Vinogradov, V.V. Russkiy yazyhk (grammatischeskoe uchenie o slove). – М. 1986.
2. Grammatika russkogo yazyhka: v 2 t. Fonetika i morfologiya / pod red. V.V. Vinogradova, E.S. Istrinoy, S.G. Barkhudarova. – М., 1960. – Т. 1.
3. Rakhmanova, L.I. Sovremenniy russkiy yazyhk. Leksika. Frazheologiya. Morfologiya / L.I. Rakhmanova, V.N. Suzdalceva. – М., 1997.
4. Panova, G.I. Sovremenniy russkiy yazyhk. Morfologiya: slovarj-spravochnik. – Abakan, 2003.
5. Tikhonov, A.N., Slovarj russkikh lichnihkh imyon / A.B. Tikhonov, L.Z. Boyarinova, A.G. Rihzhkova. – М., 1995.

Статья поступила в редакцию 07.09.12

УДК 882.08

Gubanov S.A. ADJECTIVE METHONIMY IN THE ARTISTIC DISCOURSE IN THE IDIOLECT OF M.TCVETAeva. The article deals with adjective methonimy and its basic types – the converse, the locative, the indicative etc. The peculiarity of discourse adjective methonimy is its situativity and high imagination, expression. This things is in the texts of M.Tcvetaeva.

Key words: epithet, M.Tcvetaeva, methonimy, discourse, idiostyle, the converse adjective.

С.А. Губанов, канд. филол. наук, докторант, преподаватель НОУ ВПО «Международный институт рынка», E-mail: gubanov5@rambler.ru

АДЪЕКТИВНАЯ МЕТОНИМИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА М.И. ЦВЕТАЕВОЙ)

В статье рассматривается адъективная метонимия и основные ее разновидности – конверсивная, локативная, индикативная. Особенностью дискурсивной, неузальной метонимии признается ее ситуативность и повышенная образность и экспрессивность, что в полной мере проявляется в текстах М. Цветаевой.

Ключевые слова: эпитет, Марина Цветаева, метонимия, дискурс, идиостиль, смещенное определение.

Настоящая статья посвящена рассмотрению переносного эпитета метонимического типа, или адъективной метонимии, в художественном дискурсе, в творчестве М. Цветаевой. Целью работы является выявление основных механизмов продуцирования метонимических эпитетов, а также их художественной роли в идиостиле поэта.

В науке метонимия признака получила различные наименования: метонимия признака [1], смещенное определение [2], контекстуальная метонимия [3], отраженная метонимия [4], динамическая метонимия, дискурсивная метонимия [4; 5], адъективная метонимия [6].

О.В. Раевская характеризует дискурсивную метонимию так: «Дискурсивная метонимия, в отличие от лексической, или лексикализованной, реализуется только в рамках текста и вне его не существует» [7]. Исследователь проводит мысль о том, что феномен дискурсивной метонимии проявляет себя не только на уровне слов, но и на уровне словосочетаний и предложений. Она выделяет семь типов дискурсивной метонимии.

1. Метонимия части и целого (... *икона остановилась*. Л. Толстой).

2. Гиперо-гипонимическая (родо-видовая). Функция такого рода метонимии – избежание повторов в тексте (вместо имени *крыса* используются имена *грызун, животное*).

3. Эллипсис. Эллиптическая дискурсивная метонимия может быть фактором структурной организации текста, направленным на смещение акцента в определенном семантическом пространстве дискурса (диалог Фамусова и Лизы: – *Ведь Софья спит? – Сейчас заочивала. – Сейчас! А ночь? – Ночь целую читала*. Грибоедов).

4. Смещенное определение. При этом наблюдается расхождение между грамматической и семантической зависимостью прилагательного (*Тут Пухов захохотал всем своим редким молчаливым голосом*. А. Платонов). К.А. Долинин определяет этот процесс так: «предмету или понятию приписывается признак, характеризующий не этот предмет, а какой-то другой, находящийся с первым в определенной связи метонимического характера: *обвинительный палец*» [2, с. 157]. Он отмечает близость такого рода метонимии к адъективным метафорам: «и там, и здесь предмету... приписывается чужой признак, который вызывает представление о своем постоянном «хозяине» и порождает сложный смысловой комплекс. **При этом чужой признак может одновременно действовать и как метафорический эпитет**» (выделено нами – Г.С.А.) [2, с. 158].

5. Номинализованное определение. Метонимический перенос также состоит в смещении, в изменении семантико-синтаксических связей, приводящем к рассогласованности грамматической и семантической подчиненности. Например, *Навстречу Макару и Петру шло большое многообразие женщин*... (А. Платонов).

В обоих последних видах дискурсивной метонимии метонимический сдвиг направлен на то, чтобы выделить определение, сфокусировать на нем внимание. Важное свойство дискурсивной метонимии состоит в том, что слово может употребляться сразу в нескольких значениях, что придает особый рельеф ткани текста.

6. На уровне предложения.

Теперь он только чай пьет на балконе (Чехов). Здесь *пить чай на балконе* метонимически означает *отдыхать*.

7. Косвенные речевые акты. Говорящий в них передает слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает. Такие высказывания, являясь репликами диалога, предназначены для передачи смысла, отличного от буквального, так как их буквальное прочтение нарушило бы логику развертывания диалога. Метонимический перенос, осуществляемый в косвенных речевых актах, относится к явлениям функционально-прагматического порядка и различается в зависимости от того, какая реплика – стимул или реакция – является метонимической.

Наиболее полной типологией адъективной метонимии прилагательного является на данный момент классификация А.Х. Мерзляковой. Ученый опирается как на смежность предметов, лежащую в основе метонимических переносов, так и на смежность признаков этих предметов и говорит о четырех разновидностях адъективной метонимии прилагательного:

1) каузальной адъективной метонимии, в основе которой лежит ассоциативная связь между компонентами причинно-следственных отношений: *зеленый человек* – человек, выпивший что-то (алкоголь) или уставший, а потому, как следствие, ставший зеленым (ср. с *зеленый дом*). Здесь различаются семантические переходы, осуществляемые от причины к следствию (см. выше) и от следствия к причине (*ты весь черный*, то есть *грязный*);

2) конверсивной адъективной метонимии, которая базируется на объединении двух взаимодополняющих признаков и имеет следующие виды:

а) каузирующий подтип, при котором перенос происходит с состояния на причину, которое его вызвало: *грустный человек* – *грустные сумерки*;

б) индикативный подтип, где перенос основан на отношении между состоянием и его внешним проявлением: *боязливый человек* – *боязливый взгляд*;

в) включающий подтип, при котором происходит включение признака, присущего одному предмету, в состав признаков, присущих другому, смежному объекту: *умный человек* – *умная доброта*;

г) метонимия длительности состояния, где перенос основан на смежных отношениях между состоянием и периодом длительности этого состояния: *печальная жизнь, печальное детство*;

д) локативный подтип, при котором перенос покоится на отношении смежности между состоянием и местом, где оно переживается: *радостный парк*;

3) вторичной метонимии признака, которая функционирует чаще как синтаксическое смещение и определяется в большей степени природой объекта, а не собственно признаками. Данный тип метонимии адъектива используется при характеристике объекта, предмета, явления, связанных имплицативной связью, ситуацией включения признаков, при котором происходит переподчинение смысла: *молчаливый человек* – *молчаливые уста*;

4) синекдохе, которая совмещает отношения включения и подчинения:

имеющий признак А, включающий В – имеющий признак В; синий цвет – синий человек от холода – синий человек.

Все приведенные типы переносов, по мнению А.Х. Мерзляковой, ограничены возможностями ассоциативных связей имен и обусловлены реальными ситуативными связями, зависят от «общественных пресуппозиций о миропорядке» [6, с. 114]. При метонимическом типе переноса особенно важно учитывать предметную сферу, ее специфику, тогда как при метафорических преобразованиях на первый план выходит субъективное восприятие признака. Кроме того, именно конверсивный тип адъективной метонимии наиболее антропоцентричен, по мнению автора классификации; сферой-донором здесь выступает поле «эмоции», тогда как вторичная метонимия и синекдоха чаще используются при моделировании экзистенциальных или артефактных понятий.

Метонимия признака, как мы смогли убедиться в этом выше, очень неоднозначное явление, получившее в научной литературе большое число интерпретаций. На сегодняшний день сформирована терминология, позволяющая детально проанализировать адъективную метонимию в различных дискурсах. Опираясь на типологию А.Х. Мерзляковой, нами будут описаны метонимические механизмы переноса эпитетов в текстах М. Цветаевой.

Метонимический перенос прилагательного, смещение эпитета в составе эпитетов, наблюдается в цветаевских текстах очень регулярно и последовательно. Нашей задачей является не анализ всего массива переносных определений в текстах М. Цветаевой, а рассмотрение наиболее продуктивных групп эпитетов образного типа. На поверхностном уровне, при «первом взгляде» на такого рода переносы, может показаться, что перед нами метафорические эпитеты в чистом виде. При детальном анализе рассматриваемых сочетаний можно усмотреть метонимическую логику порождения таких эпитетов.

В творчестве М. Цветаевой наблюдается продуктивное употребление адъективной метонимии прилагательного конверсивного типа. Экспансия признака на смежный объект, который потенциально имеет возможность выступать в качестве носителя этого признака, является отличительной чертой лирического творчества М. Цветаевой. Рассмотрим основные типы метонимии признака в творчестве поэта.

1. **Конверсивная метонимия прилагательного** предполагает такой метонимический перенос признака, при котором происходит объединение двух полярных или взаимодополняющих признака. Полярность и антиномичность построения цветаевской эпитетов рассматриваются нами выше – это воплощается в столкновении контрастных прилагательных. В данном разделе мы сосредоточимся на переносном эпитете, где признаки совмещаются на основании смежного понимания как объектов, к которым эти свойства относятся, так и признаки, понятые как проявление функционирования этих объектов.

В цветаевских текстах зафиксирован большая регулярность переносов **индикативного типа**. Приведем примеры, иллюстрирующие этот перенос, рассмотрев концепт *взгляд*.

Неразгаданный взгляд... [8, т. 1, с. 132]; *И синий взгляд, пронзительный и робок* [1:313]; *Юный ли взгляд мой тяжел?* [8, т. 1, с. 252]; *Не тот же бесстрастный, оценивающий, любящий, любящий взгляд* [8, т. 4, с. 62]; *Не правда ли? – Лнущий, мнущий // Взгляд* [8, т. 2, с. 39]; *Взор твой черный, взор твой зоркий* [8, т. 3, с. 344]; *Сумрак ночей и улыбку зари // Дай отразить в успокоенном взоре* [8, т. 1, с. 148]; *За их взгляд, изумленный насмерть, // Извиняющийся в болезни, // Как в банкротстве*... [8, т. 2, с. 155]; *Сонный вперилась взгляд*... [8, т. 1, с. 347].

Особенностью данных переносов прилагательного является приписывание части человеческого тела или связанного с ним

метонимически, по функции, проявления поведения или жизнедеятельности человека эмоционального состояния. Видеть в данных выражениях только импликацию смежных признаков представляется недостаточным. Перед нами сложный образ, который в текстах М. Цветаевой приобретает тенденцию повторяться в рамках различных концептов поля «человек». Это связано в первую очередь с осмыслением человека во всех его проявлениях как единого организма, отдельные части которого тесно связаны друг с другом. Помимо функциональной смежности признаков, относящихся к единому объекту «человек», необходимо указать и на присутствие локативного механизма осмысления этих признаков. Человек мыслится как некое вместилище органов, а орган как своеобразный контейнер чувств, эмоций и переживаний. Именно совмещение индикативного и локативного типов конверсивного метонимического переноса прилагательного дает наиболее адекватное объяснение возникновению логики подобных переносов.

Такие интересные метонимические переносы эпитета наблюдаются и на других участках концептосферы «человек», например, концепт *рука*.

Безумные руки тянешь, и снегом — конь [8, т. 3, с. 20]; *...Рукой заспанной ресницы трет, // Теперь правому плечу — черед* [8, т. 3, с. 243]; *Сам нежные руки целует себе* [8, т. 3, с. 237]; **Смелыми** руками — вдоль перил витых [8, т. 2, с. 227]; *А рука-то занемелая, // А рука-то сонная...* [8, т. 3, с. 215]; **Ревнивая** длань — твой праздник [8, т. 3, с. 21]; *Длинной рукой незрячей, // Гладя раскиданный стан...* [8, т. 3, с. 358]; *Руки ... старческие, не знающие стыда* [8, т. 2, с. 147]; *И движенья рук невинных — // слишком злы* [8, т. 1, с. 421].

Рука традиционно воспринимается как орган человеческого организма, специализирующийся на двигательной деятельности, труде, заботе, ласке. Логика рассматриваемого типа переноса эпитетов приводит к расширению функционирования концепта: рука становится зрячей, безумной, невинной и т.д. Такой же набор эпитетов можно увидеть при анализе любого антропоморфного концепта. Приведем еще несколько примеров.

Дикими космами от плеч — метель. [8, т. 2, с. 98]; **Резвый** поток золотистых кудрей зыблется... [8, т. 1, с. 39]; **Кивок лукавый, короткий... памятливы**... [8, т. 4, с. 49]; *Чтоб голову свою в шальных кудрях // Как нежный кубок возносил в пространство...* [8, т. 1, с. 463]; *Дело Царского Сына — // Быть великим и добрым // Читть золотные ребра...* [8, т. 1, с. 440]; *...Стойкие ребра...* [8, т. 1, с. 165]; *Детский и тихий вздох // Вспомнившего плеча* [8, т. 1, с. 284]; *Ревус к любимому плечу* [8, т. 1, с. 52].

Все микроконцепты допускают двоякое прочтение и истолкование метонимических эпитетов: возможно: 1) восприятие человека, характеризующегося определением (метонимия в чистом виде): вспомнивший человек — вспомнившее плечо; 2) индивидуальное восприятие автором текста субъекта, который производит впечатление о себе: так, выбранный признак-эпитет становится одним из многих возможных признаков, предстает как ситуативный и непостоянный.

Особенностью конверсивной локально-индикативной адекватной метонимии в цветаевских текстах является ее экспансия на смежные понятия как в пределах концептосферы «человек», так и за ее рамками при осмыслении природы и вещного мира.

Особенно показательно употребление метонимического эпитета в сочетании с абстрактным существительным, входящим в концептосферу «человек и его проявления». Показательно, что концепт *сон* (наряду с ним и такие концепты, как *печаль, тоска, грусть, память, совесть*) осмысляется поэтом в той же логике, что и собственно органы человека — эпитеты выбираются предельно ситуативно; сферой-донором выступает вновь эмоциональное состояние человека: *В твой невыспавшийся сон* [8, т. 2, с. 128]; *...будет разрешен // Себялюбивый, одинокий сон; Ведь не совместный сон, а взаимный* [8, т. 1, с. 547]; *Вам мудрый сон сказал украдкой..* [8, т. 1, с. 48]; *Что гонят думами упорный сон* [8, т. 1, с. 10].

2. Вторичная метонимия признака основана на функциональной смежности объектов. Удобнее всего это продемонстрировать на примере концепта *рот*. Данный концепт богат своими функциональными воплощениями: от простого говорения до пения. Этим объясняется продуктивность метонимических эпитетов при данном определителе.

Только и памятливы, что на песни // Рот твой улыбочивый [8, т. 1, с. 277]; *И целует, целует мой рот поющий* [8, т. 1, с. 326]; *Залечатленный, как рот оракула — // Рот твой, гадающий* [8, т. 2, с. 240]; *Эту живую рану // Бешеным ртом зажать* [8, т. 1, с. 542]; *...рот живет..., выбрасывающий рулады — «р»* [8, т. 4, с. 473]; *Безмолвный рот его...* [8, т. 1, с. 184].

Вторичная метонимия прилагательного, названная таким образом в силу отнесения признака к смежному объекту, способному выполнять сходные функции определяемого объекта, присутствует в скрытом виде в рассмотренных выше примерах конверсивной метонимии. На наш взгляд, разграничение этих типов метонимических переносов эпитета является условным; дело обстоит лишь в степени проявленности или затемненности функциональной стороны переноса. Наиболее явно вторичная метонимия признака предстает при характеристике объектов в узусе — в художественном тексте переносы осложняются образными ассоциациями. Практически любой фрагмент рассмотренных выше цветаевских текстов может быть интерпретирован в качестве вторичной номинации признака (*стойкие ребра* — стойкий человек, что проявляется в силе его ребер). Представляется, что такой взгляд на интерпретацию переносов эпитетов кажется несколько упрощенным, не раскрывающим сущности авторского осмысления реалии.

Приведенные примеры употребления адекватной метонимии конверсивного типа антропоморфной семантики свидетельствуют о ее продуктивности в текстах М. Цветаевой, что связано с особой эмоциональностью ее творчества, стремлением наделять человеческими свойствами любой объект. Отметим, что неясность метонимии, участвующей в образовании переносных эпитетов и подмена ее при первичном восприятии метафорой, составляют специфику подобных эпифраз.

Библиографический список

1. Некрасова, Е.А. Метонимический перенос в связи с некоторыми проблемами лингвистической поэтики // Слово в русской советской поэзии: сб. ст. / отв. ред. В.П. Григорьев. — М., 1978.
2. Долинин, К.А. Стилистика французского языка. — Л., 1978.
3. Бирих, А.К. Метонимия прилагательных в современном русском языке // Вестник ЛГУ. — 1987. — Серия 2. — Вып. 1.
4. Сандакова, М.В. О механизмах дискурсивной метонимии прилагательного // Филологические науки. — 2004. — № 3.
5. Раевская, О.В. О некоторых типах дискурсивной метонимии // Известия РАН. Серия литературы и языка. — 1999. — Т. 58. — № 2.
6. Мерзлякова, А.Х. Типы семантического варьирования прилагательных в поле «Восприятие»: на материале английского, русского и французского языков: дисс. д-ра. филол. наук. — Уфа, 2003.
7. Раевская, О.В. Метонимия в слове и в тексте // Филологические науки. — 2000. — № 4.
8. Цветаева, М.И. Собрание сочинений: в 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. А.А. Саакянц и Л.А. Мнухина. — М., 1994.

Bibliography

1. Nekrasova, E.A. Metonimicheskij perenos v svyazi s nekotoryimi problemami lingvisticheskoy poeziki // Slovo v russkoy sovetskoy poezii: sb. st. / otv. red. V.P. Grigorjev. — M., 1978.
2. Dolinin, K.A. Stilistika francuzskogo yazyhka. — L., 1978.
3. Birikh, A.K. Metonimiya prilagatelnykh v sovremennom russkom yazyhke // Vestnik LGU. — 1987. — Seriya 2. — Vihp. 1.
4. Sandakova, M.V. O mekhanizmkh diskursivnoy metonimii prilagatel'nogo // Filologicheskie nauki. — 2004. — № 3.
5. Raevskaya, O.V. O nekotorykh tipakh diskursivnoy metonimii // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyhka. — 1999. — T. 58. — № 2.
6. Merzlyakova, A.Kh. Tipih semanticheskogo varjirovaniya prilagatelnykh v pole «Vospriyatie»: na materiale angliyskogo, russkogo i francuzskogo yazyhkov: diss. d-ra. filol. nauk. — Ufa, 2003.
7. Raevskaya, O.V. Metonimiya v slove i v tekste // Filologicheskie nauki. — 2000. — № 4.
8. Cvetaeva, M.I. Sbranie sochineniy: v 7 t. / sost., podgot. teksta i komment. A.A. Saakyanc i L.A. Mnuhkina. — M., 1994.

Статья поступила в редакцию 09.09.12

УДК 81'271:172 (470.56)

Dmitrieva N.M., Lintovskaya E.M. DIALECTAL WORDS ORENBURG REGION: THE ETHICAL DIMENSION. In work the dialects of the Orenburg region investigated from an ethical point of view. Were marked the lexical and thematic groups «expletive» dialectal words, which violates ethical standards.

Key words: dialect, swearing words, ethical aspect, language ethics, ethical loading.

Н.М. Дмитриева, канд. филол. наук, доц. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: dmitrieva1977@yandex.ru;

Е.М. Линтовская, студентка факультета филологии Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: elena.ff.1992@yandex.ru

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ: ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе исследованы диалектизмы Оренбургской области с этической точки зрения. Выделены лексико-тематические группы «бранных» диалектизмов, нарушающих этические нормы.

Ключевые слова: диалектизмы, бранная лексика, этический аспект, языковая этичность, этическая нагрузка.

В последние несколько десятков лет в русском языке наблюдается практически полное исчезновение территориальных диалектов и замена их на общерусское просторечие. Интерес исследователей к данному компоненту национального языка при этом сохраняется. Изучаются говоры территорий позднего заселения [2; 4; 6], использование диалектной лексики в языке художественных произведений [3; 5], диалектизмы как составная часть народно-разговорной речи современного города [1]. Диалектная лексика в указанных трудах рассматривается, как правило, с лексико-грамматической, семантико-тематической точек зрения, затрагивается аспект экспрессивной маркированности.

В настоящей статье предметом исследования стал этический аспект диалектной лексики Оренбургской области. Этический аспект в языке представлен, с одной стороны, наличием слов с высокой этической нагрузкой (мужество, милосердие, любовь, сострадание и др.) и запретом на употребление низкой, бранной лексики, с другой. Под бранной лексикой мы подразумеваем все слова, которые имеют антиэтический смысл в самом лексическом значении, либо приобретают таковой в определенном контексте. Таким образом, к категории бранной лексики можно отнести не только табуированные, нецензурные слова, но и любую унижающую, оскорбительную лексику, имеющую грубую эмоционально-экспрессивную окраску. Языковая этичность или этическая нагрузка заключена во внутренней форме слова, чаще всего высокой лексики, особенно религиозно-духовного характера. Это концептуальные этические представления, выраженные во внутренней структуре семантики слова. При этом следует сказать, что диалекты, в основном, обозначают конкретные бытовые понятия, между тем, слова с высокой этической нагрузкой, во-первых, принадлежат высоким, книжным стилям, во-вторых, обладают абстрактным значением. Кроме того, диалектам не свойственно понятие правильности употребления, связанного с понятием литературной нормы, однако мы предположили существование этической градации диалектной лексики и исследовали прежде всего наличие грубой, бранной лексики среди диалектной, а также оценку ее употребления.

При анализе Оренбургского областного словаря нами было отмечено достаточно большое количество лексем, имеющих шутовскую, презрительную, ироническую, грубую, неодобрительную, пренебрежительную окраску, что позволяет классифицировать их как бранные. Мы посчитали возможным разделить данные слова на лексико-тематические группы:

1. *Наименования лиц с подчеркнуто отрицательными характеристиками.* Среди них можно выделить

а) диалектизмы, имеющие стилистические пометы;

б) слова не всегда грубые по форме, но заключающие неодобрительную оценку человека в значении, представленные в словаре без стилистических помет.

Наличие помет говорит, в первую очередь, об оценке данных лексем носителями языка и подчеркивает их бранный, оскорбительный смысл. Благодаря стилистическим характеристикам данную группу диалектизмов можно разделить на пять подгрупп по степени снижения антиэтического, бранного смысла в них.

Первая подгруппа – слова с пометой «грубое» – является наиболее многочисленной и включает следующие лексемы: **лакудра** – (груб.) неопрятная женщина; **лярва** – (груб.) грязная, неаккуратная женщина; **музлан** – (груб.) мужик; **музланий** – (груб.) мужик из крестьянского; **музланье** – (груб.) мужичье, крестьяне; **муйнак** – (груб.) бессовестный, нахальный человек; **муйначий** – (груб.) собачий; **непокатная дура** – (груб.) дура (большая дура, полная дура); **полуёха** – (груб.) невежливый, грубая женщина; **самопёр** – (груб.) упрямый, непослушный, несговорчивый, любящий делать все по-своему человек; **слепшарый** – (груб.) слепой, подслеповатый; **хамлет** – (груб.) хам, нахальный человек; **чекмак** – (перен., груб.) дерзкий и нахальный человек.

Вторая подгруппа с необычной для словарей пометой «ругательное слово» включает всего две единицы (**куркуль** – ругательное слово, **кунбар** – неповоротливый, нерасторопный человек). Однако их характеристика по функциональному значению позволяет классифицировать как слова бранные, в большой степени нарушающие этические нормы.

Третья подгруппа – диалектизмы с пометой «презрительное» – также состоит из двух единиц (**дунда** – презрит. прозвище женщины; **шаговаки** – (презр.) обманщики, мошенники, аферисты).

Четвертая группа слов – лексемы, имеющие коннотацию пренебрежения, – достаточно распространенная: **айдашка** – (пренебр.) девушка легкого поведения; **дохолы** – (пренебр.) недалекие, глуповатые люди; **маслюман** – (пренебр.) подлиза, льстец; **побиздик** – (пренебр.) в сочетании «девчачий побиздик» – о мальчишке, юноше; кто водится (знается) с девчатами; **оголтух** – (пренебр.) озорник, непослушник, шалун; **рухляйка** – (пренебр.) оборванка; **тинтей** – (пренебр.) вялый, нерасторопный человек; **ухач** – (пренебр.) вор, прощелыга; **фефёла** – (пренебр.) неопрятная женщина.

Завершает шкалу бранной лексики группа диалектизмов с пометой «неодобрительное»: **балдыжник** – (неодобр.) бездельник, тунеядец; **бату** – о корыстолюбивом человеке, стяжателе; **безбаший** – (неодобр.) бестолковый, глупый; **бугаиха** – (неодобр.) бесстыдная девочка; **жмень** – (неодобр.) **кулёма** – (неодобр.) нерасторопный, несообразительный человек; **мамышна** – (неодобр.) мама; **тёфан** – (неодобр.) неповоротливый и нерасторопный человек; **хальница** – (неодобр.) нахалка, грубиянка, охальница.

Среди второй группы диалектизмов, заключающих в значении негативную характеристику человека, мы выделили подгруппы слов по родовому принадлежности. Первая подгруппа – слова общего рода, одинаково негативно оценивающие качества и мужчин и женщин является самой многочисленной: **вавула** – лентяй, нескорый; **вислюга** – повеса, нерасторопный; **вялютень** – неповоротливый, медленный человек; **галда** – крикун, болтун; **джорбала** – неповоротливый и нерасторопный человек; **дикий** – дикий, необразованный; **заюшный** – горячий, вспыльчивый; **кальной** – плохой, никуда не годный; **квёлый** – слабый, болезненный, хилый, непрочный; **кила** – надоедливый человек; **клушка** – (перен.) неповоротливый, неловкий, нерасторопный человек; **коженоватый** – хилый, тощий, худой; **лежащий** – прозвище ленивого человека; **лотеха** – человек, который находится в постоянном движении, куда-то всё торопится, спешит, но без всякой цели; **матынька** – глуповатый, недалекий человек; **мотушка** – обманщик, обманщица; **мялка** – нерешительный, безвольный человек; **назола** – надоедливый, назойливый человек; **наянливый** – надоедливый; **непутный** – легкомысленный, непутевый; **несрушный** – неумелый, неловкий; **неуковырный** – непоседливый, непослушный; **приседала** – любитель есть и выпивать за чужой счет; **проестной** – ненасытный; **пройда** – пройдоха; **рысковый** – разгульный; **салтык** – прозвище картавого, косноязычного человека; **самоходка** – девушка, вышедшая замуж без согласия родителей; **скорода** – (перен.) задира; **слабогузый** – болтливый человек, который не удерживает никаких секретов,

всё выбалтывает; **сухолядый** – худой, сухощавый; **устя чуприкова** – глупый, недалекий человек; **хлопуша** – лжец, обманщик; **чумучка** – неряха, грязнуля, неопрятная; **шебутной** – скандальный, непоседливый.

Вторая по численности подгруппа – слова, отрицательно характеризующие мужчин: **адаец** – невежественный, грубый и нахальный человек; **алмай** – шалун, озорник; **бегляк** – человек без определенных занятий и переезжающий с места на место; **брёх** – враль, брехун; **бросовый человек** – опустившийся человек, отвергнутый обществом; **вялютень** – неповоротливый, медленный человек; **духан** – задира; **живчик** – малодушный, слабосильный человек; **задерун** – задира, драчун; **ищевульник** – лукавый, плут; **карапчуг** – вор; **кочеток** – распущенный человек; **мотушка** – обманщик, обманщица; **налиток** – полный человек; **невуросток** – плохой, ненормальный человек; **неработель** – бездельник, слоняющийся без работы; **оббегляк** – муж-изменник; **обоум** – хитрый человек; **остоур** – сердитый, злой человек; **отрошник** – избалованный мальчик, шалун; **пехтерь** – (перен.) неповоротливый человек; **постукан** – (экспрес.) дурак, глупый, растрепан; **пустограй** – (пустослов); **пустыня** – пустой человек; **пухнач** – толстый, пухлый ребенок; **разженец** – мужчина, бросивший жену; **сисятник** – (ирон.) безвольный, нерешительный мальчик, юноша, который постоянно обращается за помощью к своей матери; **толмач** – бестолковый человек; **уродник** – урод; **устоур** – сердитый человек; **фафолка** – прозвище мужчины; **христарай-сурай** – нищий, бедный, забитый, обездоленный человек; **худославник (-ца)** – сплетник (-ца); **чёрт** – недогодливый, несообразительный человек.

Лексем, с отрицательной негативной оценкой женщин, составляющих третью подгруппу, меньше: **баширница** – любительница устраивать шумные скандалы, драки; **злыдница** – злая женщина; **лёпа** – некрасивая, толстая и неповоротливая женщина; **мармонка** – одинокая женщина, которая живет замкнуто и чуждается общества; **неумойка, чукойка** – неопрятная женщина; **ночва** – полная и рослая женщина; **плетуша** – болтливая женщина, сплетница; **прихожулька** – любовница; **публишница** – публичная женщина; **разженка** – брошенная жена; **реза** – острая на язык женщина; **самоходка** – девушка, вышедшая замуж без согласия родителей; **снафида** – неопрятная, неряшливая женщина; **худославник (-ца)** – сплетник (-ца); **чумучка** – неряха, грязнуля, неопрятная.

Отметим, что отрицательно в мужчинах чаще всего оценивается лень, отсутствие ума, безответственность, в женщинах – неопрятность и грубость. Кроме того, все негативные коннотации характерны словам, называющим свойства человеческого характера, поведения. Дialeктизмов, обозначающих отрицательное отношение к физическим недостаткам, в словаре почти не представлено (**дутик** – дородное дитя; **престрашущий** – очень страшный, огромный; **пузан** – человек с большим животом; **салтык** – прозвище картавого, косноязычного человека; **струкуток** – женщина маленького роста; **тизмьяк** – жирный, толстый и некоторые другие).

Все слова, имеющие пометы, бесспорно, относятся к бранной антиэтической лексике, слова, содержащие негативную оценку человека по своему значению также могут выступать в контексте как бранные, оскорбительные.

Следует отметить, что мы обнаружили более чем 140 лексем, обозначающих отрицательные характеристики человека, тогда как слов с положительной коннотацией только 16: **белонега** – красивая, нежная девушка; **бесхитрошный** – простой, наивный; **духанька** – возлюбленный; **егарма** – бойкая; **матаня** – возлюбленная; **мышлявый** – толковый, смысленный; **охотник** – доброволец, желающий; **памяток** – опытный, знающий чело-

век; **послухмянный** – послушный; **продумец** – выдумщик, смекалистый человек; **продумной** – сообразительный, смекалистый; **угодник** – послушный человек, охотно исполняющий просьбы людей; **улежливый** – покладистый; **швыдкий** – быстрый; **щепка была** – ловкая была, проворная.

2. Слова, обозначающие «стыдные» понятия (**арбуз** – (перен.) задница; **дристать** – жидко испражняться; **колгушка** – (перен.) задняя часть тела человека; **куля** – (детск.) половой орган у девочек; **курдюк** – (перен.) задняя часть тела человека; **курта** – задница; **пибирка** – (детск.) половой орган у мальчиков; **сиська** – женская грудь; **теньтюшка** – (детск.) то же, что куля).

3. Собственно бранные слова и выражения (**капся**; **кляп**; **крутуха**; **ляд**; **матюг**; **мать твою под тютю** (детск.); **разуй глаза**; **трафа**; **трясца**; **фарья**; **язви**; **язвлю**);

4. Слова, называющие нечистую силу (**чертан** – чёрт; **шайтан** – чёрт).

5. Наименования органов и частей тела (**зенки** – (презр.) глаза; **калган** – (ирон.) голова, башка; **лубочные глаза** – глупые глаза; **мурно** – (груб.) морда; **пупок** – почка; **турсук** – (перен.) большой живот, брюхо).

Мы выделили также небольшую группу лексико-семантические диалектизмы, имеющих бранные синонимы в литературном языке или общерусском просторечии (**карга** – ворона, карга – старуха, женщина, девушка (преим. с дурным характером, сварливая); **потаскушка** – то же, что подзетка (поземка, метель), потаскушка – (разг.-сниж.) женщина, ведущая безнравственный образ жизни, развратница; **сопьяк** – ёрш; сопьяк – (разг.-сниж.) 1) маленький ребенок; мальчишка; 2) (перен.) малолетний или очень молодой, а потому неопытный, неумелый человек; **стукач** – ночной сторож, стукач – (прост, презр.) то же, что доносчик; **харюшка** – маска, харюшка – (разг.-сниж.) лицо, физиономия; **шлюшки** – косточки, используемые в игре, шлюшки – (перен., разг.-сниж.) женщина, ведущая безнравственный, распутный образ жизни).

Существует в диалекте этическое ограничение на употребление группы лексических диалектизмов, отличающихся грубостью: **стырить** – украсть; **халупка** – избушка; **жмякнуться** – (шутл.) упасть; **закандыбиться** – (презр.) умереть, скончаться; **колотырить** – (неодобр.) ходить без дела, слоняться; **конебачиться** – (ирон.) упрямиться, артачиться; **лагастать** – (неодобр.) устраивать беспорядок; **мызгать** – (пренебр.) надоедать; **обуть в лапти** – обмануть; **пихать** – насильствовать (грубое и нецензурное слово в говоре); **пихаться** – совокупляться (грубое и нецензурное слово в говоре); **понагнуть** – (пренебр.) обмануть; **чмыхать** – (неодобр.) шмыгать носом; **шарманаться** – (пренебр.) ездить, ходить из края в край без всякой цели и пользы.

Таким образом, наиболее широко в оренбургском диалекте представлена группа слов, характеризующих человека с отрицательной стороны (мы отметили, что такие лексемы «неровно» распределены по районам Оренбургской области, самое большое количество таких слов зафиксировано в Соль-Илецком районе), причем эти характеристики касаются прежде всего внутренних качеств человека. Большая часть таких лексем подвержена этическому ограничению в употреблении, о чем свидетельствуют пометы *грубое*, *презрительное*, *пренебрежительное*. Встречаются диалектизмы, обозначающие внешние недостатки человека, однако их количество незначительно, кроме того, они не выражают экспрессивной оценки. Классификация диалектной лексики по степени нарушения этических норм может быть использована в дальнейшем при анализе «живой» диалектной речи.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФГФ, грант 12-14-56600/е

Библиографический список

1. Гайдамак, Н.А. Диалектизмы как составная часть народно-разговорной речи современного города: на материале речи жителей г. Омска: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2003.
2. Костина, Л.Ю. Диалектная лексика говора станицы Архангельской Краснодарского края: структурно-лингвистический и лингвогеографический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2003.
3. Курносова, И.М. Диалектная лексика в художественной прозе начала XX века (на материале произведений И.А. Бунина, А.В. Вересаева, Е.И. Замятина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1995.
4. Моисеев, Б.А. Оренбургский областной словарь. 5 698 слов и словосочетаний. – Оренбург, 2010.
5. Падерина, Л.Н. Диалектизмы в языке «Царь-рыбы» как особенность идиостиля В.П. Астафьева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 2008.
6. Якимов, П.А. Лексическая экспликация религиозных представлений в оренбургских говорах // Rozwoj nauk humanistycznych: Materiały Międzynarodowej Naukowej-Praktycznej Konferencji (27.02.2012-29.02.2012). – Hżnań, 2012. – Część 3. Tom 2. – Str. 194-198.

Bibliography

1. Gaydamak, N.A. Dialektizmy jak sostavnaya chastj narodno-razgovornoj rechi sovremennogo goroda: na materiale rechi zhitelej g. Omska: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Omsk, 2003.

- Kostina, L.Yu. Dialektnaya leksika govora stanic Arkhangel'skoy Krasnodarskogo kraja: strukturno-lingvisticheskiy i lingvogeograficheskiy aspekti: dis. ... kand. filol. nauk. – Krasnodar, 2003.
- Kurnosova, I.M. Dialektnaya leksika v khudozhestvennoy proze nachala XX veka (na materiale proizvedeniy I.A. Bunina, A.V. Veresaeva, E.I. Zamyatina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Voronezh, 1995.
- Moiseev, B.A. Orenburgskiy oblastnoy slovarj. 5 698 slov i slovosochetaniy. – Orenburg, 2010.
- Paderina, L.N. Dialektizm v yazyke «Carj-rihbi» kak osobennostj idiostilya V.P. Astafjeva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Abakan, 2008.
- Yakimov, P.A. Leksicheskaya ehksplikaciya religioznych predstavlenij v orenburgskikh govorakh // Rozvoj nauk humanistycznych: Materialy Miedzunarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji (27.02.2012-29.02.2012). – Hżnan, 2012. – Czesc 3. Tom 2. – Str. 194-198.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 398.224 + 616.89-008.441:39-054

Dmitrienko A.N., Chuhrova M.G. SPIRITS IN THE EPOS OF SIBERIAN PEOPLE. In the article the theme of alcohol in heroic epics of two aboriginal Siberian people, Altay and Buryat, is considered by medical and philological viewpoints. The functions of using of spirits by characters are presented, the episodes of the uncontrolled use of spirits are examined.

Key words: Epos of Siberian people, the use of spirits by aboriginal Siberian people, transkultural addictology, symptoms of alcoholism.

А.Н. Дмитриенко, аспирант ИФЛ СО РАН, г. Новосибирск, E-mail alina@nskbiz.ru,

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

АЛКОГОЛЬ В ЭПОСЕ СИБИРСКИХ НАРОДОВ

В статье с медицинской и филологической точки зрения анализируется алкогольная тематика в героических сказаниях двух коренных народов Сибири – алтайцев и бурят. Выявлены функции употребления спиртных напитков персонажами, изучены эпизоды бесконтрольного употребления алкоголя.

Ключевые слова: эпос сибирских народов, потребление алкоголя коренными жителями Сибири, этнонаркология, симптомы алкоголизма.

Актуальность темы потребления алкоголя коренными народами Сибири и Севера бесспорна. Ряд авторов указывают на наличие патологического влечения к алкоголю у коренных малочисленных народов монголоидной расы (И.Д. Муратова, П.И. Сидоров, В.Б. Миневич, О.К. Галактионов, Г.М. Баранчик, Б.С. Положий, О.А. Гильбурд и др.). Большое количество исследователей указывают на то, что формирование алкогольной зависимости у народов тюрко-монгольской и финно-угорской группы происходит существенно быстрее, чем у этнических русских, из-за особенностей метаболизма и ферментативных систем, оказывающих влияние на кратность приема спиртного, индивидуальную чувствительность, клинику и течение алкоголизма [1; 2]. При анализе структуры алкогольных мотиваций было показано, что у бурят, тувинцев, алтайцев, чукчей, ненцев на первом месте после социально-детерминированных причин выпивок (преобладающей шкалы в любом профиле) стоит субмиссивная мотивация, связанная с невозможностью отказаться от выпивки

«когда наливают», податливостью, покорностью, подверженностью влиянию пьяной компании [3]. Причины этого могут лежать не столько в явлениях аккультурации и дезадаптации [1], сколько в традициях и обычаях, поскольку отказываться от предложения алкогольного напитка – культурально не принято.

Цель данной статьи – на основе данных этнографии и фольклора дать краткое описание значения алкоголя в жизни коренных народов Сибири, проанализировать алкогольную тематику в героических сказаниях алтайцев и бурят, выявить представленность проблем, связанных с потреблением алкоголя.

Этнографическая реальность

Культурно-исторический и антропологический подходы к анализу алкогольной проблемы любого отдельного этноса позволяют рассматривать алкоголизацию человека во всем многообразии и взаимозависимости от традиционных социокультурных, духовных, биологических, бытовых основ его жизнедеятельности. Существует устоявшееся мнение, что «спаивание» ко-



Рис. 1. Аппарат для перегонки араки, 18 век. Представлен в экспозиции Иркутского областного краеведческого музея

ренного населения Сибири произошло в результате контакта их со славянами, «колонизации» русскими Сибири и Севера. Однако игнорируется тот факт, что в традиционном быту практически любого коренного этноса Сибири присутствовали алкогольные напитки разной крепости. Например, у алтайцев и бурят самый слабый напиток – чегень (алт.) и курунга (бур.) – по-особому заквашенное коровье молоко. Далее – арака/арадьян (алт.) и архи/тарасун (бур.) – молочная водка, перегнанная из чегеня или курунги. Самый крепкий напиток – кородьон (алт.) и хорзо (бур.) – многократно перегнанная водка, аналог русского самогона крепостью до 70 градусов.

Существовали способы приготовления крепкого алкоголя путем неоднократной перегонки перебродивших жидкостей. Например, буряты, калмыки, тувинцы, алтайцы, хакасы владели технологией изготовления крепкой водки, выгоняемой из сквашенного молока (архи, арака, тарасун, айран арагазы) [4]. Вот что писал участник академического отряда Второй Великой Северной экспедиции Г.Ф. Миллер: «Языческие татары, калмыки, монголы, нерчинские тунгусы ...выгоняют ... водку, которую они называют Араки. Для этого они используют свой плоский котел из чугуна, накрывают его деревянным верхом, в котором имеется трубка, из которой водка стекает в подставленный под нее деревянный сосуд» [цит. по 5, с. 120].

Оценивая качество молочной водки, Г.Ф. Миллер писал: «Водка очень слабая, слабее обыкновенной, или ординарной, хлебной водки, и, кроме того, имеет неприятный для нас запах» [цит. по 5, с. 120-121].

Исследователи выделяют две основные сферы употребления алкоголя у аборигенов Сибири: культовую (ритуальную) и бытовую. «Традиционные алкогольные напитки ... практически у всех сибирских народов играли важную роль в языческой ритуальной практике, – писал Г.Ф. Миллер. – Не только кумысу, но и посуде, в которой его готовили, а также чашкам, из которых его пили, придавалось сакральное значение. Да и наиболее важные праздники обычно проводились в то время, когда начиналось массовое производство кумыса: весной и в начале лета» [5, с. 121]. По свидетельству ученого в обрядовой практике бурят весной происходило жертвоприношение вина и кумыса, которые они перед питьем всегда брызгали в огонь или вверх. По данным археолога и этнографа А.В. Шаповалова, молочная водка осмыслилась как символическая ценность. «... Употребление араки связано со всеми важными моментами в жизни человека и социума, ее пьют при рождении детей, на свадьбе, похоронах, при встрече гостей и т.д. По сути, потреблением этого синтетического наркотика сопровождается любое состояние праздника, когда обыденность отступает на второй план, а социальные рамки раздвигаются до вселенских масштабов, приближая людей к первозданному миру духов природы» [6]. Бытовое же пьянство, по данным Г.Ф. Миллера, среди аборигенов в XVIII в. было весьма редким явлением, да и распространялось оно лишь на немногих коренных жителей, которые утратили связь с сородичами и жили в городах и острогах.

Таким образом, потребление алкоголя было присуще коренным народам Сибири и Севера задолго до контакта с русскими, и этот факт богат отражен в фольклоре. Мы рассмотрели алтайский и бурятский эпос с точки зрения врача-нарколога и фольклориста, помня о том, что сказания это не зеркальное отражение действительности, но художественное произведение, в котором в образной форме отразилось мировоззрение народа.

Художественная реальность

Анализ бурятского и алтайского героического эпоса показывает, что эпизоды с описанием возлияний являются не случайными в текстах, о чем свидетельствует их вхождение в такие типические места, как II. А. 13. «Богатырская еда», II. А. 20. а) «Трудная задача, задаваемая жениху», II. А. 21. «Пир» [7].

Действующие лица сказаний прекрасно знают, что спиртные напитки действуют на них, их друзей и врагов совершенно определенным образом и пользуются эффектами алкоголя с корыстными целями.

Алкоголь как атрибут застолья при встрече гостя, активатор коммуникации. Самый частотный эпизод с употреблением спиртных напитков в эпосе входит в типическое место II. А. 13. «Богатырская еда». Угощение едой и водкой – неременное действие при встрече гостей, а также перед прощанием с уходящим в дальний путь человеком. Обычай гостеприимства требует, чтобы на столе было все самое лучшее. В данном случае алкоголь вместе с трапезой выступает как символ достатка, богатства, радушия хозяев. Приведем пример: *Она разложила // Покатый серебряный стол, // Такой, что потянешь его – растянется, // Отпустишь его – сожмется. // Она подала расыле лучшие // Из семидесяти кушаний. // Она вынесла и рас-*

ставила // Водку разную – // Всех девяти сортов. // Десять головок сахару расколол, // Она выставила [11, стк. 2452-2462].

Другой эпизод: постаревший Гэсэр, прошедший много военных походов, собирается умереть, т.е. возвратиться на небо к небесным бурханам, т.к. он – герой небесного происхождения. Перед уходом герой хочет рассказать семье о своих подвигах. Для этого он просит вина: *«Если бы я был выпившим, // то о прежних делах // все подробно рассказал бы»* [12, стк. 14020-14022]. *«Немного вина ты принеси – // Я малость поговорю»* [12, стк. 14031-14032]. В данном случае вино служит коммуникатором, активатором, средством для снятия напряжения и облегчения контактов.

Употребление пищи и водки во время приема гостей одобряется традиционным сознанием, однако злоупотребление алкоголем в этой же ситуации – порицается. Симптом отсутствия количественного и ситуационного контроля (формальный признак алкогольной зависимости) неоднократно описывается в бурятском эпосе. Так, в эпосе «Абай Гэсэр-хубун» Ханхан Хормос-тенгри перед битвой с Ата Улан-тенгрием отправился за советом к Малзан Гурмэн-бабушке. *«Коль пришел племянник – / Хан Хормос-тенгри, – // Пили днем архи, // Арахи пили ночью. // И шесть целых суток // Гуляли они»* [13, стк. 45-50]. *«На седьмые лишь сутки // Умом-разумом светлым он стал понимать, // Здравым рассудком он стал рассуждать»* [13, стк. 118-120]. В результате персонажи забыли о войне, а пришедший на место сражения Ата Улан-тенгри решил, что соперник испугался его и объявил себя победителем. Так бесконтрольное самовольное опьянение героя делает его недееспособным, приводит к жизненному краху.

Потеря контроля за своими действиями и собственной жизнью, невозможность предвидеть последствия своих действий в результате опьянения описывается в другом варианте сказания про Абай Гэсэра [13]. Пьяный дядя главного героя Хара Сотон трижды предлагал жене Гэсэра сыграть свадьбу. Женщина позвала на помощь деверя, который выгнал «жениха» из дома и избил кнутом [13, стк. 3245-3370].

Алкоголь как средство подавления воли. В алтайском эпосе «Когутэй» [8] арака помогает герою уговорить отца пойти на верную смерть. В одном из эпизодов герой по прозвищу Бобрёнок посылает своего приемного отца – бедняка Когутэя – сватать себе невесту – дочь могущественного и богатого хана. Дважды хан убивает бедняка-свата, то разрубая пополам, то сжигая в печи, но Бобрёнок оживляет отца. Каждый раз Когутэй отказывается продолжать сватовство, но после употребления араки *«...мысли закружились, пьяными стали...»*, и он соглашается: *«...Если умереть придется, // Пусть умру. // Если нужно пойти, // Пусть пойду»* [8, стк. 637, стк. 652-655].

Алкоголь как оружие. В алтайском сказании «Очи-Бала» [9] богатырка мастерски использует араку в качестве оружия. В собственном доме своего врага Каана-Таады-Бия она превратилась в «пухленькую смуглую девушку» и, напоив хана, убила его. Героиня последовательно давала хану подношение за коня, за супругу, за сына, за самого Каана. От такого нельзя было отказаться (таков обычай!). При этом указывается высокое качество араки, предлагаемой Очи-Бала своему врагу: она *«Имела запах // Семидесяти цветов со всей земли, // Имела привкус // Семидесяти яств со всего Алтая»*, *«Запах араки // Благоухал как можжевельник, // Запах кородьона // Благоухал вкусными яствами»* [9, стк. 2946-2948, стк. 3051-3054]. Несмотря на то, что Каан, приняв подношение, «совсем захмелел, зашатался», он подумал: *«заговоренного этого вина не выпить ли еще?»* Неоднократно подчеркивается для оправдания желания выпить, что *«Здравный чёчэй // Полный-преполный – // В сторону отставлять обычая нет!»* [9, стк. 3049-3051]. В данном случае прослеживается, во-первых, невозможность отказаться от выпивки, несмотря на осознание алкогольного напитка как вещества, приводящего к потере контроля, во-вторых, невозможность противиться опьянению, что указывает на ферментную недостаточность, в-третьих, на невозможность нарушить традиции. В данном эпизоде описывается постепенное усугубление опьянения, которое становится токсическим: *«После того, как выпил пятый чёчэй, в голове его, подобной холму, моза застучал, завертелся, необъятный ум его понемногу стал убывать...»* [9, вар. стк. 3126-3129]. В итоге Каан выпил семь чёчёев и *«за воздух хватаясь, упал...»* [9, стк. 3143]. Описан тяжелый алкогольный эксцесс героя, в котором единственным ограничителем и выражением пресыщения алкоголем является выключение сознания (тяжелая оглушенность и ступор). Такая картина алкогольного опьянения характерна для большинства представителей монголоидной расы.

Спиртные напитки в качестве оружия для нейтрализации противника используют как положительные, так и отрицательные персонажи. Например, в бурятском сказании «Еренсей» жена главного героя предложила поехать мужу на охоту. В отсутствие супруга женщина исцелила ранее убитое Еренсеем чудовище – мангадху. Когда герой вернулся домой с добычей, жена попыталась отравить его: «*Не пересохло ли у тебя во рту? // Котел [вина] я выкурила, – говоря, // вино она принесла // из десяти котлов*» [10, стк. 1848-1851]. О высоком градусе спиртного и степени опьянения свидетельствует цитата: «*Не этой ли водкой // из двадцати котлов, // меня хотят отравить? – сказав, // выпил прямо из ведра и, // ведро закинув в правый угол, // вдребезги его разбил. // Красное и синее пламя выпускает // изо рта и ноздрей, // назад и вперед покачиваясь, // сидел он там*» [10, стк. 1871-1880]. Благодаря предательству супруги героя чудовище победило Еренсея, положило его в бочку и отравило в море.

Излишняя доверчивость и следование традициям оказываются для героев опасными. Богатырь Аламжи Мэргэн [11] жил спокойно с сестрой. Когда стал подрастать, дядя его задумался о будущем дележе его хозяйства и послали племянника на войну с мангадхуем, надеясь на смерть Аламжи. Однако герой вышел из боя победителем. По дороге домой дядя, шантажируя самоубийством, вынудили героя остановиться и отвечать их уложение. В итоге Аламжи Мэргэн опьянел от отравленного зелья и умер. Интересно описание принятия алкоголя: «*Первый жбан архи // Разом он выпил. // Второй жбан архи // Следом он выпил. // Бараны головы и лопатки // Зараз он съел...*» [11, стк. 2284-2289]. «*Совсем захмелев, тем не менее, богатырь просит еще: «Дяди мои! // Не осталось хотя бы чашки архи // На донышке вашего жбана?»*» [11, стк. 2293-2295]. Налицо симптом потери контроля за количеством выпитого. Герой напился до того, что «*два пестрых глаза его стали закатываться*» [11, стк. 2314-2315], т.е. у богатыря стало туманиться сознание от выпитого отравленного зелья. Как считают составители тома [11], это пример экспрессивной образной характеристики, переносающей ощущение («пестрит в глазах») на внешний вид предмета.

Алкоголь как атрибут праздника, народного пира. Персонажи смело употребляют спиртные напитки во время народного пира по случаю наречения имени богатыря, свадьбы, окончания войны. «*Бочками измеряя, // вино выносили, // с холм величиной // мяса нанесли... И днем гуляли, // выпивая вино, // и ночью веселились, // попивая вино... Из подданных и народе его // одни свалились, // иные были пьяны. // Друг друга поддерживая, // домой [они] расходились*» [10, стк. 8812-8846]. Подобные эпизоды вошли в типическое место II.A. 21. «Пир», где силь-

ное опьянение культурно санкционировано, где «молочная водка – необходимый атрибут свадьбы и пиров в алтайском, присаянском и якутском фольклоре» [8, с. 181].

Алкоголь как испытание. Персонажи сказаний используют свойство алкоголя расслаблять человека и «развязывать рот» во время свадебных испытаний героя. Употребление спиртных напитков в традиционном обществе было прерогативой мужчин, поэтому в эпосе для того, чтобы выяснить половую принадлежность сватающего жениха, испытать его мужество, тест героя пытаются напоить богатыря (типическое место II.A. 20. а) «Трудная задача, задаваемая жениху». Приведем пример: «*Из табунов передней стороны // Трех сивых кобылиц // Велел пригнать и доить. // С задней стороны табунов // Шесть соловых кобылиц // Пригнав, доили. // В трех бочках молочной закваски // С родниковый поток заквасив, // Для бурятского народа своего // Приказал тарасун гнать. // Арзу анали; // Арзу снова перегоняли, // Арзу снова перегнав, // Хорзо получая, анали; // Хорзо снова перегоняли, // Хорзо снова перегнав, // В ядовитый деготь превращая, анали. // Велел [хан] для зятя своего // Праздник устроить. // Собрав народ и подданных своих, // Вином их потчевал*» [15, стк. 1232-1252]. Обычно с заданием выпить хорзо справляется конь богатыря, вместо хозяина выпивающий этот крепкий напиток, тем самым спасающий героя от беды.

Итак, сибирский эпос дает нам свидетельства широкого использования алкоголя как психотропного средства. Выявляется большинство основных мотиваций употребления алкоголя: социокультурно детерминированные мотивы, связанные с праздниками, ритуалами, обычаями; субмиссивная мотивация (нельзя отказаться, если угощают!), эксплуатируется коммуникативная функция алкоголя, его атарактические (успокаивающие) свойства. Выявлены функции алкоголя в эпосе: алкоголь как атрибут застолья при встрече гостя, активатор коммуникации, как оружие, как средство подавления воли, как атрибут праздника, как испытание. Заметим, что спиртные напитки как средство достижения цели используют как положительные, так и отрицательные персонажи. Показано, что в эпосе хорошо описаны клинические признаки алкогольной зависимости и плохой переносимости алкоголя алтайцами и бурятами, амнестические формы опьянения, антиципационная несостоятельность (неспособность прогнозировать результат того или иного процесса), что характерно для правополушарных личностей. Эти сведения, почерпнутые из народного эпоса, позволяют с уверенностью сказать, что традиции народов алтайцев и бурят Сибири в отношении алкоголя достаточно древние, стойкие, и существовали задолго до прихода славянских переселенцев.

Библиографический список

1. Семке, В.Я. Транскультуральная аддиктология / В.Я. Семке, Н.А. Бохан. – Томск, 2008.
2. Семке, В.Я. Психическое здоровье коренного населения Восточного региона России / В.Я. Семке, М.Г. Чухрова, Н.А. Бохан, И.Е. Куприянова, Л.Л. Рахматова. – Томск; Новосибирск, 2009.
3. Чухрова, М.Г. Патофизиологические и психосоматические аспекты потребления алкоголя в Туве / М.Г. Чухрова, С.А. Курилович, В.П. Леутин. – Новосибирск, 1999.
4. Никишенков, А. Традиционный этикет народов Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока // Татарский мир. – № 21 [Э/р]. – Р/д: <http://www.tatworld.ru/article.shtml?article=646>
5. Элерт, А.Х. Алкоголь и галлюциногены в жизни аборигенов Сибири (По материалам Второй Камчатской экспедиции) // Наука из первых рук. – 2007. – № 6.
6. Шаповалов, А.В. Магический гриб мухомор. К вопросу об использовании психотропных средств в шаманской практике // Сибирская заимка [Э/р]. – Р/д: <http://zaimka.ru/culture/shapovalov1.shtml>
7. Кузьмина, Е.Н. Указатель типических мест героического эпоса народов Сибири (алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов). – Новосибирск, 2005.
8. Алтайский эпос «Когутэй». – М.; Л., 1935 [Э/р]. – Р/д: http://www.dmitryzhitenyov.com/load/kogutehj_altajskij_epos_m_l_quot_academia_quot_1935_205_str_tirazh_5_300_ehkz_pdf/1-1-0-57
9. Очи-Бала // Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока: в 60 т. Алтайские героические сказания. Очи-Бала. Кан-Алтын. – Новосибирск, 1997. – Т. 15.
10. Еренсей. – Улан-Удэ: Бурятский комплексный научно-исследовательский институт СО АН СССР, 1968.
11. Бурятский героический эпос. Аламжи Мэргэн молодой и его сестрица Агуй Гохон // Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока: в 60 т. – Новосибирск, 1991. – Т. 2.
12. Абай Гэсэр-хубун: в 2 ч. Эпопея. Эхирит-булагатский вариант. – Улан-Удэ: Бурятский комплексный научно-исследовательский институт СО АН СССР, 1961. – Ч. 1.
13. Абай Гэсэр. – Улан-Удэ: Бурятский комплексный научно-исследовательский институт СО АН СССР, 1960.
14. Абай Гэсэр-хубун: в 2 ч. Ошор Богдо и Хурин Алтай. – Улан-Удэ: Бурятский комплексный научно-исследовательский институт СО АН СССР, 1966. – Ч. 2.
15. Айдурай Мэргэн. – Улан-Удэ, 1979.

Bibliography

1. Semke, V.Ya. Transkulturalnaya addiktologiya / V.Ya. Semke, N.A. Bokhan. – Tomsk, 2008.
2. Semke, V.Ya. Psikhicheskoe zdorovje korennoego naseleniya Vostochnogo regiona Rossii / V.Ya. Semke, M.G. Chukhrova, N.A. Bokhan, I.E. Kupriyanova, L.L. Rakhmazova. – Tomsk; Novosibirsk, 2009.
3. Chukhrova, M.G. Patofiziologicheskie i psikhosomaticheskie aspekty potrebleniya alkogolya v Tuve / M.G. Chukhrova, S.A. Kurilovich, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 1999.

4. Nikishenkov, A. Tradicionniy ehtiket narodov Kraynego Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka // Tatarskiy mir. – № 21 [Eh/r]. – R/d: <http://www.tatworld.ru/article.shtml?article=646>
5. Ehlert, A.Kh. Alkogol i gallyucinogeni v zhizni aborigenov Sibiri (Po materialam Vtoroy Kamchatskoy ehkspedicii) // Nauka iz pervykh ruk. – 2007. – № 6.
6. Shapovalov, A.V. Magicheskij grib mukhomor. K voprosu ob ispolzovanii psikhotropnykh sredstv v shamanskoy praktike // Sibirskaya zaimka [Eh/r]. – R/d: <http://zaimka.ru/culture/shapovalov1.shtml>
7. Kuzmina, E.N. Ukazatel tipicheskikh mest geroicheskogo ehposa narodov Sibiri (altajcev, buryat, tuvincev, khakasov, shorcev, yakutov). – Novosibirsk, 2005.
8. Altajskiy ehpos «Kogutehyj». – M.; L., 1935 [Eh/r]. – R/d: http://www.dmitriyzhitenyov.com/load/kogutehyj_altajskiy_ehpos_m_l_quot_academia_quot_1935_205_str_tirazh_5_300_ehkz_pdf/1-1-0-57
9. Ochi-Bala // Pamyatniki folklora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka: v 60 t. Altajskie geroicheskie skazaniya. Ochi-Bala. Kan-Altihn. – Novosibirsk, 1997. – T. 15.
10. Erensey. – Ulan-Udeh: Buryatskiy kompleksniy nauchno-issledovatel'skiy institut SO AN SSSR, 1968.
11. Buryatskiy geroicheskij ehpos. Alamzhi Mehrghehn molodoy i ego sestrica Aguyj Gokhon // Pamyatniki folklora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka: v 60 t. – Novosibirsk, 1991. – T. 2.
12. Abayj Gehsehr-khubun: v 2 ch. Ehpopeya. Ekhkhirit-bulagatskiy variant. – Ulan-Udeh: Buryatskiy kompleksniy nauchno-issledovatel'skiy institut SO AN SSSR, 1961. – Ch. 1.
13. Abayj Gehsehr. – Ulan-Udeh: Buryatskiy kompleksniy nauchno-issledovatel'skiy institut SO AN SSSR, 1960.
14. Abayj Gehsehr-khubun: v 2 ch. Oshor Bogdo i Khurin Altaj. – Ulan-Udeh: Buryatskiy kompleksniy nauchno-issledovatel'skiy institut SO AN SSSR, 1966. – Ch. 2.
15. Aydurayj Mehrghehn. – Ulan-Udeh, 1979.

Статья поступила в редакцию 12.09.12

УДК 820

Zhatkin D.N., Kholodkova J.V. **ORIGINALITY OF THE RUSSIAN TRASLATIONS OF THOMAS HOOD'S POEM «THE BRIDGE OF SIGHS» (V.D.KOSTOMAROV, D.L.MIKHALOVSKY, K.D.BALMONT ETC.).** The article deals with the comparative analysis of the original version of Th. Hood's poem «The Bridge of Sighs» and its Russian translations made in divers years by V.D.Kostomarov, D.L.Mikhailovsky, K.D.Balmont, E.V.Vitkovsky. The analysis results that early translations, generally characterized by different size and strophes of the original version are determined by differences in both the Russian and English languages that depicted the conciliatory philanthropic tonality of Hood's poem with its sympathy with the poor, pity for their tragic fate. According to the modern requirements to poetic translation, the most successful interpretation was made by E.V.Vitkovsky. He depicted the characteristic atmosphere of the foreign work, the originality of its inner spirit that comprised laconicism, accuracy of each phrase, obvious emotional greed in comparison with gorgeousness of the spirit expressed by language means.

Key words: Thomas Hood, poetic translation, English-Russian literary ties, comparativistics, literary detail, tropes and figures of speech, intercultural communication.

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

Ю.В. Холодкова, ст. преп. ПГТА, г. Пенза, E-mail: Julia.kholodkova@yandex.ru

СВОЕОБРАЗИЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ ТОМАСА ГУДА «THE BRIDGE OF SIGHS» (В.Д. КОСТОМАРОВ, Д.Л. МИХАЛОВСКИЙ, К.Д. БАЛЬМОНТ И ДР.)*

В статье осуществлен сравнительный анализ оригинального текста стихотворения Томаса Гуда «The Bridge of Sighs» («Мост вздохов», 1844) и его русских переводов, выполненных в разные годы В.Д. Костомаровым, Д.Л. Михаловским, К.Д. Бальмонтом, Е.В. Витковским. В результате анализа установлено, что ранние переводы, в целом характеризовавшиеся несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передали примирительную филантропическую тональность произведения Гуда с его характерным сочувствием беднякам, сожалением по поводу их трагической участи. С позиций современных требований к поэтическому переводу наиболее удачна интерпретация Е.В. Витковского, который точен в воссоздании характерной атмосферы иноязычного произведения, его своеобразного внутреннего духа, сочетающего лаконизм, отточенность каждой фразы, очевидную эмоциональную скупость на фоне богатства оттенков настроения, передаваемого языковыми средствами.

Ключевые слова: Томас Гуд, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, компаративистика, художественная деталь, тропы и фигуры речи, межкультурная коммуникация.

Стихотворение «The Bridge of Sighs» («Мост вздохов», 1844), созданное в самом конце творческого пути Томаса Гуда, относится к числу его наиболее известных гражданских лирических произведений сатирической направленности. Этот «горький плач над бедной утопленницей, убитой нищетой и безумием общественных нравов» [1, с. 16], сочетавший специфику бытового жанра и высокую гуманность, отвечал требованиям демократического искусства середины XIX в. По наблюдению Н.П. Коваленко, «Мост вздохов» в художественном отношении являлся лучшим из социальных произведений Томаса Гуда, поскольку выдвигал на первый план не «разящие приемы критического искусства», а «мягкое и лирическое выражение сострадания и сочувствия» [2, с. 18].

На русский язык стихотворение «The Bridge of Sighs» было впервые переведено В.Д.Костомаровым, чья интерпретация была опубликована сначала в «Современнике» в 1861 г., а затем в сборнике «Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В. Лонгфелло, Элизавета Барретт Броунинг, Томас Гуд» (1864) [см.: 3, с. 51–55]. Впоследствии произведение Гуда привлекло внимание Д.Л. Михаловского («Утопленница», 1864; опублико-

вано в 1875 и 1876 гг.), К.Д. Бальмонта («Из Томаса Гуда. Мост вздохов», 1904; републиковано в 1918 и 1992 гг.), Е.В. Витковского (2007). Если у Гуда «The Bridge of Sighs» состоит из 18 строф, содержащих от четырех до девяти стихов, то русские переводы (за исключением новейшего перевода Е.В. Витковского) не сохраняют эту структуру: В.Д. Костомаров организует текст в 17 строф из 4 – 10 стихов каждая, К.Д. Бальмонт – в 15 строф из 4 – 13 стихов, Д.Л. Михаловский – в 22 катрена. Другая формальная особенность оригинала – эпиграф ««Drown'd, drown'd»», заимствованный из «Гамлета» В. Шекспира и позволяющий Гуду провести параллель между образами его утопленницы и шекспировской Офелии, – нашла отражение только в переводах В.Д. Костомарова («Утонула! утонула!») и Е.В. Витковского («Да, утонула, утонула»), причем последний привел шекспировский стих в одном из лучших его прочтений, принадлежащем М.Л. Лозинскому.

Среди повторов, характерных для гудовского стихотворения, следует особо отметить повтор второй и четырнадцатой строф оригинала, подчеркивающий бережное, трепетное отношение к умершей: «Take her up tenderly, / Lift her with care; /

Fashion'd so slenderly, / Young, and so fair!» [4] [Возьмите ее нежно, / Поднимите ее с заботой; / Сложенную так стройно, / Молодую и такую красивую!]. Учитывая значимость данного повтора, русские переводчики постарались максимально полно сохранить его в своих интерпретациях, причем если у В.Д. Костомарова можно видеть определенные синтаксические несоответствия во второй и четырнадцатой строках, а у Д.Л. Михаловского – даже небольшое лексическое несоответствие (появление частицы *ж*), то переводчики более позднего времени при повторе буквальных, ср.: «Бережно выньте страдалицу бедную, / Горя тяжелого жертву несчастную<, –> / Тише бери ее<, –> – мертвенно бледную, / Девственно<–>стройную, детски прекрасную...» (В.Д. Костомаров; [3, с. 51, 55]); «Окажите <ж> усопшей внимание, / Подымите ее поскорей<–> / Это хрупкое было создание – / Прикасайтесь бережно к ней!» (Д.Л. Михаловский; [5, с. 58, 60]); «Ее равнодушно / Не троньте рукой; / Такую воздушную / Берите с мольбой» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 578, 579]); «Так ли мучительно? / Миг – забвенье. / О, как пленительно / Тело ее!» (Е.В. Витковский; [7, с. 597, 600]).

Желая показать людское равнодушие, Гуд прибегает к анафоре, которая оказывается более звуковой, нежели смысловой, в силу различия используемых значений предлога «from»: «With many a light / **From** window and casement, / **From** garret to basement» [4] [Много было света / **Из** окон и оконных створок, / **От** чердаков до подвалов]. Среди русских переводчиков лишь В.Д. Костомаров не только обратил внимание на эту анафору («Здесь, у моста с этой черною аркою, / Где полосу то тускло, то яркою / Блещут огни с чердака до подвала: / **Здесь**, над рекой неприветливо-мутною» [3, с. 54]), но и дополнил свою интерпретацию анафорами, отсутствовавшими в английском подлиннике: «**Выньте** ж скорей ее, но не с проклятиями / **Выньте** из волн, – и тогда – / Встретьте с любовью, и будьте ей братьями...» [3, с. 52]; «Дайте дорогу развратнику низкому! / **Пусть** прикоснется к челу ее склизкому, / **Пусть** он наклонится к ней...» [3, с. 54]. У Д.Л. Михаловского анафора оригинала опущена, однако использован ряд параллелизмов с характерным единоначатием стихотворных строк («**Не с** холодностью сердца жестокого, / **Не с** презреньем сухим на лице; / Но подумайте с скорбью глубоко» [5, с. 58–59]), а также с отрицательной конструкцией «ни... ни...» («Но ее эта ночь непроглядная / **Не пугала** уж тьмою своей; / **Не пугала** ни арка громадная, / **Ни** холодная **бездна** под ней» [5, с. 60]). Специфика переводов К.Д. Бальмонта и Е.В. Витковского, также опустивших гудовскую анафору, состоит в использовании анафоры в экспрессивных целях в предпоследних строках: «**Сквозь** плесень холодную, / **Сквозь** грязь эту водную, / Так страшно глядит неотступный тот взор; / **И нем в нем** раскаянья, / **В нем** только отчаянье, / **В нем** дерзкая смелость и горький укор» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 579]); «**Той**, **что** измаялась, / **Той**, **что** отчаялась, / **Дайте** не мщение – / **Дайте** прощенье» (Е.В. Витковский; [7, с. 600]).

Существенно большее значение для Гуда имели эпифоры, среди которых – как одинаковые окончания смежных стихов («Think of her... / <...> / Not of the stains **of her**, / All that remains **of her** / Now is pure womanly» [4] [Подумайте о ней... / <...> / Не о позоре **ее**, / Все, что осталось **от нее**, / Теперь чистое, нежное; «...her limbs... / <...> / <...> / Smooth and compose **them**; / And her eyes, close **them**» [4] [...ее руки и ноги... / <...> / <...> / Расправьте и сложите **ux**; / И ее глаза, закройте **ux**]), так и эпифоры в стихах, стоящих через один («Still, for all slips **of hers**, / One of Eve's family – / Wipe those poor lips **of hers** / Oozing so clammyly» [4] [Все же, ради всех ошибок **ее**, / Одной из семьи Евы – / Вытрите эти бедные губы **ее**, / Сочащиеся чем-то липким]; «Loop up her **tresses** / Escaped from the comb, / Her fair auburn **tresses**» [4] [Уберите ее **волосы**, / Выбывшиеся из-под гребня, / Ее прекрасные каштановые **волосы**]). Эти эпифоры в большинстве своем либо полностью утрачивались переводчиками, либо заменялись параллельными конструкциями, например: «Все ей оставилось, все ей простилось; / Если пятно на ней было, так смылось» (В.Д. Костомаров; [3, с. 52]); исключением стала интерпретация образа каштановых волос («auburn tresses») В.Д. Костомаровым и Е.В. Витковским: «Да обовьем ее голову **косами**, / Иль обернем полотно – / Голову бедную с русыми **косами**» (В.Д. Костомаров; [3, с. 53]); «Спутанным **локонам** / Ласка нужна, – / Виться бы **локонам**!» (Е.В. Витковский; [7, с. 598]).

Параллельные конструкции, содержавшие риторические вопросы о родственниках утопленницы («Who was her father? / Who was her mother? / Had she a sister? / Had she a brother?» [4] [Кто был ее отец? / Кто была ее мать? / Была ли у нее сестра? / Был ли у нее брат?]), были близко к оригиналу повторены в переводе В.Д. Костомарова, который, впрочем, посредством вполне

прозрачного по смыслу резюме постарался нивелировать их значение, подчеркнуть всю их несущественность: «Кто был отец ее? кто была мать ее? / Кто ее сестры? кто ее братья? / *Но, – кто бы не были, где б они не жили, / Да вот помочь-то они не могли же ей!*» [3, с. 53]. Риторика Д.Л. Михаловского в данном случае несколько иная, имеющая, пожалуй, большую связь с гражданскими мотивами поэзии Н.А. Некрасова и авторов его круга, нежели с гудовским стихотворением: «Кто она? *над печальной могилою / Слезы есть ли кому проливать?* / У ней были ли родные иль милые / Братья, сестры, отец или мать?» [5, с. 59]. Отдельные находки можно видеть в более поздних переводах, в частности, у К.Д. Бальмонта произвольно появился образ раз подруги («Кто был ей отец? Кто родимая? / Иль, может быть, брат был у ней? / Сестра? Иль *подруга* любимая?» [6, с. 578]), а у Е.В. Витковского описание было расширено за счет новых художественных деталей: «Где вы, родители / Брат иль сестрица? / *К телу склоните ли / Скорбные лица?*» [7, с. 598].

Использованный В.Д. Костомаровым оборот «...кто бы не были, где б они не жили» [3, с. 53] обыгрывается им позже при переводе стихов с повтором «*Anywhere, anywhere / Out of the world!*» [4] [Куда угодно, куда угодно / Прочь из мира!]: «*Где бы то ни было – / Что бы то ни было*, / Только б из мира-то прочь!...» [3, с. 54]. Повторы можно видеть также в переводах Д.Л. Михаловского и К.Д. Бальмонта, акцентировавших таким образом ключевую мысль оригинала о желании героини покинуть жестокий мир: «*Как-нибудь* – все равно – *как-нибудь!*» [5, с. 60]; «*Куда бы то ни было, / Скорее, скорее куда бы то ни было*, / Но только из мира ужасного прочь!» [6, с. 579]. Е.В. Витковский, отказавшись от повторов, поставил рядом противоположные по значению глаголы внутри восклицательных конструкций в повелительном наклонении («Люди, *прощайте!* / *Здравствуй*, вода!» [7, с. 599]), что позволило переводчику показать не столько неистовое желание героини уйти из жизни [об этих мотивах в русской поэзии см.: 8, с. 9–13; 9, с. 3–6], сколько легкость осуществления трудного решения о самоубийстве.

Использование английским поэтом прилагательных в сравнительной степени для характеристики возможного возлюбленного («Or was there **a dearer one** / Still, and **a nearer one** / Yet, than all other?» [4] [Или был **кто-то более дорогой** / Еще, и **более близкий кто-то** / Еще, чем все другие?]) получило отклик практически во всех русских интерпретациях: «Или, быть может, был кто-нибудь **ближе** ей, / Сердцу **милее, желаннее**, нежели / Все эти сестры, родители, братья?...» (В.Д. Костомаров; [3, с. 53]); «Иль другой кто-нибудь, еще **более / Близкий** сердцу, чем дом и семья, / Погорюет над грустною долей, / Над несчастной кончиной ее?» (Д.Л. Михаловский; [5, с. 59]); «Иль кто-нибудь **ближе, тесней** / С ней связанный, / Сердцем указанный, / Кто всех был **желаннее** ей?» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 578]). Вместе с тем в позднейшем переводе Е.В. Витковского описание строится на метафорической параллели между героиней и обрубленной ветвью: «Или возлюбленный / Выйдет – **с обрубленной / Ветвью** проститься?» [7, с. 598].

Из русских переводчиков только В.Д. Костомаров конкретизирует место действия интерпретируемого произведения, четырежды упоминая Темзу, главную реку Лондона: «В городе людном была она лишняя – / Так приютилась в **Темзе** холодной! / <...> / Что же? страшна ли ей **Темза** холодная, / **Темза** с тяжелыми, мрачными барками, / Мост исполненный с тяжелыми арками? / <...> / <...> припомни утопшую / В **Темзе** холодной...» [3, с. 51, 54]. В английском оригинале нет названия реки, однако под «мостом вздохов», в соответствии с традицией, бесспорно, подразумевается мост Ватерлоо, открытый в 1817 г. и вскоре получивший множество «народных» наименований, среди которых, в частности, «утес влюбленных», «мост печали», «арка самоубийц». Как видим, суровый образ лондонского моста, на котором внезапно завершалась дарованная свыше человеческая жизнь, стал в европейской литературе середины XIX в. своего рода символом неизбежности конца, утраты иллюзий, безбрежности разочарования; именно на этом мосту кончается свой земной путь и героиня Томаса Гуда.

Особенностью перевода Д.Л. Михаловского можно считать широкое использование приема персонификации («И **вода** этот труп **напоившая**, / С него капля по капле бежит, / <...> / И, дрожа, в темной влаге **купаются** / Дальний **отблеск** ночных фонарей» [5, с. 59, 60]), причем не только там, где в оригинальном тексте имеется олицетворение («Where **the lamps quiver** / So far in the river» [4] [Где **лампы дрожат** / Так глубоко в реке]), но и там, где оно не подразумевается («Whilst the wave constantly / Drips from her clothing» [4] [Тогда как вода непрестанно / Стекает с ее облачения]). У К.Д. Бальмонта ошутимо нагнетание сравнительно-условных конструкций с союзом «как будто», вполне

соответствующих духу гудовского подлинника, однако никоим образом не являющихся для него приоритетными, значимыми, ср.: «Look at her garments / Clinging *like cerements*; / Whilst the wave constantly / Drips from her clothing» [4] [Взгляните на ее одежду, / Облегающую ее *как саван*; / Тогда как вода непрестанно / Стекает с ее облачения] – «Глядите, покрывами, / *Как будто суровыми / Могильными тканями*, / Покрота она; / *Как будто с рыданиями* / К ней льнула волна» [6, с. 578]; «Cross her hand humbly / *As if praying dumbly*, / Over her breast!» [4] [Сложите ее руки смиренно, / *Как будто она молится безмолвно*, / На груди!] – «Сложите ей руки: *как будто с молением*, / *Как будто она со смирением* / Лежит, утомившись борьбой...» [6, с. 579]. Экспрессивность фрагментов описания более следует из мироощущения К.Д.Бальмонта, нежели из восприятия событий, представленного в английском оригинале, которому близок несколько суховатый, констатирующий перевод Д.Л.Михаловского: «На нем <теле> платье *как саван* лежит / <...> / И, *как будто с немю молитвою*, / Вы сложите ей руки крестом» [5, с. 58, 61].

В.Д. Костомаров опустил сравнение, сделав картину более реалистичной («С труп, покрытого грубой холстиною, / Липкою грязью, да смрадною тиною / Струйка льется вода...» [3, с. 52]), после чего использовал сослагательное наклонение: «Сложим на грудь, истомленную битвою, / Руки крестом ей, *как будто с молитвою* / В вечность она отошла!» [3, с. 55]. В переводе Е.В. Витковского обращают на себя внимание сравнения внутри параллельных конструкций, акцентирующие некото-

рую жесткость повествования («В платье – *как в саване*; / В смерти – *как в гавани*» [7, с. 598]), а также предельная жесткость описания («В жесте мольбы / Сведите ей писти» [7, с. 600]).

Как видим, переводы стихотворения Томаса Гуда «The Bridge of Sighs», выполненные В.Д. Костомаровым и Д.Л. Михаловским в 1860-е гг. и К.Д. Бальмонтом в начале XX в., в целом характеризуются несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передавали примирительную филантропическую тональность английского произведения, пронизанного «стремлением вызвать жалость к бездомным, несчастным беднякам, ночевавшим тысячами на улицах, в парках и под мостами и нередко кончавшим жизнь самоубийством» [10, с. 32]. С позиций современных требований к поэтическому переводу наиболее удачной можно считать недавнюю интерпретацию «The Bridge of Sighs» Е.В. Витковского, который наиболее точен не только в воссоздании формы иноязычного произведения, но и в передаче его характерной атмосферы, своеобразного внутреннего духа, сочетающего лаконизм, отточенность каждой фразы, очевидную эмоциональную скупость на фоне удивительного богатства оттенков настроения, передаваемых языковыми средствами, а также музыкальности, гармонии стиха.

* Статья подготовлена по проекту 2010-1.3.1-303-016/5 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (госконтракт №16.740.11.0296 от 07.10.2009 г.).

Библиографический список

1. Костомаров, В.Д. Томас Гуд // Светоч. – 1862. – Кн. 4.
2. Коваленко, Н.П. Поэзия Томаса Гуда: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Горький, 1975.
3. Костомаров, В.Д. Мост вздохов // Избранные поэты Англии и Америки. Г.В. Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд. – СПб., 1864. – №1.
4. Hood, Th. The Bridge of Sighs // The Oxford Book of English Verse. 1250 – 1900 / Ed. Arthur Quiller-Couch. – Oxford: Clarendon, 1919 [Э/п]. – Р/д: <http://www.bartleby.com/101/>
5. Михаловский, Д.Л. Утопленница // Иностранные поэты в переводе Д.Л. Михаловского. – СПб., 1876.
6. Бальмонт, К.Д. Из Томаса Гуда. Мост вздохов // Ежемесячный журнал для всех. – 1904. – №10.
7. Гуд, Т. Мост вздохов / пер. Е.В. Витковский // Семь веков английской поэзии: Англия. Шотландия. Ирландия. Уэльс: в 3 кн. – М., 2007. – Кн. 2.
8. Жаткин, Д.Н. «Чаша жизни» в русской поэзии // Русская речь. – 2006. – № 1.
9. Жаткин, Д.Н. «Лебедь Авзонии» // Русская речь. – 2008. – № 1.
10. Шиллер, Ф.П. Очерки по истории чартистской поэзии. – М.; Л., 1933.

Bibliography

1. Kostomarov, V.D. Tomas Gud // Svetoch. – 1862. – Kn. 4.
2. Kovalenko, N.P. Poehziya Tomasa Guda: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Gor'kiy, 1975.
3. Kostomarov, V.D. Most vzdokhov // Izbranniye poehti Anglii i Ameriki. G.V. Longfello, Elizaveta Barret Brouning, Tomas Gud. – SPb., 1864. – №1.
4. Hood, Th. The Bridge of Sighs // The Oxford Book of English Verse. 1250 – 1900 / Ed. Arthur Quiller-Couch. – Oxford: Clarendon, 1919 [Eh/r]. – R/d: <http://www.bartleby.com/101/>
5. Mikhailovskiy, D.L. Utoplennica // Inostranniy poehti v perevode D.L. Mikhailovskogo. – SPb., 1876.
6. Bal'mont, K.D. Iz Tomasa Guda. Most vzdokhov // Ezhe mesyachnyy zhurnal dlya vsekh. – 1904. – №10.
7. Gud, T. Most vzdokhov / per. E.V. Vitkovskiy // Sem' vekov angliyskoy poezii: Angliya. Shotlandiya. Irlandiya. Uehls: v 3 kn. – M., 2007. – Kn. 2.
8. Zhatkin, D.N. «Chasha zhizni» v russkoy poezii // Russkaya rechj. – 2006. – № 1.
9. Zhatkin, D.N. «Lebedj Avzonii» // Russkaya rechj. – 2008. – № 1.
10. Shiller, F.P. Ocherki po istorii chartistskoy poezii. – M.; L., 1933.

Статья поступила в редакцию: 17.07.12

УДК 81(075.8)

Zhatkin D.N., Bobyleva S.V. V.A. MERKHURJEVA AS A TRANSLATOR OF P.B. SHELLEY'S POEMS. The article considers the peculiarities of the great English poet of the XIX century, P.B. Shelley in the interpretation of V.A. Merkhurjeva exemplified by the poem «The Ode to the West Wind». It points out that despite the fact that some meaningful literary details were omitted, V.A. Merkhurjeva as a translator was able to depict tonality of description in polyical poems by P.B. Shelley requiring deep thoughtful reading. V.A. Merkhurjeva pays attention to rhythmicity of Shelley's poetry, her ability to reproduce subtly the state of expectation of forthcoming changes as well as the active use of tropes and figures of speech. However, the poem translated by V.A. Merkhurjeva has lost the inherent musicality and expressiveness of the original.

Key words: Percy Bysshe Shelley, poetic translation, English-Russian literary ties, political poetry, rhythmicity, musicality, intercultural communication.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. Пензенской гос. технологической академии, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru; **С.В. Бобылева**, канд. филол. наук, доц. Пензенской гос. технологической академии, г. Пенза, E-mail: darlis@list.ru

В.А. МЕРКУРЬЕВА КАК ПЕРЕВОДЧИК ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П.-Б. ШЕЛЛИ*

В статье рассмотрены особенности интерпретации творчества великого английского поэта-романтика П.-Б. Шелли русской поэтессой и переводчицей В.А. Меркурьевой на примере анализа стихотворения «Ода западному ветру» («The Ode to

the West Wind»). Отмечается, что, несмотря на пропуск отдельных значимых художественных деталей, В.А. Меркурьева сумела передать специфику социальной направленности поэзии Шелли, требующей глубинного восприятия. Переводчицей обращено внимание на ритмичность творчества Шелли, его умение тонко передать состояние ожидания предстоящих изменений, а также на активное использование тропов и фигур речи. Вместе с тем «Ода западному ветру» Шелли в переводе В.А. Меркурьевой лишена характерной музыкальности и экспрессивности звучания.

Ключевые слова: Перси Биши Шелли, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, политическая поэзия, ритмичность, музыкальность, межкультурная коммуникация.

Начало XIX века отмечено в истории мировой литературы творческими судьбами двух равновеликих по таланту, но различных по художественной манере английских поэтов-романтиков – Байрона и Шелли, образующих своеобразную пару, подобно Гете и Шиллеру, Диккенсу и Теккерею, Толстому и Достоевскому. В то время, когда континентальная Европа была потрясена революционными событиями во Франции, в Англии совершался промышленный переворот, во многом изменивший социально-экономический облик страны. Независимость убеждений привела Шелли, как и Байрона, к жесткому конфликту с существовавшими общественными представлениями, к поддержке национально-освободительного движения в Ирландии, стремления греческого народа к свободе от османского владычества.

Темы свободы и политического переустройства стали основными в переводах из П.-Б. Шелли, выполненных в 1930-е гг. Верой Александровной Меркурьевой, поэтессой, вершинные достижения которой относятся к Серебряному веку. «Меркурьева приняла революцию как должное и долю своего поколения – тоже как должное, – писал академик М.Л. Гаспаров. – Если новая жизнь не захочет принять ее и товарищей по культуре – она готова была к смерти» [1, с. 512]. И действительно, в письме Меркурьевой библиографу Е.Я. Архиппову можно найти буквально подтверждение этой мысли ученого: «Вы и я верны себе, измененные, вошедшие в иную жизнь, принявшие ее как свою, верные ей – этой новой жизни» [2, л. 17]. Подобно Шелли, прошедшему испытание одиночеством в семье, с которой впоследствии порвал окончательно, и считавшему поэзию самой верной спутницей общественных перемен, В.А. Меркурьева познала «не только одиночество среди людей, но и одиночество внутри себя» [1, с. 516], будучи смолоту болезненной, страдающей глухотой, нервными приступами, сердечными расстройствами, и находя единственный выход в творчестве.

К моменту появления в 1935 г. книги «Избранных произведений» Шелли в переводах В.А. Меркурьевой творчество английского поэта было хорошо известно в России благодаря ранним интерпретациям Д.Д. Минаева, Д.Е. Мина, Н.В. Гербеля, А.П. Барыковой, Ф.А. Червинского, П.И. Вейнберга, А.П. Доброхотова, А.А. Курсинского, Н.М. Минского, Н.Г. Брандта, А.Ф. Лидова, Б.В. Бера и, в особенности, К.Д. Бальмонта, издавшего трехтомное полное собрание поэтических произведений Шелли в своих переводах. В этой связи В.А. Меркурьевой приходилось не столько открывать новую страницу английской поэзии для русского читателя, сколько вступать в творческое состязание с переводчиками-предшественниками. Результат этого состязания был оценен современниками по-разному: М.Н. Розанову и Г.Г. Шпету переводы В.А. Меркурьевой понравились; В. Александров, напротив, поместил в «Литературном критике» негативный и довольно резкий отклик: «Какая-то кустарная молотья, цеп, тяпание тупым топором, – причем здесь Шелли?» [3, с. 69].

Лирические произведения Шелли отличает удивительное многообразие и новизна ритмов, богатство построения английских слов. «При всей верности, тщательности и добросовестности перевода полностью невозможно передать все это богатство. Но и независимо от этого, сгущенная и плотная музыкальность стихов может показаться чуждой нашему читателю. В этом физическом мире музыки и света нет не только осязаемых материальных образов, но нет и живых человеческих чувств», – отмечал Д.П. Мирский во вступительной статье к книге В.А. Меркурьевой [4, с. 13].

Например, образ ветра предстает перед нами в «Оде западному ветру» как символ вечной изменчивости природы и общества и олицетворяет будущее изменение мира. Написанная в окрестностях Флоренции во время сильной бури, ода отразила размышления Шелли о собственной судьбе, о смерти сына, об отъезде из Англии, о событиях в общественной жизни. Здесь в существенной степени проявилось единство личных и общественных чувств поэта, неразрывность для него социальных и природных сил, трагического восприятия настоящего и надежды на грядущее. Стихотворение напоминает монолог, в котором обращение к ветру становится обращением к живой силе: «O wild West Wind, O thou, Wild Spirit» [5, p. 13]. Каждая из пяти частей «Оды западному ветру» состоит из четырех терций

и заключительного куплета, оканчивающегося мольбой («oh hear!») [5, p. 13], переданной В.А. Меркурьевой как «о, внимли!» [6, с. 164], с характерной для нее заменой глагола «услышь» на более архаичный.

В начале оды ветер гонит крылатые семена к зимнему пристанищу, где их вернет к жизни весна: «O wild West Wind, thou breath of Autumn's being, / Thou, from whose unseen presence the leaves dead / Are driven, like ghosts from an enchanter fleeing, / Yellow, and black, and pale, and hectic red, / Pestilence-stricken multitudes: O thou, / Who chariotest to their dark wintry bed / The winged seeds» [5, p. 13] [О, дикий ветер, будучи дыханьем осени, ты, от невидимого присутствия которого увядшие листья как призраки уносятся от чародея, желтые, черные, светло-красные и багровые, пораженные чумой: о, ты, кто гонит к темному зимнему ложу крылатые семена] – «О, дикий Ветер с Запада! Ты, вея, / Срываешь Листья, и они летят, / Как призраки бегут от чародея; / В них – черных, желтых, красных – будто яд / Губительный, дыхание чумы, / И семена заносишь ты, крылат, / Уснуть на ложе сумрачной зимы» [6, с. 164]. Очевидно, с целью усиления эффекта стремительности падающих листьев и достижения лучшей рифменной организации переводного произведения автор вводит сравнение «будто яд», отсутствующее в оригинале. Шелли восхваляет природу, поражается ее разрушительной и созидательной силе при помощи противопоставления «Destroyer and Preserver» [5, p. 13], переведенного В.А. Меркурьевой как «губитель и хранитель» [6, с. 164].

Во второй части произведения Шелли описывается буря: ветер срывает облака со спутанных ветвей неба и океана, «ангелы дождей и молний» символизируют безграничную власть бури над природой. Ветер выступает как разрушитель, а его шум подобен поргребальной песне умирающего года: «Thou on whose stream, mid the steep sky's commotion, / Loose clouds like earth's decaying leaves are shed, / Shook from the tangled boughs of Heaven and Ocean, / Angels of rain and lightning: there are spread / On the blue surface of thine airy surge, / Like the bright hair uplifted from the head / Of some fierce Maenad» [5, p. 14] [Ты, в чьем потоке среди волнений высоких небес рассыпаются свободные тучи подобно листьям, гниющим на земле, упавшим с переплетенных ветвей небес и океана, ангелы дождя и молний устилают голубую поверхность твоей воздушной высокой волны подобно ярким волосам, вздымающимся с головы свирепой Менады] – «Ты, мчаший там, на высотах смятенных, / Обрывки туч, как дольный вялый лист, / Спадающий с ветвей переплетенных / Небес и океана, выше мглист; / В них – ангелы дождей и молний: бурь / Полет, как волосы Менад, змеист» [6, с. 164]. Развернутые сравнения подлинника «like earth's decaying leaves ...», «Like the bright hair ...» вполне адекватно переведены В.А. Меркурьевой («как дольный вялый лист ...», «как волосы Менад ...»), но несколько отягощены устаревшими «дольный», «выше мглист», причем легкость и воздушность высокой голубой волны океана уступает место незамысловатому полету бурь, эпитеты «loose clouds» («свободный, неукротимый») и «bright hair» («яркий») – обрывкам туч и змеистым волосам, тем самым сглаживая эффект легкости и неукротимости океана и бури одновременно.

Третья часть оды подводит читателя к мысли, что природный и человеческий (социальный) миры едины. Исходя из идеи единства двух миров, влияние ветра не ограничивается воздействием на природу. Далекое прошлое человечества, спокойное и безмятежное предстает во власти ветра, несущего перемены: «Thou who didst waken from his summer dreams / The blue Mediterranean, where he lay, / Lull'd by the coil of his crystalline streams, / Beside a pumice isle in Baiae's bay, / And saw in sleep old palaces and towers / Quivering within the wave's intenser day, / All overgrown with azure moss and flowers / So sweet, the sense faints picturing them!» [5, p. 14] [Ты, кто пробудил от летних снов голубое Средиземноморье, убаюканное шумом кристалльных потоков у пемзовых берегов бухты Байи, и видел во сне старые дворцы и замки, колеблющиеся в глубинах волны, поросшие лазурным мхом, столь очаровательные, что разум не может описать их] – «Ты потревожил негу летних снов / Равнины Средиземья голубой. / У пемзовых, близ Байи берегов / Своей же убаю-

канной волной / И грезившей о башнях и дворцах, / Там отраженных в синеве морской, / Одетых мохом голубым, в цветах, / Чей запах вспомнив – замираешь в нем» [6, с. 165]. Многозначность английских слов приводит В.А. Меркурьеву к иной интерпретации слова «разум» («sense»), помогающего воссоздать картины прошлых лет, сводя его значение к чувствам, ощущению запаха цветов, что в конечном итоге сужает воображение читателя, равно как и отсутствие усиливающего состояние былого спокойствия описания журчания кристальных потоков Средиземноморья.

В дальнейшем автор прямо вмешивается в повествование, перенося акцент с символических образов природы на чувства лирического героя, вызванные его отношением к описываемым событиям. Шелли отождествляет лирического героя с ветром, но человеческие возможности ограничены, а потому к ветру обращена просьба: «Oh, lift me as a wave, a leaf, a cloud! / <...> / Scatter, as from an unextinguish'd hearth / Ashes and sparks, my words among mankind!» [5, р. 14] [О подними меня как волну, листок, облако! <...> Разбросай, как из не потухшего очага пепел и искры, мои слова среди человечества!] – «Как лист, волну и облако иль дым – / Возьми меня! <...> / <...> / Развей мои слова на целый свет, / Как искры и золу из очага» [6, с. 166]. Как видим, русской переводчице удалось достаточно точно передать обращенный к ветру призыв; исключение составляет лишь из-

быточный мотив золы в очаге, не соответствующий оригиналу, в котором очаг остается не потушенным, символизируя накал страстей и пыл героя, устремленного к переменам.

Как ветер помогает возрождению, обновлению, сея крылатые семена, так и поэт, остро чувствуя разрушение, разложение общества, стремится провозгласить надежду на лучшее, ассоциируя ее с приходом весны, возрождением природы. Но если Шелли риторически спрашивает ветер «O, wind, / If Winter comes, can Spring be far behind?» [5, р. 14] [О, ветер, если Зима придет, может ли Весна быть далеко?], то В.А. Меркурьева восклицает: «Зима идет – Весна за нею вслед» [6, с. 166].

Осенний западный ветер изображен в оде П.-Б.Шелли не столько как разрушительная сила, губящая своим холодным дыханием все живое, всю красоту лета, сколько как хранитель сил новой жизни, заботливо укладывающий ее семена в теплую подснежную постель. Отождествляя себя с ветром, великий английский поэт выражает ставшую близкой В.А. Меркурьевой мысль о том, что поэзия содействует нравственному совершенствованию человека на любом этапе его развития и является самой верной спутницей общественных перемен.

** Статья подготовлена по проекту «Творчество П.-Б.Шелли в контексте истории русского поэтического перевода XIX – начала XX веков» в рамках госзадания Министерства образования и науки РФ (проект 6.1563.2011).*

Библиографический список

1. Гаспаров, М.Л. Вера Меркурьева (1876-1943). Стихи и жизнь // Меркурьева В.А. Тщета: собрание стихотворений. – М., 2007.
2. РГАЛИ. Ф. 1458. Оп. 2. Ед. хр. 26.
3. Александров, В. Шелли и его редакторы // Литературный критик. – 1937. – №8.
4. Мирский, Д.П. Шелли // Шелли П.-Б. Избранные стихотворения / пер. с англ. В.А. Меркурьевой. – М., 1937.
5. Shelly, P.B. Complete Poetical Works / P.B. Shelly. – L.: G.M.Matthews, 1970.
6. Шелли, П.-Б. Избранные стихотворения / пер. с англ. В.А. Меркурьевой. – М., 1937.

Bibliography

1. Gasparov, M.L. Vera Merkurjeva (1876-1943). Stikhi i zhizn' // Merkurjeva V.A. Tteta: sobranie stikhotvoreniy. – M., 2007.
2. RGALI. F. 1458. Op. 2. Ed. khr. 26.
3. Aleksandrov, V. Shelli i ego redaktorih // Literaturnihy kritik. – 1937. – №8.
4. Mirskiy, D.P. Shelli // Shelli P.-B. Izbrannihe stikhotvoreniya / per. s angl. V.A. Merkurjevoy. – M., 1937.
5. Shelly, P.B. Complete Poetical Works / P.B. Shelly. – L.: G.M.Matthews, 1970.
6. Shelli, P.-B. Izbrannihe stikhotvoreniya / per. s angl. V.A. Merkurjevoy. – M., 1937.

Статья поступила в редакцию 15.09.12

УДК 81-112.2

Kanygina N.V. SEMANTIC CORE AND PERIPHERY OF LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF UNDERSTANDING VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE. In this article we defined the content of semantic group of understanding verbs and gave a historical-etymological analysis of these verbs and verbs of other groups of intellectual activity field. The analysis was held for the purpose of revealing a specific character of representation of understanding process.

Key words: lexical-semantic group, historical-etymological analysis, verbs of intellectual activity, verbs of understanding, the English language.

Н.В. Каныгина, аспирант каф. русского языка Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: sunsmile1@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЯДРО И ПЕРИФЕРИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ПОНИМАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье определен состав ЛСГ глаголов понимания современного английского языка и дан историко-этимологический анализ английских глаголов данной группы и смежных с ней ЛСГ поля интеллектуальной деятельности. Анализ проведен с целью выявления специфики средств и способов репрезентации процесса понимания в языке.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, историко-этимологический анализ, глаголы интеллектуальной деятельности, глаголы понимания, английский язык.

В то время как реальная проблема понимания давно стала объектом пристального внимания и глубокого осмысления в рамках философии, герменевтики и других «понимающих» дисциплин, сами глаголы понимания не получили еще своего должного систематического описания на лексико-семантическом, семантико-синтаксическом и прагматическом уровнях. До сих пор не уделялось должного внимания вопросу происхождения глаголов исследуемой группы, тогда как, например, почти все единицы лексико-семантической группы (далее ЛСГ) мышления были подробно исследованы с этимологической точки зрения.

Важные мысли об устройстве человеческого понимания содержатся в работах специалистов по истории философии,

логике, прикладной лингвистике, когнитивной лингвистике, эстетике и методологии науки. Следует учитывать, что, по утверждению психологов, нет психологического процесса более важного и в то же время более трудного для понимания, чем понимание. Трудность в определении феномена понимания вызывает дискуссии не только в философских дисциплинах, но и в лингвистической науке.

Глаголы интеллектуальной деятельности являются важным материалом для исследования системных отношений в лексике, что связано с признанием их фундаментальной роли на значимых уровнях языка. Степень участия этих глаголов в описании мировоззрения достаточно высока, они охватывают широ-

кий круг обозначений различного рода ментальных действий и состояний. Настоящая работа не претендует на описание явления понимания как такового, а имеет целью исследование языковых представлений о процессе понимания.

Неопределенность денотата является причиной сложности в выборе метода для исследования глаголов понимания. Действительно, процесс понимания является одним из видов интеллектуальной деятельности, а, значит, не может быть увиден или зафиксирован. Он может быть описан только по косвенным внешним признакам. Ввиду своей «многоликости» глаголы данной группы необычайно привлекательны для исследования. Разные работы демонстрируют различные методы изучения этих глаголов, и, как следствие, довольно часто противоречивые точки зрения по поводу признаков этих глаголов. Ученые-лингвисты по-разному определяют состав ЛСГ понимания, что нашло отражение в справочниках и словарях.

Исследователи неоднократно обращались к характеристике глаголов понимания не только в русском, но и в английском языке. Так, в частности, в работе Т.Н. Лазарис [1] ЛСГ глаголов понимания в английском языке описывается на примере наиболее частотных глаголов *understand*, *comprehend*, *realize*. В своей статье Т.Н. Лазарис отмечает, что семантические отношения между глаголами и его актантами, прежде всего, прямым объектом, очень существенны как для понимания смысловой стороны предложения, так и для изучения семантической структуры глагола. Именно объект обуславливает характер действия, необходимого для своего создания, изменения или уничтожения [1, с. 78].

Специфика работы Э. Сандиги-Гросс [2] заключается в том, что в ней не предлагается закрытый список глаголов понимания английского языка, не дается типология значений и употреблений, не показывается структура поля. Наиболее важными и значимыми для нашего исследования представляются выводы Э. Сандиги-Гросс о том, что для глаголов понимания существенной является неопределенность денотата, а также заключение о тесной взаимосвязи глагола и его смыслового объекта, который обуславливает значение глаголов понимания.

В работе В.И. Стаценко [3] исследуются структурно-семантические и прагматические свойства глаголов *understand*, *realize*, *see*. Автор проводит подробный дефиниционный анализ указанных глаголов и приходит к выводу, что данные словарей не дают оснований различать между собой глаголы *understand* и *realize*. Значения их различаются в употреблении, что видно из текстов примеров. В.И. Стаценко предположила, что глаголы понимания английского языка образуют семантическое поле или лексико-семантическую систему, построенную на наличии у всех этих глаголов интегрального признака, что дает основание рассматривать глаголы понимания и как синонимический ряд. По мнению автора, к семантическому ядру относятся глаголы *understand*, *realize*, *see*, а к периферии – глаголы *comprehend*, *conceive*, *perceive*, *apprehend*, *catch*, *grasp* и др.

Таким образом, анализ семантики глаголов понимания проводится в научной литературе по различным основаниям – с учетом их встроенности в более широкие лексико-семантические образования, с позиции их семантического сближения с глаголами других групп, сравнительного семантического, синтаксического и прагматического сопоставления синонимов внутри поля понимания или сравнения глаголов понимания в различных языках. В германистике исследование глаголов понимания фокусировалось на анализе синтаксических и лексических контекстов их функционирования. Однако до сих пор в полном объеме не проводилась реконструкция лексико-семантической структуры глаголов данной ЛСГ, также не получил широкого освещения весь синонимический ряд глаголов понимания с привлечением аспекта диахронии.

Общим признаком, объединяющим все глаголы понимания, по нашему мнению, является категориальная сема 'осуществление интеллектуальной деятельности', благодаря наличию которой глаголы данной группы можно выстроить в синонимический ряд.

На основании вышеупомянутых работ и словарных определений из англо-английского словаря Oxford Advanced Learner's Dictionary [4] мы относим к ядру ЛСГ глаголов понимания те единицы, для которых это значение является первым и основным: *understand*, *realize* и *comprehend*. Глагол же *see*, включаемый многими учеными в эту группу, без сомнения, входит в ЛСГ глаголов понимания, но первым своим значением имеет все же «to become aware of somebody/something by using your eyes» [4, р. 1373], то есть «видеть». Что касается глагола *comprehend*, который В.И. Стаценко относит к периферии исследуемой ЛСГ, то мы включаем его в ядерную часть, так как первое (и, соглас-

но некоторым словарям, единственное) его значение – «полностью понимать что-либо»: **Comprehend** – (often used in negative sentences) (formal) to understand something fully: *She could not comprehend how someone would risk people's lives in that way. He stood staring at the dead body, unable to comprehend.* [4, р. 311].

Словарное определение дает нам также дополнительную информацию об употреблении глагола *comprehend*: данный глагол в английском языке имеет официальную окраску и употребляется в отрицательных предложениях.

Таким образом, к ядерной части ЛСГ глаголов понимания английского языка мы относим, прежде всего, *understand*, *realize*, *comprehend*, тогда как в периферийной части рассматриваемой группы располагаются глаголы *see*, *apprehend*, *conceive*, *perceive*, *catch*, *grasp*, *take in* и др.

Обратимся к происхождению английских глаголов понимания. Начать, разумеется, следует, с историко-этимологического анализа доминанты этой группы глагола *understand*. На первый взгляд, его внутренняя форма вполне прозрачна. В индоевропейских языках многие глаголы понимания состоят из приставки и корня со значением «стоять» (например, нем. *verstehen*, голл. *verstaan*, фризск. *ferstean*). По всей видимости, в их основе лежит пространственная метафора, суть которой заключается в том, что определенная позиция позволяет наблюдателю узнать свойства объекта [5, р. 210]. Глагол *understandan* в древнеанглийском языке имел значения «получать», «замечать», «понимать», но уже в новоанглийском (то есть примерно с 16-17 вв.) употреблялся лишь в ментальном значении «понимать» [6, с. 276].

По мнению Анатолия Либермана, *understandan* существовал параллельно с синонимами *forstandan* и *undergi(e)tan*, а, возможно, возник как их контаминация. [5, р. 210]. Важно отметить, что префикс *under-* имел два значения: «под» и «между, среди», от праиндо-европейского *nter- «среди, между» (ср. санскр. *antar* «среди, между», латинское *inter* с тем же значением). Однако точное значение неясно. Возможно, самым первоначальным значением префикса *nter- было «располагаться близко».

Оба случая, по мнению А. Либермана, можно объяснить: если «стоять под», то вы видите bottom (дно, суть) вещей, а если «стоите между» предметами, то опять же имеете возможность наблюдать и проникать [5, р. 210]. Ученый предполагает, что изначально *understand* обозначало не результат, а процесс наблюдения и познания.

История семантики древних глаголов понимания (*understandan*, *verstehen*, *epistamai* и др.) является объектом длительной дискуссии. Согласно формулировке Schwenck, *verstehen* обозначает движение мысли по направлению к месту или объекту, которое станет известным. Kluge признает, что развитие значения глагола *verstehen* неясно и сравнивает его с греческим *epistamai* «знать, уметь, быть в состоянии», а буквально – «стоять над». Ту же параллель приводит Breal. С ними не соглашается Hart, говоря о том, что греческое *epistamai* буквально обозначает «взгромоздиться на верх, на голову кого-либо» и не является точным аналогом *verstehen* и *understand* [цит. по: 5, р. 211]. В любом случае важно отметить, что в основе этих двух глаголов лежит пространственное понятие. Споры вызывает только значение приставки.

Как утверждает А. Либерман в своем исследовании, посвященном истории глагола *understand*, в староанглийском языке он не имел синонимов в нейтральном стиле, в то время как *understandan* конкурировал с *undergi(e)tan* и частично с *underniman*, *underpencan* и *forstandan*. Однако эти глаголы не были взаимозаменяемы и различались по частотности употребления. Также высказывается предположение, что *understandan* использовался для обозначения первого этапа понимания, то есть восприятия, а *undergietan* – для дальнейшего осмысления [5, р. 212].

Подводя итог многочисленным дискуссиям и теориям происхождения глаголов понимания в германских языках, А. Либерман дает следующие выводы:

1. *Understand* – один из многочисленных индоевропейских глаголов с префиксом и корнем «stand» (то есть *стоять*), имеющих общее значение «узнать, понять».

2. Другие корневые морфемы также могут объединяться с префиксом *under-* и давать почти то же самое значение: как, например, *understandan* и *undergo(e)tan*. Глагол *understandan* впервые был зафиксирован в 888 году, но точный возраст этого слова, конечно же, не может быть определен [5, р. 215].

3. Древнеанглийская приставка *under-* имела два значения: «под» и «между, среди». Данный факт оставляет открытым вопрос, какая именно пространственная метафора лежала в основе глагола *understand*: шел ли процесс познания снизу вверх, или же субъект скорее находился между, среди предметов и выбирал нужный ему объект [5, р. 215].

Вслед за доминантой группы глаголом *understand* рассмотрим происхождение еще одной пары глаголов интеллектуальной деятельности, родство которых вполне очевидно – *comprehend* и *apprehend*. О значении *comprehend* в современном английском языке уже упоминалось (см. выше). Его эквивалентами в русском языке являются глаголы *понимать*, *постигать*, *осмысливать*, *соображать* [7, с. 200].

У глагола *apprehend* значение понимания идет на втором месте после «арестовывать, задерживать» и отмечено как устаревшее: *apprehend* (formal) 1) to catch sb and arrest them 2) (old-fashioned) to understand or recognize sth. [4, p. 63]. Русскими эквивалентами в данном случае являются *постигать*, *разгадывать*, *схватывать* и даже *предчувствовать* [7, с. 54].

Оба этих глагола произошли от латинского *prehendere* – ‘to seize’ (схватывать) [8, p. 95, 325], который образован путем сложения префикса *pre-* и *-hendere*, в свою очередь произошедшего от индоевропейской основы **ghe(n)d-* ‘схватывать, достигать, держать’ (перевод наш – Н.К.) [8, p. 1234]. На этом месте автор этимологического английского словаря отсылает нас к такому древнему и многозначному глаголу, как *get* (получать, брать), и говорит, что тот тоже произошел от основы **ghe(n)d* «хватать», и даже указывает на возможное родство с общеславянским *gadati* – «догадываться, предполагать» [Klein, 654]. Так или иначе, как и у русского *понимать/понять*, в основе *comprehend* и *apprehend* лежит глагол приобщения объекта. Идея понимания как приобретения и даже схватывания очень важна для осознания сути и специфики этого процесса (сравните русские выражения *уловить смысл*, *схватить суть* и т.д.).

Причем, как отмечается в Online etymology dictionary, метафорическое значение «схватывать умом, постигать» имело место еще в латинском языке и было единственным значением старофранцузского *aprendre* (соврем. фр. *apprendre* «изучать, быть проинформированным»). Первоначальный смысл вернулся к английскому *apprehend* в значении «схватить кого-то именем закона, арестовать» (перевод наш – Н.К.), зафиксированно уже в 1540-х годах [9].

Еще одна пара близких по значению слов, которые относятся к полю интеллектуальной деятельности, – *conceive* и *perceive*. Исходя из определений англо-английского словаря, глагол *conceive* по значению ближе к глаголам представления, а *perceive* – скорее глагол восприятия.

Conceive 1) (formal) to form an idea, a plan, etc. in your mind; to imagine sth: *He conceived the idea of transforming the old power station into an arts centre. God is often conceived of as male. I cannot conceive (that) he would wish to harm us. I cannot conceive what it must be like.* (В приведенных примерах *conceive* можно перевести как *представлять*) 2) when a woman conceives or conceives a child, she becomes pregnant: *She is unable to conceive. Their first child was conceived on their wedding night.* (в данном значении *conceive* переводится как *зачать*) [4, p. 312].

Однако англо-русский словарь все же дает первым значение понимания, а не представления: **Conceive** 1) постигать, понимать; представлять себе 2) задумывать 3) почувствовать 4) зачать [7, с. 201]. Понимание и восприятие, как видим, изначально тесно переплетались в сознании людей, что отражается в системе значений этого глагола. Примечательно, что значения выстроились от самого абстрактного «понимать» => к чуть более осязаемому «задумывать» => далее к глаголу физического восприятия «почувствовать» => и, наконец, самое конкретное – «зачать».

Похожую историю перехода от абстрактных к более конкретным значениям наблюдаем с глаголом *perceive*. Читаем

в оксфордском словаре: **perceive** – 1) to notice or become aware of sth (*замечать* – Н.К.): *I perceived a change in his behaviour. She perceived that all was not well. The patient was perceived to have difficulty in breathing.* 2) to understand or think of sb/sth in a particular way (*считать кого/что кем/чем* – Н.К.): *This discovery was perceived as a major breakthrough. She did not perceive herself as disabled. They were widely perceived to have been unlucky* [4, p. 1121].

Но англо-русский словарь, тем не менее, первым дает значение понимания: *perceive* 1) постигать, воспринимать, понимать, осознавать; 2) ощущать; чувствовать, различать. [7, с. 712].

Исторически оба глагола образованы путем сложения приставки и глагола *capere* – «хватать, брать, держать». Тот же самый корень обнаруживаем в словах *capture* (*хватать*), *concept*, *conception* [8, p. 327]. Буквально латинское *con-cipere* означало «to take hold of, take, understand» – «схватить» (перевод наш. – Н.К.) [8, p. 327]; *percipere* – «to take entirely» – «брать полностью, всецело» (перевод наш. – Н.К.) [8, p. 1155]. Но если посмотреть еще глубже, то мы увидим, что этимологические словари утверждают родство лат. *capere* – «хватать, брать, держать» и современного англ. *have* «иметь» <= прагерм. основа **haben-* (та же, что в нем. *haben*, голск. *haban* со значением «иметь») <= праиндоевроп. **kap-* «to grasp» – «хватать» [8, p. 237].

Таким образом, происхождение глаголов понимания от глаголов обладания и приобщения объекта не вызывает сомнения.

Подводя итоги историко-этимологического исследования глаголов понимания английского языка, отметим следующее:

1. Происхождение ядерного глагола ЛСГ понимания английского языка *understand* является объектом длительной научной дискуссии. Родственный ему *understandan*, по всей видимости, является, самым древним английским глаголом понимания, зафиксированным еще в 888 г. Внутренняя форма также до конца не ясна, т.к. древнеанглийская приставка *under-* имела два значения: «под» и «между, среди». Данный факт оставляет открытым вопрос, какая именно пространственная метафора лежала в основе глагола *understand*. Шел ли процесс познания снизу вверх, или же субъект скорее находился между, среди предметов и выбирал нужный ему объект. В любом случае, важно отметить, что в основе лежит корень со значением физического положения в пространстве, а именно, «стоять». В русском языке не имеется производных от этого корня глаголов со значением интеллектуальной деятельности, что дает основание говорить об *understand* как об уникальном германском глаголе, не имеющим аналога в славянских языках.

2. Этимология других глаголов интеллектуальной деятельности английского языка – *comprehend* и *apprehend*, *conceive* и *perceive* показывает, что они произошли от латинских глаголов *hendere* <= **ghe(n)d-* «схватывать, достигать, держать» и *capere* «хватать, брать, держать» <= праиндоевроп. **kap-* «хватать» соответственно. Происхождение глаголов понимания от глаголов обладания и приобщения объекта свойственно и русскому языку (ср. *понимать*, *схватывать*, *улавливать*). В данном случае мы можем говорить о метафорическом переносе «понять» – «заполучить информацию, приобрести новые знания» как об универсальной модели познавательной деятельности, нашедшей отражение во многих языках.

3. В целом, данные этимологических словарей показывают, что языковое познание такого сложного и абстрактного процесса, как понимание, началось с осмысления процессов, имеющих наблюдаемые проявления: а именно, овладение кем-то или чем-то. Метафора понимания как приобретения является одним из ключевых моментов для описания ситуации понимания.

Библиографический список

1. Лазарис, Т.Н. Семантико-синтаксические свойства глаголов со значением понимания // Семантика и функционирование английского глагола: межвуз. сб. науч. трудов. – Горький, 1985.
2. Сандидо-Гросс, Э. Поле понимания в современном английском языке. Характерологическое исследование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пенза, 1991.
3. Стаценко, В.И. Функционально-коммуникативный потенциал глаголов понимания и уточнения в русском и английском языках: прагматический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2005.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 7th ed. – Oxford, 2005.
5. Liberman, A. An analytic dictionary of English etymology : an introduction. – Minneapolis, 2008.
6. Смирницкий, А.И. Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в. с грамматическими таблицами и историко-этимологическим словарем. – М., 2008.
7. Большой англо-русский словарь / автор – сост. Н.В. Адамчик. – Минск, 1998.
8. Klein, E. A comprehensive etymological dictionary of the English language. I–II. Amsterdam, 1966–1967.
9. Douglas Harper. Online Etymology Dictionary [Э/п]. – P/д: <http://www.etymonline.com/index.php>

Bibliography

1. Lazaris, T.N. Semantiko-sintaksicheskie svoystva glagolov so znacheniem ponimaniya // Semantika i funkcionirovanie angliyskogo glagola: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Gor'kiy, 1985.
2. Sandigo-Gross, Eh. Pole ponimaniya v sovremennom angliyskom yazhike. Kharakterologicheskoe issledovanie: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Pyatigorsk, 1991.
3. Stacenko, V.I. Funkcionaljno-kommunikativniy potencial glagolov ponimaniya i utocneniya v russkom i angliyskom yazhikhakh: pragmaticheskiy aspekt: dis. ... d-ra filol. nauk. – Krasnodar, 2005.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 7th ed. – Oxford, 2005.
5. Liberman, A. An analytic dictionary of English etymology : an introduction. – Minneapolis, 2008.
6. Smirnitskiy, A.I. Khrestomatiya po istorii angliyskogo yazhika s VII po XVII v. s grammaticheskimi tablicami i istoriko-etimologicheskimi slovarem. – M., 2008.
7. Bol'shoy anglo-russkiy slovar' / avtor – sost. N.V. Adamchik. – Minsk, 1998.
8. Klein, E. A comprehensive etymological dictionary of the English language. I—II. Amsterdam, 1966—1967.
9. Douglas Harper. Online Etymology Dictionary [Eh/r]. – R/d: <http://www.etymonline.com/index.php>

Статья поступила в редакцию 08.08.12

УДК 81ў373: 398.8

Korobejnikova A.A. LEXICAL PRESENTATION OF THE COSSACK IN THE ORENBURG COSSACK SONGS. In work the Orenburg Cossack songs for the purpose of identification of lexical presentation of the Cossack are analyzed. As a result of research the author comes to a conclusion that function of objects in lexical presentation of the Cossack the words designating age carry out, appearance and qualities of the personality.

Key words: Cossack, lexicon, Orenburg, song.

А.А. Коробейникова, канд. филол. наук, доц. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского гос. университета, г. Оренбурге, E-mail: SSSR2004@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАЗАКА В ОРЕНБУРГСКИХ КАЗАЧЬИХ ПЕСНЯХ

В работе анализируются оренбургские казачьи песни с целью выявления лексической презентации казака. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что функцию объектов в лексической презентации казака выполняют слова, обозначающие возраст, внешность и качества личности.

Ключевые слова: казак, лексика, Оренбург, песня.

В конце 20 века наблюдается активизация общественного внимания и возрождение интереса к казачьей культуре. О подлинном интересе к культуре казаков свидетельствуют многочисленные научные и научно-практические конференции разного уровня: «Казачество в истории России» (Анапа, 1993), «Казачество как фактор исторического развития России» (Санкт-Петербург, 1999), «Сибирское казачество: прошлое, настоящее, будущее» (Омск, 2002), «Российское казачество: проблемы истории и современности» (Тимашевск, 2006), «Государственная служба казачества: история, современность, перспективы» (Старый Оскол, 2010), «История запорожского казачества: в памятках и музейной практике» (Запорожье, 2010). Подобные конференции проходили и в Оренбурге: «Казачество Оренбургского края XVI–XX веков» (1992), «Крестьянство и казачество Южного Урала в трех веках» (1996). На базе Оренбургского государственного университета создан НИИ истории Южного Урала и казачества России, имеющий целью «сосредоточение усилий историков региона на актуальнейших проблемах истории края, имеющих не только региональное, но и общероссийское значение, а также для объединения и координации сил на изучении такой животрепещущей исторической задачи, как казачество России» [1].

На Первом Всероссийском конгрессе фольклористов изучение локальных традиций региональными научными центрами

признано важной тенденцией развития фольклористики XX в. [2, с. 2]. «Локальный фольклор заслуживает пристального внимания, поскольку именно совокупность локальных традиций позволяет составить представление об общерусском фольклоре» [3, с. 7]. Б.Н. Путилов также акцентирует внимание на этом факте: «Фольклор в его конкретных материальных выражениях, в живой функциональной плоти, в реальных «единицах» текстов существует только как региональный/локальный» [4, с. 158]. Исследователь утверждает, что реальное содержание локального фольклора составляет фольклор общины, которой в территориальном плане соответствует село/деревня, что «любая местная фольклорная культура, какими бы узкими пределами не ограничивалось ее функционирование, представляет нечто самостоятельное и самоценное...» [4, с. 159].

Единое мнение относительно соотношения категорий локальный/региональное и общерусское в фольклористике отсутствует, но в качестве тенденции можно указать на рассмотрение локальных/региональных явлений как конкретных воплощений общенародного фольклора. Оренбургские казачьи песни вызывают научный интерес у историков, искусствоведов и, конечно, филологов. Так, О.Е. Коротин исследует былинные песни уральских (яицких) казаков (Коротин, 1995); И.А. Филиппова описывает репрезентацию русской ментальности в фольклоре орен-

Таблица 1

Лексема	Название песни
мальчишка девочку звал, обманывал...	Соловей кукушку подговаривает
закипела вода во колодце, заболело сердце у молодца	Закипела вода во колодце
мальчишечка, маленький	Из-под камушка, из-под белого; Растёт, цветёт черёмуха
парень молодой	Затопила Маша печь
молодой казачок	Мои лесушки, леса мои тёмные
молоденький молодчик	По реке, по речушке
молоденький лекарь	Гуляла младёшенька
младенький Иванушка	Да бел заюшка
старого повек не взлюбила	На горочке не дуб, не берёза
старого, старый чорт	Выходили красны девушки
старый , да душливый	Недолго цветику в садике цвести

бургских казаков (Филиппова, 2005) и др. По мнению искусствовед Т.С. Рудиченко, основной казачий репертуар и типичные формы его музыкально-поэтического воплощения аккумулировали лирико-эпическая историческая и лирическая военно-бытовая песни, иными словами, мужская казачья песня [5, с. 147].

Целью данной статьи является выявление лексической презентации казака в оренбургских казачьих песнях. Материалом исследования послужили песни, записанные со слов Серафимы Трушиной и Марии Головневой во время экспедиции в село Октябрьское и поселок Краснооктябрьский Октябрьского района Оренбургской области.

Лексическая презентация казака представлена достаточно широко, в этой связи выделим следующие критерии описания казака:

- 1) возраст (Таблица 1);
- 2) внешний вид (Таблица 2);
- 3) качества личности (Таблица 3);

Обозначение возраста казака представлено субстантивной и адъективной лексикой:

Репрезентативный материал содержит абсолютное большинство лексем с семантическим компонентом «молодой», отчетливо представлена оппозиция «молодой-старый», коррелирующая с оппозицией «свой-чужой». Вероятно, предпочтение всегда оказывалось молодому казаку. Так, в песне «Уж ты, хмелюшка-хмелёк» изображается, как молодуха, ставшая помимо своей воли женой старика, изменяет ему с молодым казаком: Я свово ли **старика**/ Пошло по **калину**:/ «Ступай, **старый, бородастый**./ Калину ломать»./ Я свово ли **казака**/ Примину до хати./ Примину его до хати./ Стану **целовати**.

Рассмотрим группу лексем, с общим семантическим признаком «внешность казака». Заметим, что обозначение внешности казака реализуется посредством субстантивной и адъективной лексики по следующим критериям: волосы, лицо, глаза, рост, одежда, аксессуары, атрибуты.

В целом лексическая репрезентация казака строится по «общей схеме создания образа: внешность человека, его одежда, богатство, хорошие душевные качества» [6, с. 24]: Ой, кто у нас холост да хто не жанатый?/ Наш Восюша холост, холост, не жанатый./ По горнице ходит, во зерклица глядится./ Во **зерклица** глядится, на себе-то дивится./ Какой я **хорошай, белай да румянай**./ **Белай да румянай, русай, кучерявай**./ **Хорош уродился, модно нарядился**./ **Сяручок муравенький, жилетик шалковенький**./ На левой на рученьке **златая колечка**./ **Златая колечка**; вышел на крылечка./ Вышел на крылечка, промолал словечка:/ “Уж вы, слуги, други, слуги мои вернай./ **Слуги мои вернай, казаки военнай**./ Ой, да привадиля вы коня вороного./ **Коня вороного, седилица нова**./ **Седилица нова, уздечка шалкова**!” (У нас в огороде); Если знал бы, знал бы, не женился./ А в казаки, в казаки бы записался./ У казака придано много: **Семьсот рублей, коня вороного**./ На коне-то **петелка шелкова**./ А **китель-то зелёного шёлка**./ Да невеста с чужого посёлка (Закипела вода во колодце).

Анализ исследуемого материала позволяет сделать вывод о том, что в оренбургской казачьей культуре существует особый мужской идеал, обусловленный историко-культурной традицией и соответствующий социальному и профессиональному статусу казака, от которого требовалось умение обрабатывать землю, содержать в достатке семью и одновременно нести военную службу. Таким образом, к основным качествам оренбургского казака относят физическую силу и удаль. Удаль, как известно, сочетает в себе «безудержную смелость, соединенную с бойкостью, ухарством» (Д.Н. Ушаков). Сила и молодечество оренбургского казака сочетаются с выраженным стремлением к особому в причёске, одежде и проч.

Обратим внимание на описание волос казака, особый признак которых **кудреватые**. Яркой чертой внешности казака является чуб и косо посаженная фуражка – **фуражечка на боку**. В этой связи в песнях, кстати, упоминается и **гребешок** как атрибут казака.

У казаков как людей военно-служивого сословия с детства формировали навыки, обеспечивающие подготовку к службе: владеть оружием, приемами рукопашного боя, тактическими приемами борьбы, джигитовки и др. Поэтому неперенным атрибутом казака являются боевые оружия: **шашечка, копьё, меч**. Заметим, что до 1695 года среди казаков земледелие было под строгим запретом и всё мужское население обязано было служить. Занятия это, как известно, крайне опасное для жизни, поэтому удаль, смелость, героизм – отличительные черты настоящего казака: За русских три года дрался со врагом./ Разил супостата **копьем и мечом**./ **Безстрашный наездник, всегда впереди**./ Свидетели – **раны и крест на груди** (Один из казаков, наездник лихой).

Неперенным спутником, даже другом казака, является конь. Это неудивительно: зачастую от коня зависела жизнь казака, поэтому он так любит своего коня, ухаживает за ним: «**Конь мой верный, конь ретивый**./ **Нет мне лучшего коня**» (Прослужил казак три года). Иногда свойства коня антропоморфны: Тело несут, коня ведут./ **Конь** головку клонит./ Клонит, клонит конь головку./ На пол **слёзы ронит** (Брала девчоночка).

Такие субстантивы как **наездник** дополнительно характеризуют казака с точки зрения умения, мастерства, искусства в верховой езде. В общем виде характеристика внутренних признаков выглядит следующим образом.

По мнению Краюшкиной Т.В., лексемы, называющие отрицательные качества свёкра, деверя, обусловлены зависимостью женщины от мужчины в патриархальной казачьей семье. Переходя после свадьбы в род семьи, она становилась зависимой от свёкра – главы семьи и деверя – старшего брата мужа. В целом, песен оренбургского казачества о браке по любви и согласию мало. Возможно, это отражает реальные взаимоотношения жениха (мужа) и невесты (жены) в казачьей семье или это связано «с ритуальным «нежеланием» невесты выходить замуж» [7, с. 26]. В использовании лексем, номинирующих черты личности жениха /мужа, отчетливо просматривается проти-

Таблица 2

Признак	Лексема	Название песни
Волосы	русай, кучерявай	У нас в огороде
	бел-кудряватый	Пауточков-комариков много уродилось
	кудрявенький	Из-под камушка, из-под белого
	кудреватый	Вербка ль моя, вербушка
	русы кудряцы	По реке, по речушке
Лицо	белай да румянай	У нас в огороде
	беленький	Из-под камушка, из-под белого
Глаза	очи черные	Раскручинилась молода
Рост	как и рос, не дорос	С милым дружкой разлучили
Одежда (аксессуары)	китель-то зелёного шёлка	Закипела вода во колодце
	сапожки козловые	Лучина, лучинушка берёзовая
	кафтан – до полу, фуражечка на боку	Вербка ль моя, вербушка
	бархатный кафтан, чёрная шляпа со пером, с позолоченным орлом	Я по травке шла
	гребешок	По реке, по речушке
Атрибуты	трубка табаку	Вербка ль моя, вербушка
	плёточка; цимбалы	Лучина, лучинушка берёзовая, У нас в огороде
	шашечка, копьё, меч	Один из казаков, наездник лихой

Таблица 3

Положительные качества	Отрицательные качества
Лихой, удалой, бравый, безстрашный	горький пьяница, подлец, коварный, злой надсмешник, подлец, горемыка, шельма

Заслуживает внимания тот факт, что совокупность представленных в Продолжении Таблицы 3 душевных качеств и черт характера казака имеет связь со степенью родства по отношению к женщине

Продолжение Таблицы 3

Название мужчины по отношению к женщине	Признак
Сын (сыночек)	любезный, родной, милый, любезный, хороший, пригожий
Батюшка, батенька, отец	родимый, родненький, родной
Брат, братец	родненький
Деверь	чужак; ненависный
Свёкор, свякровушка	хмурый, как ночь, бранчливый

вопоставление «любимый – нелюбимый», соответственно: **любимый, пригожий, милый, законный друг – не ровен, старый, маленький, удушливый, неудружливый, вдалой муж головушка, злой, равнивищай, чесновит, деловит**. Часто песни отражают такие древние формы брака, как умыкание и куплю-продажу, в этом случае казак называется **волком, молодцем залётным, разлучником, похитителем, лиходеем**.

На основе собранного материала можно сделать вывод о том, что лексическая презентация казака в оренбургских казачьих песнях осуществляется по следующим критериям: возраст, внешний вид, внутренние качества. При этом значение имеет, от

чьего лица идет повествование: матери, жены, любимой и проч. Оренбургские казачьи песни являются важной составляющей российской культуры. На этом фольклорном материале раскрываются важные черты оренбургских казаков. Практическая значимость подобных исследований определяется тем, что материалы могут использоваться в практике преподавания в качестве регионального компонента в университетских курсах по устному народному творчеству, в спецкурсах по лингвистическому краеведению, истории и культуре Оренбургского региона.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФГФ, грант 12-14-56600/е

Библиографический список

1. Фutoryanskiy, L.I. НИИ истории Южного Урала и казачества, история, успехи исторических наук в университете [Э/р]. – Р/д: <http://www.osu.ru>
2. Первый Всероссийский конгресс фольклористов глазами участников // ЖС. – 2006. – № 2.
3. Филиппова, И.А. Репрезентация русской ментальности в фольклоре оренбургских казаков: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007.
4. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура. In memoriam. – СПб., 2003.
5. Рудиченко, Т.С. Донская казачья песня в историческом развитии: дис. ... д-ра искусствоведения. – Ростов-на-Дону, 2005.
6. Зуева, Т.В. Русский фольклор / Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан. – М., 2003.
7. Краюшкина, Т.В. Мир семейных отношений в русских народных волшебных сказках (на материале фольклора Сибири и Дальнего Востока): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2003.

Bibliography

1. Futoryanskiy, L.I. NII istorii Yuzhnogo Urala i kazachestva, istoriya, uspekhi istoricheskikh nauk v universitete [Eh/r]. – R/d: <http://www.osu.ru>
2. Perviy Vserossiyskiy kongress folkloristov glazami uchastnikov // ZhS. – 2006. – № 2.
3. Filippova, I.A. Reprezentatsiya russkoy mentalnosti v folklоре orenburgskikh kazakov: dis. ... kand. filol. nauk. – Chelyabinsk, 2007.
4. Putilov, B.N. Folklор i narodnaya kul'tura. In memoriam. – SPb., 2003.
5. Rudichenko, T.S. Donskaya kazachya pesnya v istoricheskom razvitiі: dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. – Rostov-na-Donu, 2005.
6. Zueva, T.V. Russkiy folklор / T.V. Zueva, B.P. Kirdan. – M., 2003.
7. Krayushkina, T.V. Mir semeynihkh otnosheniy v russkikh narodnihkh volshebniikh skazkakh (na materiale folklора Sibiri i Dal'nego Vostoka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Ulan-Udeh, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 494.3

Oorzhak B.Ch. ESPECIALLY ON THE SEMANTICS OF THE VERB FORM = A-DYR IN TUVAN LANGUAGE. Semantic features of the form =a-dyr in Tuvan language are considered in this article. The given form transfers direct evidential meaning. There are three types of its value: 1) sensual perception of action, 2) visual perception of action, 3) and endophoric perception of action. The first type of meaning of the form = a-dyr is characterized by two subtypes: 1) the perception of verbal information, 2) the perception of sound. It is argued also, that the form in = a-dyr is a special artistic means of description, and it can be viewed as a narrative way of description.

Key words: direct confirmation, evidential, sensual perception, visual perception, endophoric perception, the perception of verbal information, the perception of sound, artistic means of description, narration.

Б.Ч. Ооржак, канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник НОЦ «Тюркология» Туvinского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: oorzhak.baylak@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛЬНОЙ ФОРМЫ НА =А-ДЫР В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются семантические особенности формы на =а-дыр в тувинском языке. Определяется, что данная форма передает значение прямой засвидетельствованности (эвиденциальности). Выделяются три типа ее значений: 1) сенсорное восприятие действия; 2) визуального восприятия действия 3) и эндофорического восприятия. Первый тип значения формы на =а-дыр характеризуется двумя подтипами: 1) восприятие словесной информации; 2) восприятие звука. Также утверждается, что форма на =а-дыр является особым средством художественного описания и ее можно рассматривать как нарративную.

Ключевые слова: прямая засвидетельствованность, эвиденциальность, сенсорное восприятие, визуальное восприятие, эндофорическое восприятие, восприятие словесной информации, восприятие звука, средство художественного описания, нарратив.

В глагольной системе тувинского языка исследователями выделяется специфическая по своему значению форма на *=а-дыр*, называемая *заглазным* настоящим временем [1; 2], настоящим *обоснованным* временем [3], сочетанием *деепричастия* на *=а* и частицы *-тыр* со значением *заочного совершения* действия [4; 5]. По мнению исследователей, данная форма передает действие, наблюдаемое говорящим со сравнительно далекого расстояния или воспринимаемое посредством слуха [6], основанное на непосредственном личном опыте, своих ощущениях и восприятиях [2]. Существующая трудность в терминологии, определении значения данной формы и установления ее грамматического статуса требует тщательного изучения данной формы со стороны семантики и прагматики.

Глагольная форма на *=а-дыр* употребляется в фонетических вариантах *=й-дыр*, *=е-дир*, *=и-дир*, *=ү-дур*. Структурно данная форма состоит из двух компонентов: форманта *=а* и частицы *-тыр*, восходящей к тюркскому бытийному глаголу *тур=*.

По нашим наблюдениям, употребление в речи формы на *=а-дыр* связано только с определенными глаголами и 1-м и 2-м л. субъекта или говорящего. Преимуществом эта форма встречается в тексте художественной литературы (в 3-м л. субъекта) и, скорее, является особым средством художественного описания. Мы склонны рассматривать данную форму как нарративную, как элемент организации текста. При помощи этой формы повествователь передает совершение действия, как прямой свидетель действия.

(1) – Ам орайтаан, албан шагы төнгөн, каяа баарыл? – деп, улаачыга айттарыыс дужуп бергенуисте, Кончук айтыр=*а-дыр*. – Та. Чүү-даа болза бир-ле чылыг оттуз бажың болза – деп, буттар-даа ээлбес, диштер шаккыңайнып харыыладыыс [7, с. 371] – Сейчас уже поздно, рабочее время прошло, куда (нам) пойти? – спрашивает Кончук (я это слышал), когда мы отдали лошадей ямщику. – Кто его знает. Что бы там ни было, лишь бы был какой-нибудь теплый дом – стуча зубами, с негнущимися ногами ответили мы.

В примере (1) форма на *=а-дыр* присоединяется к глаголу *айтыр=* ‘спрашивать’ и сопровождает прямую речь. На русский язык ее можно перевести формой настоящего времени и формой прошедшего времени СВ ...*Кончук айтыра-дыр* в ‘Кончук спрашивает...’ или ‘Кончук спросил...’ с необходимым уточнением ее семантики “я это слышал”.

1. В имеющемся у нас языковом материале по форме на *=а-дыр* в 90,2% случаях она оформляет глаголы, выражающие действия, сопровождающиеся тем или иным шумом, звуком и относящиеся к ЛСГ глаголов речевой деятельности (говорить, ругаться, кричать, спрашивать, шептать, советовать, отвечать, ...), ЛСГ глаголов звучания (булькать, шуметь, звенеть, выть, звучать, ...), ЛСГ глаголов физиологического действия (дышать, сосать, ...), ЛСГ глаголов проявления эмоций (смеяться, плакать, ...).

а) ЛСГ глаголов речевой деятельности в форме на *=а-дыр* при субъекте 3 л. человеке, как правило, употребляется с прямой речью (см. примеры 1–3), в этом случае передается обобщенная семантика *восприятие словесной информации*, полученной непосредственно сенсорным восприятием.

(2) Айттарны кымга-даа бүүрүвес мен...- деп, Мелькин ... топтуу дегет *чугаала=й-дыр* [8, с. 21] ‘Я никому не доверю коней ... – говорит ... скромно Мелькин.’

(3) Бөгүн келдиң бе, Ангыр? – деп Шожукпан одаа кыдында алгыр=*а-дыр* [7, с. 284] ‘Ты сегодня приехал, Ангыр? – кричит Шожукпан у костра’.

Особенность семантики формы на *=а-дыр* состоит в том, что она выражает слуховое (сенсорное) восприятие действия и передает значение получения информации из прямых, первичных источников, таким образом, мы считаем, что ее значение может быть квалифицирована как подтип прямой засвидетельствованности (эвиденциальности). Поэтому простая замена формы на *=а-дыр* формами прошедшего времени на *=ды* и *=ган* без потери семантики сенсорного прямого восприятия действия невозможна.

б) С ЛСГ глаголов звучания (булькать, шуметь, звенеть, выть, звучать, кричать ...), ЛСГ глаголов физиологического действия (дышать, сосать, ...), ЛСГ глаголов проявления эмоций (смеяться,

плакать, ...) при субъекте 3 л.-животном или метафоризированный предмете формой на *=а-дыр* передается обобщенная семантика *восприятие звука*.

(4) Ак баштыг өгбө даңазын шыжылады *соргула=й-дыр* [9, с. 126] ‘Дед с белой головой с шумом сосет свою трубку’.

(5) Суг даажы дыңналыр-дыңналбас *шулура=й-дыр* [9, с. 120] ‘Вода (букв. шум воды) очень тихо (букв. слышно-не слышно) журчит’.

(6) Черликпен бирде өөрзэн-даа дег, бирде коргуп сезинген-даа чүве дег *ээр=е-дир* [10, с. 31] ‘Черликпен (кликча собаки) то ли от радости, то ли от страха лает’.

(7) ...*ак-демир бидонда бе сүдү мыжырады хумирен=и-дир* [9, с. 125] ‘... в алюминиевой фляге шумно ворчит кобылье молоко’.

(8) Аргада дүнеки куш *алгыр=а-дыр* [11, с. 70] ‘В лесу кричит ночная птица’.

2. Форма на *=а-дыр* значительно реже выражает *визуальное* восприятие (7% примеров) с ЛСГ глаголов физического действия, ЛСГ глаголов проявления признака и т.д. Причем повествователь (наблюдатель) наблюдает за действиями, которые совершаются не обязательно вдалеке, ср. Д. А. Монгуш [1], дистанция здесь не маркирована. Субъект действия – преимущественно 3-е л.

(9) ...*Эмчим менче ылавылап көр=е-дир* [8, с. 97] ‘Врач на меня пристально смотрит’.

(10) Орланмай ... *паштан саргартыр үстеп каан ааржы каггаш, менче сун=а-дыр* [11, с. 22] ‘Орланмай, ... положив из кастрюли сдобренный маслом до желтизны творог, протягивает мне’.

(11) Бээр болап эрткеш, бар, оглум – дээш, ачам менче *хүлүмзүр=ей-дир* [12, с. 41] ‘Пройди здесь, сынок’ – сказав, отец улыбаётся мне’.

(12) Аалдың артында арга көст=ү-дүр [12, с.76] ‘За аалом виднеется лес’.

(13) Дунмамның шилип алганы ак аьды оларның аразында *агараңна=й-дыр* [12, с.74] ‘Белый конь, которого выбрал мой брат, белеет среди них (в табуне)’.

Форму на *=а-дыр* во всех ее употреблениях в 3-м л. ее можно заменить формами прошедшего времени на *=ды* и *=ган* с уточнениями ее семантики “я это слышал” при сенсорном восприятии или “я это видел” при визуальном восприятии действия. Также при переводе на русский язык примеров на форму на *=а-дыр* приемлемо использовать формы прошедшего времени с приведенными уточнениями ее семантики.

3. Употребление формы на *=а-дыр* в 1-м и 2-м л. наблюдается в речи и диалогах в тексте преимущественно с глаголами интеллектуального действия *бод=* ‘думать’ и *кузе=* ‘хотеть’. Таких примеров из художественной литературы у нас встретилось количеством всего 2,8%.

(14) Мен даарта кожуун кирейн деп *бода=й-дыр мен* [8, с. 58] ‘Я думаю завтра поехать в район’.

(15) Ооң-на ужурундан Хемчиктиң дүну өске кандыг-даа черлерге дөмөйлөшпөс деп *бодай-дыр мен* [13, с. 8] ‘По этой причине, я думаю, что ночь Хемчика не похожа на все другие места’.

(16) Сен чүү деп *бода=й-дыр сен?* [8, с. 55] ‘Что ты (по этому поводу) думаешь?’

(17) Чүнү-ле *кузе=й-дир сен*, доозазын кылып бээр мен ‘Что только не хочешь, все сделаю’.

В примерах (14) и (15), представлено описание повествователя-субъекта (говорящего-субъекта) (1 л.) своего собственного ментального состояния, которое доступно только ему на уровне внутренних ощущений самого повествователя. В случаях субъекта во 2-м л. форма на *=а-дыр* употребляется в вопросах о внутренних ощущениях самого субъекта, которые не могут быть известны говорящему (пример 16) или в высказываниях, не претендующих на знание говорящего о внутреннем состоянии субъекта (пример 17). Такие значения зафиксированы в некоторых языках и в специальной литературе называются *эндофорическими* [14, с. 469].

В употреблениях формы на *=а-дыр* в 1-м и 2-м л. ее можно заменить формой настоящего времени на *Tv=п Vf (тур=, олур=, чор=, чыт)=Ø*, но семантика “внутреннего ощущения” субъекта будет утеряна. На русский язык такие примеры переводятся также настоящим временем НСВ.

Форма на =а-дыр передает значение прямой засвидетельствованности (эвиденциальности). В зависимости от того к какой ЛСГ глаголов относится глагол в форме на =а-дыр выделяются три типа ее значений: 1) преимущественно слуховое (сенсорное) восприятие действия (ЛСГ глаголов речевой деятельности; ЛСГ глаголов звучания; ЛСГ глаголов физиологического действия; ЛСГ глаголов проявления эмоций); 2) реже визуального восприятия действия (некоторые глаголы физического действия; глаголы проявления признака); 3) и эндофорического восприятия (два глагола интеллектуального действия). Выделенные типы значений, выражаемые формой на =а-дыр связаны также с лицом субъекта: первые два типа связаны с 3-м л. субъекта действия; третий тип значения выражается при субъекте 1 и 2 л.

Первый тип значения формы на =а-дыр в зависимости от того кто является субъектом действия человек или не-человек характеризуется двумя подтипами: 1) при субъекте человеке

форма на =а-дыр, как правило, употребляется с прямой речью, оформляя ЛСГ глаголов речевой деятельности, в этом случае передается обобщенная семантика *восприятие словесной информации*, полученной непосредственно сенсорным восприятием; 2) при субъекте не-человеке (животном или метафоризированном предмете) передается обобщенная семантика *восприятие звука*.

Форма на =а-дыр зафиксирована преимущественно в тексте художественной литературы является особым средством художественного описания и ее можно рассматривать как нарративную.

** Работа выполнена в соответствии с тематическим планом научно-исследовательских работ ФГБОУ ВПО «Тувинского государственного университета», проводимым по заданию Министерства образования и науки РФ, регистрационный номер 6.6133.2011.*

Библиографический список

1. Монгуш, Д.А. Настоящее заглазное время в тувинском языке // УЗ ТНИИЯЛИ – Кызыл – 1958. – Вып.6.
2. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология / А.А. Пальмбах. – М., 1961.
3. Сат, Ш. Ч. Амгы тыва литературлуг дыл / Е. Б. Салзынмаа. – Кызыл, 1980.
4. Сат, Ш. Ч. Тувинский язык (краткий очерк) // Тувинско-русский словарь – М., 1955.
5. Бабушкин, Г.Ф. О значениях и синтаксических функциях деепричастий в тувинском языке // УЗ ТНИИЯЛИ. – Кызыл. – 1959. – Вып. VII.
6. Монгуш, Д.А. О сказуемых тувинского языка, выражающих модальное значение достоверности // Предложение в языках Сибири: сб. ст. – Новосибирск, 1989.
7. Сарыг-оол, С.А. Чогаалдар чыындызы. – Кызыл, 1988. – Т. 1.
8. Сурун-оол, С.С. Чогаалдар чыындызы. – Кызыл, 1992.
9. Улуг-Хем: альманах. – Кызыл. – 1992. – №4.
10. Тока, С.К. Араттың сөзү. – Кызыл, 1967.
11. Кудажы, К.К. Танды кезии. – Кызыл, 1984.
12. Бады-Монге, Е. Т. Кым улугул? – Кызыл, 1990.
13. Ховалыг, М.Б. Чечен чугаалар. – Кызыл, 1998.
14. Плунгян, В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М., 2011.

Bibliography

1. Mongush, D.A. Nastoyathee zaglaznoe vremya v tuvinskom yazihke // UZ TNIIYaLI – Kihzihl – 1958. – Vihp.6.
2. Iskhakov, F.G. Grammatika tuvinskogo yazihka. Fonetika i morfologiya / A.A. Paljmbakh. – M., 1961.
3. Sat, Sh. Ch. Amgih tihva literaturlug dihl / E. B. Salzhynmaa. – Kihzihl, 1980.
4. Sat, Sh. Ch. Tuvinskiy yazihk (kratkij ocherk) // Tuvinsko-russkiy slovarj – M., 1955.
5. Babushkin, G.F. O znacheniyakh i sintaksicheskikh funkciyakh dееprichastij v tuvinskom yazihke // UZ TNIIYaLI. – Kihzihl. – 1959. – Vihp. VII.
6. Mongush, D.A. O skazuemikhk tuvinskogo yazihka, vihrzhayutikh modaljnoe znachenie dostovernosti // Predlozhenie v yazihkakh Sibiri: sb. st. – Novosibirsk, 1989.
7. Sarihg-ool, S.A. Chogaalдар chihihndihzh. – Kihzihl, 1988. – Т. 1.
8. Curun-ool, S.S. Chogaalдар chihihndihzh. – Kihzihl, 1992.
9. Ulug-Khem: aljmanakh. – Kihzihl. – 1992. – №4.
10. Toka, S.K. Араттың сөзү. – Kihzihl, 1967.
11. Kudazhih, K.K. Tandih kezhi. – Kihzihl, 1984.
12. Badih-Monge, E. T. Kihm ulugul? – Kihzihl, 1990.
13. Khovalihg, M.B. Chechen chugaalar. – Kihzihl, 1998.
14. Plungyan, V.A. Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemih yazihkov mira. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 811.161.1'38 + 821.161.1

Petrova N.G. THE TITLES OF THE POETIC DISCOURSE OF FUTURISTS: CORRELATION OF GENERAL AND INDIVIDUAL.

The article presents the analysis of the poetic texts titles by I. Severyanin, G. Ivanov, V. Khlebnikov and V. Mayakovsky based on the conceptual statements which is declared by futurists. Both general trends of entitling the lyrical poems by the ego- and cubofuturists and also some idiosyncratic peculiarities are revealed.

Key words: poetic discourse, futurism, theory of regulativity, types and forms of titles.

Н.Г. Петрова, канд. филол. наук, доц. кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: NPetrova@ngs.ru

ЗАГЛАВИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ФУТУРИСТОВ: СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО

В статье представлен анализ заглавий поэтических текстов И. Северянина, Г. Иванова, В. Хлебникова и В. Маяковского с учётом концептуальных положений, декларируемых футуристами. Выявлены не только общие тенденции в названиях лирических стихотворений эго- и кубофутуристов, но и некоторые идиостилевые особенности.

Ключевые слова: поэтический дискурс, футуризм, теория регулятивности, типы и виды заглавий.

Творчество футуристов занимает особое место в поэтическом дискурсе серебряного века. С одной стороны, это объясняется их принципиально новой поэтической концепцией (см. манифесты футуристов: [1 – 3]), с другой – не-

однородностью состава данного литературного направления: выделение отдельных группировок (эгофутуризм, кубофутуризм, «Мезонин поэзии», «Центрифуга»), а также расслоение внутри них.

Основными чертами футуризма, возникшего одновременно с акмеизмом «как реакция на символизм», стали бунтарство, отрицание культурных традиций, попытка создать искусство, устремлённое в будущее, а также интерес к «самовитому слову». Как отмечает в своём исследовании Д.Л. Шукуров, «Авангардисты противопоставляли жизненно-практическим стереотипам западной цивилизации идеалы анархически раскрепощённого творчества – вне академических условностей традиционного искусства. Для них были неприемлемы не только реалистически-натуралистические принципы эстетики XIX века, но даже и сама аристотелевская теория искусства, являвшаяся одной из основ европейской классической художественной традиции. В арсенал новых художественных средств авангардистов входят приёмы деформации образа, сознательного нарушения языковых норм, законов повествования и т. д. Эстетика «перформативного» преобразования действительности находит своё выражение в эпатажирующих акциях, скандальных высказываниях и манифестах» [4, с. 3].

Сравним некоторые положения, декларируемые футуристами: «бросить Пушкина, Достоевского, Толстого и проч., и проч., с парохода Современности» [1]; «Мы приказываем читать права поэтов: 1. На увеличение словаря в его объёме произвольными и производными словами (Слово-новшество). 2. На непреодолимую ненависть к существовавшему до них языку. 3. С ужасом отстранять от гордого чела своего из банных венников сделанный вами Венок грошовой славы. 4. Стоять на глыбе слова “мы” среди моря свиста и негодования. И если пока ещё и в наших строках остались грязные клейма ваших “здорового смысла” и “хорошего вкуса”, то всё же на них уже трепещут впервые Зарницы Новой Грядущей Красоты Самоценного (самовитого) Слова» [1]; «Мы верим в себя и с негодованием отталкиваем порочный шепот людей прошлого, мечтающих уклонить нас в пятю. Ведь мы боги» [3, с. 602].

В задачи статьи входит рассмотрение некоторых особенностей заглавий поэтических текстов наиболее ярких представителей эгофутуризма – И. Северянина, Г. Иванова и кубофутуризма – В. Маяковского, В. Хлебникова с учётом отмеченных выше концептуальных положений, свойственных футуризму как литературному течению.

В качестве материала для исследования были взяты высоко оценённые современниками сборники стихов И. Северянина «Громокипящий кубок» (1913) [5] и Г. Иванова «Отплытие на о. Цитеру» (1912) [6], а также стихотворения В. Маяковского (в том числе книга стихов «Простое как мычание» (1916) [7]), [8] и В. Хлебникова [9], написанные поэтами до 1917 года.

Заглавие как лексический регулятив (о теории регулятивности и типах регулятивов см., например: [10; 11] и др.) реализует одновременно две функции: внутреннюю и внешнюю [12]. Данный факт позволяет рассматривать заглавие как в текстовой системе, так и вне её. В настоящей статье заглавия поэтов-футуристов будут анализироваться в качестве «самостоятельного сообщения» (Г.Г. Хазагеров).

Наблюдения показали, что у И. Северянина в «Громокипящем кубке» (1913) и у В. Маяковского в сборнике «Простое как мычание» (1916) все стихотворения имеют заглавия. Примечательно, что данная тенденция сохраняется у поэтов и в дальнейшем. В сборнике Г. Иванова «Отплытие на о. Цитеру» из 40 поэтических текстов заглавия имеют 77,5 %. В последующих же сборниках Г. Иванова картина несколько иная. Например, во втором, акмеистическом сборнике поэта «Горница», вышедшем в 1914 году, из 50 стихотворений только 16 имеют заглавия. Заметим, что для акмеистов, в частности А.А. Ахматовой и О.Э. Мандельштама, заглавия не характерны [13].

В. Хлебникову не свойственно стремление озаглавить все поэтические тексты. Например, из 194 стихотворений разных лет (с 1897 по 1922 гг.), вошедших в сборник «Творения» [9], имеют заглавие только 73, т. е. чуть больше 1/3. Небезынтересно, что у поэта после 1916 года отмечается незначительный рост количества стихотворений с заглавиями: если с 1897 по 1916 гг. их 34,7 %, то с 1917 по 1922 гг. уже 40,4.

Таким образом, можно предположить, что тенденция озаглавливать поэтические тексты связана не только с вкусовыми пристрастиями и личными установками (интенциями) художника слова, но и в известной степени с литературным направлением (или его разновидностью), в рамках которого он творит.

Следует отметить, что исследователи классифицируют заглавия текстов, в том числе и поэтических, по разным основаниям (см., например: [14, с. 134], [15, с. 75–79], [16, с. 18–46; 57–69] и др.).

Нами заглавия поэтических текстов И. Северянина (далее – И.С.), Г. Иванова (далее – Г.И.), В. Маяковского (далее – В.М.)

и В. Хлебникова (далее – В.Х.) будут рассмотрены, во-первых, с точки зрения понятности; во-вторых, по наличию / отсутствию в заглавии информации о жанровой разновидности; в-третьих, с точки зрения адресованности / «безадресности»; в-четвёртых, по количеству входящих в их состав знаменательных слов и, в-пятых, по степени закреплённости лексических единиц, образующих заглавие, в узусе.

В зависимости от того, требуют ли заглавия социокультурного, социолингвистического комментария или нет, они, по нашему мнению, делятся на две группы: заглавия, не требующие комментария, и заглавия-лакуны (иноязычные заглавия; заглавия, содержащие инокультурный компонент, и заглавия, отражающие национальную специфику российской культуры).

Анализ показал, что И. Северянин, Г. Иванов, В. Хлебников и В. Маяковский нередко употребляют заглавия, не требующие комментария: «Весенний день», «Весенняя яблоня», «Январь», «Феалка», «Октябрь» (И.С.); «Ранняя весна», «Утром», «У моря», «Оттепель», «Осень» (Г.И.); «Любовь», «Театры», «Порт», «Утро», «Ночь», «Судья», «Мы» (В.М.); «Кузнечик», «Трущобы», «Числа», «Семеро», «В лесу», «Курган» (В.Х.).

Иноязычные заглавия, выделяемые в рамках заглавий-лакун, свойственны лишь И. Северянину: «Nocturne», «Chanson Russe», «Berceuse», «M-mt Sans-Genes», «Chanson coquette», «Nocturno», «Prelude I», «Virelai». Ср. также заглавие «Berseuse осенний», представляющее собой сочетание с иноязычным элементом. Заметим, что единичные случаи заглавий смешанного типа отмечены нами и у поэтов-символистов: у К.Д. Бальмонта в сборнике «Будем как солнце» – «Paseo de las Delicias в Севилье», а также у В.Я. Брюсова в сборнике стихов «Tertia Vigilia» – «По поводу “Me eum esse”» [17, с. 42].

Заглавия, содержащие инокультурный компонент, в большей мере характерны для И. Северянина: «Хабанера III», «Балькис и Валтасар», «Песенка Филины», «Нерон», «Гюи де Мопассан», «Памяти Амбруаза Тома», «Агасферу морей» и др., а также для В. Хлебникова: «Перуну», «Ночь в Галиции», «Суз» и т. д. В указанных сборниках Г. Иванова и В. Маяковского заглавия данного вида единичны: «Икар», «На острове Цитере» (Г.И.) и «Я и Наполеон» (В.М.).

Заглавия, отражающие национальную специфику российской культуры, у И. Северянина, Г. Иванова, В. Хлебникова и В. Маяковского отсутствуют, что вполне закономерно, учитывая концептуальные положения футуристов.

Остановимся на рассмотрении заглавий стихотворений поэтов-футуристов с точки зрения наличия / отсутствия информации о жанровой разновидности.

Как показал анализ, заглавия поэтических произведений И. Северянина, Г. Иванова и В. Маяковского нередко содержат указание на жанр (включая и пограничные, относящиеся к разным видам искусства, например, литературе и музыке) или на разновидность стихотворных форм. Ср.: «Сонет», «Стансы», «Рондели», «Из письма», «Элегия», «Письмо из усадьбы», «Секстина», «Маленькая элегия», «Элегия», «Сказка сиреневой кисти», «Баллада», «Диссона», «Газзелла», «Эпиграмма», «Berceuse» (колыбельная песня), «Chanson Russe» (фр. русская песня), «Chanson coquette» (фр. игровая песня), «Пасхальный гимн», (И.С.); «Элегия», «Сонет», «Триолет», «Газзелла», «Стансы», «Песня о пирате Оле», «Вечерние строфы» (Г.И.); «Гимн здоровью» (В.М.).

Примечательно, что «эволюцию жанрового сознания» футуристов можно увидеть уже на дотекстовом уровне, т. е. на уровне заглавия. (О жанровых трансформациях в русской поэзии начала XX века см.: [18].)

При этом исходные позиции поэтов-футуристов, определяющие обновление жанровой системы, по нашим наблюдениям, разные. Так, И. Северянин не только «возвращает к жизни» забытые стихотворные формы («Virelai»), употребляет жанры, характерные для других литератур («Газзелла»), но и создаёт сам новые стихотворные формы. Как известно, поэт разработал 10 строфических форм, некоторые из них – «Квадрат квадратов», «Кэнзели» – представлены в «Громокипящем кубке» в качестве заглавий.

Новаторство Г. Иванова состоит в объединении двух жанров в один: «Сонет-послание», «Сонет-акrostих».

У В. Маяковского обновление жанровой системы происходит через разрушение представлений об имеющихся жанрах, в частности гимна. Как известно, гимн – это стихотворение хвалебного содержания, пришедшее из античной поэзии. Гимны сочинялись в честь богов или героев, а также в честь торжественных событий. См., например: «Гимн Земле», «Гимн Солнцу» Гомера; гимны Каллимаха: «К Зевсу», «К Аполлону», «К Деметре», а также гимны современников В. Маяковского –

«Гимны Родине» Ф. Сологуба, «Гимн Солнцу», «Гимн Луне», «Гимн Озю» К.Д. Бальмонта. У В. Маяковского происходит замена предмета (объекта) восхваления – «Гимн здоровью», «Гимн обеду», «Гимн критику», «Гимн судье», «Гимн учёному». Кроме того, заглавие стихотворения «Гимн взятке», написанное в 1915 году, но не вошедшее в книгу стихов «Простое как мычание», отражает контаминацию таких поэтических жанров, как сатира и гимн.

Наблюдения показали, что в заглавиях эгофутуристов представлены музыкальные жанры: «*Nocturno*», «*Prelude I*», «*Канон св. Иосафу*», «*Соната*», «*Элементарная соната*», «*Сонаты в штурм*», «*Романс*», «*Примитивный романс*», «*Песенка Филины*», «*Интродукция*», «*Ноктюрн*» (И.С.); «*Романс*» (Г.И.). Заметим, что у И. Северянина они разнообразнее (см. примеры) и встречаются значительно чаще, чем у Г. Иванова.

Как указывает А.А. Боровская, «Многочисленные музыкальные жанровые аллюзии не только свидетельствуют о синтетичности как эстетической доминанте в литературе Серебряного века, но и открывают новые возможности жанрообразования» [18, с. 33].

Следует отметить, что для И. Северянина, судя по заглавиям, в большей степени характерен синтез искусств, так как поэт употребляет лексику, свойственную не только литературе и музыке, но и другим видам искусства, в частности живописи и хореографии: «*Эскиз вечерний*», «*Июневый набросок*», «*Хабанера III*», «*Пляска Мая*».

Представляется, что вынесение наименования жанра в качестве названия стихотворения во многом ориентировано на потенциального читателя: нацеливая его на определённое «жанровосприятие», такое заглавие «задает векторы» будущей читательской интерпретации.

Обращает на себя внимание употребление поэтами-футуристами большого количества подзаголовков.

Н.А. Кожина отмечает, что основной функцией подзаголовка – при всём многообразии разновидностей последнего – является его способность предоставлять читателю дополнительную (к заглавию) информацию. Кроме того, исследователь указывает на возможность сравнения комплекса «заглавие + подзаголовок» с единым, хотя и разделённым, «двойным» заглавием с союзом «или» в своей структуре, установления отношений подобия между ними [19, с. 173–174].

Традиционно подзаголовок в лирике выполняет уточняющую и конкретизирующую функции и служит, как правило, для обозначения жанровой принадлежности поэтического произведения.

У символистов и акмеистов подзаголовок, выполняя отмеченные функции, или указывает на жанр, или прогнозируют интонационно-мелодическую организацию поэтического текста. Например, у К.Д. Бальмонта: «*Смерть Димитрия Красного*» (Предание), «*Разлука*» (Сонет), «*Воспоминание о вечере в Амстердаме*» (Медленные строки), «*Старый дом*» (Прерывистые строки); у В.Я. Брюсова: «*Ассаргадон*» (Ассирийская надпись); у З.Н. Гиппиус: «*Тетрадь любви*» (Надпись на конверте); у Н.С. Гумилёва: «*Сон*» (Утренняя болтовня).

Поэты-футуристы не ограничиваются только этим. Ср.: «*Версусе*» (Миньонет), «*Душистый горошек*» (Сказка), «*Это было у моря*» (Поэма-миньонет), «*В шалз берёзовом*» (Поэма), «*Весенняя яблоня*» (Акварель), «*Интродукция*» (Триолет), «*Сказка сиреневой кисти*» (Пастель), «*Дель-Аква-Тор*» (Лирическая вуаль), «*Июльский полдень*» (Синематограф) (И.С.); «*Песня о пирате Оле*» (Развинченная баллада); «*Мечтательный пастух*» (Пролог) (Г.И.); «*Тёплое слово кое-каким порокам*» (Почти гимн); «*Моё к этому отношение*» (Гимн ещё почтее); «*Лиличка!*» (Вместо письма) (В.М.); «*Бех*» (Басня), «*Крымское*». (Записки сердца. Вольный размер), «*Змей поезда*» (Бегство), «*В лесу*» (Словарь цветов), «*Перевертень*» (Кукси, кум мук и скук) (В. Х.).

Как видно из приведённых примеров, в ряде случаев заглавие и подзаголовок у поэтов-футуристов вступают в отношения оппозиции. Например, в стихотворении И. Северянина «*Интродукция*» (Триолет) заглавие представляет собой музыкальный термин и обозначает «короткое вступление, предшествующее основной части музыкального произведения» [20], а подзаголовок – литературоведческий термин и обозначает «написанное на две рифмы стихотворение в восемь строк, из которых четвертая и седьмая повторяют первую, а восьмая – вторую» [20]. В стихотворении «*Сказка сиреневой кисти*» (Пастель) заглавие и подзаголовок тематически также относятся к разным видам искусства: заглавие – к сфере литературы, а подзаголовок – к сфере живописи. Тем самым создаётся своего рода «жанровая полисемия», представляющая собой сигнал к восприятию не совсем обычного текста. Ср. замечание, высказанное

А.А. Боровской: «Введение жанрового подзаголовка инспирирует условия игрового диалога с жанровыми кодами и читательским ожиданием» [18, с. 23].

Обратимся к анализу адресованной лирики эго- и кубофутуристов.

Необходимо отметить, что у Г. Иванова в сборнике стихов «Отплытие на о. Цитеру» посланий или посвящений кому бы то ни было нет. У В. Хлебникова отмечены лишь два случая адресованной лирики, при этом адресат носит абстрактный характер: «*Перуну*», «*Вам*». Адресат В. Маяковского неоднороден. Это и абстрактно-отвлечённый адресат: «*Вывескам*», «*России*», «*Ко всему*», «*Вам!*», и адресат, совпадающий с адресантом: «*Себе, любимому, посвящает эти строки автор*», и конкретный: «*Лиличка!*». У И. Северянина адресатами выступают не только мифические и абстрактные существа («*Агасферу морей*», «*Очам твоей души*», «*Посвящение*»), но и реальные люди – поэты, художники, композиторы, жившие в одно с ним время: «*На смерть Фофанова*», «*Врубелью*», «*Памяти Амбруаза Тома*», «*На смерть Массэнэ*».

Перейдём к рассмотрению заглавий поэтических текстов футуристов в зависимости от количества входящих в их состав знаменательных слов.

С учётом данного фактора заглавия делятся на монокомпонентные (однокомпонентные), состоящие из одного, как правило, знаменательного слова или его словоформы, и поликомпонентные (многокомпонентные), содержащие в своём составе два и более знаменательных слова.

Наблюдения над монокомпонентными заглавиями И. Северянина, Г. Иванова, В. Маяковского и В. Хлебникова свидетельствуют о том, что поэты-футуристы в качестве заглавий своих стихотворений широко употребляют имена существительные в именительном падеже единственного числа: «*Идиллия*», «*Фиалка*», «*Завет*», «*Маргаритки*» (И.С.); «*Оттепель*», «*Осень*», «*Схима*» (Г.И.); «*Любовь*», «*Утро*», «*Ночь*», «*Судья*» (В.М.); «*Кузнечик*», «*Тризна*», «*Курган*» (В.Х.). См. также примеры, приведённые выше.

Имена собственные в качестве заглавий представлены в основном антропонимами. При этом у И. Северянина заглавий-антропонимов и заглавий, включающих в свой состав антропонимы, не только больше, но они и значительно разнообразнее. См., например: «*Песенка Филины*», «*На мотив Фофанова*», «*Балькус и Вальтасар*», «*Оскар Уайльд*», «*Поэза о Карамзине*», «*Канон св. Иосафу*», «*Мисс Лиль*», «*Зизи*». Ср. у Г. Иванова: «*Песня о пирате Оле*»; у В. Маяковского: «*Я и Наполеон*», «*Лиличка!*»; у В. Хлебникова: «*Перуну*».

Заглавия-топонимы у поэтов-футуристов редки: «*Коктебель*» (И.С.); «*На острове Цитере*» (Г.И.); «*Кое-что про Петроград*», «*Ещё Петроград*» (В.М.); «*Алферово*», «*Ночь в Галиции*» (В.Х.).

Среди поликомпонентных заглавий у И. Северянина, Г. Иванова, В. Маяковского и В. Хлебникова часто встречаются субстантивные именные заглавия-словосочетания, например: «*Весенний день*», «*В берёзовом котэжде*», «*Надрубленная сирень*», «*Чайная роза*», «*Фантазия восхода*» (И.С.); «*Ранняя весна*», «*Весенние аккорды*», «*Осени пир...*», «*Отвернутая страсть*» (Г.И.); «*Кофта фата*», «*Адище города*», «*Великолепные нелепости*» (В.М.); «*Заключите смехом*», «*Сон лихача*», «*Утренняя прогулка*», «*Песнь смущённого*» (В.Х.).

Кроме того, у И. Северянина и В. Маяковского высок процент заглавий, имеющих в своем составе предикативные сочетания: «*В грехе – забвение*», «*Это всё для ребёнка*», «*И ты шёл с женщиной*», «*Ты ко мне не вернёшься...*», «*Это было у моря*», «*Когда придёт корабль*», «*В парке плакала девочка*» (И.С.); «*Вот так я сделался собакой*», «*Ничего не понимают*», «*А вы могли бы?*», «*Война объявлена*» (В.М.). Ср. единичный случай, встретившийся у Г. Иванова: «*Осень пришла...*».

Данный вид поликомпонентных заглавий был свойственен и поэтам-символистам [17, с. 43]. См., например, у К.Д. Бальмонта: «*Я тихо сплю*», «*Есть люди...*», «*Я не знаю мудрости*», «*Что мне нравится*», «*Я как облако*»; у В.Я. Брюсова: «*Я люблю...*», «*Я знаю...*»; у З.Н. Гиппиус: «*Ты любишь?*», «*Любовь – одна*», «*Что есть грех?*», «*Часы стоят*».

Анализ показал, что для заглавий поэтических текстов футуристов, в отличие от символистов и акмеистов, типична оригинальность (креативность). Она проявляется в разных направлениях: от необычных сочетаний, употребления в качестве заглавий неологизмов и областной лексики, «жанровой полисемии», смены адресата – до использования нехарактерных синтаксических конструкций и лексико-морфологических форм выражения (в том числе употребление в качестве заглавий несамостоятельных частей речи, включение в состав заглавий математических символов) и т.д.

См., например: «Мороженое из сирени!», «Фиолетовый транс», «Шампанский полонез», «Янтарная элегия», «Юг на севере» (И.С.), «Осенний брат» (Г.И.); «Па-люди» ("Па – это якобы") (об этом: [9, с. 663]), «Бех» (обл. – ядовитое болотное растение, цикута) [9, с. 664] (В.Х.), «Поззозонцерт», «Эксцессерка» (И.С.); «Себе, любимому, посвящает эти строки автор» (В.М.), послания-инвективы, характерные для В. Маяковского и В. Хлебникова: «Вам» (В.Х.), «Вам!», «Нам!», «Послушайте!» (В.М.); «Поэза о солнце, в душе восходящем», «В пяти верстах по полотну», «Любить единственно...» (И.С.), «Скрипка и немножко нервно», «Из улицы в улицу», «Мама и убитый немцами вечер» (В.М.); «Эй!» (В.М.); «Бог 20-го века», «Зверь + число» (В.Х.).

В связи с отмеченным выше, несомненный интерес представляет высказанная Т.В. Цвигун мысль о том, что «риторический канон авангардизма – это апология *ошибки* (Здесь и далее – выделено автором.) <...> ... авангардизм ... рассматривает ошибку не как "отступление от правил", а как "правило отступления от правил", возводит её в максимум "поэтического"» [21, с. 155].

Подведём некоторые итоги.

Система заглавий поэтического дискурса футуристов, как показал анализ, значительно сложнее и разнообразнее, чем система заглавий, например, в акмеистическом дискурсе [13]. В ней, т.е. уже на дотекстовом уровне, нашли отражение такие черты, постулируемые футуристами, как «бунтарство, пафос ненависти к прошлому и активной борьбы с ним» [22, с. 124].

Общим для эго- и кубофутуристов является:

– отсутствие заглавий, отражающих национальную специфику российской культуры;

– наличие разнообразных подзаголовков, вступающих в ряде случаев в диссонанс с заглавием, что создаёт жанровую полисемию;

– преобладание среди заглавий поэтических текстов имён существительных и субстантивных именных заглавий-словосочетаний;

– креативность заглавий, имеющая различную природу.

Сходство у И. Северянина, Г. Иванова и В. Маяковского проявляется в стремлении озаглавить поэтические тексты, а также в «эволюции жанрового сознания» уже на дотекстовом уровне; у И. Северянина, В. Маяковского и В. Хлебникова – в адресованности их лирики.

К ярко выраженным идиостилевым особенностям относятся:

– интимизация поэтического слова у В. Хлебникова, состоящая в отсутствии заглавий у значительной части стихотворений, что объединяет поэта с акмеистами;

– употребление И. Северяниным и В. Маяковским заглавий, имеющих в своем составе предикативные сочетания и позволяющих более полно представить описываемую ситуацию;

– достаточно широкое использование И. Северяниным выделяемых в рамках заглавий-лакун иноязычных заглавий (преимущественно на французском языке) и заглавий, содержащих инокультурный компонент, что сближает поэта как с символическими (К.Д. Бальмонтом и В.Я. Брюсовым), так и акмеистами (Н.С. Гумилевым и О.Э. Мандельштамом); синтез искусств, отличающий поэтику заглавий И. Северянина.

Библиографический список

1. Пошечина общественному вкусу [Э/р]. – Р/д: <http://www.futurism.ru/manifest/slap.htm>
2. Садок Судей II [Э/р]. – Р/д: <http://www.futurism.ru/manifest/sadok.htm>
3. Труба марсиан // Хлебников В. Творения / общ. ред. и вступ. ст. М.Я. Полякова. – М., 1986.
4. Шукров, Д.Л. Концепция слова в дискурсе русского литературного авангарда первой трети XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Иваново, 2007.
5. Северянин, И. Стихотворения / сост., вступ. ст. и примеч. В.А. Кошелева. – М., 1988.
6. Иванов, Г. Отплыть на о. Цитеру [Э/р]. – Р/д: <http://lib.ru/RUSSLIT/IWANOWG/stihi.txt>
7. Маяковский, В.В. Простое как мычание. – М., 1990.
8. Маяковский, В.В. Сочинения: в 3 т. – М., 1978. – Т. 1.
9. Хлебников, В. Творения. – М., 1986.
10. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. – Томск, 1992.
11. Болотнова, Н.С. Регулятивность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М., 2003.
12. Петрова, Н.Г. О специфике регулятивной функции заглавия (на материале поэтических текстов) // Русская речевая культура и текст: материалы VII Международной науч. конф. – Томск, 2012.
13. Петрова, Н.Г. О некоторых особенностях заглавий поэтического дискурса акмеистов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012.
14. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
15. Ламзина, А.В. Заглавие литературного произведения // Русская словесность. – 1997. – № 3.
16. Ли Лицунь Структура, семантика и прагматика заглавий художественных произведений: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
17. Петрова, Н.Г. Заглавия поэтических текстов символистов: общие тенденции и идиостилевые особенности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 3 (105).
18. Боровская, А.А. Жанровые трансформации в русской поэзии первой трети XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Астрахань, 2009.
19. Кожина, Н.А. Заглавие художественного произведения: онтология, функции, параметры типологии // Проблемы структурной лингвистики. Ежегодник / АН СССР. Ин-т рус. яз. 1984. – М., 1988.
20. Большой толковый словарь русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
21. Цвигун, Т.В. «Искусство ошибки» в русском авангардизме // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – Вып. 8.
22. Барковская, Н.В. Поэзия серебряного века: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1999.

Bibliography

1. Pothechina obthevstvennomu vkusu [Eh/r]. – R/d: <http://www.futurism.ru/manifest/slap.htm>
2. Sadok Sudey II [Eh/r]. – R/d: <http://www.futurism.ru/manifest/sadok.htm>
3. Truba Marsian // Khebnikov V. Tvoreniya / obsh. red. i vstap. st. M.Ya. Polyakova. – M., 1986.
4. Shukrov, D.L. Konceptsiya slova v diskurse russkogo literaturnogo avangarda pervoy trety KhKh veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Ivanovo, 2007.
5. Severyanin, I. Stikhotvoreniya / sost., vstap. st. i primech. V.A. Kosheleva. – M., 1988.
6. Ivanov, G. Otplitje na o. Citeru [Eh/r]. – R/d: <http://lib.ru/RUSSLIT/IWANOWG/stihi.txt>
7. Mayakovskiy, V.V. Prostoe kak mihchanie. – M., 1990.
8. Mayakovskiy, V.V. Sochineniya: v 3 t. – M., 1978. – T. 1.
9. Khebnikov, V. Tvoreniya. – M., 1986.
10. Bolotnova, N.S. Khudozhestvenniy tekst v kommunikativnom aspekte i kompleksniy analiz edinic leksicheskogo urovnya. – Tomsk, 1992.
11. Bolotnova, N.S. Regulativnost' // Stilisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj russkogo yazhka / pod red. M.N. Kozhinoy. – M., 2003.
12. Petrova, N.G. O specifice regulativnoy funkciy zaglaviya (na materiale poeticheskikh tekstov) // Russkaya rechevaya kuljtura i tekst: materialih VII Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Tomsk, 2012.
13. Petrova, N.G. O nekotorykh osobennostyakh zaglaviy poeticheskogo diskursa akmeistov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012.
14. Galperin, I.R. Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya. – M., 1981.
15. Lamzina, A.V. Zaglavie literaturnogo proizvedeniya // Russkaya slovesnost'. – 1997. – № 3.
16. Li Licun'j Struktura, semantika i pragmatika zaglaviy khudozhestvennikh proizvedeniy: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2004.

17. Petrova, N.G. Zaglaviya poehticheskikh tekstov simvolistov: obthie tendencii i idiosilevihe osobennosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2011. – Vihp. 3 (105).
18. Borovskaya, A.A. Zhanrovihe transformacii v russkoy poehzii pervoy treti KhKh veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Astrakhanj, 2009.
19. Kozhina, N.A. Zaglavie khudozhestvennogo proizvedeniya: ontologiya, funkci, parametirih tipologii // Problemih strukturmoy lingvistiki. Ezhegodnik /AN SSSR. In-t rus. yaz. 1984. – M., 1988.
20. Bolshoy tolkovihiy slovar russkogo yazihka [Eh/r]. – R/d: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
21. Cvigun, T.V. «Iskusstvo oshibki» v russkom avangardizme // Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. – 2011. – Vihp. 8.
22. Barkovskaya, N.V. Poehziya serebryanogo veka: ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.07.12

УДК 81'23

Prikhodko O.N. INTENTIONALITY IN THE INDIVIDUAL'S ACTIVITIES. This article is about one of the main characteristics of human nature, intentionality. The author researches the role of intentionality in an individual's activities from philosophical, psychological and linguistic points of view, and describes different approaches to studies of intention.

Key words: intention, intentionality, speech act, planning theory, motive, speech-act filters, illocution, locution, perlocution.

О.Н. Приходько, аспирант Новосибирского гос. педагогического университета,
г. Новосибирск, E-mail: prikholga@rambler.ru

ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНДИВИДА

В статье рассматривается интенциональность как одна из основных характеристик природы человека, исследуется роль интенциональности в деятельности индивида с точки зрения философии, психологии и лингвистики, также описываются различные подходы к изучению данного понятия и явления.

Ключевые слова: интенция, интенциональность, речевой акт, теория планирования, мотив, речеповеденческие фильтры, иллокуция, локуция, перлокуция.

Термины «интенция» и «интенциональность» имеют давнюю историю. Впервые понятие «интенция» (от лат. intentio – стремление) появилось в работах средневековых философов-схоластов, таких как Августин, Абеляр, Фома Аквинский, Авиценна. В тот период понятие «интенция» имеет значение направленности души к цели, то есть к Богу. В «Этике» Абеляра «интенция» обозначает намерение, которое недоступно познанию со стороны других людей и которое отличается от самого поступка как действия. Фома Аквинский [1] определял «интенцию» как образ познаваемой вещи, находящийся в душе и отличающийся от этой самой вещи; это средство для постижения предмета, подлежащего познанию, но не сам познаваемый предмет. Авиценна позднее различал два типа интенции: «первые интенции» – сами познаваемые предметы, «вторые интенции» – «логические интенции»: роды, виды, отличительные признаки и все логические понятия и термины, которые могут быть отнесены к познаваемому предмету.

Позднее, в работах Ф. Brentano [2] появляется понятие «интенциональность», обозначающее «направленность сознания на что-то вовне». Понятие интенциональности играет важную роль в работах философа Э. Гуссерля [3], в его учении, известном как феноменология. Связанная с чистым сознанием, интенциональность представляет собой направленность сознания на предмет.

Уже в 20 веке в рамках аналитической философии появляются понятия интенциональных состояний (Дж. Серль), где коммуникативная интенция является лишь одной из разновидностей интенциональных состояний (наряду с ненавистью, любовью, радостью, страхом и т.д.), представляя собой коммуникативное намерение. В теории речевых актов Дж. Остина и Г.П. Грайса [4] интенция как намерение включается в иллокутивный этап речевого высказывания, обозначает намерение говорящего сообщить нечто, передать в высказывании определённое субъективное значение. Именно в этот период понятие «коммуникативной» или «речевой» интенции определяется как основополагающий компонент для выражения различных интенциональных состояний, как потенциальное содержание высказывания.

Определение места и роли интенции в деятельности человека стало одним из центральных вопросов в работах философов 20 века, что привело к возникновению двух противоположных теорий Д. Дэвидсона и Г. Грайса.

Д. Дэвидсон выдвигает предположение о том, что интенциональные действия являются физическими актами, вызванными определёнными ментальными состояниями, а именно: первоначальным отношением (pro attitude) с набором соответствующих убеждений, которые в совокупности являются причиной действия. Д. Дэвидсон характеризует первоначальные отношения (pro attitude) как «желания, побуждения, подсказки... и социальные правила (условия), общественные и личные цели и ценности, которые могут быть интерпретированы как отноше-

ния личности к действиям определенного типа» [5, с. 4]. С точки зрения Д. Дэвидсона, причины для действий (про-отношение плюс убеждение) вызывают непосредственно физическое действие, которое может рассматриваться как преднамеренное или непреднамеренное (интенциональное и неинтенциональное).

Другое направление философской мысли указывает на то, что акт (или состояние) желания (воли), которое можно предположить утверждением «Я желаю, что Я выполню это действие», возникает между желаниями и убеждениями, с одной стороны, и действием с другой. Это довольно примитивное инстинктивное желание. Сторонники волевого подхода (волеитонисты) полностью отвергают отсутствие выбора, присущее теории действия Д. Дэвидсона: если убеждения и желания вынуждают кого-либо действовать, то у него нет выбора. Волеитонисты полагают, что волеизъявление – ментальное состояние, предшествующее (априорное) действию, которое позволяет нам выбирать «в свете (а не вызванное) наших желаний и убеждений» между действиями, или между действием и не-действием. Волеизъявление происходит независимо от того, будет действие успешным или нет.

М. Братман [6] разработал теорию планирования, которая решает возникшие разногласия, перемещая акцент исследователей от действия к намерениям и их функционированию. По М. Братману, человек является «планирующей личностью», которая планирует свои действия и координирует их с деятельностью других людей. Планы имеют иерархическую структуру, элементами которой являются интенции, которые человек реализует на пути достижения определённого результата. Рассчитав способы реализации каждой интенции в запланированной схеме действий, человек соотносит эти способы со своими желаниями и убеждениями, выполняющими роль «фильтров допустимости». М. Братман также определил стабильное свойство интенции: будучи сформированной и рационально осмысленной однажды, она не исчезает до момента её реализации. Важно отметить, что реализованная интенция является стимулом для порождения новой интенции. Интенция также выполняет функцию контроля поведения человека: в процессе реализации интенции планирующая личность приводит свои действия в соответствие с ограничениями, вызванными такими регуляторами человеческого поведения как привычки, нормы, черты характера. Таким образом, обязательство совершить действие является промежуточным звеном между интенцией и самим действием. Согласно М.Братману желания и убеждения действительно ведут к действию, хотя и через практическую аргументацию, планирование и обязательство.

Изучение содержания понятия «интенция» в различных лексикографических источниках современности позволяет сделать вывод о том, что в составе дефиниций данного слова сохраняются описанные ранее значения, а именно «интенция» определяется как:

- 1) направленность сознания, воли, чувства на объект;
- 2) акт свободной воли, интеллектуально-волевой акт;
- 3) намерение, цель, воля, желание, план;
- 4) намерение говорящего выразить некий коммуникативно-значимый смысл;

5) определённый объект, земной или неземной, ради которого совершается священнодействие или молитва.

Таким образом, с течением времени понятие «интенция» претерпело некоторые изменения, расширяя области своего применения. Как направленность сознания на какой-либо внешний объект, данное понятие изучается в рамках аналитической философии, а также психологии речевой деятельности, рассматриваемая как начальный этап порождения речи, формирующая мотив и цель речевого высказывания.

Кроме того, «интенциональность» остаётся философским термином, в то время как «интенция» всё чаще используется в психологии и лингвистике для описания намерения сделать что-то. Часто «интенциональный» акт рассматривается как преднамеренный, спланированный.

Психологией понятие «интенция» было воспринято в начале 20 века. В работах Вюрцбургской школы интенция выступает как «основное свойство безобразного мышления, как его сверхчувственное содержание, обусловленное не всегда осознаваемыми детерминирующими тенденциями и установками личности в отношении поставленной задачи» [7] (Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс, 2004).

В психологических исследованиях А.А. Леонтьева [8], посвящённых речевой деятельности, интенция рассматривается как первый этап порождения речи. Интенциональный аспект анализа действия (деятельности) – это выяснение цели действия (в отличие от операционного аспекта – анализа способа осуществления действия). Следовательно, интенция – это собственное намерение, целевой замысел действия.

Г.А. Балл связывает мотив с понятием «интенциональности», говоря о том, что «мотив – это относительно устойчивая интенциональная психическая причина действий» [9, с. 59]. Такое понимание мотива ещё раз подчёркивает направленность причины действий. Человек вступает в общение для того, чтобы действовать. Действенный характер вступлению в общение придаёт интенция, то есть некий умысел взаимодействия с собеседником, от которого говорящий стремится чего-нибудь добиться для достижения своей цели.

Вступая в контакт с собеседником, говорящий всегда преследует определённую цель, достичь которую он может, решая ряд коммуникативных задач. В свою очередь, коммуникативные задачи выстраиваются исходя из мотивов, побуждающих говорящего вступить в контакт.

Особенностью порождения речевого высказывания является сложная система стратегий, применение которых позволяет выделять существенный смысл высказывания, выбирать речевые формулировки, соответствующие поставленной задаче.

На современном этапе развития науки проблемами исследования интенциональной организации речи занимается коллектив учёных-психологов Лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, В.В. Латынов, В.А. Цепцов, Л.А. Шустова, И.А. Зачесова, З.С. Бартенева, К.И. Алексеев, Н.А. Алмаев, Н.Б. Михайлова). В основе данных исследований лежит понятие речевой интенции, основанное на понимании того, что речевая функция состоит во введении вовне, «экстериоризации», семантических состояний говорящего субъекта, что обычно происходит включением посредствующих языковых механизмов. В основу говорения, таким образом, заложен интенциональный импульс, который выполняет функцию желания, намерения сказать нечто. В психологии личности интенциональность рассматривается как мотивированность речи, имеет органические основания в особенностях функционирования мозга человека и особенно проявляется в раннем детском возрасте. Взрослые же люди, вступая в общение, организуют свою речь соответствующим образом, стремясь к достижению целей. Цели, в свою очередь, часто бывают сложными, иногда скрываются говорящим и «маскируются показными интенциями для оказания желаемого воздействия». Интенциональные направленности говорящего часто образуют достаточно сложную структуру, устремлены на оказание воздействия на слушателя» [10, с. 49].

Предметом лингвистического анализа интенция становится в том случае, когда она предназначена говорящим для речевого выражения, то есть становится коммуникативной интенцией.

Коммуникативная интенция (коммуникативное намерение) соотносится с выражением различных интенциональных состояний сознания. Материально-языковое выражение интенции

осуществляется в речевом акте (РА), который является минимальной единицей речевой деятельности. В теории речевых актов (Дж. Серль, Дж. Остин) РА понимается как выражение определённого коммуникативного намерения говорящего. Он строится из коммуникативных компонентов, имеющих различные коммуникативные функции, расположение в предложении которых производит особые семантические эффекты. Дж. Остин описывает РА как достаточно сложное явление, включающего объективное (пропозициональное) содержание в сочетании с субъективным (иллокутивным) содержанием, отражающим речевое намерение говорящего, а также ожидаемый говорящим эффект от речевого действия (перлокутивный эффект). Наиболее важна при этом иллокутивная составляющая, сосредоточенная на мотиве и цели говорящего.

Дж. Серль построил классификацию иллокутивных актов, в которой выделил пять основных классов: репрезентативы, директивы, коммисивы, экспрессивы, декларативы. Необходимо отметить, что данная классификация не даёт разбиения множества на непересекающиеся классы, существуют смешанные иллокутивные акты, обладающие признаками разных иллокутивных классов.

В соответствии с теорией речевых актов говорящий может осуществить один иллокутивный акт по отношению к адресату и тем самым другой иллокутивный акт по отношению к тому же адресату. В этом случае первый акт носит название прямого иллокутивного акта, второй – косвенного.

Прямая интенция говорящего заключается в выражении говорящим ровно и буквально того, что он имеет в виду. В этом случае говорящий стремится оказать определённое иллокутивное воздействие на слушающего, побуждая слушающего опознать его намерение. Однако в естественном языке такие случаи крайне редки, так как часто значение высказывания говорящего и значение соответствующего предложения во многом расходятся (намёк, ирония, метафора).

Подобные расхождения встречаются и в тех случаях, когда говорящий имеет в виду и прямое значение высказанного им предложения и нечто большее. Говорящий произносит предложение, имея в виду непосредственно то, что он говорит, и одновременно имея в виду другую иллокуцию с другим пропозициональным содержанием.

На современном этапе развития языкознания большое внимание уделяется влиянию культурной принадлежности участников коммуникации на процесс её реализации.

Фундаментальным понятием теории речевых актов является понятие значения, которое говорящий придаёт чему-то в процессе интенционального произнесения в конкретных обстоятельствах. Интенция трактуется как намерение говорящего сообщить нечто, передать в высказывании определённое значение.

К настоящему времени А.В. Антоновой [11] разработана интенциональная модель речевого акта, в основе которой лежит теория планирования М. Братмана и теория релевантности Уилсона и Спербера.

Интенциональная структура речевого акта имеет следующий вид:

1. Фактическая ситуация № 1.
2. Интенция № 1+обязательство.
3. «Фильтр допустимости» № 1, влияющий на выбор способа реализации интенции по характеру действия (речевое/ не речевое), желания и убеждения участника+факторы ситуации (социальный, психологический, этнический и т. п.).
4. Выбор способа реализации интенции (вербальный/ невербальный).
5. Интенция № 2 (речевая) + обязательство.
6. «Фильтр допустимости» № 2, влияющий на выбор языковых средств для реализации интенции № 2.
7. Реализация интенции в речевом акте.

Возникновению каждого конкретного намерения предшествует определённый отрезок объективной действительности («фактической ситуации») с определённым набором временных, локальных, социальных, психологических параметров, способных повлиять на порождение интенции и на выбор способа её реализации.

Э.Р. Шакирова [12] определяет «фильтры допустимости» как факторы, влияющие на способ реализации интенции говорящего. Фильтры могут быть системными и речеповеденческими. Под системными фильтрами имеется в виду, прежде всего, грамматическая система языка. Речеповеденческие фильтры трактуются как «реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности».

Общекультурные поведенческие фильтры характеризуют всё лингвокультурное сообщество. В рамках общекультурных фильтров различают универсальные и этнокультурные филь-

ры. Нормативное поведение представителей любой лингвокультурной общности формируется из универсальных правил человеческого поведения, с одной стороны, и правил, свойственных определённой национальной культуре, с другой стороны. На сегодняшний день существует два ведущих принципа коммуникации, имеющих универсальный характер — принцип кооперации Г.П. Грайса и принцип вежливости Дж. Линча. Учёт коммуникантами данных принципов считается необходимым условием для того, чтобы контакт не сорвался.

К этнокультурным речеповеденческим (РП) фильтрам относят речеповеденческие нормы, которые имеют массовую распространённость в среде носителей языка и культуры. Принцип вежливости Дж. Линча принято относить к универсальным принципам коммуникации, однако в том случае, когда рассматривается британское речевое поведение, данный принцип можно отнести к этнокультурным РП-фильтрам. Этнокультурные РП-фильтры исключают употребление языковых средств прямой экспликации интенции говорящего, заставляя его прибегать к косвенным способам выражения своей интенции (смягчение и дистанцирование), либо работают как дозирующий фильтр, задавая объём выражаемой интенции (преуменьшение и преувеличение).

Ситуативные РП-фильтры проявляются в случаях, когда тип коммуникации детерминирован темой общения или составом

общающихся. Такие ограничения могут быть различными по характеру: по статусу, возрасту, по гендерной и профессиональной принадлежности. Данные фильтры включают знания и ожидания участников коммуникации о нормативном социально-ролевом поведении в различных ситуациях общения.

Речевая деятельность является также проявлением индивидуального опыта и индивидуальных знаний говорящего. Индивидуальные нормы относятся к наиболее очевидным проявлениям интенции говорящего в межличностном общении.

Таким образом, системные фильтры задают привычные способы кодирования интенции. Дальнейший выбор языковых средств реализации интенции зависит от комплекса речеповеденческих фильтров: универсальных, ситуативных, индивидуальных и этнокультурных. Все фильтры вовсе не функционируют в каком-то определённом порядке, они взаимодействуют, образуя сложную систему.

Итак, речевая интенция определяется мотивом и целью употребить высказывание, поэтому, как замысел говорящего, имеет волевую установку, планирование воздействия на адресата и последующего взаимодействия с ним, предвидение возможного результата взаимодействия. Именно поэтому в языке/речи сложилось множество вариантов выражения одного и того же интенционального значения/смысла.

Библиографический список

1. Фома Аквинский, Сочинения / сост., пер., вводная статья, комментарии А.В. Апполонова. — М., 2004.
2. Брентано, Ф. О происхождении нравственного познания / пер. с нем. А.А. Анипко. — СПб., 2000.
3. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / пер. с нем. А.В. Михайлова. — М., 1999. — Т. 1.
4. Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов: сборник / сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой, В.З. Демьянкова; общ. ред. Б.Ю. Городецкого. — М., 1986. — Вып. 17.
5. Davidson D. Actions, Reasons, and Causes // *The Journal of Philosophy*. — 1963. — Vol. 60.
6. Bratman M. *Intention, Plans, and Practical Reason*. CSLI Publications, 1999
7. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.; М., 2003.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учеб. для вузов по спец. «Психология». — М., 1997.
9. Балл, Г.А. «Мотив»: уточнение понятия // *Психологический журнал*. — 2004. — № 4. — Т. 25.
10. Ушакова, Т.Н. Психология речи и психолингвистика в институте психологии РАН // *Психологический журнал*. — 2001. — № 5. — Т. 22.
11. Антонова, А.В. Об интенциональной модели манипулятивного речевого акта // *Вестник СамГУ*. — 2006. — № 10/1 (50).
12. Шакирова, Э.Р. Интенция говорящего и аспекты её реализации (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2003.

Bibliography

1. Foma Akvinskiy, *Sochineniya* / sost., per., vvodnaya statiya, kommentarii A.V. Appolonova. — M., 2004.
2. Brentano, F. *O proiskhozhdenii npravstvennogo poznaniya* / per. s nem. A.A. Anipko. — SPb., 2000.
3. Gusserly, E. *Idei k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii* / per. s nem. A.V. Mikhaylova. — M., 1999. — T. 1.
4. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Teoriya rechevikh aktov: sbornik* / sost. i vstup. st. I.M. Kobozevoy, V.Z. Demjankova; obth. red. B.Yu. Gorodeckogo. — M., 1986. — Vihp. 17.
5. Davidson D. *Actions, Reasons, and Causes* // *The Journal of Philosophy*. — 1963. — Vol. 60.
6. Bratman M. *Intention, Plans, and Practical Reason*. CSLI Publications, 1999
7. *Bolshoy psikhologicheskij slovar* / pod red. B.G. Metheryakova, V.P. Zinchenko. — SPb.; M., 2003.
8. Leontjev, A.A. *Osnovih psikhologicheskij: ucheb. dlya vuzov po spec. «Psikhologiya»*. — M., 1997.
9. Ball, G.A. «Motiv»: *utocnenie ponyatiya* // *Psikhologicheskij zhurnal*. — 2004. — № 4. — T. 25.
10. Ushakova, T.N. *Psikhologiya rechi i psikhologicheskij slovar* / pod red. B.G. Metheryakova, V.P. Zinchenko. — SPb.; M., 2003.
11. Antonova, A.V. *Ob intencionalnoj modeli manipulyativnogo rechevogo akta* // *Vestnik SamGU*. — 2006. — № 10/1 (50).
12. Shakirova, E.R. *Intenciya govoryatogo i aspektih eyo realizacii* (na materiale angliyskogo yazihka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Ufa, 2003.

Статья поступила в редакцию: 17.07.12

УДК: 821.161.1.09

Pykhtina Yu.G. REVEALING OF REGIONAL MENTALITY IN THE ORENBURG TEXT OF RUSSIAN LITERATURE The article represents the experience of understanding of regional mentality on the basis of the analysis of the Orenburg text of Russian literature. Research of a number of the, feature-story type of writing, art, memoirs, diary, regional works making the Orenburg text, allowed to define set of the lines forming local mentality as peculiar variant of national culture.

Key words: regional mentality, Orenburg text, russian literature, space.

Ю.Г. Пыхтина, канд. пед. наук, доц., доц. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: pyhtina-2008@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ОРЕНБУРГСКОМ ТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья представляет собой опыт осмысления региональной ментальности на основе анализа оренбургского текста русской литературы. Исследование ряда художественных, мемуарных, дневниковых, очерковых, краеведческих произведений, составляющих оренбургский текст, позволило определить совокупность черт, формирующих локальную ментальность как своеобразный вариант национальной культуры.

Ключевые слова: региональная ментальность, оренбургский текст, русская литература, пространство.

В ряду разноаспектных исследований локальных текстов русской литературы (семиотика, поэтика, мифология локуса и др.) наиболее перспективным направлением, на наш взгляд, является изучение того или иного региона как ментального пространства, отражающего устойчивые духовные ценности, существующие в конкретных пространственно-темпоральных границах, и являющиеся основой поведения и специфической матрицей восприятия мира.

Наш интерес к оренбургскому тексту русской литературы, обладающему своей семантикой и структурой, определил основную цель работы – проанализировать корпус наиболее репрезентативных произведений, раскрывающих основные черты региональной ментальности оренбуржцев.

На протяжении нескольких веков в Оренбуржье формировался своеобразный вариант национальной культуры, особенности которой связаны со следующими факторами:

- географическим положением города (граница Европы и Азии);
- изначально военным статусом (форпост России на Востоке);

- социальным составом (в XVIII в. сформировались военно-служилое сословие, по большей части состоящее из бедных офицеров, бесплатно получавших землю за военную службу, и казаков; купеческое сословие (Оренбург находился на пересечении торговых путей); дворянское сословие (в основном бывшие на государственной службе чиновники); крестьяне-переселенцы (местное же население – башкиры и киргиз-кайсаки – занимались скотоводством); с середины XIX века промышленники и т.д.);

- конфессиональным составом (православные, старообрядцы, католики, лютеране, магометане, иудеи);

- многонациональным составом (русские, башкиры, татары, казахи, мордва, поляки, немцы и др.);

- постоянным миграционным притоком населения (в XVIII и XIX вв. Оренбург был местом ссылки политических преступников, прибежищем для раскольников, беглых крестьян; в XX в. регион пополнялся репрессированными и ссыльнопереселенцами (1930-1950-е гг.); эвакуированными с юга и центра страны (1940-е гг.); целинниками (1950-1960-е гг.); беженцами с национальных окраин бывшего СССР (1980-1990-е гг.)).

Сложный процесс взаимодействия этих факторов сопровождался формированием особого локального менталитета оренбуржцев, основные черты которого отразились в целом ряде специфических литературных явлений, составляющих оренбургский текст русской литературы (краеведческие, биографические, путевые, физиологические очерки, краеведческие рассказы, фельетоны и т.п.). Весь этот пласт разнородной региональной литературы можно разделить на две большие группы:

1. Тексты описательного характера, представляющие собой взгляд стороннего наблюдателя, «исследующего» особенности местности и ее обитателей. Список имен ученых, путешественников и любителей, совершивших поездки в Оренбургский край в XVIII-XXI вв. и опубликовавших впоследствии путевые заметки, записки и воспоминания, весьма внушителен (П.П. Свинин «Картина Оренбурга и его окрестностей», А.К. Толстой «Два дня в киргизской степи», М.В. Авдеев «Дорожные заметки», М.Л. Михайлов «Уральские очерки», Г.И. Успенский «От Оренбурга до Уфы», В.Л. Кигн-Дедлов «Заметки и картинки», В.Г. Короленко «У казаков» и мн. др.).

2. Тексты повествовательного характера, в которых своеобразные черты региональной ментальности проявляются с одной стороны, в выборе писателем предмета изображения и авторской оценке изображаемого, а с другой – в воссоздании образа жизни и быта, обрисовке поступков, характеров персонажей – жителей данного региона. Относящиеся к этой группе тексты являются способом характеристики «своего» пространства, поэтому основополагающим «сюжетом» для авторов является местная история (С.Т. Аксаков «Семейная хроника», П.М. Кудряшев «Сокрушитель Пугачева илецкий казак Иван», В.Г. Короленко «Пугачевская легенда на Урале» и др.), культурно-исторические традиции казаков (В.И. Даль «Уральский казак», М.Л. Михайлов «Казак Трофим», «Уральские очерки», В.П. Правдухин «Яик уходит в море», И.Г. Пьянков «На линии», «Казак Лопатин, или Эпизоды на краю империи» и др.), купцов (А.П. Крюков «Оренбургский меновой двор», В.И. Даль «Бикей и Мауляна», С.И. Гусев-Оренбургский «Страна отцов» и др.), нравы и обычаи народов, проживающих в регионе (В.И. Даль «Майна», Л.Н. Толстой «Ильяс», «Много ли человеку земли нужно», «За что?», Н.А. Афиногенов «Сказки степи» и др.).

Рассмотрим наиболее репрезентативные тексты, раскрывающие особенности региональной ментальности оренбуржца.

Первым произведением, представляющим собой всестороннее исследование Оренбургского края и ментального облика его жителей, стал художественный очерк путешественника, писателя и издателя «Отечественных записок» П.П. Свинына «Картина Оренбурга и его окрестностей» (1824). Подробно рисуя основные достопримечательности города, автор дополняет картину сведениями о внешности, душевной организации, характере, занятиях, взаимоотношениях, особенностях быта его жителей, т.е. их менталитете.

П.П. Свинын отмечает такие качества оренбуржцев, как любовь к порядку и чистоте, связывая их с особым статусом города (военный): «При въезде в город приятно видеть точную правильность кварталов и улиц, чистоту сих последних, <...> пленительную опрятность домов, большею частью деревянных, оштукатуренных; начало великолепного каменного тротуара на большой улице и ряды молодых деревьев, насаженных перед домами...» [1, с. 16].

О религиозности горожан говорит тот факт, что на несколько тысяч жителей в городе приходится пять церквей: «Всякий класс жителей имеет здесь свою приходскую церковь, например, военные – церковь св. Петра и Павла, статские – Троицкую, купцы – Вознесенскую и пр. Все сии церкви построены изданием казны, снабжены богатою утварью...» [1, с. 20].

Пограничным положением города, по мнению автора, обуславливается внешний облик его жителей: «В Оренбурге, как выше сказано, кроме русских обывателей, есть много магометан, частью там живущих, частью приезжающих туда с караванами и на летнюю кордонную службу. Различие языков, одежды и обыкновений представляет в сем городе весьма занимательные картины. Случается, что рядом с болтливым евреем видишь важного индейца; или пред толпою диких киргиз-кайсаков – какого-нибудь странствующего европейца, разряженного по всем правилам моды» [1, с. 25].

Местоположение города (город-крепость на перекрестке знаменитого «шелкового пути») накладывает отпечаток и на характер горожан: «Более всех замечательны в Оренбурге татары, составляющие особый и значительный класс обывателей. Будучи хитры, пронырливы и проворны, они отличаются удивительно ловкостью в здешней торговле и нередко приобретают посредством оной великие капиталы» [1, с. 25].

Наконец, П.П. Свинын уделяет внимание и описанию казаков – основного населения Оренбурга: «Форштадт оренбургский имеет свой замечательный характер. Жители его (казаки и большею частью старообрядцы) живут по-своему и за грех считают смешиваться с горожанами. Они оборотливы в делах промышленных, набожны и до крайности суеверны. Молодые казаки, говорят, привязаны к службе и страстны в любовных делах» [1, с. 25-26].

Как видно из представленных фрагментов очерка, П.П. Свинын связывает специфику ментального облика оренбуржцев с особым географическим положением Оренбурга, а также пестрым этническим и социальным составом его населения.

Оренбург, основанный на пересечении торговых путей, на долгие годы стал средоточием меновой торговли со странами Средней Азии, проводником евразийской политики российского государства и центром хозяйственно-экономического общения с народами востока. Этот факт в значительной мере повлиял на формирование особого духа *предпринимательства и торговли, идеологии товарного обмена, которыми изначально пропитана оренбургская земля*: «В гостином дворе торгуют бухарцы, хивинцы и сарты. На меновом продают товары уж вовсе диковинные: киргизские кибитки, киргизские котлы в виде полушарий, татарские кувшины с длинными горлами, пестрые, точно изразцовые сундуки, живых соколов... Где в другом месте вы все это увидите, кроме зверинцев и этнографических выставок за деньги! А тут вам выставка ежедневно и даром», – так описывает оренбургскую торговлю известный беллетрист конца XIX в. В.Л. Кигн-Дедлов [2, с. 96].

Интересен тот факт, что торговля по большей части с восточными народами способствовала формированию не только типичных черт, свойственных купечеству как сословию (активность, мобильность мышления и т.п.), но и особых, региональных (склонность к грубым и примитивным способам обогащения, обману): «По двору толпятся тут и там верблюды; несколько баранов ожидают, на привязи, смиренно своей участи; торгошники наши расхаживают между ними, ощупывая курдюки, и с криком и шумом, с клятвами, божбою и ругательством, почти насильно отымают и выменивают баранов у этих нерешительных продавцов, которые, кажется, только этим способом умеют сбыть свой товар; кой-где сидит, на голой земле или на рогоже, торговка, судя по лицу, какое-то среднее отродие между русским, ту-

рецким, чудским и монгольским племенами; сидит, обвешивает и обмеривает кайсаков на товарах, составляющих запас подвижной мелочной лавки ее» [3, с. 227]. Известны случаи преступного мошенничества в среде оренбургских торговцев. Одну из подобных историй рассказал Н.А. Степной (Афиногенов) в «Сказках степи»: «Купец был вкрадчивый, мягкий, занимался, кроме торговли, богоугодными делами, был церковным старостой и все его знали за доброго, религиозного. Сожалели, когда у него караваны пропадали. <...> Умер он и, к удивлению многих, оставил миллион. <...> Что же? Оказывается бухарские и хивинские купцы попросту покупали у него людей; потому — и он и они на этом деле зарабатывали очень много. Товар же посылал он, пожалуй, для отвода глаз» [4, с. 28].

Можно отметить также, что ментальные особенности оренбургских купцов связывались с их национальной и конфессиональной принадлежностью (православные, староверы и мусульмане), которая определяла приемлемые и неприемлемые образцы профессионального поведения. Подробно рисуя оренбургскую торговлю, В.И. Даль отмечал, например, что «русские вовсе не ходят с караванами в Среднюю Азию: торговля эта принадлежит исключительно бестолковым, безрасчетливым и безмерно корыстолюбивым мусульманам. Русский изворотлив, сметлив, предприимчив и предприимчив у себя, дома; но караванная и морская торговля — не его рука» [3, с. 220].

Оренбуржье исторически формировалось как многонациональный регион. В процессе длительного совместного проживания и взаимодействия различных этнических общностей на территории Оренбуржья (славянских, тюркских, финно-угорских и др.) между различными народностями складывались традиции взаимопонимания и уважения, межнационального общения и веротерпимости: «В отношениях с соседями была та же доброта и искренность без всякого разделения наций. А жили мы на улице через двор — татары да русские. И никогда не возникало даже намека на то, что сотрясает сейчас наше Отечество и лукаво именуется национальными конфликтами. <...> Уважая национальные обычаи и традиции друг друга, люди пекли пироги на свои праздники и — с пылу с жару — бежали угощать ими соседей, будь то на Пасху или на Курбан-Байрам. Вообще, делились и радостями, и бедами и всегда встречали самое живое участие. Бабушка часто повторяла: “Вера разная, а Бог — один”» [5, с. 13].

Многие особенности хозяйственного уклада, общественно-нравственных устоев, культурных и народных традиций, бытующих в оренбургском крае, объясняются сегодня именно многовековым полиэтническим и поликонфессиональным статусом региона, и этот факт, конечно же, находит яркое отражение в оренбургском тексте. Особенно значимым в этом отношении стал совместный проект оренбургской областной библиотеки им. Крупской и местного отделения Союза российских писателей — цикл литературных салонных вечеров «Содружество национальных литератур».

Особое место в оренбургском тексте занимает описание истории, жизни, быта, нравов, обычаев, религии казаков, одной из самых оригинальных этнокультурных групп населения региона. Основу местного казачества составили выходцы из среды русских и украинских крестьян и мещан, кроме того, в Оренбургское и Уральское казачьи войска рекрутировались представители калмыков, мецдеряков (одна их этнографических групп поволжских татар) и других неславянских народов. В 1748 г. все казачье население Оренбургской крепостной линии было объединено в Оренбургский нерегулярный корпус, преобразованный вскоре в Оренбургское казачье войско. Этнографические особенности быта оренбургских казаков окончательно оформились после середины XIX в., к этому времени относится и первое художественное описание казачьей ментальности — очерк В.И. Даля «Уральский казак». Автор в мельчайших подробностях описывает характер, привычки, быт, любимые занятия казаков. Уральского казака отличают строгость этических норм, регулирующих его семейную, личную и общественную жизнь («Главное занятие их: воспитывать ребят в постоянных правилах и обычаях домашнего изувержства, которое, как мы видели,

соблюдается с неприкосновенною святостию на дому»); патриархальность и консерватизм в жизни домашней и свобода в походе («Дома Проклятов не певал отроду песни, не сказывал сказки, не пел, не плясал, не скоморошничал никогда; о трубке и говорить нечего: он дома ненавидел ее пуще водяного сверчка, да и не бывало ее таки в заводе ни у кого в целом войске. <...> На походе Проклятов первый песенник, хоть и гнусит немного, на старинный церковный лад; первый плясун, и балабайка явится на третьем переходе, словно из земли вырастет, — и явится трубка и табак; а родительницы дома на досуге отмаливает и замаливают»); религиозность («Проклятов дома, на Урале, никогда не божился, а говорил “ей-ей” и “ни-ни”; никогда не говорил “спасибо”, а “спаси ты Христос”; входя в избу, останавливался на пороге и говорил: “Господи Иисусе Христе сыне божий, помилуй нас!” — и выжидал ответного: “Аминь”»); страстная любовь к рыбной ловле («Если вам случалось видеть неистовых голубятников, псовых и ружейных охотников, которые выходят из себя, если при них только помянуть слово об охоте, то можете вообразить себе и Проклятова. Серые глаза его загораются каждый раз, когда дело коснется рыбы и рыболовства; брови двигаются, играют, высокий лоб сияет, губы подбираются»); физическая крепость («В походе не брали Проклятова ни зной, ни стужа, ни холод, ни голод. “Обтерпелся, — говаривал он, — да сизмаленьку привык») [6, с. 158-174].

Очерк В.И. Даля, как показывают приведенные выше цитаты, не только литературное, но и этнографическое исследование жизни и быта уральских казаков, эталон жанра физиологического очерка. «...Это не повесть и не рассуждение о том — о сем, а очерк, и притом мастерски написанный, который в журнале не заменил бы собою повести, а в “Наших” читается как повесть, имеющая все достоинства фактической достоверности, легко и приятно знакомящая русского читателя с одним из интереснейших явлений современной жизни его отечества», — писал в критическом отзыве на произведение В.Г. Белинский (Отечественные записки, 1843, т. 26, № 1).

Богатейший материал, отражающий ментальность оренбургского казачества, собрал и частично опубликовал в конце XIX в. писатель, собиратель фольклора и этнограф И.И. Железнов («Уральцы — очерки быта уральских казаков», «Предания и песни уральских казаков»).

Лучшим произведением о казаках, созданным в советское время, стал роман В.П. Правдухина «Яик уходит в море», в котором много тонко выписанных бытовых картин: традиционное багрение рыбы на Яике, посиделки молодежи, встреча казаками наследника в Уральске, гульбища, драки.

Интерес к казачьей культуре не утихает и в настоящее время, например, история казачьей общины, её старинный быт и уклад являются главным предметом художественного исследования современного оренбургского писателя И.Г. Пьянкова («На линии», «Казак Лопатин, или Эпизоды на краю империи»). В оренбургском альманахе «Гостинный двор» ведется рубрика «Казачья линия», создано Оренбургское окружное казачье общество, которое издает свою газету «Станица Славянская», — все это свидетельствует не только о желании возродить казачество в регионе, но и о том, что наследники казачьих традиций пытаются всячески сохранить свои ментальные особенности.

Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что оренбургский текст в полной мере отражает черты региональной ментальности оренбуржцев, сложившиеся под влиянием таких факторов, как пограничное положение (Европа/Азия), многосословный, многонациональный и многоконфессиональный состав, непрекращающийся миграционный поток населения и др. Выделенные нами внешние (быт) и внутренние (жители) компоненты оренбургского текста позволяют характеризовать Оренбург как особый, не только пространственно-географический, но, прежде всего, как ментальный локус.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 12-14-56600/е

Библиографический список

1. Свинын, П.П. Картина Оренбурга и его окрестностей (Из живописного путешествия по России издателя «Отечественных записок» в 1824 году) // Оренбургский край в произведениях русских писателей / авт.- сост. Прокофьева А.Г., Пузанова Т.Н. — Оренбург, 1991.
2. Кигн-Дедлов, В.Л. Заметки и картинки // Гостинный двор. — 1999. — № 7.
3. Даль, В.И. Бикей и Мауляна // Оренбургский край в художественных произведениях писателя. — Оренбург, 2001.
4. Степной, Н. (Афиногенов Н.) Сказки степи. — Самара, 1919.
5. Орябинский, Ю. Родная улица моя // Гостинный двор. — 2001. — № 12.
6. Даль, В.И. Уральский казак // Оренбургский край в художественных произведениях писателя. — Оренбург, 2001.

Bibliography

1. Svinjin, P.P. Kartina Orenburga i ego okrestnostey (Iz zhivopisnogo puteshestviya po Rossii izdatel'ya «Otechestvennykh zapisok» v 1824 godu) // Orenburgskiy kraj v proizvedeniyakh russkikh pisateley / avt.- sost. Prokofjeva A.G., Puzanova T.N. – Orenburg, 1991.
2. Kign-Dedlov, V.L. Zametki i kartinki // Gostinihy dvor. – 1999. – № 7.
3. Dalj, V.I. Bikey i Maulyana // Orenburgskiy kraj v khudozhestvennykh proizvedeniyakh pisatelya. – Orenburg, 2001.
4. Stepnoy, N. (Afinogenov N.) Skazki stepi. – Samara, 1919.
5. Oryabinskiy, Yu. Rodnaya ulica moya // Gostinihy dvor. – 2001. – № 12.
6. Dalj, V.I. Ural'skiy kazak // Orenburgskiy kraj v khudozhestvennykh proizvedeniyakh pisatelya. – Orenburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 81'25(06)

Ravshanov M. **SEMIOTIC ADAPTATIONS OF TRANSLATION.** The article contains the model of translation, considered as the family meta-language. It is set that a model takes into account the roles of all links of client, his former an initiator translation, translator of original text, initial text manufacturer, initial text sender, initial text recipient, translation, recipient of translation.

Key words: model, translation, adaptation, text initial, translator.

Махмуд Равшанов, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Навоийского гос. горного института Республики Узбекистан, г. Навои, E-mail: mahmudravshanov@rambler.ru

СЕМИОТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРЕВОДА

Статья содержит модель перевода, расцененную как своего рода метаязык. Установлено, что модель принимает во внимание роли всех звеньев клиента, бывшего инициатором перевода, переводчика исходного текста, исходного текстового изготовителя, исходного текстового отправителя, исходного текстового получателя, перевода, получателя перевода.

Ключевые слова: модель, перевод, адаптация, текст, исходный, переводчик.

В процессе перевода коммуникативная деятельность индивида протекает в сферах двух языков, причем их функции различны: исходный язык функционирует в плане реализации, а язык перевода используется в плане трансмиссии. При совпадении многих знакотипов и структур на различных уровнях – части речи, синтаксические, дистрибутивные и сочетаемостные структуры синтагм, типы предложений и т.п. – наблюдается ряд существенных расхождений и в плане выражения, в плане содержания, складывается такая субстанциональная метаязыковая сущность, которую именуют метаязыком перевода. Она образуется в процессе перекодирования и порождения разноязычных или относительно равнозначных впечатлений слов двух языков [1, с. 4].

Каждый из языков-участников процесса перевода имеет свои особенности и характеристики на уровне сложившихся моделей, которые соответственно реализуются в метаязыке. Сам перевод становится метаязыком, поскольку он лексически, лексикографически, семиотически, в знаковой интерпретации, в фонетической интерпретации отличается от каждого отдельно и является продуктом образования двух или более языков, включая их семиотику и семантику в своей формально-грамматический статус [2, с. 121].

Переводчик зачастую интуитивно строит логическую цепь информации, переходя от одной языковой системы к другой. При этом ему нужно выбрать необходимую информацию – это справедливо для переводчика как устной, так и письменной речи – первичного текста и воспроизвести ее в конечном тексте. С другой стороны, мы можем также говорить о метаязыке как о совокупности знаков, по Ч. Пирсу, составляющих первичную и конечную интерпретанты [3, с. 21-134]. В понятие «первичная интерпретанта» вкладывается семантическую направленность иллюкутивного действия, оказываемую на переводчика в процессе понимания текста на языке оригинала. Конечная интерпретанта представляет собой семантическую направленность иллюкутивного действия, оказываемого на реципиента в процессе понимания им текста на языке перевода, подготовленное переводчиком в результате долгих и серьезных усилий в процессе перевода [4, с. 11]. Процесс перевода строится на тех же принципах, что и процесс коммуникации, описанный Ч. Пирсом. Здесь можно говорить о процессе перевода как о «коммуникации перевода» [3, с. 21-134]. Переводчик любого текста непосредственно знакомится с информацией на языке оригинала, определяет тематику, стиль и смысл текста, его субстанциональность и модальную характеристику, данную автором информации. В сознании переводчика возникает данная информация в виде знака или ряда знаков с их значением, составляющих первичную интерпретанту.

Решение этой задачи предполагает детальное сопоставление содержания оригинала и перевода, описание структуры этого содержания и относительной важности ее компонентов на различных уровнях, отражение в тексте воздействия различных

факторов ситуативного и культурно-исторического характера. Полученная переводчиком информация кодируется им также в виде знаков на языке перевода, причем знаков и модального характера, к которым относятся как языковые – модальные слова, модальные частицы, модальные словосочетания, фразеологизмы и идентификаторы выражения значений модальности. И неязыковые знаки – интонация, отрицание, интуиция, художественные средства языка, а также средства, выражающие истинное и ложное в языке. При этом качество перевода определяется уровнем языковой компетентности и менталитета переводчика. Критерием перевода, вероятно, может служить наиболее точное отражение смысла исходного текста, сохранение его модальных и стилистических характеристик. Формально-грамматическая структура, однако, может быть произвольной только до той степени, какую позволит стиль. Разумеется, перевод должен быть лишен калькирования и в разумных пределах заимствований.

Специфическая прагматика процесса перевода содержит в себе широкие возможности отношений в семантическом и лексическом плане на семиотическом уровне. Рассматривая прагматику коммуникаций в художественном тексте, можно разграничить так называемые внешние факторы текста, которыми переводчик манипулирует и которые моделирует в процессе своей деятельности [5, с. 9]. Статичную величину составляют окружающая обстановка, место действия и драматические персонажи. Динамическая величина складывается из действий, планируемых и представляемых автором. Статичную величину можно, видимо, отождествлять с речевой или коммуникативной ситуацией, а динамичную – с речевыми событиями как с частями социального действия и взаимодействия или как с макроречевым актом, состоящим из объединения одиночных речевых актов.

Физический же статус адресата и соответственно его деятельная активность существенно меняются в зависимости от условий общения. Например, собеседник в устном диалоге, зритель в театральном зале и слушатель телевизионной передачи, читатель газетной заметки или поэтического произведения: во всех типах общения адресат – явно или имплицитно – существует. Стратегия субъекта речи его физического отсутствия органически включает в себя адресованность коммуникативного акта, «фактор адресата» [6, с. 234].

Собеседники обращаются к элементам речевой ситуации. Они могут связывать аспекты лингвистической формы с аспектами контекста. Это значит, что устные и письменные переводчики должны рассматривать все элементы, относящиеся к данной речевой ситуации, принимая во внимание что ни Норд, ни другие авторы теории перевода не прилагали усилий для того, чтобы дифференцировать и характеризовать роли инициаторов, производителей, отправителей и реципиентов. Типовые участники речевой ситуации состоят из говорящего (производителя текста), адресата (непосредственного получателя, реципиента), пассивных участников аудитории при говорящем, свидетели или

случайные слушатели. Задавая вопрос или делая примечание к обсуждаемому вопросу, мы становимся говорящими. Обсуждаемое в этом случае будет предметом нашего речевого акта, а аудитория будет представлять собой аудиторию при говорящем слушателях. Целью речевого акта является оптимальное усвоение слушателями сообщаемой информации. При этом мы должны учитывать «качество» слушателей. Обратимся к письменному переводу. Подлинным адресатом письменного произведения является читатель, к которому обращается автор. Но читатель может дифференцироваться: обычный читатель, критик или обозреватель, которые с различных точек зрения могут оценивать труд автора. Последние два типа читателя являются скорее пассивными участниками. Автор может писать свое произведение, стараясь предупредить их возможные возражения, но такое произведение будет уже не подлинным, а искусственным. Разделение коммуникативных ситуаций первичного и конечного текстов и, соответственно, двух макроречевых актов четче в письменном переводе, чем в устном. Как известно, коммуникация при переводе осуществляется сложным путем. Один из коммуникантов передает информацию, создавая речевое произведение (текст) с помощью исходного языка. Эта информация поступает к переводчику, который передает ее с помощью

речевого произведения на язык респондента. Последнее сообщение интерпретируется другим коммуникантом, завершая акт общения [7, с. 67-141]. В семиотическом выражении его конечный текст устанавливает связь с первичным текстом, особенно между смысловыми структурами конечного и первичного текстов. В коммуникативном переводе переводчик должен вызвать в своем воображении и передать читателю фантазии автора первичного текста.

Процесс перевода, рассматриваемый в аспекте прагматики метаязыковой субстанциальности, определяется как завершенное явление, если присутствует сторона речевого поведения, воздействующая на собеседника, речевое давление на него, иначе – результат усилий к достижению цели, завершение семантического метаязыкового взаимопроникновения – перлокуция [4, с. 11].

Семиотика Ч. Пирса включает понятие интерпретанта, которое мы рассматриваем как особо важный момент в процессе перевода для продуцирования и восприятия знака [3, с. 21-134].

Знак адресуется кому-либо таким образом, что он создает в уме другого человека эквивалентный знак или, возможно, более усовершенствованный знак.

Библиографический список

1. Колшанский, Г.В. Прагматика языка // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. – М. – 1980. – Вып. 151.
2. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984.
3. Пирс, Ч. Логические основания теории знаков. – СПб., 2000.
4. Гак, В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 5.
5. Мороховский, А.Н. Текст в диахроническом аспекте // Текст как высшая единица коммуникации: сб. науч. трудов Киевского ГПИИЯ. – 1984.
6. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. – 1981. – Т. 4.
7. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980.

Bibliography

1. Kolshanskiy, G.V. Pragmatika yazyhka // Sb. nauch. trudov MGPIIYa im. M.Toreza. – M. – 1980. – Vihp. 151.
2. Kolshanskiy, G.V. Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyhka. – M., 1984.
3. Pirs, Ch. Logicheskie osnovaniya teorii znakov. – SPb., 2000.
4. Gak, V.G. Pragmatika, uzus i grammatika rechi // Inostranniye yazyhki v shkole. – 1982. – № 5.
5. Morokhovskiy, A.N. Tekst v diakhronicheskom aspekte // Tekst kak visshaya edinica kommunikacii: sb. nauch. trudov Kievskogo GPIIYa. – 1984.
6. Arutyunova, N.D. Faktor adresata // Izv. AN SSSR. – 1981. – Т. 4.
7. Kolshanskiy, G.V. Kontekstnaya semantika. – M., 1980.

Статья поступила в редакцию: 29.08.12

УДК 821.112.2.0

Romanyuk M.A. TRADITION OF CHRISTA WOLF IN THE WORKS OF ELFRIDA JELINEK. The article describes the main points of contact in the work of the German-speaking writers and analyzes their common reference to «women's issue». Writer show a single generalized sense of time, the cult of novelty, change of striking phenomena. Both the writer are in their literature in the way from girl to woman.

Key words: female theme, German-language literature, the confrontation of female identity, social issues, national traditions.

М.А. Романюк, аспирант Забайкальского гос. гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита, E-mail: m.romanyuk@yandex.ru;

ТРАДИЦИИ К. ВОЛЬФ В ТВОРЧЕСТВЕ Э.ЕЛИНЕК

В работе описаны основные точки соприкосновения в творчестве немецкоязычных писательниц, дается анализ их единого обращения к «женской теме». Писательницы показывают единое обобщенное ощущение времени, культ новизны, смену ярких явлений. Обе писательницы проходят в своей литературе путь от девочки к женщине.

Ключевые слова: женская тема, немецкоязычная литература, конфронтация женской личности, социальная проблематика, национальные традиции.

Проблему личного выбора К. Вольф и Э. Елинек решают на основе обращения к «женской» теме, повышенное внимание к которой представляется одной из наиболее важных особенностей творчества писательниц. Интерес к женской тематике выражает общую тенденцию в развитии немецкоязычной литературы половины XX века. Мысль о том, что положение женщины в обществе служит индикатором его духовно-нравственного состояния, настойчиво прозвучала в произведениях Б. Райман («Франциска Линкерханд»), М. Вандер («Доброе утро, красавица»), Г. Тетинер («Карен В.»), И. Моргнер («Жизнь и приключения тробадоры Беатрис»). Писательницы открыли для себя феномен женщины, обостренно реагирующей на социальное и – шире – вселенское зло. Исконно женские побуждения и чувства

– добросердечие, самоотверженность, чувствительность – неизменно присущи героиням женских произведений [1].

Для К. Вольф и Э. Елинек тема женщины, безусловно, носит знаковый характер. В рамках ее писательницы решают более широкую проблему – поведение человека в обществе. Женщина как носительница высших духовных идеалов человечества в произведениях Вольф призвана если не преобразовать мир, то, по меньшей мере, выявить его «болезни» и указать на существование иных возможностей бытия. Всегда присутствующая в произведениях писательниц тема конфронтации женской личности с обществом, окрашенная в социальные тона, перерастает в восьмидесятые годы в проблему столкновения двух цивилизаций – матриархальной, и патриархальной. Пессимистический

взгляд на судьбу женщины, постепенно утверждающийся в творчестве К. Вольф и Э. Елинек, не перечеркивает убежденность автора в неизбежности нравственной победы слабого пола над духовно несостоятельными мужчинами. Торжество последних распространяется в обыденной жизни лишь на эмпирический уровень. Но тем неизбежной кажется их поражение в идеальной плоскости существования, где перестают действовать прагматические законы.

В повышенном интересе данных авторов к феномену женщины проявилось их желание напомнить о том, что человеческое бытие не исчерпывается социальной проблематикой. В немецкоязычной литературе последняя часто подменяла собой реальные сложности и многообразие действительности. Обращения к теме противостояния мужского и женского начал позволило писательницам выйти за пределы общественно-политической злободневности, открыть глобальное – философское – измерение жизни, с течением времени писательницам становилось все более тесно в страницах широко распространенных в немецкоязычной литературе тем и сюжетов. Свежие образы героинь-максималисток, явно выбивающихся из общей массы острота постановки вопросов межличностных отношений и неожиданность предлагаемых путей их решения, а также напряженная повествовательная атмосфера, непривычно редкая для литературы конца XX века отличает произведения писательниц [2]. Наверное, поэтому и произведения К. Вольф, и работы Э. Елинек вызвали неоднозначное отношение у критиков. Их обеих хвалили, награждали различными премиями, но в то же время и не принимали.

Таким образом, развитие писательниц проходило под знаком интенсивного интереса к личностной проблематике и женской теме.

«Прошлое не умерло и даже не прошло» – это высказывание выражает сокровенную мысль писательниц конца второго тысячелетия. Криста Вольф, Эльфрида Елинек размышляют о связи своего века с веками минувшими, вкладывая в одни и те же слова разное содержание. Криста Вольф продолжает «Прошлое не умерло. И даже не прошло. Мы отторгаем его от себя, отчуждаем...». Пафосом несогласия с подобным отчуждением и отторжением проникнуто не только ее творчество, но и творчество Э. Елинек.

Библиографический список

1. Barbel, L. Jelineks Gespenster. Granzgänge zwischen Politik, Philosophie und Poesie. – Wien, 2007.
2. Muller, S. Elfriede Elinek – Tradition, Politik und Zitaten. – Wien, 2007.
3. Pia, J. Die endlose Unschuldigkeit. – Wien, 2010.

Bibliography

1. Barbel, L. Jelineks Gespenster. Granzgänge zwischen Politik, Philosophie und Poesie. – Wien, 2007.
2. Muller, S. Elfriede Elinek – Tradition, Politik und Zitaten. – Wien, 2007.
3. Pia, J. Die endlose Unschuldigkeit. – Wien, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.10.12

УДК 003. 007+800

Smolina A., Lubkina O.A. **INTERTEXTUALITY IS A STYLE FEATURE THE CHURCH-RELIGIOUS TEXTS.** The article discusses the aspects of functioning of the intertextual devices in the church-religious style. Intertextuality is considered like one of the main features of the church-religious texts and like a style forming factor.

Key words: intertextuality, citation, allusion, reminiscence, style device, style function, style forming factor, church-religious texts, church-religious style.

А.Н. Смолина, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru; **О.А. Лубкина**, корректор редакционно-издательского отдела СФУ,
г. Красноярск, E-mail: krasnoyarschka@bk.ru

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СТИЛЕВАЯ ЧЕРТА ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕКСТОВ

В статье освещаются вопросы, связанные с функционированием приемов интертекстуальности в церковно-религиозном стиле. Интертекстуальность рассматривается как одна из основных черт церковно-религиозных текстов и стилеобразующий фактор.

Ключевые слова: интертекстуальность, цитирование, аллюзия, реминисценция, стилистический прием, стилистическая функция, стилеобразующий фактор, церковно-религиозный текст, церковно-религиозный стиль.

Во просам проявления категории интертекстуальности посвящено достаточно много работ лингвистов, литературоведов, культурологов и философов второй половины XX века и начала

XXI века. Такой интерес обусловлен, в том числе и тем, что современная публицистическая и художественная речевые сферы насыщены различными приемами интертекстуальности. В осо-

Лучшие представители немецкоязычной литературы второй половины XX века, по-разному подходили к проблеме национальных традиций, что нередко разъединяло их, вплоть до антагонистического неприятия позиций друг друга. В отличие от многих, в произведениях Э. Елинек прослеживаются традиции, заложенные К. Вольф. Обостренное ощущение времени пронизывает работы К. Вольф и Э. Елинек.

В современном мире осознание собственной неповторимости, культ новизны, калейдоскопическая смена ярких явлений, быстро меняющаяся мода – повседневное явление. Желание быть современным, неприятие устаревшего, отказ от авторитетов, образов порождают необходимость сравнивать, чтобы отличиться надо доказать свою несхожесть, осмыслить ее во времени континууме, но открытие прошлого нередко превращает его в факт нашего сознания, и пестрая картина настоящего озаряется новым смыслом. В XX веке не раз высказывалось мнение о том, что культура достигла независимости и автономности, и не один раз приходилось признавать ее бессилие. К чести литературы и писателей, они оказались в состоянии противостоять односторонности, отстаивая свободу и многообразие через осмысление национальной литературной традиции и тему женщины в современном обществе.

Кроме того, Вольф и Елинек как будто передают друг другу определенную литературную эстафету – эстафету традиции литературной автобиографии. Каждая из них проходит и в своей жизни, и в своих произведениях определенный путь от девочки к женщине, переживая подростковую пору, переходный период, совпадающий с опытом миграции, перемещения в пространстве, трансмиграции, космополитизма, кросснационального и кросскультурного самоосмысления. Таким образом, для каждого из них преодоление границ физических, географических, совпадает с переломным моментом в жизни, когда ребенок превращается во взрослого человека [3].

У каждой из женщин миграция представляет собой передвижение с востока на запад, причем эта перемена мест связана с общеисторическими реалиями и событиями, на фоне которых запад и восток представляют собой не просто стороны света, но два противопоставленных друг другу мира. С разрывом между этими двумя вселенными связан всплеск подросткового бунта, сопровождавший взросление каждой из писательниц и их героинь.

бенности часто встречаются такие реализации интертекстуальности, как цитирование, аллюзия, реминисценция. Впервые об интертекстуальности было сказано Ю. Кристевой в докладе об исследованиях М.М. Бахтина, опубликованном в 1967 г. под названием «Бахтин, слово, диалог и роман» [1, с. 8]. Ю. Кристева определила интертекстуальность как «текстуальную интеракцию, которая происходит внутри одного текста» и также отметила, что «для познающего субъекта интертекстуальность – это понятие, которое будет признаком того способа, каким текст прочитывает историю литературы и вписывается в нее» [2, с. 44]. Однако исследования в области интертекстовых связей, несомненно, появились значительно раньше, равно как и само явление имеет многовековую историю. По мнению В.К. Васильева, интертекстуальный подход в изучении текста не является абсолютно новым: «Интертекстуальность» – лишь новый термин, обозначающий давно известное науке явление. Но почему-то воспринимается этот термин как новшество» [3, с. 289]. Весьма значимым в плане изучения интертекстуальности работы М.М. Бахтина, который писал о диалогичности («полифонии») текстов.

М.М. Бахтин отмечал, что художественный текст – это не только диалог автора, персонажей произведения и читателя, но и диалог со всей современной и предшествующей культурой: «Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад и вперед, приобщающий данный текст к диалогу» [4, с. 364]. М.М. Бахтин указывает и на то, что особое значение имеют внетекстовые влияния на разных этапах развития человека: «Эти влияния облучены в слово (или в другие знаки), и эти слова – слова других людей, и прежде всего материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных), а затем и в свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер» [4, с. 365]. Далее, как отмечает автор, этот процесс отражается в романах, автобиографиях, дневниках и т.д. [4, с. 365]. М.М. Бахтин пишет, что «даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конченными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» [4, с. 373]. Бахтинское понимание текста как диалога автора со всей предшествующей и современной ему культурой развито в работах Ю.М. Лотмана, глубоко исследующего феномен культуры, во взаимосвязи с которой рассматриваются природа текста, его смысл и функции. Так, среди функций текста ученый выделяет «функцию памяти», которую он определяет как «способность текста сохранять память о своих предшествующих контекстах», называя текст «не только генератором новых смыслов, но и конденсатором культурной памяти» [5, с. 12].

Ю.М. Лотман вводит понятие «пространства культуры» – семиосферы, вне которой «нет ни коммуникации, ни языка» и которая представляет собой одновременно «и результат, и условие развития культуры» [5, с. 13]. Согласно Ю.М. Лотману, семиосфера – это неоднородная и динамичная система, состоящая из различных по своей природе языков, текстов, находящихся в процессе постоянного взаимодействия. Теоретические положения Ю.М. Лотмана во многом продолжают идеи М.М. Бахтина о «чужом слове» и предоставляют необходимую базу для их дальнейшего изучения. Остановившись на вопросе взаимодействия текстов, исследователь вводит новый термин для обозначения данного явления – «текст в тексте», который он использует в достаточно широком смысле и характеризует как «обломки текста, вырванный из своих естественных смысловых связей», который «механически вносится в другое смысловое пространство» [5, с. 13].

Интертекстуальность как взаимодействие текста с семиотической культурной средой посредством использования цитат, ссылок, аллюзий изучили также Р. Барт, Ж. Деррида, В.Е. Чернявская, Г.Г. Слышкин и др. [6; 7; 8; 9]. Что касается актуальности предприняемого нами исследования, то она обусловлена, с одной стороны, общим интересом к интертекстуальности в современных гуманитарных науках, с другой – малой изученностью проявления интертекстуальности в церковно-религиозной речевой сфере. Хотя здесь необходимо отметить, что отчасти вопросы интертекстуальности в церковно-религиозных текстах исследованы в современной российской лингвистике. Так, например, в диссертации «Проповедь митрополита Филарета (Дроздова) в русской литературе: проблемы жанра и стиля» автор, М.В. Сибирева, в одном из параграфов касается особенностей интертекстуальности в гомилетических текстах [10].

На наш взгляд, исследование проблем, связанных с проявлением категории интертекстуальности в церковно-религиозной

сфере, значимо, прежде всего, потому, что ее реализации являлись стилиобразующим фактором церковно-религиозного стиля, что требует описания и научной фиксации данного факта.

Одной из основных форм реализации интертекстуальности является цитата. Н. Пье-Гро в этой связи отмечала: «Цитату с полным правом можно назвать эмблематической формой интертекстуальности, поскольку она позволяет непосредственно наблюдать, каким образом один текст включается в другой, <...> потому, что она характерна для текстов, отличающихся разнообразием и фрагментарностью» [1, с. 84]. Под цитатой мы понимаем «в точности воспроизводимые чьи-либо слова (в устной речи) или дословные выдержки из какого-либо текста (в письменной речи), приводимые в подтверждение некоторого соображения или довода <...>» [11, с. 749]. В сфере православной коммуникации мы встречаем большое количество цитат, которые чаще всего используются в аргументативной функции.

Так, священники, обращаясь к мирянам, отвечая на их вопросы, ссылаются на Евангелие как ключевой текст православной культуры, на труды святых отцов Церкви, богословов, обращаются к житиям святых. Чаще, обращаясь к текстам православной культуры, авторы – священники, богословы, миряне – касаются вопросов, связанных с главными категориями христианства – это добродетель и грех. Одна из основных целей всех жанров церковно-религиозного стиля – наставить на путь добродетели и отвлечь от греха. Священники и богословы стремятся привести верующих к таким добродетелям, как любовь, смирение, кротость, прощение, покаяние.

Помогают в избавлении от таких грехов, как гордыня, гневливость, равнодушие, стяжательство и др. Обращение к авторитетным и значимым для христиан текстам помогает авторам в подкреплении своей точки зрения, создании образности. Обратимся к примерам: *«И теперь еще аргументы в связи с метемпсихозом – об этом перевоплощении ни слова не говорит Библия (это очень интересно!), признаваемая за откровение и всеми теософами. Ни слова ни где не говорит. Более того, Апостол Павел пишет: «Человекам положено однажды умереть, а потом – суд». То есть, Библия говорит противоположное!»* (А.И. Осипов. «Боговоплощение». Лекция).

Помимо этого важно сказать о таких выполняемых цитатой функциях, как смыслообразующая (авторский текст обогащается за счет смысловых ходов и ассоциаций, связанных с текстом-источником), эстетическая, оценочная, экспрессивная, воспитательная, функция воздействия на интеллектуальную сферу адресата, функция привлечения внимания к важным смысловым компонентам. Усилению стилистического эффекта способствует использование двух и более цитат в микроконтексте: *«Христос <...> приходит в этот мир младенцем, и, по выражению очень древнего учителя Церкви, священномученика Иринея Лионского, «Христос прошел все возрасты жизни человеческой». Он родился, как несмышленый младенец, не могущий, как всякий младенец, еще говорить, он возмужал, укреплялся духом, как пишет об этом евангелист Лука, он находился в послушании у своих родителей – Девы Марии и Иосифа-плотника до того момента, когда наступил возраст его, когда ему было лет около тридцати, когда он, как говорят евангелисты, вышел на проповедь»* («Беседы с Батюшкой». 21.08.2010).

Аллюзия, как и цитирование, является одной из главных черт церковно-религиозного стиля. Под аллюзией мы понимаем прием, представляющий собой намек на какой-либо известный исторический, политический, культурный или иной общественно значимый факт или отсылку к подобному факту. Данный прием выполняет в церковно-религиозных текстах преимущественно те же функции, что и цитата. А именно: аргументативную, смыслообразующую, воспитательную. Однако при характеристике стилистической роли аллюзии в текстах священников и богословов важно сказать о следующем. Поскольку аллюзия является имплицитной формой проявления интертекстуальности, одной из главных ее функций в тексте является функция воздействия на интеллектуальную сферу адресата; побуждения к размышлению, установлению аналогий, ассоциаций. Также важно сказать и о роли аллюзии в создании образности.

Обратимся к примерам: *«Здесь обнаруживается для христианина все величие и благость Христовой Жертвы»* (А.И. Осипов. «Жизнь после смерти». Лекция); *«Но для нас что самое главное? Что в определенный момент истории родилась девочка, которая по своим духовным способностям, духовной стороне своей личности, способна стала вместить в себя сына Божия»* («Беседы с Батюшкой». 21.08.2010).

К реминисценции в церковно-религиозном стиле прибегают по большей части с теми же стилистическими заданиями,

что и при использовании цитат и аллюзии. Здесь необходимо сказать, что под реминисценцией мы, вслед за А.П. Сковородниковым, понимаем «риторический прием, состоящий во включении в речь (текст) хорошо узнаваемого фрагмента чужого (прецедентного) текста, иногда несколько трансформированного, без упоминания его названия и автора для усиления экспрессивности выражаемой мысли или создания какого-либо другого стилистического эффекта» [10, с. 552]. Основные стилистические функции этого приема в текстах церковно-религиозного стиля такие: создание образности, воздействие на чувства и мыслительную сферу адресата, донесение до адресата важнейших христианских идей. Часто в форме реминисценции автор текста обращает адресата к Евангелию. Автор не ссылается на текст, из которого взяты слова, но читатель / зритель / слушатель хорошо (в основной своей массе) понимает – что это за текст. Мы можем говорить о том, что адресату в целом известен текст-источник, поскольку большая часть аудитории – люди верующие и воцерковленные. Обратимся к примеру использования реминисценции: «Я сталкивался с такими вещами, когда действительно люди просто ненавидели, смерти желали друг другу, когда один приходил к вере – все это внутри просто менялось. Ведь действительно, в христианстве главное чудо – не то, что, да, как там **воду в вино превратить** – нет, а когда вот сердце сначала кривое, всегда творит зло и грех, оно вот как-то внезапно, под воздействием благодати Божией, становится любвеобильным, мягким, всепрощающим, и прочее, прочее» («Беседы с Батюшкой». 09.11.2007).

Обращаясь к мыслям М.М. Бахтина о полифонии текстов, диалоге текста со всей современной и предшествующей культурой, важно сказать, что церковно-религиозный текст диалогичен, прежде всего, с Евангелием. Цитаты, аллюзии и реминисценции обращают нас к главной книге христиан. Однако отзвуки современной культуры также не чужды современному церковно-религиозному стилю. Так, сегодня многие священники, на-

пример, ведущие таких передач, как «Церковный календарь» (Е. Попиченко) и «Читаем Евангелие вместе с Церковью» (А. Куликов), богослов А.И. Осипов обращаются, в том числе, и к текстам современной кинокультуры, русским пословицам и поговоркам, произведениям русской классической литературы. Обратимся к примерам: «*Когда человек осознает свое рабство греху – он будет пытаться от этого рабства освободиться. Конечно, с помощью Бога. Конечно, стяжанием благодати Божией. Нужно знать о себе правду – пусть она глаза колет, но лучше горькая – но правда, чем приятная, но лезть...*» («Церковный календарь». 01. 07. 2010); «*Они пишут, что такое была русская община. Ну, это конечно что-то изумительное: читаешь и думаешь, да это почти что рай на земле! Даже не важно, в каком они находились материальном положении – это поистине был рай на земле!... А Обломовку вспомните, что такое...*» (А. И. Осипов. «Спасение сегодня». Лекция).

Анализируя церковно-религиозные тексты различных жанров, например, таких, как проповедь, богословская лекция, духовное письмо, мы приходим к выводам о том, что одна из основных стилистических черт этих текстов, а, следовательно, и церковно-религиозного стиля в целом – интертекстуальность. А цитата, аллюзия, реминисценция – ведущие приемы, основные цели использования которых – информирование, убеждение, воспитание. Приемы интертекстуальности как нельзя лучше помогают священникам в наставлении мирян на путь добродетели. Ссылки на тексты Священного Писания, послания Апостолов, труды выдающихся богословов – это своеобразный знак, эмблема церковно-религиозного стиля. Перспектива дальнейшего исследования приемов интертекстуальности в церковно-религиозном стиле видится в более подробном описании их стилистических функций, а также рассмотрении интертекстуальности как стилистической черты в кругу других стилистических черт и описании функционирования цитаты, аллюзии, реминисценции в текстах церковно-религиозного стиля разной жанровой направленности.

Библиографический список

1. Пъего-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности. – М., 2008.
2. Золотухина, Е.Н. Интертекстуальность в современном русском языке // Русский язык в школе. – 2008. – № 5.
3. Васильев, В.К. Типология и интертекстуальность // Современная филология: актуальные проблемы, теория и практика. – Красноярск, 2005.
4. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
5. Алейникова, Ю.А. Цитирование в научно-популярном тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2006.
6. Барт, Р. Нулевая степень письма. – М., 2008.
7. Деррида, Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / под ред. Косикова Г.К. – М., 2000.
8. Чернявская, В.Е. Интертекстуальность и интердискурсивность // Текст. Дискурс. Стил. – СПб., 2003.
9. Слышкин, Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.
10. Сибирева, М.В. Проповедь митрополита Филарета (Дроздова) в русской литературе: проблемы жанра и стиля: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
11. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; под общ. рук. Л.Ю. Иванова. – М., 2003.

Bibliography

1. Pjego-Gro, N. Vvedenie v teoriyu intertekstualnosti. – M., 2008.
2. Zolotukhina, E.N. Intertekstualnost' v sovremennom russkom yazyke // Russkiy yazyk v shkole. – 2008. – № 5.
3. Vasiljev, V.K. Tipologiya i intertekstualnost' // Sovremennaya filologiya: aktualnye problemy, teoriya i praktika. – Krasnoyarsk, 2005.
4. Bakhtin, M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. – M., 1979.
5. Aleynikova, Yu.A. Citirovanie v nauchno-populyarnom tekste: dis. ... kand. filol. nauk. – Tula, 2006.
6. Bart, R. Nulevaya stepen' pis'ma. – M., 2008.
7. Derrida, Zh. Struktura, znak i igra v diskurse gumanitarnykh nauk // Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu / pod red. Kosikova G.K. – M., 2000.
8. Chernyavskaya, V.E. Intertekstualnost' i interdiskursivnost' // Tekst. Diskurs. Stil'. – SPb., 2003.
9. Slishkin, G.G. Ot teksta k simvolu. Lingvokulturnye koncepty pretsedentnykh tekstov v soznanii i diskurse. – M., 2000.
10. Sibireva, M.V. Propoved' mitropolita Filareta (Drozdova) v russkoy literature: problemih zhanra i stilya: dis. ... kand. fil. nauk. – M., 2008.
11. Kul'tura russkoy rechi: ehnciklopedicheskiy slovar'-spravochnik / Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova; pod obsh. rukovod. L.Yu. Ivanova. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 17.09.12

УДК 003. 007+800

Smolina A. SPIRITUAL LETTERS OF THEOPHANES THE RECLUSE LINGUO-STILISTIC ASPECT. The work analyses writings of St. Theophanes the Recluse from the position of stylistics. The article defines the main genre features of spiritual letters such as specific character of the content, of communication aims, the author and addressee, composition. The article deals with the functions of the figurative language.

Key words: Theophanes the Recluse, spiritual letter, Christian values, author, addressee, composition, linguistic features.

А.Н. Смолина, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ, г. Красноярск, E-mail: angelic2009@mail.ru

ДУХОВНЫЕ ПИСЬМА ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА: ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе анализируется творческое наследие Феофана Затворника с позиций стилистики. Выявляются основные жанровые признаки духовных писем: определяется специфика содержательной основы, коммуникативной цели, автора и адресата, композиции; рассматриваются вопросы, связанные с функционированием выразительных средств языка.

Ключевые слова: Феофан Затворник, духовное письмо, христианские ценности, автор, адресат, композиция, языковые особенности.

Труды Феофана Затворника, выдающегося русского духовного писателя XIX века, учителя христианской жизни, мало известны современной российской читательской аудитории. Духовное наследие святителя Феофана (в миру Георгия Васильевича Говорова) изучается в духовных семинариях, исследуется богословами; письма святителя становятся своеобразным путеводителем для верующих людей, стремящихся идти по пути добродетели. Однако знакомство с русской православной литературной культурой прошлого, на наш взгляд, было бы весьма значимым и полезным и для более широкого круга читателей. Это касается как научного и образовательного значения, так и воспитательного. В этой связи заметим, что далеко не случайно именно сегодня труды Феофана Затворника привлекают внимание педагогов и исследуются в педагогическом аспекте. Здесь важно отметить диссертационные работы А.А. Игнатова «Педагогические воззрения и практика духовного воспитания святителя Феофана Затворника» и А.Б. Хохловой «Инновационно-эвристическое значение наследия Феофана Затворника для развития современного российского образования» [1; 2], в работах которых рассматриваются вопросы, связанные с педагогическими принципами святителя Феофана. Это, прежде всего, религиозность и церковность; чтение Евангелия и святоотеческой литературы; искренняя и глубокая любовь и уважение к воспитаннику; почтительное отношение к каждому человеку; глубокое знание и любовь к изучаемому предмету; внимание к всестороннему развитию каждого воспитанника (духовному, душевному и физическому); забота о здоровье учеников; стремление развить особый, присущий данному ребенку талант и др. Важной составляющей педагогического учения Феофана Затворника, как отмечают исследователи, является идея необходимости целостного воспитания «совершенного человека» в системе таких социальных институтов, как семья, Церковь, школа, профессиональные учебные заведения. В указанных исследованиях также отмечается, что цели и задачи воспитания, связанные с подготовкой к семейной, профессиональной, социальной, нравственной и духовной жизни, достигаются с помощью непротиворечивого содержания воспитания, единства всех его видов и деятельности всех институтов образования и воспитания. В работе А.Б. Хохловой акцентируется внимание на трехступенчатой траектории духовно-нравственного развития человека по Феофану Затворнику: 1) творение добродетели; 2) преодоление греха; 3) пребывание в Боге, устроение (тело – душа – дух), природа (телесная, душевная, духовная) [2, с. 7]. Результатом духовного развития человека является обновление и совершенствование всех его сил и «частей», развитие «нового человека» («духовного», «внутреннего»), преображение его личности», – обращает внимание А.Б. Хохлова [1, с. 7-8]. В статье «Значение наследия Феофана Затворника для развития современного российского образования» А.Б. Хохлова говорит о том, что учение святителя Феофана «имеет большое эвристическое значение и для разработок методического знания, поскольку содержит понимание построения технологий воспитания, основанных на знании целостного человека». И здесь автор обращает внимание на метод воспитания примером, христианскую любовь как основное начало «воспитательных мер» и «лучший метод воспитания» [3]. Нельзя не согласиться с исследователями в том, что педагогическая концепция святителя весьма актуальна в наши дни, поскольку в течение продолжительного периода (особенно конец XX века) в нашем обществе недооценивались значимость изучения и совершенствования духовной стороны личности и важность духовно-нравственного воспитания. Сейчас постепенно приходит понимание всей важности возрождения истинных ценностей русского народа, необходимости выдвигания на первый план духовного воспитания общества. И наследие Феофана Затворника, указывающего нам пути нравственного совершенствования, для современного человека становится особенно ценным и необходимым.

На наш взгляд, важным является изучение творений Феофана Затворника также с позиций риторики и стилистики. Труды святителя представляют научный интерес в аспекте учения о классическом риторическом каноне, в особенности таких его

этапов, как инвенция и элокуция, а также в аспекте учения о риторическом идеале. С позиций стилистики весьма значимо исследование жанрового своеобразия произведений Феофана Затворника, индивидуального авторского стиля писателя, изучение его трудов в аспекте теории функциональных стилей. Поскольку в течение длительного времени церковно-религиозный стиль не только не исследовался, но и не выделялся в системе функциональных стилей русского языка, степень изученности этой области лингвистического знания недостаточно высокая, и рассмотрение трудов святителя Феофана в рамках учения о церковно-религиозном стиле – это определённый вклад в теорию и практику стилистики. В данной статье мы фокусируем своё внимание на духовных письмах Феофана Затворника. По нашему мнению, в системе эпистолярных жанров и жанров церковно-религиозного стиля необходимо выделить особый жанр – духовное письмо. Мы рассматриваем его как инвариант эпистолярного жанра и субжанр частного письма. В определении эпистолярного жанра мы опираемся на точку зрения О.В. Протопоповой, которая даёт такую его дефиницию: «(от греч. *epistole* – письмо, послание) – текст, имеющий форму письма, открытки, телеграммы, посылаемый адресату для сообщения определенных сведений» [4]. Эпистолярность таких текстов Феофана Затворника, как «Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться», «Письма к будущему старцу Феоodosию Карульскому Святогорцу» и другие письма разным лицам проявляется в определенных структурно-стилистических признаках эпистолярного жанра (по О.В. Протопоповой) [4], о которых скажем далее. Это сочетание в текстах признаков монологической и диалогической речи; принадлежность писем по сфере общения к частным (А.А. Акишина и Н.И. Формановская по сфере общения выделяют частные и деловые письма [5]). Также – использование языковых средств, соответствующих сфере переписки; устойчивая композиция текста; обращение к получателю; соблюдение речевого этикета с учётом фактора адресата, характера сообщения и национальных «эпистолярных» традиций. Для духовных писем Феофана Затворника характерны и такие особенности эпистолярного жанра, как предварительное обдумывание, подготовка текста, обеспечивающие ясность, полноту изложения, «возможность предвосхитить вопросы, уточнить, исключить непонимание либо интолкование» [4]. Черты эпистолярного жанра, касающиеся формы и содержания, как отмечает О.В. Протопопова, обусловлены тем, что «путём переписки происходит общение дистантное во времени и в пространстве и в письменной форме» [4].

Будучи частными неофициальными письмами, тексты Феофана Затворника несут в себе черты этого жанра: непринуждённость и естественность изложения; выраженная в тексте индивидуальность автора, отражение нравственного облика пишущего; эпистолярные традиции, национальные, социальные и сложившиеся в переписке между коммуникантами. Что касается композиции, то здесь мы видим отсутствие жесткости структуры. Следование предписывающим правилам, которые устанавливались в русской письменной культуре в XVII-XIX веках (см. работы Д. Атанасовой-Соколовой [6; 7]), определяет наличие в тексте письма ряда компонентов. Присутствует зачин, содержащий в себе приветствие и обращение. Основная часть представляет собой передачу определённой информации, касающейся реальных событий. Часто события – отправная точка размышлений, выводов, выражения мнения и оценки. Также сложившиеся правила культуры письма определяют выделение законченных смысловых блоков, что выражается в абзацном членении. Концовка содержит прощание, иногда – просьбу, пожелание, совет, подпись, приписки, постскриптум. Из черт, характерных для частного неофициального письма в целом, в текстах святителя Феофана мы видим также следование правилам речевого письменного этикета: проявление вежливости, доброжелательного отношения к адресату, наличие необходимых речевых формул. Риторичность писем Феофана Затворника, использование различных средств выразительности подчёркивают их принадлежность к эпистолярной культуре, складывавшейся в русском обществе в XVII-XIX веках. Говоря о русской эписто-

лярной культуре XVII века (эпоха активного развития и становления жанра частного письма), Д. Атанасова-Соколова отмечает: «**Письма** подвергались риторизации и языковой регламентации в соответствии с риторикой социальной коммуникации эпохи и современными ей западноевропейскими языковыми и эпистолярными нормами» [6]. Феофан Затворник, будучи высокообразованным человеком, обучавшимся в Киевской духовной академии и, несомненно, обладавшим блестящими знаниями по риторике, хорошо знал теоретические положения риторики эпистолярного стиля. Письмовники XVII-XIX веков содержали в себе правила эпистолярного общения, предписания, касающиеся внешнего этикета, элокуции (средства и приёмы словесного выражения мысли), построения письма и др. В таких письмовниках были представлены и образцы: письма нравоучительного характера, дружеские и другие. Письменная эпистолярная культура, сложившаяся в России, несомненно, наложила отпечаток на эпистолярные произведения Феофана Затворника. Однако, говоря о жанрообразующих признаках частного письма, присутствующих в эпистолярных текстах Феофана Затворника, необходимо говорить и об индивидуальных авторских особенностях, а также отмечать те черты, которые дают нам возможность выделять особый субжанр – духовное письмо.

На настоящий момент в российской лингвистике пока не существует работ, в которых бы рассматривался жанр духовного письма, хотя, несомненно, что его существование и функционирование в особой церковно-религиозной сфере требует всестороннего лингвистического описания. Духовное письмо – часть русской культуры, как прошлого, так и современности. Прошлое дало нам такие образцы, как письма святителя Феофана Затворника, святителя Игнатия Брянчанинова, старца схиигумена Иоанна, святителя Макария (Невского) и других. Современность – письма архимандрита игумена Никона (Воробьёва), архимандрита Иоанна (Крестьянкина), протоиерея Александра Меня и других.

Жанровая специфика духовного письма обусловлена, прежде всего, его **содержательной основой**, которую определяет обращённость автора к христианским ценностям, важнейшие из которых – добродетели. Это вера в Бога, любовь к Богу и ближнему, забота о ближнем, смирение, кротость, незлобность, добродетели, правда, сочувствие, сострадание, милосердие. Здесь важно сказать, что ядром нормативно-ценностной составляющей христианского вероучения являются такие христианские ценности, как десять Заповедей Ветхого Завета (Исх. 20) и Евангелие. И содержание духовных писем основывается, прежде всего, на Заповедях Ветхого и Нового Заветов, заключает в себе разъяснение значимости их соблюдения. Этическая составляющая писем Феофана Затворника также базируется на трудах Апостолов и богословов, житиях святых, святоотеческой литературе.

Цель автора письма – духовно-просветительская: наставить адресата на путь добродетели и отвлечь от греха. В письмах Феофан Затворник учит любви к Богу и ближнему, правде, заботе о душе, добродетели, духовной жизни, совестливости. Приведём пример: «**Сообщив духу частичку своего всеведения в указанном естественном символе веры, Бог начертал в нем и требования Своей святости, правды и благодати, поручив ему же самому наблюдать за исполнением их и судить себя в исправности или не исправности. Сия сторона духа и есть совесть, которая указывает, что право и что не право, что угодно Богу и что не угодно, что должно и чего не должно делать; указав, властно понуждает исполнить то, а потом за исполнение награждает утешением, а за неисполнение наказывает угрызением. Совесть есть законодатель, блюститель закона, судия и воздаятель. Она есть естественные скрижали завета Божия, простирающегося на всех людей**» («Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться?»). Автор стремится отвлечь читателя от гнева, ненависти, зависти, скудости, тщеславия, гордости и других грехов, призывает очиститься от страстей. Обратимся к примеру: «**Больше всего тиранят сердце страсти. Не будь страстей, встречались бы, конечно, неприятности, но они никогда не мучили бы так сердца, как мучат страсти. Как жжёт сердце гнев! Как терзает его ненависть! Как точит злая зависть! Сколько тревог и мук причиняет неудовлетворенное или посрамленное тщеславие! Как давит скорбь, когда гоним страдает! Да если постороже рассмотреть, то найдем, что и все наши тревоги и боли сердца – от страстей. Эти злые страсти, когда удовлетворяемы бывают, дают радость, но кратковременную, а когда не бывают удовлетворяемы, а, напротив, встречают противное, то причиняют скорбь продолжительную и несносную**» («Что есть духовная жизнь ...»).

Такие параметры жанра, как **автор и адресат** также специфичны. В духовных письмах корреспонденты, авторы, – христиане. В исследуемом нами материале **автор** – духовное лицо. Феофан Затворник – богослов, иеромонах (пострижен в монашество в 1841 году), служитель Русской Духовной Миссии в Иерусалиме (1847–1853), настоятель русской посольской церкви в Константинополе (1856–1857), ректор и профессор Санкт-Петербургской духовной академии (1857–1859), епископ Православной Русской Церкви (1859–1886, сначала – Тамбовский, затем – Владимирский), настоятель Вышинской пустыни, с 1872 по 1894 годы – затворник. **Адресат** писем – верующие воцерковлённые или воцерковляющиеся христиане. Это разные лица, просившие помощи у Святителя в решении сложных жизненных вопросов, утешения и облегчения в беде. Так, письма святителя, объединённые в книге «Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться?», адресованы молодой девушке и посвящены духовной жизни человека. Этот сборник писем – помощь христианину в поиске истины, самопознании, вере. Адресат других писем – афонский старец Феодосий Карульский Святогорец. «Письма о духовной жизни», написанные святителем Феофаном в связи с изданными в 1870 году письмами-наставлениями графа М.М. Сперанского, также адресованы читателю, стремящемуся к духовному совершенствованию, борющемуся со своими страстями.

Композиция духовных писем в целом соответствует структурным правилам частного письма, однако имеет ряд особенностей. Начало письма представляет собой зачин, содержащий обращение и не всегда приветствие. Например: «**Вам желательно знать мое мнение на счёт писем графа Сперанского о духовной жизни. С удовольствием исполняю ваше желание**» («Письма о духовной жизни»). Отсутствие приветствия зачастую объясняется тем, что автор, создавая атмосферу живого диалога, выстраивает письмо как ответное сообщение в устной беседе: «**Положим, что вы сторожите за своим сердцем. Усмирите ли?**»; «**Так вот кто навёл вас на святого Пимена? Некто с увлечением говорящий о божественных вещах**» («Что есть духовная жизнь...»). Также отсутствие приветствия объясняется тем, что святитель, рассматривая какой-либо вопрос, последовательно излагает свои рассуждения от письма к письму. Приведём примеры: «**Письмо второе. Приступим к обозрению писем <...>. Письмо третье. Теперь вы знаете, о чем идет речь у Сперанского в первом письме <...>**» («Письма о духовной жизни»); «**Прошлый раз упомянул я вам о поводах к возбуждению страстных мыслей, чувств и желаний, что на них не следует сваливать вину. Скажу вам теперь о них несколько слов**» («Что есть духовная жизнь...»). Развёртывание рассуждений на определённую тему у святителя Феофана часто сопровождается устойчивыми формулами начала письма «**Продолжаю**» или «**Продолжим**», например: «**Продолжаю о говении. Говящий только и знает, что церковь и дом**»; «**Продолжаю. Вторая сторона жизни – расположения, или настроения и склонности сердца**» («Что есть духовная жизнь...»). Варианты обращений в письмах встречаем такие: **Вы-форма**; по имени; по имени и отчеству; по имени с эпитетом, в том числе этикетного характера (**Достопочтеннейший, Достопочтеннейшая, возлюбленный**); «**Батюшка мой**» в сочетании с именем и другие. В переписке со священнослужителями Церкви Феофан Затворник использует официальные формы обращения, которые начинаются со слова «**Ваше**», далее за ним следует наименование иерархического титула, затем – личное имя. Формы обращения к священнослужителю соответствуют этикету. Обращение к Архиепископу – **Ваше Высокопреосвященство** (имя); к протоиерею – **Ваше высокоблагословение** (имя); к священнику – **Ваше Высокопреподобие** (имя) и др. Приведём примеры обращений: «**Милость Божия буди с вами, Достопочтеннейший о. Архимандрит!**» («Смиранный отзыв святителя о своем руководстве»); «**Ваше Высокопреподобие, Достопочтеннейший о. Архимандрит**» («О келейном молитвенном правиле»); «**Милость Божия буди с вами! Вера Алексеевна! Премного вам благодарен за память и поздравления**» («Привет старым знакомым с нового места служения»); «**Ваше высокоблагословение, Достопочт. о. протоиерей!**» («Снова при посылке книг и разных священных вещей»). К устойчивым формулам зачина писем Феофана Затворника относятся формулы испрошения Божьей милости: «**Милость Божия буди с вами!**», «**Милость Божия буди с вами! Буди вам Божие!**», а также формулы «**Пишешь: ...**», «**Пишете: ...**». Приведём примеры: «**Милость Божия буди с вами! У вас всё ещё тревоги. И скажите, откуда бы им у вас быть?!**» («Что есть духовная жизнь...»); «**Пишете: «Была у меня одна благочестивая особа, – и мы разговаривали о делах Божиих»**» («Письма разным

лицам о разных предметах веры и жизни. Письмо 66»). Также в зачине писем Феофана Затворника часто встречаются формулы одобрения **«Добре»** и **«Се добре!»**, например: **«Толковали с некоем старцем о кознях вражеских. Се добре!»** (Письма разным лицам... Письмо 72). В зачине писем Святителя Феофана мы также встречаем хвалу Господу **«Слава Тебе, Господи!»**, **«Слава Богу!»**, формулы испрошения Божьего благословения **«Благослови, Господи!»**, призывания Божьей помощи **«Помоги вам Господи»**. Например: **«Слава Тебе, Господи! Вот и пост подошёл; «Вот и слава Богу! Пишете, что имеете сильное желание к Богу приближаться»; «Вы рванулись желанием, но благослови, Господи, возвесть вам это желание до решимости, а потом решение своё произвесть и в дело <...>»; «Очень рад, что вы приняли к сердцу написанное в прошлом письме и соглашаетесь так именно себя держать. Помоги вам, Господи!»**. («Что есть духовная жизнь...»). Встречается также приветствие **«Христос Воскресе!»**. Обычно словами **«Христос Воскресе!»** начинается Поздравление к Пасхе. Частотны в начале писем также вопросные и вопросно-ответные конструкции: **«Что такое с вами сделалось? И что за вопросы: «Не знаю, что сделать с своею жизнью. Надо же что-нибудь делать. Надо же цель себе определить?»»; «Так какое же употребление сделать Вам из добытого познания себя самой? Прежде всего надо осудить себя во всех своих несправедностях, без всяких отговорок и оправданий»** («Что есть духовная жизнь...»). Основная часть духовных писем Феофана Затворника представляет собой развёрнутые рассуждения о духовной жизни христианина, грехе и добродетели, молитве, борьбе с пороками и страстями и многих других вопросах, связанных с православной верой. Это наставления и советы читателю, стремящемуся к духовному совершенствованию. Святитель с любовью, заботой, простотой и ясностью отвечал на все приходившие к нему письма, для каждого находя необходимые слова утешения и поддержки. Более подробно об этой части писем мы скажем при анализе их языковых особенностей. В концовке Феофан Затворник обычно подводит итоги своим рассуждениям, делает выводы, подводит читателя к определённым мыслям, призывает к размышлению. Например: **«Из сказанного мне желательно было бы, чтоб Вы вывели такое заключение: в ком нет движений и действий духа, тот не стоит в уровне с человеческим достоинством»; «Извольте о всём этом поразмыслить. О душе – до следующего письма»** («Что есть духовная жизнь...»). Концовка письма также может содержать прямое наставление: **«Себя держите строго; к другим будьте милостивы и пред всеми смиряйтесь. Никого не обижайте, а когда вас обижают, благодарите. Никого не осуждайте, всех почитайте святыми, а себя одну грешною»** (Письмо к г-же N. О хождении в присутствии Божиим и общие нравственные уроки). В финальных строках встречаем традиционную формулу концовки **«Прощай!»**, например: **«Скоро свидимся. Потому не тужи об остающихся! Прощай!»** (Письмо к умирающей сестре). Однако формула **«Прощай»** (**«Прощайте»**) обычно сочетается с формулами, свойственными церковно-религиозному стилю, письмам священников и воцерковлённых христиан, такими, как **«Благослови вас Господи!»**, **«Благослови вас Господи! Спасайтесь!»** и т. п. Преимущественно же письма заканчиваются специфическими словами прощания, характерными исключительно для текстов церковно-религиозного стиля: **«Говорите: «Не умею разобраться в себе...» Когда будете держать прописанную Вами же норму, тогда и нужды не будет разбираться, ибо всё будет идти в порядке одно за другим. Очень благодарен за портрет О. Ректора. Благослови Вас Господи. Спасайтесь»**. В концовках писем святителя Феофана встречаются и такие формулы: **«Господь да утешит вас всех! Прошу молитвы»; «Да благословит Господь труды ваши»; «Благослови вас Господи всяким благословением и всех ваших»; «Благослови вас Господь всяким благословением»; «Да утешит Господь всех вас»; «Прошу молитвы у всех о мне многогрешном»; «Молите Бога о мне грешном»; «Поклонитесь всем знаемым и большим и маленьким»**. Например: **«Благослови вас Господь всяким благословением. Умудряйтесь в ведении священных предметов Божественного откровения. Господь разумов будь вам помощник»** («В объяснение притчи о неправедном приставнике»). Также в заключительной части писем Феофана Затворника мы встречаем формулы благопожелания: **«Примите мои полные вам благожелания»; «Всем вам благ от Господа желаю»; «Всем вам поклон и благословение»; «Всё от Господа и всё ко благу»; «Будьте здоровы и веселы»; «Всем вашим присным поклон и Божие благословение»; «Желаю вам всего хорошего, радостного, душевспасительного»; «Господь да при-**

близится к вам и да пребудет с вами!», **«Господь да умудрит вас в деле спасения», «Да благопоспешит вам Господь!»**. Приведём пример из текста письма: **«Вот и весь курс очищения себя от страстей. Всё это уже у вас в ходу. Да благопоспешит вам Господь!»** («Что есть духовная жизнь...»). Формулы благодарности в финале письма преимущественно **«Благодарю»** и **«Благодарствую»**, например: **«Посланное маушкою получил. Благодарствую»** («Горячи Бог поминает»). Часто в концовке писем мы встречаем слова наставления и утешения: **«Предайте себя в руки Божии. И Он не оставит вас»** («О принятии предлагаемого пострига и о молитве»). Также, как и в начале, в концовке мы встречаем формулы одобрения: **«Начинаете входить во вкус духовных ваших занятий и уединенного пребывания; блаженствуете и восхищаетесь! Добре, добре!»** (Письма разным лицам... Письмо 68»). Примечательная черта концовки духовных писем – слова молитвы: **«Хорошо он сделал, что пошел в монахи. Будет архидиакон и умный и добрый, – и главное православный. Ибо есть, говорят, и очень неправославные. Спаси Господи и помилуй православие русское»** («Обещание написать снимок с иконы»). Другой пример: **«Государь Император всем сердцем и всею силою заботится о распространении истинного просвещения, и об отращении зловредных учений <...>, а зловерие и зломыслие всё прорывается и находит в смельчаках добрых себе проводников. Верно нет очей, или очи неправо зрят у тех, на коих лежит долг смотреть за тем. Господи помози нам, и избави нас имени Твоего ради!»** (Письма к А.Ф.М.). Варианты подписи Феофана Затворника в конце письма такие: **«Епископ Феофан», «Ваш искренний доброхот Е. Феофан», «Ваш богомолец Е. Феофан»**, например: **«Всех вам благ от Господа желаю. Всем вам поклон и благословение. Ваш богомолец Е. Феофан»** («Наставление живущим вдали от храма»). Хотя такие подписи есть далеко не во всех письмах. Часть писем имеет дату, например: **«Больше всего блюдитесь от похотной славы. Её преследуйте как самого главного врага. Благослови вас Господи! Е. Феофан. 24 ноября 1892 г.»** («Руководство к борьбе с грехом и очищение сердца от греховных помыслов»). В некоторых письмах встречаются приписки после традиционных для духовного письма формул прощания. Например: **«В помощь памятования о Боге и о деле спасения, заучите на память 24 молитовки св. Златоуста и чаще прочитывайте их. Они находятся в числе молитв на сон грядущим. Благо-словлю вас Господи! Помните, что того, что потребно для спасения, никто для вас за вас сделать не может. Делать то должны сами вы. Помощь от Господа всегда готова; но она не приходит к тому, кто ничего не делает, а только к тому, кто делает, трудится, но до конца довести дела не может»** («Вразумление для борьбы с маловерием в безнадежии и укрепления веры...»).

Языковые особенности духовных писем святителя Феофана в целом соответствуют нормам церковно-религиозного стиля, однако в них ярко выделяются и индивидуально-авторские черты. Говоря об основных словообразовательных средствах, отметим использование префиксов, имеющих высокую стилистическую окраску, способствующих созданию книжности и торжественности повествования. Помимо этого, такие префиксы передают особое отношение автора к сообщаемому – благоговейное: **«Итак, верное свидетельство о жизни христианской есть огонь деятельной ревности о Богоугождении. Как же возжигается этот огонь?»** («Наставления в духовной жизни»). Префикс **воз-** также способствует «возвышению» действия или явления, о котором говорит автор: **«Да даст Господь возрасти из него древу полному»** (Письма святителя Феофана Затворника к будущему старцу Феодосию Карульскому Святогорцу). Характерное для текстов церковно-религиозного стиля словосложение используется и святителем Феофаном. Стилистическая роль словосложения в его письмах – выражение отношения к изображаемому, положительная оценка, создание образа, усиление выразительности. Приведём пример: **«Дело благочестия и Богообщения есть дело многотрудное и многоболезненное; особенно на первых порах»** («Наставления в духовной жизни»). Удвоение основы передаёт чувства автора, способствует созданию образности, воздействует на разум и чувства адресата: **«Трудитесь. Бог вам будет помощник. Но смотрите – исполняйте, что вам прописывается. Если станете исполнять, то скоро-скоро увидите плод»** («Что есть духовная жизнь...»). Использование прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами передаёт авторское отношение к явлению и, одновременно создавая определённый образ в сознании адресата, отчасти формирует и читательское отношение: **«Пересмотрев написанное, вижу, что это я очень грубый**

произнёс суд над светской жизнью, но не беру слова назад. Может быть, я и не написал бы того, что написало, но как вы сами заметили довольно **тёмненькие** пятна в свете, то я и разохотился – запеть в ту же ноту <...>» («Что есть духовная жизнь...»). Также уменьшительно-ласкательные суффиксы используются в наставлениях как средство, создающее юмористическую тональность и способствующее диалогизации, созданию эффекта живого разговора учителя и ученика: «**Все сии пунктики потрудитесь хорошенько обдумать**, – и взвесите все случаи, когда и как они приложимы в вашем течении жизни» («Неприятности – молотки для очищения сердца»). Говоря о Боге и духовной жизни человека, святитель прибегает к отвлечённому существительному на –ни(е), –и(е), –ость. Мы встречаем такие существительные, как **приуготовление, самоотвержение, благоговение, истинность, ревность, решимость, милость и др.** Обратимся к примеру: «**Образовавшаяся в Вас потребность духа есть пробуждение** духовной жизни» («Письма святителя Феофана Затворника к будущему старцу Феодосию...»). Значимую роль в высказывании своего мнения играет окказиональное словообразование: «**Кажется, там прояснено, что главное – внутри-пробывание, или стояние в сердце пред лицом Господа. Вот это возьмите себе в главный урок**» (Письма святителя Феофана Затворника к будущему старцу Феодосию...). Окказиональное словообразование также становится средством создания характеристики объекта изображения: **Правда, Вы, верно, встречаете несколько лиц с симпатичным строем сердца: так и льнут и берут прямо за сердце <...> Лучшие прямой эгоист или эгоистка, чем такие симпатисты и симпатистки**» («Что есть духовная жизнь...»). С их помощью также создаётся юмористическая тональность: «**Утомил я вас многописанием**» («Что есть духовная жизнь...»).

Лексическая специфика писем отчасти обусловлена их книжным характером. Мы часто встречаем книжные и высокие слова, использующиеся с различными стилистическими заданиями, например, такими, как создание образа и усиление общей образительности и выразительности текста; выражение отношения к объекту, предмету, явлению и формирование читательского отношения; воздействие на мысли и чувства читателя. Обратимся к примерам: «**И Бог, когда хочет сим образом исцелит, Сам же влагает и силу веры и влечёт туда, где благоволит дать исцеление**» («Письмо о молитве и врачах»); «**Великое благо, что Вы можете всякий день бывать в церкви...**» (Письма святителя Феофана Затворника к будущему старцу Феодосию...). Несомненно, очень важную роль играет церковно-религиозная лексика. С одной стороны, церковно-религиозные слова привычны для автора и являются частью его языка и мышления. С другой стороны, эти слова несут в себе сильную образную и эмоциональную составляющую. И то, и другое стилистически весьма значимо. Слова **Бог, Господь, Святой Дух, Иисус Христос, Спаситель, Божия Матерь, Евангелие, Крещение, псалом, причастие, исповедь, Святой, молитва** – реалии духовной жизни Феофана Затворника и адресатов его писем. Одновременно с тем за каждым таким словом – яркий образ, чувство и мысль: «**Я верую, что святые на небе все вместе молятся о нас, хотя мы простираем молитвы то к тому, то к другому. И Божия Матерь со всеми предстолит о нас Богу**» («Смирренный отзыв святителя о своём руководстве»). Важную стилистическую роль играет и эмоционально-экспрессивно окрашенная лексика, использующаяся в образительной, психологической, характерологической функциях, усиливающая общую экспрессивность текста. Например: «**Тут причина и лицедейства, суть которого есть напряженное ухищрение** всячески прятать свои дурные стороны, не исправляя их» («Что есть духовная жизнь...»). Живость и непринуждённость, иногда лёгкую юмористическую тональность текстам придают фразеологизмы: «**Меня смех берёт, когда скажет кто, что я в затворе. Это совсем не то. У меня та же жизнь, только выходов и приёмов нет. Затвор же настоящий – не есть, не пить, не спать, ничего не делать, только молиться. Я же говорю с Евдокимом, хожу по балкону и вижу всех, веду переписку**» («Смирренный отзыв святителя о своём затворе и о самом себе»). Яркая образительность и выразительность создаются также тропами, в особенности такими, как эпитет и метафора. Эпитеты в письмах Феофана Затворника выполняют характерологическую и психологическую функции, создают яркие образы, а также играют немаловажную роль в аргументации, выражении своего мнения. Приведём пример: «**А я говорю, что у нас внутри душа составляет низшую сторону тамошней внутренней жизни, а высшую составляет дух, иже от Бога, богоподобная, равно-ангельская сила, – которая и составляет характеристическую черту человека**»

(«Душа и дух...»). В наставлениях о духовной жизни, объяснении природы человека, его чувств, стремлений, поступков, в характеристике отношений между людьми Феофан Затворник часто прибегает к метафорам. Они помогают в образной форме донести до читателя важные мысли о том или ином обсуждаемом предмете. Например: «**Тут причина и того, что от всех холодом веет – ибо всякий замкнут в себе и не разливает лучей теплой жизни вокруг себя**» («Что есть духовная жизнь...»). Яркая образность создаётся и сравнениями. Проводя самые различные аналогии, автор наглядно показывает суть изображаемого явления, даёт своеобразную оценку, формирует отношение читателя. Сравнения Феофана Затворника в равной степени сильно воздействуют и на чувства, и на разум адресата. Для примера обратимся к текстам, в которых автор говорит о бездуховной жизни: «**Жизнь, которой частичку Вы видели, имеет удручающее свойство: так что и видят, что всё это не то, а всё тянут, как привыкший к опиуму знает, что будет как сумасшедший, а всё принимает его**»; «и удовлетворяется только одна потребность животной жизни или, лучше, игране сей жизни, какое действует и в молодых барашках с овечками, когда их выгоняют на зелёную поляну» («Что есть духовная жизнь...»).

Из фигуративных средств отметим особую стилистическую роль риторических вопросов, вопросно-ответных конструкций, риторических восклицаний, инверсии, различного рода повторов, рифмы, перечисления и эллипсиса. Диалогичности повествования, соразмышлению автора и читателя, выделению значимого компонента рассуждения способствуют риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции, которые мы встречаем в разных частях писем. Так, в начале письма они значимы в обозначении темы и её дальнейшем развитии: «**Что такое мытарства? Мытарства – это образ частного Суда по смерти, на коем вся жизнь умершего пересматривается со всеми грехами и добрыми делами**» («Наставления в духовной жизни»). Часто вопрос – проявление заинтересованности в жизни адресата, его мыслях, чувствах: «**Что такое с вами сделалось?**»; «**Так какое же употребление сделать вам из добытого познания себя самой?**» («Что есть духовная жизнь...»). Также письмо может начинаться с вопроса корреспондента святителя, заданного им в переписке или предполагаемого, и ответа на этот вопрос святителя: «**Я полагаю, что у вас часто вертится вопрос: что же делать, как быть? Полагаю также, что и ответ на это тоже дается у вас в сердце – что же делать, кроме как душу спасать?**»; «**Как часто можно приобщаться? Как исповедоваться? Я, кажется, уже писал вам, что довольно поговеть и причаститься в каждый большой пост из четырех. А в посты перед Пасхой и Рождеством – по два раза**» («Наставления в духовной жизни»). Письмо целиком может представлять собой ответы на поставленные корреспондентом Феофана Затворника вопросы, одним из ответов и заканчивается письмо. Инверсия способствует размеренности рассуждений, выдвигению значимых отрезков текста, созданию атмосферы непринуждённой дружеской беседы: «**Столько времени не отвечал я вам на письма ваши и супруги вашей!**» («Происхождение, плоды и способы поддержания ревности духовной»); «**О небогатости вашего здоровья с докторами потолкуйте**» («Письмо к кающемуся»). Повторы способствуют выделению значимых компонентов мысли, усиливают выразительность и образительность, иногда становятся основой языковой игры. Приведём примеры: «**Как прежде действовали, так действуйте и теперь. Побольше смирения, поменьше о себе думания; побольше упования на Бога, поменьше самонадеяния; побольше собрания мыслей и поменьше блуждания их, и всё пойдет добре!**» («Чувства и поведение служащего при святой иконе»); «**Ну что запрагли вас?! Везите – везите. Пусть пот градом! Надо везть. Бог повелел**» (Ободрение к прохождению возложенной обязанности настоятеля). Интересны примеры рифмы, создающей комическую тональность: «**Читайте и викайте, к себе прилагайте**» («Краткие ответы на вопросы ревнующей о благочестии»). Перечисление часто используется Феофаном Затворником в обосновании своей точки зрения; его использование создаёт особый ритмический рисунок, иллюстративность: «**Таково плотугодие в разных видах, то есть сластолюбие, роскошь, похотность, празднотство, страсть к развлечениям, житейская многопопечительность, честолюбие, властолюбие...**» («Наставления в духовной жизни»). Эллипсис придаёт динамику диалогу адресат – адресант: «**Но у вас не всё указано, что бывает в душе. Ни о добродетелях, ни о благочестии – ни слова**» («Что есть духовная жизнь...»).

Особо следует отметить роль приёмов интертекстуальности: прямого и косвенного цитирования, аллюзий и реминисценций. Для духовных писем, равно как и для большинства жанров церковно-религиозного стиля, эти приёмы являются ведущими. В духовных письмах они используются преимущественно в аргументативной функции: «Вот об этом и должна быть теперь у нас вся забота, чтоб побольше переслать туда вкладов. И забота эта не мудрена и не тяжела, как удостоверяет Сам Господь, говоря: *Иго... Мое благо, и бремя Мое легко есть (Мф. 11, 30)*» («Что есть духовная жизнь...»). Также приёмы интертекстуальности выполняют изобразительную, выделительную, психологическую и характерологическую функции.

Данная статья – краткий очерк эпистолярного наследия святителя Феофана Затворника. Мы обзорно представили особенности духовных писем святителя, коснувшись основных жанровых признаков. Перспектива дальнейшего исследования нам видится, с одной стороны, в более полном и глубоком рассмотрении эпистолярных текстов Феофана Затворника с подробным описанием отдельных стилистических особенностей, с другой стороны, – в исследовании жанра духовного письма в целом на

материале духовных писем священников и богословов прошлого и современности. Подводя итоги, подчеркнём, что духовное письмо – это особый жанр церковно-религиозного стиля, представляющий собой письменный коммуникативный акт, частное общение христиан. По содержанию духовное письмо – это обращение христианина (священника или мирянина) к другому христианину с сообщением, просьбой, предложением, благодарностью и т.п. по вопросам веры или религиозной жизни. Цели жанра – нравственное совершенствование, духовное общение. Композиция духовного письма отличается своей спецификой, которая проявляется в особых формулах зачина, концовки и основной части. Этикет также весьма специфичен, что на наш взгляд, нам удалось показать в работе. К характерным отличительным чертам жанра мы относим и язык. Отличие от других видов эпистолярной коммуникации прослеживается на всех языковых уровнях. И, хотя личность пишущего накладывает существенный отпечаток и на форму, и на содержание, ряд основополагающих принципов языковой организации материала присущ духовным письмам разных авторов.

Библиографический список

1. Игнатов, А.А. Педагогические воззрения и практика духовного воспитания святителя Феофана Затворника: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2004.
2. Хохлова, А.Б. Инновационно-эвристическое значение наследия Феофана Затворника для развития современного российского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2011.
3. Хохлова, А.Б. Значение наследия Феофана Затворника для развития современного российского образования [Э/р]. – Р/д: <http://theophanica.ru/science/list.php?ID=6171>
4. Протопопова, О.В. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М., 2003 [Э/р]. – Р/д: <http://enc-dic.com/stylistic/Jepistoljam-zhanr-152.html>
5. Акишина, А.А. Этикет русского письма / А.А. Акишина, Н.И. Формановская. – М., 1981.
6. Атанасова-Соколова, Д. Говоря с тобою через письмо [Э/р]. – Р/д: http://ifi.rsu.ru/vestnik_2006_1_3.html#snoska
7. Атанасова-Соколова, Д. Письмо как факт русской культуры XVIII-XIX веков. – Budapest, 2006.

Bibliography

1. Ignatov, A.A. Pedagogicheskie vozzreniya i praktika dukhovnogo vospitaniya svyatitelya Feofana Ztvornika: dis. ... kand. ped. nauk. – Kursk, 2004.
2. Khokhlova, A.B. Innovacionno-ehvrsticheskoe znachenie naslediya Feofana Ztvornika dlya razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kursk, 2011.
3. Khokhlova, A.B. Znachenie naslediya Feofana Ztvornika dlya razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://theophanica.ru/science/list.php?ID=6171>
4. Protopopova, O.V. Stilisticheskij ehnciklopedicheskij slovarj russkogo yazihka / pod red. M.N. Kozhinoyj. – M., 2003 [Eh/r]. – R/d: <http://enc-dic.com/stylistic/Jepistoljam-zhanr-152.html>
5. Akishina, A.A. Ehtiket russkogo pisjma / A.A. Akishina, N.I. Formanovskaya. – M., 1981.
6. Atanasova-Sokolova, D. Govorya s toboyu cherez pisjmo [Eh/r]. – R/d: http://ifi.rsu.ru/vestnik_2006_1_3.html#snoska
7. Atanasova-Sokolova, D. Pisjmo kak fakt russkoj kul'turi XVIII-XIX vekov. – Budapest, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.09.12

УДК 81'28+811.112.2

Moskaliuk L.I. THE PROCESSES OF KEEPING/ LOSS OF RUSSIAN-GERMAN NATIVE LANGUAGE. The article describes the processes of keeping and loss of German insular dialects on Altai. Studying of a language situation in German villages shows that, being bilinguals, the Russian Germans use German and/or Russian in the course of communications. German insular dialects are the specific mixed formations, their language features are caused by oral character of their existence, isolation from initial language collective and long interaction of dialects with Russian.

Key words: German insular dialects, keeping and loss of dialects, language situation, bilingual.

Л.И. Москалюк, д-р. филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rector@uni-altai.ru

ПРОЦЕССЫ СОХРАНЕНИЯ/УТРАТЫ РОДНОГО ЯЗЫКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Настоящая статья посвящена изучению процессов сохранения и утраты островных немецких говоров на Алтае. Изучение языковой ситуации в немецких селах показывает, что, являясь билингвами, российские немцы используют в процессе коммуникации немецкий и/или русский язык. Островные немецкие говоры являются специфическими смешанными образованиями, их языковые особенности обусловлены устным характером существования, оторванностью от исходного языкового коллектива и длительным взаимодействием говоров с русским языком.

Ключевые слова: островные немецкие диалекты, сохранение и утрата диалектов, языковая ситуация, билингвизм.

На территории многих государств компактными группами проживают национально-этнические меньшинства, образуя «языковые острова». Термины «этнический остров», «языковой остров», «островной диалект» пришли на смену понятиям «колония», «колонизальные диалекты». Если последние подчеркивают такие особенности развития рассматриваемых национально-этнических меньшинств как миграция, исторический разрыв с этнической родиной, то новые термины концентрируют внимание исследо-

вателей прежде всего на таких вопросах как географическая и языковая изоляция. На передний план выступают теперь не исследование проблемы переселения, а анализ современного состояния языковых островов. Основными областями исследования при этом являются коммуникативные сообщества, социолингвистические отношения между языковым меньшинством и иноязычным окружением, проблемы языкового контактирования, отношения между языковым меньшинством и его этнической прародиной.

Понятие «языковой остров» предполагает сохранение родного языка отличного от языка окружения. В своем определении языкового острова К. Матайер выдвигает этот признак на передний план, а основную задачу в исследованиях языковых островов видит в изучении анти-ассимилятивных инноваций, составляющих основу менталитета национальных меньшинств. «Языковой остров – это языковое сообщество, возникшее в результате замедленной культурно-языковой ассимиляции, которое в качестве языкового меньшинства отделено от своей основной области – окружено большинством, отличающимся в языковом и этническом плане, и которое отличается от контактного общества социопсихической диспозицией, мотивирующей его особенность» [1, с. 334].

Этно-национальная языковая идентичность таких групп населения зачастую оказывается под угрозой и зависит от того, какие права на сохранение и поддержание национально-этнической культуры им гарантирует соответствующее государство [2]. Языковые острова могут длительное время противостоять влиянию иноязычного окружения. Но постепенно процессы ассимиляции усиливаются и «закрытость» этих островов нарушается. Если речь идет о значительной степени интеграции и ассимиляции таких групп населения на новой родине, то понятие «языкового острова» становится проблематичным.

В Алтайском крае до настоящего времени сохранились отчасти «старые» поселения, так называемые «дочерние колонии», в которых до сих пор, несмотря на массовую эмиграцию 90-х годов XX века, значительную часть составляет немецко-язычное население.

На Алтае сложилась комплексная ситуация, в которой часть этнических немцев, проживая компактными группами и, образуя языковые острова, сохранили немецкий диалект и считают его своим родным языком, одновременно вторым родным языком для подавляющего большинства из них стал русский, которым почти все они владеют свободно. Часть этнических немцев утратила по ряду причин диалект, перейдя полностью на русский язык. При этом различные факторы, такие как место рождения и проживания, первичная и вторичная социализация, тип семьи, профессиональная деятельность, конфессиональная принадлежность оказывают решающее влияние на самоидентификацию российских немцев и определяют степень сохранения немецкого языка и культуры [3].

Большое значение для сохранения немецких диалектов и культуры немецкого этноса играет наличие такого государственного образования как Немецкий национальный район. Пока у немецкого национального меньшинства имеется возможность компактного проживания, остается и возможность сохранить свой язык и культуру, оказывая сопротивление воздействию иноязычного окружения. Относительная географическая и религиозная изоляция, а также в определенной мере наличие в регионе государственных институтов, вносящих определенный вклад в повышение языковой компетенции у этнических немцев и расширение сферы использования немецкого языка (школы с преподаванием немецкого по расширенной программе, радиовещание на немецком языке, печатные средства массовой информации, культурные общества и центры и т.д.), способствуют сохранению родного языка и самобытной культуры российских немцев на Алтае.

Развитие языка и изменения культуры этноса определяют как внутренние, так и внешние факторы. Причина этих изменений зависит, как правило, от изменений, произошедших в хозяйственном и культурном укладе жизни, является результатом изменения общественной культуры и идеологии [4]. Культура российских немцев складывалась в процессе лишений и тяжелой борьбы за существование.

Важную роль играет в жизни российских немцев язык, который их предки привезли с собой при переселении в Россию и который они сохраняют уже около 250 лет в иноязычном окружении.

Анализ становления и развития немецко-русских языковых отношений в исследуемом ареале выявил специфические особенности развития многоязычия. Социально-функциональная значимость языка изменялась на каждом этапе развития в зависимости от функциональной и социальной нагрузки. Исторические и социальные факторы определяли сферы употребления контактирующих языков.

До начала второй мировой войны немецкий язык российских немцев существовал в двух формах: в форме литературного немецкого языка и немецких диалектов. Литературный немецкий язык выполнял общественные функции на официальном уровне, являясь языком школы и церкви, образования и культуры, а также служил административным языком Немец-

кого национального района наряду с русским. Немецкий диалект оставался активным языком, представленным в разных коммуникативных сферах: семейной, приватной внутригрупповой и межгрупповой.

Начиная с 40-х годов литературный немецкий язык в своих функциях полностью вытеснен русским языком. Замена языка официальной сферы общения привела к разрушению относительно стабильной ситуации диглоссии при комплексной дистрибуции: литературный немецкий язык и русский язык – официальный уровень общения, немецкий диалект – неофициальный уровень коммуникации. Одновременно начинается медленное отступление диалекта. Немецкий диалект постепенно утрачивает сферы своего применения. К началу 70-х гг. происходит проникновение русского языка в сферу повседневного общения на неофициальном межгрупповом и внутригрупповом уровне, прежде всего как средства коммуникации между носителями разных диалектов при расширении контактов в результате проведения политики укрупнения коллективных хозяйств и ликвидации малых деревень.

До начала 90-х годов, пока немецкое население составляло в немецких селах 80% и более, сохранялось относительное равновесие между двумя основными формами коммуникации: немецким диалектом и русским языком. Немецкий диалект являлся неотъемлемым компонентом социолингвистической идентичности носителей говоров. При этом ни один из языковых вариантов нельзя было считать маргинальным, оба они полноценно использовались в формальных и неформальных речевых ситуациях, разделив свои функции. Длительное равноправное сосуществование обоих языков было нарушено в результате продолжительной волны эмиграции российских немцев, которая привела к коренному изменению языковой ситуации в немецких поселениях. Значительное сокращение немецкого населения в исследуемом регионе явилось предпосылкой для перехода к русскому языку как доминантной форме общения.

Для исследования современной языковой ситуации в немецких селах Алтайского края в 1999-2000 гг. сотрудниками и студентами БГПУ был проведен социолингвистический опрос немецкого населения Немецкого национального и Табунского районов Алтайского края. Проведенное исследование выявило, что из 1520 опрошенных 94,5% (1331 человек) – это коренные жители немецких сел и их потомки, которые причислили себя к немецкому этносу. Анкетирование показало, что немецкий диалект называли своим родным языком все представители старшей возрастной группы (243), 72% средней возрастной группы (всего опрошено 440) и 25% (648) представителей младшей возрастной группы, 26% информантов среднего поколения и 54% информантов младшей возрастной группы считали своим родным языком наряду с немецким диалектом русский язык. Представители старшего поколения отмечали, что им легче говорить на немецком диалекте, но среди них оставались лишь единицы не говорящие на русском языке и плохо его понимающие. Все информанты среднего поколения свободно владеют немецким диалектом и русским языком. Среди опрошенных 27% представителей младшего поколения свободно говорят на диалекте и предпочитают его, 22% свободно говорят на диалекте, но предпочитают русский язык, 15% говорят на диалекте с погрешностями, 31% понимают диалект, но не могут произнести лишь несколько обиходных слов и 5% не владеют диалектом. Таким образом, на рубеже 21 века для немецкого населения исследуемого региона характерен довольно высокий уровень владения родным языком при сужении сферы его применения. Немецкий язык, применявшийся ранее в производственной сфере уже к этому времени почти полностью вытеснен из нее и интенсивно вытесняется из бытового общения. Младшее поколение немцев исследуемого региона и на внутрисемейном уровне переходит на русский язык.

Анализ языковой компетенции школьников 2000 г. показал изменения, вызванные отъездом российских немцев в Германию и размытием границ немецких языковых сообществ под давлением увеличивающегося числа монолингвов, говорящих только на русском языке.

Использование традиционных языковых норм и образцов в обществе, которое изменяется или уже изменилось, грозит изоляцией даже в местной общине. Ситуация была совсем другой, когда родители этих учеников сами пошли в школу и встретились с другими диалектоносителями, среди которых лишь единицы могли говорить по-русски.

За последнее десятилетие наблюдается дальнейшее значительное снижение числа владеющих немецким диалектом. Для современной языковой ситуации в немецких селах Алтайского края типично сосуществование различных форм билингвизма,

характеризующих языковое поведение представителей разных возрастных групп. Для старшего поколения немецкий еще остается одним из основных средств коммуникации, но русский язык выполняет уже не вспомогательную роль, а стал полноправным языковым вариантом их языкового репертуара. Языковое поведение младшего поколения характеризует языковой сдвиг и смена кода в сторону русского языка. Среднее поколение занимает промежуточное положение, сохраняя немецкую диалектную компетенцию и возможность общаться на немецком со старшим поколением, но предпочитает общение на русском языке в большинстве жизненных ситуаций, приближаясь по своим привычкам употребления языка к представителям младшего поколения, хотя и не в той же степени.

Анализ современного состояния немецких диалектов в Сибири показывает, что островные диалекты сохранились как форма существования немецкого языка, при этом они сохраняют свою самостоятельность и самобытность на всех языковых системных уровнях.

Не подлежит сомнению смешанный характер всех исследуемых островных немецких говоров. В условиях длительной изоляции от языка прародины одни островные говоры сохранили лишь наиболее общий характер диалектов исходного языкового коллектива, другие не утратили многие специфические черты своих предшественников, третьи, занимая промежуточное положение, утратили при скрещении первичные, но сохранили вторичные признаки. Так, нижненемецкий Алтайского края (с.с. Гришковка, Протасово, Полевое и др.) сохранил основные черты нижненемецких говоров Западной Пруссии, говор с. Камыши имеет наиболее общие признаки гессенских диалектов, приближаясь к южногессенскому типу, говоры елизаветградской группы (с.с. Елизаветград, Шумановка, Забавное, Дегтярка, Редкая Дубрава) обнаруживают при сопоставлении сходство с южнорейнско-франкским диалектным ареалом, а языковые признаки говоров красноармейской группы (с.с. Красноармейский, Дегтярка) соответствуют основным чертам южнофранкского диалекта. Сохранив рейнско-франкскую основу, в значительной степени отошли от диалектов прародины говор с.Подсосново и говор с.Желтенького, сложившиеся в результате дальнейшего смешения различных западно- и восточносреднемецких говоров Поволжья. Говор бывшего с. Самсоновки, сложившийся в основных чертах на Волыни, получил основные признаки восточносреднемецкого.

Значительное число фонетических признаков немецких диалектов характерно с некоторыми местными различиями для базовых немецких диалектов западной части России, ориентированных на нижненемецкий, южнонемецкий, западно- и восточносреднемецкие диалектные ареалы. Но среди исследуемых говоров нет ни одного, который бы полностью совпадал с описанием говоров, существующих в настоящее время на территории ФРГ, как нет и таких, которые являлись бы точным по-

вторением какого-либо говора материнских колоний, описанных советскими диалектологами (Жирмунский, Дингес, Дульзон, Лонцигер, Миронов и др.). Основной причиной своеобразия этих говоров является то, что они возникли в результате многократного смешения первоначально различных немецких диалектов.

Определенная общность в территориальном, экономическом и социальном отношении сел Немецкого национального района способствовала взаимопроникновению отдельных элементов разных диалектных групп, что привело к дальнейшему выравниванию верхненемецких говоров на основе общих признаков. Нижненемецкие говоры также испытывали определенное воздействие со стороны верхненемецких говоров.

Выделенные на основании фонетических признаков группы островных говоров имеют свои морфологические особенности. Несмотря на длительное развитие в условиях изоляции от исходного языкового коллектива рассматриваемые говоры сохраняют, хотя и в разной степени, изоморфные черты, свойственные диалектам исходных языковых областей.

В островных диалектах в зонах наиболее интенсивных междиалектных и межъязыковых контактов в большой степени проявляется действие аналогии, стремление к унификации. При этом интенсивность преобразований в этом направлении затрагивает в большей степени морфологический уровень языка.

Параллельность развития многих процессов в говорах можно рассматривать как результат ареальной конвергенции с учетом тесных контактов между диалектоносителями.

Анализ обширного диалектного материала позволяет сделать вывод о том, что исследуемые говоры не только сохраняют архаизирующие тенденции, но иногда, продолжая развиваться, опережают норму. Не скованные литературной нормой языковые процессы в диалектах протекают с большей интенсивностью. Так, аналитические тенденции в островных говорах отражают общую тенденцию развития немецкого языка, отличаясь от литературного языка темпами развертывания аналитизма.

Анализ фонетических, морфологических и лексических особенностей островных немецких говоров показал высокий уровень сохранения исследуемых диалектных систем. В то же время за период длительного развития в иноязычном окружении островные немецкие диалекты подверглись интенсивному воздействию со стороны русского языка. Тот факт, что русский язык оказывает все большее влияние на развитие островных немецких говоров, объясняется при рассмотрении интралингвистических факторов: переход к координативному билингвизму большинства диалектоносителей и ограниченные контакты с литературным немецким языком.

** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Текстовый корпус немецких диалектов на Алтае»), проект № 12-04-00360а.*

Библиографический список

1. Matheier, K.J. Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierungen // Sprachinselforschung / K.J. Matheier ; Hrsg. N. Berend; K.J. Matheier. – Frankfurt am Main, 1994.
2. Домашнев, А.И. Типология сходств и различий языковых состояний и языковых ситуаций в странах немецкой речи / А.И. Домашнев, Л.Б. Копчук. – СПб., 2001.
3. Москалюк, Л.И. Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. – Барнаул, 2000.
4. Жигульский, К. Праздник и культура. – М., 1985.

Bibliography

1. Matheier, K.J. Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierungen // Sprachinselforschung / K.J. Matheier ; Hrsg. N. Berend; K.J. Matheier. – Frankfurt am Main, 1994.
2. Domashnev, A.I. Tipologiya skhodstv i razlichij yazikovykh sostoyaniy i yazikovykh situacij v stranakh nemeckoj rechi / A.I. Domashnev, L.B. Kopchuk. – SPb., 2001.
3. Moskalyuk, L.I. Sociolinguistic aspects of speech behavior of Russian Germans in conditions of bilingualism. – Barnaul, 2000.
4. Zhigul'skiy, K. Prazdnik i kul'tura. – M., 1985.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 811.112.2'28 (571.150)

Moskvina T.N. A SEMANTIC VARIATION OF ADJECTIVES IN INSULAR GERMAN DIALECTS IN ALTAI IN DIACHRONIC ASPECT.

The study of insular German dialects is a particular field of knowledge in classical dialectology and semantics. They keep the language units, which have been lost in the source-language and acquired a new interpretation. Their study has a special significance for understanding the dynamics of the language development and allows us to reconstruct the direction of the movements that took place in the language in the past.

Keys words: dialectology, diachronic semantics, insular German dialects, semantic of adjectives

Т.Н. Москвина, канд. филол. наук, АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: moskvina@uni-altai.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Исследования островных немецких говоров представляют особую область знания в классической диалектологии и семантике. В них сохранились языковые единицы, которые были утрачены языком-основой или получили совершенно новое осмысление. Их изучение имеет особое значение для понимания динамики языкового развития и позволяет восстановить направление происшедших в прошлом языковых движений.

Ключевые слова: диалектология, историческая семантика, островные немецкие говоры, семантика прилагательных.

В рамках классической немецкой диалектологии особое место занимает островная диалектология, которая занимается изучением «языковых островов», т.е. языковых эксклавов, полностью окруженных ареалом распространения другого языка или языков. Островные немецкие говоры – гетерогенные языковые образования, сформировавшиеся, с одной стороны, в отрыве от языка-основы и в иноязычном окружении (русский язык), с другой стороны, в процессе длительного контакта и смешения друг с другом. Все островные говоры Алтайского края сохраняют до сих пор основные черты исходного диалектного ареала, но в результате языковых и социальных контактов наблюдается взаимопроникновение и взаимовлияние диалектных систем. Таким образом, все говоры Алтайского края имеют смешанный характер.

История немецких поселений в Кулундинской степи, а также языковая ситуация в компактных немецких поселениях на Алтае подробно представлены в работах историков и диалектологов [1; 2; 3; 4 и др.]. Современное состояние островных немецких говоров Алтайского края во всех проявлениях (фонетические особенности, грамматическая структура, лексико-семантическая система, явления интерференции и переключения кода) исследовано и описано в работах Л.И. Москалюк (см., например, монографию [1] и др.). Большое количество работ посвящено отдельным аспектам фонетического, грамматического и лексического строя островных говоров Алтайского края (И.Г. Гамалей, Ю.В. Серых, Н.Н. Степанова, Н.В. Трубакина, Е.И. Граневич, Т.Н. Москвина, Н.П. Гейгер, Н.А. Вахрушева и ряд других). Учитывая постоянно снижающееся количество носителей диалекта вследствие миграционных процессов и низкий уровень языковой (диалектной) компетенции у среднего и младшего поколения, исследования островных немецких говоров являются актуальными.

Именно лексика островных диалектов привлекает исследователей своей самобытностью. Общее развитие островных диалектов определяется двумя противоположными тенденциями: для них характерно сохранение старых элементов языка, вышедших из употребления на территории исходного языкового коллектива и большая проницаемость, вызванная влиянием иноязычного окружения [2, с. 10-11]. Обе эти тенденции свидетельствуют об изменчивости диалекта как языковой формы на различных уровнях, т.е. о его способности приспосабливаться к языковой ситуации и успешно функционировать в ней в качестве основного языка-общения. Основной чертой диалектной лексики является ее вариативность. Как отмечает З.М. Богославская, «варьирование слова – узел взаимоотношений между разными сторонами, ярусами языка: с одной стороны, между субстанциональной и семантической, с другой – между фонетической, грамматической, словообразовательной и лексической. Варьирование – один из видов системных отношений в лексике, тесно связанный с другими видами системных отношений и, следовательно, играющий важную роль в функционировании и развитии лексического фонда языка» [5, с. 3-4]. Вариативность островных немецких говоров не в последнюю очередь обусловлена самим характером их функционирования.

Этот процесс изменения на всех уровнях является зачастую немотивированным и неконтролируемым со стороны говорящих. Носители языка отмечают лишь несколько иное употребление той или иной лексической единицы. Исследование всех случаев и контекстов употребления того или иного слова в различных островных говорах позволяет сделать вывод о стабильности или изменчивости конкретной языковой единицы. Изучение спектра значений в синхронии и диахронии дает основу для сопоставления островного говора с другими диалектами немецкого языка, существующих в Германии сейчас и их более ранними вариантами с помощью исторических словарей.

Объектом анализа в данной статье являются эмотивные прилагательные, называющие и описывающие различные эмоции и эмоциональные состояния, функционирующие в немецких говорах Алтайского края в с. Подсосново, с. Кусак, с. Гальбштадт и с. Константиновка, жители последнего были переселены в с. Шумановка после его ликвидации¹. Эмотивная лексика говора с. Шумановка в целом была комплексно описана ранее [6]. Говоры с. Константиновка (Шумановка) и с. Подсосново относятся к верхненемецкому языковому ареалу, а говор в селах Кусак и Гальбштадт – к нижненемецкому [1, с. 27].

В корпусе прилагательных наблюдается большое количество прилагательных, относящихся к общенемецкому словарному фонду, которые при сохранении полной или частичной общности значения являются диалектными формальными (фонетическими) вариантами одной и той же лексической единицы. Например, *kluk*, *kluch* – *klug*; *noasewesich*, *nasewaisich*, *naischirich*, *niischirich* – *neugierig*, *pes*, *peis* – *böse* [2, карты 33, 39, 40]. Однако фонетические особенности не являются принципиальными для изучения семантической вариативности в данном случае.

Диалектная лексика имеет, с одной стороны, достаточно большой инвентарь лексики для выражения и описания эмоционального состояния. Однако, находясь в изоляции и не имея возможности дополнить свой состав другими немецкими словами, островные говоры вынуждены выражать весь обширный спектр эмоций ограниченным количеством слов, что приводит к изменениям и сдвигам в значении слов. Следует заметить, что нейтральные прилагательные *gut* и *schön*, не имеющие собственно эмотивного значения, могут выражать и передавать описательно любое эмоциональное состояние или черту характера, особенно если говорящий затрудняется с быстрым подбором адекватного и более точного слова. Так, например, *gut* употребляется в говорах наряду с другими прилагательными для обозначения «радушный, добросердечный, гостеприимный»:

Mei Mama isch a gute, leichtherziche Fro. (Sch) – Meine Mutter ist eine gutherzige Frau.

Прилагательное *schön*, имеющее различные фонетические варианты *scheen*, *schej*, *schien*, помимо значения «красивый, прекрасный» может выступать в значениях «хороший», даже «интересный»:

Ts Kino war so scheej un mir ware ganz froh. (P) – Das Kino war gut. Wir waren ganz froh.

А также используется для характеристики человека (искренний, сердечный) и для обозначения удовольствия, удовлетворения:

Mi jefolle emma schejne Mensche. (K) – Mir gefallen immer gutherzige Menschen.

Dem geht alles scheen. (Sch) – Ihm gefällt immer alles.

Прилагательное *schlecht* может выражать весь спектр отрицательных коннотаций и используется для обозначения различных негативных качеств человека и его психических состояний, носит обобщающий характер:

Dr Mann hat die schlechte Natur. Und er tut sich mit jedem streide. (H) – Der Mann hat schlechten Charakter. Er streitet immer mit allen.

Аналогично развивается и значение прилагательного *böse*:

Der is so ejn peise Mensch, der tut sich mit alle streide. (H) – Er ist ein böser Mensch. Er streitet immer mit allen.

¹ В примерах села обозначаются следующим образом: Подсосново – (P), Гальбштадт – (H), Шумановка – (Sch), Кусак – (K)

Важным свойством диалекта является его консерватизм — способность долго сохранять древние и реликтовые явления, восходящие к начальному периоду истории немецкого языка. Это свойство делает диалект ценнейшим источником при выявлении закономерностей исторического развития языка. При архаизации значения слово может употребляться как в исходном на момент переселения значении, так и в новом значении, которое развилось в говоре в последующее время. Так, лексема *kaschtig* сохранила в говорах старое значение «feindlich ungestüm, erregt, jähzornig», которое в современном немецком языке преобразовалось в «unruhig, schnell, eilig»:

Ea isch a kaschtiche, streetige Mann (Sch) – Er ist ein böser, streitsüchtiger Mann.

Прилагательное *frech* обозначает, как и в современном немецком языке, наглого человека, который не имеет чувства стыда:

Ea isch e freche Kerl. Er schämt sich net. (Sch) – Er ist ein frecher Kerl. Er schämt sich nicht.

So was Unverschämtes und Freches habe ich nicht gesehen. (Sch) – So was Unverschämtes und Freches habe ich nicht gesehen.

Однако следует отметить, что в говоре сохранилось и старое значение этого прилагательного, которое было утрачено литературным немецким языком и большинством диалектов. В средненемецком *frech* значило «mutig, kühn». Это значение очень актуально в диалекте, оно реализуется в определенном контексте, в котором положительная оценка очевидна:

Unsere Nachbarin ist e freche, kuroshiche Fro. Tie kommt iwerall turch. (Sch) – Unsere Nachbarin ist eine mutige Frau. Sie kommt überall durch.

Sie isch a ofglebte, freche Frau (K) – Sie ist eine lebhafte, mutige Frau.

Прилагательное *toll/doll* также выступает преимущественно в старом значении «zornig, wütend». В нижненемецких говорах *doll* употребляется исключительно в значении *böse*.

Hea uf zu priefe! Tu machschte te Vata toll. (Sch) – Hör auf zu weinen! Du machst den Vater toll.

D Majal is doll ent stirrköppig. При этом респонденты сами уточняют значение: Die war dickkeppig und bees. (K)

Другой отличительной чертой диалектной эмотивной лексики по мнению И. Трира является превалирование в ней лексем с отрицательной коннотацией. Гнев, ярость, насмешка, боль находят свое отражение в словарном составе и фразеологии и способствуют появлению все новых лексем и фразеологических единиц. В психологии выделяются базовые эмоций, т.е. эмоции, соответствующие некоторым фундаментальным физиологическим и психологическим процессам, которые, объединяясь, образовывали бы все другие эмоции. К. Изард предлагает 8 базовых эмоций, к которым относятся интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение и страх [7, с. 64]. Как видно из этого списка, количество положительных эмоций явно уступает отрицательным. Это объясняет и тот факт, что в любом языке способы выражения отрицательного более детализированы, дифференцированы и обладают большей лексической вариативностью.

Самое большое количество прилагательных характеризует эмоции гнева и злости: *hexig, hitzig, jähzig (jähzornig), kaschtig (hastig), kiftig (giftig), nerves (nervös), pees (böse), streiftig/streetig (streitsüchtig), toll/ rasel toll, doll, wild, furig, wudig (wütend), za'nig (zornig), net zufriede (unzufrieden)*:

S Mädle wor wiischt und zarnig. (H) – Das Mädchen ist zornig.

Dr Vadr ist imma furig, wann mir wenig zu ehm komme. (H) – Der Vater ist immer böse, wenn wir selten zu ihm kommen.

Лексема *hitzig* помимо переносного значения от «Feuer, Sonne» (innere Wärme der Menschen, die zu erhöhten Lebensäußerungen antreibt) содержит также сему «zornig, ungeduldig», что зафиксировано в словарях и является еще одним способом обозначения эмоции гнева: *Sei net so hitzig. (Sch) – Sei nicht so hitzig (böse).*

Интересными являются форма и содержание ряда лексем. Так, в говоре сохранилась форма *wudig*, которая этимологически восходит к *Wut*, но в XVIII в. повсеместно была заменена новой формой *wütend*. Старая форма *wütig* в различном фонетическом оформлении сохранилась в некоторых диалектах [11, Bd. 30: Sp. 2538]. Трансформации в говоре подверглась также лексема *jähzornig*. Произошло частичное выпадение компонента *-zorn-*. Первый компонент данного сложнопроизводного слова *jäh-* исторически имел значение «unerwartet schnell; plötzlich herabstürzend; heftig, leicht zornig». Поскольку обе морфемы имели в своей семантической структуре компонент «гнев», то произошло семантическое усечение дублирующего семантического признака, в результате появилась стяженная форма *jähzig*.

Метафорически гнев может быть репрезентирован прилагательным *wild*, которое может обозначать различные по интенсивности эмоциональные состояния на шкале от неудовольствия до необузданного, неконтролируемого гнева. Однако встречается и другая возможность употребления прилагательного *wild*, производное от его прямого значения, при этом оно имеет значение близкое к «scheu, ängstlich»:

Unse Nochbar wohnt allojnig, die is wild und fremd. (P) – Unsere Nachbarin wohnt allein, sie ist ängstlich.

Прилагательные группы «печаль – страдание» тоже достаточно многочисленны: *pschlocha/ kschlache (beschlagen), kimmlich, mutzig, traurig, triep/betreib (trübe), iwel (übel), uklicklich (unglücklich), net zufriede (unzufrieden)* и др.:

Es keht mia kimmlich (Sch) = Es geht mir schlecht.

Er wor so traurig, wie ich ihn letzte Mol ksehe heb. (H) – Er war so traurig, als ich ihn zum letzten Mal gesehen habe.

Mia woa s ufs Herz so iwel. (Sch) – Mir war es so schlecht auf dem Herzen.

В диалекте *mutzig* получило это значение от исходного «eingefallen, schwächig im Körperbau; im Sinne von faulig» [11, Bd. 12, Sp. 2843]:

Was bischt so mutzig? (Sch) – Warum bist du so traurig?

В состоянии печали человек ощущает себя глубоко несчастным, неудовлетворенным. Для обозначения данного эмоционального состояния в немецких говорах Алтая используются лексемы *unklicklich (unglücklich), net zufriede (unzufrieden)*, прилагательное *arm* в сочетании с существительными или в составе других слов *arma Tropf (armer Tropf), arma Sint (armer Sünder), Armselige (Armseliger)*:

Ea is a arma Tropf, ea hat arig viel Elend. (Sch) – Er ist ein unglücklicher Mensch. Er hat sehr viel Leiden.

Unse Nochbor isch immer umzufriede. (H) – Unsere Nachbarin ist immer unzufrieden.

Прилагательные группы «беспокойство – волнение – страх» являются немногочисленными: nerves/ norveis (nervös), unruhig, ufkrekt (aufgeregt), ufknervt (aufgenervt), schrecklich. Обе лексемы – unruhig, ufkrekt – являются очень употребительными в говорах:

Sie war ufkrekt fia ihre Kinne. (Sch) – Sie macht sich Sorgen um ihre Kinder.

Mir wore so ufgeragt. So Engst hen ich in mein Lewe noch net kspiirt. (H) – Wir waren so aufgeregt. So viel Angst habe ich in meinem Leben nicht gefühlt.

Эмоция интереса проявляется в двух семантических плоскостях: во-первых, интерес как проявление желания и склонности к чему-либо, во-вторых – как любопытство. В первом случае носителями говора используются следующие прилагательные и наречия: *interessant, wichtig, wunderlich, noaseweisig (naseweise), noaseweisige Ricka Paas (naseweise Tante Ricke), altneisig (H), neischirig (H)*.

S Kino woa so interessant und mia wore ufglebt. (H) – Der Film war interessant und wir waren lustig.

Интересно зачастую выступает синонимом к *naseweis*.

Mir wor es interessant, was dort vorgeht. (H) – Es war mir interessant, was da vorgeht.

Любопытным представляется и семантический сдвиг в значении прилагательного *wichtig*, которое в говорах с. Кусак и с. Гальштадт может выражать интерес и любопытство.

Mir is arig wichtig, neiserig, was da voageht. (K) – Ich war neugierig, was dort vorgeht.

Tas Bild war net wichtig, mia ware ufgeragt. (K) – Der Film war nicht interessant. Wir waren unzufrieden.

Данное употребление зафиксировано всего у трех респондентов, что не позволяет сделать однозначный вывод об узальности данного значения, однако даже сам факт такого употребления в двух селах можно рассматривать как начальный этап возможной конвенционализации.

Группа прилагательных, обозначающих положительные эмоции, гораздо менее многочисленна, чем прилагательных, репрезентирующих отрицательные эмоции. Однако, например, любовь представляет собой сложный, объемлющий другие эмоции (радость, удовольствие, интерес, желание и др.) феномен, и язык должен адекватно отражать всю многогранность и неповторимость данного чувства. Поэтому в островных говорах существует достаточно большое количество лексических и фразеологических единиц для обозначения и выражения любви и смежных с ней эмоций, например, *gutherzig, herzlichlich (herzlichlich), leichtherzig, woichherzig (weichherzig); lieb hawe (j-n lieb haben), kjan hawe (j-n gern haben)*. Последние характеризуются меньшей интенсивностью, способностью относиться

также к неодушевленным предметам. В общем и целом эти выражения могут обозначать также симпатию, доброжелательность:

Ea hat alle kjan. Ea is herzlichlich. (Sch) – Er hat alle gern. Er hat ein gutes Herz.

Mej Mama is woichherzig und gud zu de Lejd. (H) – Meine Mutter ist gutherzig und gut zu den Leuten.

Mir kfallt immer herzliche Leit. (H) – Mir gefallen immer gutherzige Leute.

Для нежного обращения к любимому, близкому человеку используются выражения: *mej Liebschte* (mein Liebster), *mej Koldiches* (mein Goldiges) – как правило о ребенке. «Koldich» может относиться не только к человеку, но и к вещи, которая вызывает также чувство умиления, как и ребенок:

Oh wie isch tes koldich! (Sch) – Oh wie schön / entzückend das ist!

Ряд прилагательных может выражать состояние радости и счастья: *froh, freudig, klicklich* (glücklich), *luschtig/lustig* (lustig), *ufklebt* (aufgelegt);

Ich bin froh, tass mia uns wita zu seha krikt hen. (Sch) – Ich bin froh, dass wir uns wieder zu sehen gekriegt haben

В значении «леbensfroh» употребляется прилагательное *ufklebt* (aufgelegt):

Mir ware alle ufgelept un mir hen echt viel glacht. (P) – Wir waren froh und haben viel gelacht.

О веселом человеке, который испытывает радость, носители говора скажут:

Ea isch a luschtige Mensch/ Kerl / Komrad (Sch) – Er ist ein lustiger Mensch/ Kerl/ Kamerad.

Прилагательное *lustig/luschtig* помимо прямого обозначения состояния может обозначать и действие «*luschtig sei* = *sich amüsieren*», в говоре с. Шумановка отсутствует специальный глагол «веселиться», это значение передается в основном различными описательными средствами: *luschtig sei, sich gut nährisch mache*.

Следует отметить, что семантика прилагательных с положительным значением практически не претерпела никаких се-

мантических изменений. При анализе данных лексем мы можем констатировать лишь фонетическое варьирование.

Другой характерной чертой диалектных прилагательных является отсутствие заимствований из русского языка. Причин может быть несколько. Во-первых, большое и достаточное для коммуникации количество прилагательных различной семантики. Во-вторых, прилагательные гораздо больше других частей речи подвергаются семантическому переосмыслению, о чем свидетельствуют специальные исследования в области исторической семантики прилагательных (см. [8]). Так, например, прилагательное *beleidigt* употребляется в основном значении, но может выступать и синонимом для лексемы *enttduscht*:

Ts Kino war net interessant, wia wore beleidigt. (H)

В третьих, в случае затруднений в подборе слова носитель диалекта всегда может быстро выразить это описательно: например, в говоре с. Шумановка отсутствует прилагательное *schadenfroh*, при этом носители говора легко находят другое, описательное средство выражения:

Ea froat sich, wenn de andere Schwierigkeiten henn. (Sch) – Er freut sich, wenn andere Schwierigkeiten haben.

Таким образом, диалектные прилагательные обладают, с одной стороны, семантической стабильностью, сохраняя старые, исходные на момент переселения, значения. Этим объясняются случаи архаизации и неизменности значения в течение всего времени существования данных островных говоров. С другой стороны, прилагательные подвержены семантической вариативности, особенно эмотивные прилагательные с отрицательной коннотацией. Изучение семантической вариативности требует еще дополнительного изучения не только в рамках отдельных говоров, но и также в контексте языковых контактов (говор – говор, говоры – русский язык, говоры – литературный немецкий язык).

* Работа выполнена при поддержке Минобрнауки в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект № 6.4280.2011

Библиографический список

1. Москалюк, Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов. – Барнаул, 2002.
2. Москалюк, Л.И. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае. – Барнаул, 2010. – Ч. 1.
3. Москалюк, Л.И. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае / Л.И. Москалюк, Н.В. Трубакина. – Барнаул, 2011. – Ч. 2.
4. Малиновский, Л.В. Немцы в России и на Алтае. – Барнаул, 1995.
5. Богословская, З.М. Диалектная вариантология. – Томск, 2005.
6. Москвина, Т.Н. Изучение диалектной лексики в русле исторической семантики // Филология и человек. – № 3. – 2010.
7. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб., 2002.
8. Keller R., Kirschbaum I. Bedeutungswandel. – Berlin-New-York: Walter de Gruyter, 2003.

Bibliography

1. Moskalyuk, L.I. Sovremennoe sostoyanie ostrovnihkh nemeckikh dialektov. – Barnaul, 2002.
2. Moskalyuk, L.I. Lingvisticheskiy atlas nemeckikh dialektov na Altae. – Barnaul, 2010. – Ch. 1.
3. Moskalyuk, L.I. Lingvisticheskiy atlas nemeckikh dialektov na Altae / L.I. Moskalyuk, N.V. Trubavina. – Barnaul, 2011. – Ch. 2.
4. Malinovskiy, L.V. Nemci v Rossii i na Altae. – Barnaul, 1995.
5. Bogoslovskaya, Z.M. Dialektnaya variantologiya. – Tomsk, 2005.
6. Moskvina, T.N. Izuchenie dialektnoy leksiki v rusle istoricheskoy semantiki // Filologiya i chelovek. – № 3. – 2010.
7. Izard, K.Eh. Psikhologiya ehmocij. – SPb., 2002.
8. Keller R., Kirschbaum I. Bedeutungswandel. – Berlin-New-York: Walter de Gruyter, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 81'28+811.112.2

Trubavina N. W. SYNTAX OF THE INSULAR GERMAN DIALECTS: MAPPING PROBLEMS. The article describes the main stages in mapping the syntactic peculiarities of the insular Altai German dialects. A special attention is paid to the Problem of gathering and processing the practical material.

Key words: Low insular Altai German dialects, syntax, mapping, Altai-region,

Н.В. Трубакина, канд. филол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tschichni@mail.ru

СИНТАКСИС ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КАРТОГРАФИРОВАНИЯ

В статье освещаются основные этапы работы по картографированию синтаксических особенностей островных немецких диалектов на территории Алтайского края. Особое внимание уделяется проблеме сбора и обработки материала.

Ключевые слова: островные немецкие говоры, синтаксис, картографирование, Алтайский край.

В последние десятилетия наблюдается очередной всплеск интереса к проблематике островной немецкой диалектологии [1].

Одним из актуальных исследований в этой области является научно-исследовательский проект «Лингвистический атлас не-

мецких диалектов на Алтае», завершённый в 2011 г. при кафедре немецкого языка Алтайской государственной педагогической академии. Основная задача проекта – систематическое, одно-временное, сплошное обследование островных немецких говоров Алтайского края и выявление географического распространения лексических и грамматических диалектных признаков и их границ. Результаты проекта отражены в 2 частях «Лингвистического атласа немецких диалектов на Алтае». Первая часть атласа, отражающая лексические особенности говоров, была опубликована при Алтайской государственной педагогической академии в 2010 году [2]. В 2011 г. издан 2-ой том атласа, посвященный наиболее ярким морфологическим и синтаксическим явлениям, характерным для исследуемых диалектов [3]. В настоящей статье освещаются основные этапы работы по картографированию синтаксических особенностей островных немецких диалектов, и обрисовывается круг задач и проблем, встающих перед лингвистом, обращающимся к исследованию синтаксиса языка, существующего только в устной форме.

В первую очередь для получения достоверных сведений исследователю необходимо быть в курсе современной языковой ситуации обследуемой местности. Островные немецкие говоры на территории Алтайского края могут быть разделены на 4 основные группы: нижненемецкие украинские, западносредненемецкие поволжские, восточносредненемецкие волыньские, южнонемецкие украинские. Все эти говоры являются смешанными, сформировавшимися в иноязычном окружении в процессе длительного ассимилирующего воздействия русского языка [4].

География «Атласа немецких диалектов на Алтае» охватывает 50 населенных пунктов Алтайского края с немецким населением, проживающим здесь со времени их основания, в том числе 10 бывших немецких сел, жители которых были расселены в соседние укрупненные села. Материал собирался в ходе диалектологических экспедиций в Табунский, Благовещенский, Кулундинский, Суетский, Бурлинский, Немецкий национальный и Славгородский районов.

Непосредственному процессу картографирования синтаксических особенностей предшествует работа по изучению и описанию основных черт диалектного синтаксиса. Собирателю материала и составителю карт важно знать, какие компоненты могут представлять интерес для атласа. Для этого необходимо выявить структурно-семантические типы синтаксических конструкций в устной речи носителей островных диалектов, определить частотность их употребления, рассмотреть способы синтаксической связи между отдельными частями сложного комплекса в говоре, определить характер функционирования союзов и выявить особенности порядка слов в предложении. В ходе работы устанавливаются общие и отличительные черты рассматриваемых явлений в островных говорах, в диалектах на территории Германии, а также в устной немецкой разговорной речи и литературном немецком языке и определяется степень влияния русского языка на синтаксическую систему островных немецких говоров. Исследователю предстоит также выяснить историю рассматриваемых синтаксических явлений, их место в синтаксической системе диалектов, в различных группах диалектов.

Выполнение поставленных задач предполагает наличие репрезентативного языкового корпуса, поэтому цель диалектологических экспедиций по сбору синтаксического материала заключается, прежде всего, в том, чтобы записать как можно больше монологических и диалогических диалектных текстов. Современная техника позволяет в полевых условиях вести качественную запись живой непринужденной речи, а также частично обрабатывать материал в ходе экспедиции, что обеспечивает не только достаточный объем эмпирических данных, но и возможность наблюдения за естественными, не спровоцированными исследователем синтаксическими структурами. Не последнюю роль при этом играет выбор информантов: хороших рассказчиков с четкой дикцией, в полной мере владеющих исследуемым говором. Для современной языковой ситуации в немецких селах Алтайского края типично сосуществование различных форм билингвизма, характеризующих языковое поведение представителей разных возрастных групп. Для старшего поколения немецкий остался основным средством коммуникации, а русский язык выполняет вспомогательную роль, языковое поведение младшего поколения характеризует языковой сдвиг и смена кода в сторону русского языка. Среднее поколение занимает промежуточное положение, сохраняя немецкую диалектную компетенцию и возможность свободно общаться на немецком, как старшее поколение, но предпочитает общение на русском языке в большинстве жизненных ситуаций, приближаясь по своим привычкам употребления языка к представителям младшего поколения, хотя и в меньшей степени. Для получения достовер-

ных сведений следует охватить все важнейшие возрастные группы населения с учетом демографической характеристики сел, однако для записи текстов имеет смысл привлекать в большей мере носителей говора старшей или средней возрастных групп.

Весьма трудоемким и проблематичным для исследователя представляется этап обработки фактического материала – транскрибирование текста, классификация и систематизация синтаксических явлений, с последующим лингвистическим описанием и количественным анализом. Важную роль при этом играет выбор системы письменной фиксации материала для передачи особенностей произношения исследуемых говоров, так как исследуемые диалекты являются бесписьменными.

Орфография современного немецкого языка не в состоянии передать всего многообразия диалектного произношения, одно и то же слово в разных говорах может иметь разное фонетическое оформление: «Jahr» = [jo:a] / [ju:a] в южнонемецких и нижненемецких говорах, [jo:r] / [ja:r] в средненемецких; «Dinstag» = [tɪnsta:g], [tɪnsta:x] / [tɪnfta:k], [tɪnftoak] – в южнонемецких и в средненемецких говорах, [den'zɔx] – в нижненемецких; «blau» = [ploa] / [plou] / [plau] в средне- и верхненемецких, [blɛw], [blow] и [blou] в нижненемецких говорах [2]. Задача исследователя при обработке записанных данных – как можно более точно передать особенности и многообразие диалектного произношения. Наиболее точным вариантом системы записи является научная (фонетическая или фонематическая) транскрипция, обеспечивающая точную передачу звуковой последовательности слова с указанием ударного слога. Основным принципом транскрипции сегментных единиц является обязательное однозначное соответствие используемого знака и транскрибируемого звука [5, с. 518]. В практике широко используется основанная на латинице транскрипция Международной фонетической ассоциации (МФА) и транскрипция, предложенная Л.В. Щербой [6, с. 280].

Однако использование системы научной фонетической транскрипции при исследовании диалектного синтаксиса представляется не совсем целесообразным – в центре внимания при этом выступает структура предложения и текста, восприятие которой только осложняется громоздкой детальной фонетической транскрипцией. Более удобной представляется в этом плане практическая транскрипция, несмотря на то, что она менее точно передает звучание слов, чем научная. В системе практической транскрипции нет специальных графических знаков, для обозначения звуков используются буквенные знаки действующего для данного языка алфавита. При этом орфографические ограничения не являются обязательными, разрешается применение «орфографически непривычных» сочетаний букв [7, с. 530].

Одним из основных требований, предъявляемых к практической транскрипции, является как можно более точное сохранение звукового облика передаваемого слова. В то же время практическая транскрипция должна по возможности сохранять морфемную структуру слова, его графические особенности (например, наличие удвоенных гласных) и фонемные противопоставления [5, с. 518]. Соблюдать одновременно все эти требования невозможно, поэтому при возникающих противоречиях выбирается одно из этих требований в качестве основного.

Недостатком практической транскрипции является ограниченность в сфере применения – она всегда национальна и не может быть универсальной и международной. В то же время исследователи отмечают массовое и общедоступное назначение практической транскрипции, поскольку такой «упрощенный вариант» транскрипции делает доступным фиксируемый текст не только для специалистов, но и для широкого круга читателей [7, с. 531].

Поскольку островные немецкие говоры Алтайского края являются неотъемлемой частью общенационального немецкого языка, за основу практической транскрипции, используемой в Лингвистическом атласе немецких диалектов на Алтае, был взят современный немецкий алфавит. При фиксации материала авторы стремились как можно больше приблизить написание слов к орфографии современного немецкого языка и одновременно передать особенности и многообразие диалектного произношения.

Основные трудности передачи на письме фонетических диалектных особенностей сводятся к следующему:

- средства обозначения долготы и краткости гласных;
- различие дифтонгов ai [ai] и ei [ei] в разных говорах;
- обозначение звуков [ts] [z] и [s] в разных группах диалектов;
- различное произношение буквосочетания «st» в разных говорах: «bist» = [pɪft] / [pɪst];

- буквенное обозначение звука [f], который в современном немецком языке может быть передан двумя буквами – «f» или «v»;

- различие на письме вокализованного [e], и переднеязычного [ɪ] в одинаковой позиции в разных диалектах;

- передача на письме звуков, не представленных в современном литературном немецком языке – палатализованных согласных [ɥ] и [ʒ] в нижненемецких говорах.

Для решения вышеозначенных проблем в практической транскрипции, применяемой авторами в Атласе, были разработаны следующие обозначения:

Долгота гласных звуков на письме передается так же, как и в современном немецком языке – с помощью удвоенных гласных и немого «h»: *Fraa* [fraː], *keht* [keːt]. В открытом слоге долгий гласный не требует дополнительного обозначения долготы: *to* [toː]. Перед удвоенным согласным и в закрытом слоге гласные произносятся кратко: *kommt* [kɔmt], *wonn* [vɔn]. Дифтонги [ai] и [ei] обозначаются соответственно буквосочетаниями ai / ei „das Eis“ = *Ais* [ais] / *Eis* [eis].

Буквой «z» обозначается аффриката [ts]: *konz* [kɔnts]. Для передачи звонкого переднеязычного щелевого [z] не было введено специального обозначения, но оговаривается, что «s» в начале слога перед гласным в нижненемецких диалектах озвончается, как в литературном немецком языке, в остальных диалектах происходит оглушение: нем. *soulang* [zouˈlan], внем.

solong [soˈlɔŋ]. Буквосочетание «st» в начале слова читается как [ʃt], в середине же слова как [st]: *stricke* [ˈʃtrɪkə] *Fenster* [ˈfɛnstɐ]. Для передачи сочетания звуков [ʃt] в середине и конце слова используется буквосочетание «scht»: *escht* [ɛʃt], *Fenschter* [ˈfɛnʃtɐ].

Звук [ʃ] может быть передан двумя буквами – «f» или «v». При выборе написания авторы старались приблизить его к написанию немецкого литературного эквивалента: *von* [fɔn], *viii* [fiːl], *uf* [uf], *flink* [ʃlɪŋk]. Буквой «w» обозначается щелевой лабиодентальный звук [v]: *awer* [aːvɛr].

Среднеязычный щелевой [ç] (Ich-Laut) и увулярный щелевой [x] (Ach-Laut) обозначаются диграфом «ch», их дистрибуция в диалектах ничем не отличается от современного литературного немецкого языка. Звук [ɣ] передается на письме как «gh»: *Tagh* [taːyɛ], переднеязычный звонкий щелевой [ʒ] обозначается буквосочетанием «sh»: *wäshe* [ˈvɛʒˈə]. Для обозначения палатализованных согласных используется апостроф: *hot* [hɔtˈ], *et* [ɛtˈ].

Собранный, затранскрибированный и проанализированный материал является основой для составления авторских лингвистических анкет для картографирования синтаксических особенностей островных немецких диалектов. Поскольку лингвистическое анкетирование при изучении синтаксиса может дать искусственные, практически не существующие в диалектах формы, вносимые предложенными структурами, то предложения, положенные в основу синтаксической анкеты, должны явиться результатом наблюдения за строем речи носителей диалекта, внимательного анализа текстов, записанных в ходе живой беседы или рассказа информанта.

Синтаксическая часть «Атласа немецких диалектов на Алтае» представлена тремя блоками диалектологических карт, иллюстрирующих распространение диалектных особенностей как простого предложения (блок 1), так и сложноподчиненного и сложносочиненного предложения (блоки 2 и 3). За основу для изучения простого предложения была взята анкета Георга Венкера, позволяющая проследить структурные особенности простого предложения, особенности порядка слов, употребления инфинитива, управления глаголов, предложных групп. Помимо фраз Г. Венкера в анкету были дополнительно включены предложения для более детального исследования инфинитивных конструкций, способов выражения отрицания, местоименных наречий, вопросительных местоимений. Для выявления особенностей синтаксиса сложного предложения в островных немецких говорах и их границ была разработана авторская лингвистическая анкета, в которую вошли 150 единиц, отобранных из устной речи диалектоносителей и отражающих основные синтаксические диалектные явления в островных немецких говорах Алтайского края. Ключевыми моментами являются средства

соединения частей сложных предложений, типы придаточных предложений, порядок слов, заимствования на уровне синтаксиса, бессюзные предложения и др.

На основании составленных анкет путем прямого и косвенного опроса проводится сбор материала для картографирования. Преимущество при этом имеет метод прямого опроса, так как при такой форме работы исследователь имеет возможность переспросить и непосредственно уточнить неясные моменты. Оптимальной является ситуация, когда при опросе одновременно присутствует не один, а несколько информантов. В этом случае информантов меньше смущает присутствие исследователя, а в разговоре об исчезающих явлениях информанты помогают и взаимно дополняют друг друга – то, что не знает или забыл один, подскажет другой.

Ответы информантов фиксируются письменно с параллельной записью беседы на цифровые носители для возможности последующего повторного прослушивания для обработки материала. В зависимости от хода беседы может быть выбран как русский, так и немецкий язык для формулировки вопросов информанту. И в том и в другом случае необходимо осознавать возможность воздействия предложенной языковой формы на результат, так как при переводе предложений на диалект возникает опасность повторения синтаксических явлений и синтаксического рисунка языка, на котором предъясняется анкета. В процессе прямого опроса внимательный исследователь без труда выявит подобные ситуации, уточнив при необходимости вопрос для контроля полученных форм. Записанные примеры на диалекте могут быть совершенно иного содержания, чем приведенные в вопроснике, но грамматические отношения между составляющими исследуемых конструкций должны соответствовать тем, о которых речь идет в заданных вопросах. Если требуется проверить существование в диалекте типичной конструкции, интересующей исследователя, возможно также применение метода «провокации по аналогии»: назвав уже выявленную и записанную форму, можно получить по аналогии подобную конструкцию с другим лексическим наполнением. На заключительном этапе картографирования разрабатывается карта-основа, на которой и происходит собственно лингвистическое моделирование. Это может быть одна из уже существующих карт, либо карта, составленная самим исследователем на основании имеющихся данных. Карта-основа зачастую имеет схематический характер, так как для лингвистического атласа важно само языковое явление и его распространение, а не географическая точность.

В соответствии с целями и задачами создания карт выбирается необходимое программное обеспечение, разрабатывается специальная система знаков, призванная наглядно показать лингвистическую сущность того или иного явления (на карте могут присутствовать значки разного цвета, разной конфигурации, штриховки различного вида, цветной фон, изоглоссы). На картах Лингвистического атласа немецких диалектов на Алтае тот или иной знак, указывающий на определенный вариант картографируемого явления, ставится рядом с точкой каждого населенного пункта. Карты снабжены легендой, в которой приведен перечень всех встречающихся в диалекте синтаксических явлений и конструкций.

Таким образом, процесс картографирования синтаксических особенностей островных немецких диалектов включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап: определение целей и задач исследования; изучение языковой ситуации обследуемой местности; подбор информантов; сбор фактического материала (запись живой непринужденной речи), создание базы данных.

2. Аналитический этап: обработка фактического материала, выявление особенностей диалектной синтаксической системы, классификация и систематизация синтаксических явлений.

3. Этап анкетирования: составление синтаксических анкет; лингвистическое анкетирование; анализ, сравнение, уточнение полученных данных.

4. Этап картографирования: подбор инструментария для картографирования, создание лингвистических карт.

Полученные данные дают материал для дальнейших исследований. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае не только иллюстрирует географическое распространение лексических и грамматических диалектных особенностей, но и является универсальным средством хранения, анализа и представления информации об особенностях того или иного диалекта на определенном этапе его развития.

* Работа выполнена при поддержке Минобрнауки в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект № 6.4280.2011

Библиографический список

1. Черказьянова, И.В. Диссертационные исследования о российских немцах: проблемы постсоветского информационного пространства // Немцы новой России: проблемы и перспективы развития – М., 2010.
2. Москалюк, Л.И. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае: в 2 ч. – Барнаул, 2010. – Ч. 1.
3. Москалюк, Л.И. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае: в 2 ч / Л.И. Москалюк, Н.В. Трубакина. – Барнаул, 2011. – Ч. 2.
4. Москалюк, Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов на Алтае / Л.И. Москалюк. – Барнаул, 2002.
5. Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1998.
6. Реформатский, А.А. Введение в языковедение. – М., 1996.
7. Реформатский, А.А. Практическая транскрипция иноязычных собственных имен // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1960. – Т. XIX. – Вып. 6.

Bibliography

1. Cherkazyanova, I.V. Dissertatsionnye issledovaniya o rossijskikh nemцах: problemih postsovetского informatsionnogo prostranstva // Nemci novoy Rossii: problemih i perspektiv razvitiya – M., 2010.
2. Moskaljuk, L.I. Lingvisticheskiy atlas nemeckikh dialektov na Altae: v 2 ch. – Barnaul, 2010. – Ch. 1.
3. Moskaljuk, L.I. Lingvisticheskiy atlas nemeckikh dialektov na Altae: v 2 ch / L.I. Moskaljuk, N.V. Trubavina. – Barnaul, 2011. – Ch. 2.
4. Moskaljuk, L.I. Sovremennoe sostoyanie ostrovnihk nemeckikh dialektov na Altae / L.I. Moskaljuk. – Barnaul, 2002.
5. Yazhkoznaniye: bolshoy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1998.
6. Reformatskiy, A.A. Vvedeniye v yazyhkovedeniye. – M., 1996.
7. Reformatskiy, A.A. Prakticheskaya transkripciya inoyazhichnihk sobstvennihk imen // Izvestiya AN SSSR. Otdeleniye literatury i yazyhka. – M., 1960. – T. XIX. – Vihp. 6.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 82:801.6

Semykina R.S-I., Yungerov Y.A. **THREE IDEAS ABOUT «THE DEAD CHRIST»: THE MOTIF OF REPLACEMENT OF GOD IN THE NOVEL «IDIOT» BY F.M. DOSTOEVSKY.** This article shows at the first time shown the motif of replacement of God, which is realized in the novel «Idiot» in three stories about «the dead Christ».

Key words: replacement of God, theme, God, Christ, superman, antichrist, death, Catholicism.

Р.С.-И. Семькина, д-р. филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: roza_semyia@inbox.ru;

Ю.А. Юнгеров, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: yungerov@bk.ru

ТРИ ИДЕИ О «МЕРТВОМ ХРИСТЕ»: МОТИВ БОГОПОДМЕНЫ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

В настоящей статье впервые в достоевсковедении рассмотрен мотив богоподмены, реализующийся в романе «Идиот» в трех историях о «мертвом Христе».

Ключевые слова: богоподмена, мотив, Бог, Христос, сверхчеловек, антихрист, смерть, католичество, Человекобог.

В новозаветную эпоху, после пришествия Христа, в церковной среде стали популярными мотивы не столько богоборческие, сколько мотивы подмены Бога ложным богом (обычно эта тема поднималась в связи с повествованием об антихристе или лжепророках). Этот мотив мы обозначим как мотив богоподмены. Впервые он использовался в текстах Нового завета: «Ибо восстанут лжехристы и лжепророки, и дадут великие знамения и чудеса, чтобы прельстить, если возможно, и избранных» [Матф. 24:24]. Апостол Павел тоже говорит о возможности такой подмены: «сам сатана принимает вид Ангела света... и служители его принимают вид служителей правды» [2 Кор. 11:13-15].

Известный церковный деятель XIX в. епископ Игнатий Брянчанинов в связи с темой антихриста говорит: «Явит себя антихрист кротким, милостивым, исполненным любви, исполненным всякой добродетели» [2, с. 289]. Епископ Игнатий обличает и еретические учения: «Ересь можно уподобить пище, имеющей по наружности прекрасный вид, но отравленной ядом... Ересь всегда спутствуется лицемерством и притворством. Несравненно более людей увлечены в вечную смерть посредством ереси, нежели посредством прямого отвержения Христа» [2, с. 465-466]. Здесь заявлена мысль о том, что ложь можно принять за истину, богохульство – за учение Божие и т.д. Именно это и является богоподменой.

В русской литературе наиболее последовательное воплощение мотива богоподмены мы можем наблюдать в творчестве Ф.М. Достоевского, не просто использовавшего данный мотив, но и сделавшего его центральным, особенно в поздних своих произведениях.

Достоевский показывает героя в постоянном поиске и борении, причем это бореие происходит между двумя ипостасями – божественной и дьявольской. И поскольку поиск зачастую носит религиозный характер, к герою неизбежно приходят «искушения», навязывающие мысль о человекобожестве, о всемирной несправедливости и т.д. Данный мотив в полной мере воплотился в последнем романе Достоевского «Братья Карамазовы», однако появился он благодаря эволюции мотива богобор-

чества (связанного с человекобожеством), который начал принимать форму подмены уже в первых романах «Пятикнижие».

В романе «Идиот» можно проследить определенную градацию идей богоподмены. Причем каждая из этих идей касается непосредственно личности Христа и мифа о Его «смерти», приводящей к необходимости подмены Богочеловека иной идеей. Ипполит Терентьев раскрывает суть картины «Христос во гробе» Гольбейна-младшего, в которой видит подтверждение своих антихристианских настроений, князь Мышкин представляет собой невольную богоподмену собственной личностью. И, наконец, образ «католического Христа», который в речи самого князя представляется «Христом искаженным», то есть антихристом, подменяющим «умершего» в католичестве Богочеловека, проповедующего Небесное Царство, а не земное.

Для Ипполита Терентьева суть картины заключается в отвержении Божества Христа и изображении Его как мертвого человека, имеющего все признаки тления и мертвости: «...если такой точно труп... видели все ученики его, его главные будущие апостолы, видели женщины, ходившие за ним и стоявшие у креста, все веровавшие в него и обожавшие его, то каким образом могли они поверить... что этот мученик воскреснет? Тут невольно приходит понятие, что если так ужасна смерть и так сильные законы природы, то как же одолеть их?» [3, с. 339]. В этих вопросах Ипполита и просматривается отвержение Христа как Бога. Действительно, если рассматривать «мертвого» Христа в отвлечении от того, что Его человеческая природа неслиянно и нераздельно пребывала вместе с Божественной, то все крестные муки и последующее снятие мук Христа и наблюдение за Ним может привести к выводу, что никакого воскресения быть не может. Подвергнутое мукам Тело Христа рассматривается лишь отвлеченно, без понимания «попрания смерти», которое совершилось в момент Крестных мук Христа. Ипполит задает вопрос, присущий многим богоборцам: почему природа победила Тело Христа, если Он, якобы, сам имел власть над природой и жизнью человека? Подобный аргумент есть и в Евангелии, когда фарисеи требовали сойти со Креста, чтобы все уверова-

ли в Мессию: «если Он Царь Израилев, пусть теперь сойдет с креста, и уверуем в Него; упав на Бога; пусть теперь избавит Его, если Он угоден Ему. Ибо Он сказал: Я Божий Сын» [Матф. 27:42-43]. Отсутствие видимого чуда в теле Христа вызывает сомнения, что природа может быть побеждена Богом. При этом даже признание того, что Христос смог победить природную естественную смерть (в случае с девицей и Лазарем), не является достаточным для окончательного доказательства божественной сущности Христа, которая и могла победить смерть и воскресить Тело Иисуса.

Богоподмена заключается и в том, что в традиционном христианстве Христос мыслится всегда неразлучным со Своей Божественной природой, Гольбейн же показывает лишь человеческую Его сущность, которая якобы отделена от Божества, или, что вернее, вовсе не имеет Его. Фактически, данная картина иконизирует евангельский сюжет (ведь Христос действительно пробыл телом до Воскресения в гробнице), однако Гольбейн воплощает в нем богоборческую тенденцию отрицания миссии Христа как таковой и показывает отсутствие искупления. В.М. Лурье, размышляя об интуитивном богословском чутье Достоевского («Достоевский выразил важнейшую истину правослаvia... о фактическом неистлении тела Христова во гробе. Это тело, хотя и тленное по природе, не было оставлено Божеством ни в каком состоянии и потому не только не истлело, но силою Св. Духа было живым и **животворящим**; именно таковы частицы тела закланного Агнца, Которого причащаются христиане» [4]), приходит к выводу об антикатолической настроенности писателя: «В отталкивании от картины Гольбейна Достоевский уже в "Идиоте" сближает безбожие с латинством, считавшимся им источником первого» [4].

В связи с картиной Терентьев рассуждает и о неких силах природы, также отвлеченных от Бога и как будто не принадлежащих ему: «Природа мерещится при взгляде на эту картину в виде какого-то огромного, неумолимого и немощного зверя или... в виде какой-нибудь громадной машины новейшего устройства, которая бессмысленно захватила, раздробила и поглотила в себя, глухо и бесчувственно, великое и бесценное существо – такое существо, которое одно стоило всей природы и всех законов ее, всей земли, которая и создавалась-то, может быть, единственно для одного только появления этого существа!» [3, с. 339]. Здесь есть превозношение Христа до некоего Существа, которое «стоило всей природы». Это – популярная в 19 веке концепция (в том числе и у Ренана) Христа как совершенного, одухотворенного человека – не Бога. Действительно, если во Христе нет двух природ (божественной и человеческой), то крестные муки, страдания и смерть – бессмысленны, потому что падшая природа, подверженная всеобщей смерти, взяла свое и «умервила» Тело Христа. Искупление не было совершено, поскольку человеческая природа не была обожена, значит, и человек не может соединиться в синергии с божественными энергиями. Признание Христа совершенным духовным человеком, пророком, или даже в определенном смысле богоносцем (имевшем в себе Духа Святого) – это богоборческая позиция, близкая к богоподмене или даже идентичная ей. Богоподменой же является она потому, что здесь явно не отвергается Христос (даже и как «Сын Божий», поскольку данное словосочетание по-разному понимается в библейской и христианской традиция), но под этим кроется действительное отвержение двух природ во Христе и, следовательно, Самого Богочеловека.

Ипполит стоит в центре романа как явный выразитель богоподменческой идеи. Поэтому его теорию можно отнести к вульгарной нигилистической концепции, которая, однако, в силу своей философской наполненности несет идею подмены Бога. На монолог Лизаветы Прокофьевны он, между прочим, отвечает: «Да, природа насмешлива! Зачем она, – подхватил он вдруг с жаром, – зачем она создает самые лучшие существа с тем, чтобы потом насмешаться над ними? Сделала же она так, что единственное существо, которое признали на земле совершенством... сделала же она так, что, показав его людям, ему же и предназначила сказать то, из-за чего пролилось столько крови, что если б пролилась она вся разом, то люди бы захлебнулись, наверно!» [3, с. 247]. Вновь некая абстрактная природа мыслится создателем всего, в том числе и Христа, о Котором здесь явно и идет речь. Здесь отвергается не только миссия Христа, цель которой и было спасение всех людей от грехов, отрицается сама идея о Боге, как создателе всего сущего. Он видит лишь некоторые отрицательные последствия пришествия Мессии, тем самым пытаясь показать, что искупление не состоялось. Однако делает он это не прямо, а «косвенно». Также в его словах очевиден и бунт, который разовьется до своего кульминационного состояния во всем «Пятикнижии» у Ивана Кара-

мазова. «Я не развращал никого... Я хотел жить для счастья всех людей, для открытия и для воззвещения истины...» [3, с. 247], – Ипполит видит некую абстрактную истину, которую можно воззвещать помимо Христа. Кроме этого, Ипполит фактически ставит себя вместо Христа, потому что хочет стать провозвестником жизни. Также он говорит о том, что его природа тоже подкосила, намекая на Богочеловека (как он до этого замечает и о Христе, Которого природа «поглотила»). Эта тема подмены Бога человеком непосредственно связана с либерализмом и нигилизмом, который считается противлением земному порядку в целом через богоборчество и богоподмену. Это противление имеет систематический характер.

Ипполит является молодым носителем идеи богоборчества и богоподмены. «Религия! Вечную жизнь я допускаю и, может быть, всегда допускал» [3, с. 343], – начинает Ипполит, тем самым якобы отвергая возможность богоборчества. Далее он выражает мысль о возможном уничтожении высшей силы и задает вопрос: «для чего при этом понадобилось смирение мое?» [3, с. 343]. И так, он признает необходимость и существование высшей силы, однако не хочет подчиняться ей добровольно. Он готов признавать поглощающую энергию мира, однако «Неужто нельзя меня просто съесть, не требуя от меня похвал тому, что меня съело?» [3, с. 344]. Он видит мир Божий чем-то жестоким, требующим страдания человека для того, чтобы восполнить общую «гармонию»: «гораздо уж вернее предположить, что тут просто понадобилась моя ничтожная жизнь, жизнь атома, для пополнения какой-нибудь всеобщей гармонии в целом, для какого-нибудь плюса и минуса, для какого-нибудь контраста и прочее, и прочее» [3, с. 344]. Однако при этом он говорит мысль, что он не понимает «настоящей воли и законов providения» [3, с. 344]. Ипполит мыслит высшую силу отдельной от Христа, Который и дал понятие об этой самой воле и о законах («не нарушить я закон пришел, но исполнить»). Вера Ипполита отделена от Христа, Ему нет места в ней, в связи с этим он и испытывает желание преобразить мир, однако он сам подпал под руку «жестокости природы», которая фактически не дала ему шанса на это преобразование.

Итак, Ипполит Терентьев – самый яркий носитель идеи богоборчества и богоподмены в романе. Однако его концепция основывается на бунте и поэтом «работает» лишь на него самого, но не принимается массами. Ипполит является продолжателем Раскольникова в смысле следования своей идее. Он видит несправедливость этого мира и пытается противостоять ей своей философией и своими делами, отвергая при этом Бога. Он хочет доказать именно «мертвость» Христа, но не предлагает никакой замены Ему. Эта замена существует лишь имплицитно – человекобог. Поскольку Христос также подвержен силам природы, как и человек, то нет никакого смысла поклоняться Ему, каждый может лишь подчиниться природе или же бунтовать против нее. Второй путь и выбирает Ипполит, решив противиться своей смерти и совершить самоубийство (неудачное впоследствии). Позже эта идея будет развита у Кириллова, но она будет основана на религиозной идее, которую вкратце можно изложить как «человек есть бог».

Самым противоречивым героем романа является князь Мышкин. Произведение повествует, по словам самого Достоевского, о «положительно прекрасном человеке». Литературоведы часто приводят в пример это красноречивое выражение, равно как и то, что князь Мышкин является по задумке автора «Князем Христом» [5, с. 394]. Именно по этой причине ищут (и находят) в Мышкине черты Христа (которые действительно имеются в романе), уподобляя героя Ему, либо же утверждают, что князь Мышкин исполняет все Христовы заповеди и является духовным человеком.

Действительно, внешних совпадений очень много: внезапный приезд Мышкина (явление), рассказ о том, как его забрасывали камнями, пощечина князю от Гани Иволгина, попытка спасти «блудницу» Настасью Филипповну, а также и окончательная сцена приобретения многих друзей через свое смирение. Довольно подробно все эти эпизоды разбирает К.А. Степанян.

Однако, Достоевский, как известно, остался недоволен романом, потому что «...он не выразил и 10-й доли того, что я хотел выразить, хотя все-таки я от него не отрицаю и люблю мою неудавшуюся мысль до сих пор» [6, с. 10]. Уже в связи с этим фактом можно поставить под сомнение буквальность формулировки «князь Христос» (изначальной, которая была лишь в черновых набросках самого первого периода) в данном романе. Поэтому при всей внешней атрибутике Христа «положительно прекрасный человек» является именно «неудавшейся мыслью» Достоевского.

Князь показан неким «юродивым», который явно не вписывается в лицемерный и жестокий мир, отчего его и постигают несчастья. Практически каждый герой понимает неотмирность князя и сочувствует ему в этом (так поступают даже его враги). Но все же назвать князя юродивым или воплощением духовного образа («князем Христом») невозможно по той причине, что он идет именно по пути гуманизма, а не христианства. А ведь именно гуманизм и является своего рода богоподменческой сущностью христианства (поскольку основывается не на теоцентризме). Какие же основания имеются отвергать духовную сущность князя Мышкина?

Любовь Мышкина ко всем людям (в том числе и к врагам) имеет особенный оттенок. Мышкин любит не просто человека как образ Божий, но принимает его со всеми его грехами, по сути, потакая им и рассматривая их как органическое целое вместе с самим человеком. Как мы видим, его жалость к Настасье Филипповне выливается в то, что она утверждается в своей гордости и тщеславии, его боязнь «разбить» лгуна генерала Иволгина в итоге приводит последнего к удару, попытка «пожалеть» Настасью Филипповну в заключение романа становится оскорблением Аглаи, которая действительно любила его. Кроме этого, «спасение» Князем «блудницы» Настасьи Филипповны выглядит не иначе, как просто пародия на известный библейский сюжет. Если Христос говорит блуднице «иди и впредь не греши», то слова князя сводятся к тому, что «ты не виновата». Таким образом происходит приятие греха самим князем. Также князь постоянно унижается, не понимает насмешек над ним, даже не может осознать лицемерности общества, которое приходит в дом Иволгина на «смотрины» князя. Их формальная вежливость и учтивость кажется князю истинным проявлением самых положительных их качеств.

Часто князя сравнивают в романе с ребенком. Однако эта «детскость» имеет не положительную окраску («будьте как дети» [Матф. 18:3]), которая предполагает простоту в отношении к злу, а не «простоту ума», когда зло не осознается как таковое. Если сравнивать эти качества князя с юродивыми, то можно заметить явное противоречие. Поскольку все они обличали ложь и не терпели никаких ее проявлений.

Идея богоподмены, конечно, воплощена в образе князя Мышкина. Однако необходимо отметить, что князь Мышкин идеологически не вышел целостным персонажем, чье «богоподменчество» проявлялось бы осознанно или хотя бы неосознанно. Его надежда на самого себя не предполагает опоры на определенную философию и идею (как это бывает у прочих героев, олицетворяющих богоподмену или проповедующих ее). Даже сама характеристика князя Мышкина в романе неоднозначна. Его называют христианином, но в то же время Ипполит говорит, что князь признался в материализме, а на вопрос Рогожина о вере в Бога Мышкин ничего и не ответил. Стоит отметить, что христианство князя Мышкина в богословском и идеологическом понимании вообще не проявляется до монолога о католичестве. О христианском отношении к миру, о Христе, вере рассуждают другие персонажи: Ипполит Терентьев, Лебедев, Евгений Павлович и даже Лизавета Прокофьевна.

Князь Мышкин – это своего рода подмена Христа, который в романе представляется не Богом, а простым человеком. К.А. Степанян пишет по этому поводу: «как бы ни трактовать образ Мышкина, он является своего рода «заместителем» Христа на земле...» [7, 2005, с. 95]. Миссия князя оказалась безуспешной: им никто не спасен, никакой надежды на воскресение нет, а сам Мышкин впадает в безумие. Если рассматривать князя Мышкина как Христа без Божественной ипостаси, то можно увидеть несторианский корень этой богоподмены. Отметим, что несторианство является наиболее ярким примером богоподмены, потому что данное учение невольно отвергает Божество воплотившегося Христа, как бы носившего в Себе Бога, но не имеющего единую Ипостась с двумя природами: божественной и человеческой. Мышкин терпит крах именно потому, что он подменил человеческим рассуждением божественное. Он не является ни юродивым, ни святым, который жил по любви Христовой и в соответствии с евангельскими заповедями. Все душевные рассуждения князя – суть страстные проявления его сущности, о чем писал и сам Достоевский: «...чувство преобладает в натуре. Живет чувством. Живет сильно и страстно. Одним словом, натура христианская» [5, с. 170]. По мнению В.М. Лурье, «Здесь словно нарочно «натура христианская» охарактеризована тем, что в аскетической литературе служит названием пороков. Неудивительно, что впоследствии многие критики, хоть слегка затронутые православной традицией, воспринимали образ Мышкина как нечто болезненное, а критика латинская и протестантская, воспитанная на западной аскезе эмоциональных аф-

фектов, видит в нем аутентичный образ Христа» [4]. Поэтому целесообразно предположить, что князь Мышкин оказался «вместо Христа» (дословно «антихрист») именно по причине восприимчивости Достоевским ложной аскетики, а не по причине намеренного наделения героя имплицитными антихристианскими чертами. Поэтому мотив богоподмены стоит рассматривать в некоторых отрывочных моментах и в отдельном персонаже, вольно или невольно выражающим идеи богоподмены или противление этим идеям.

«Князь Христос» и его апология возможна лишь в том случае, если реальный Христос так же «мертв», как и на картине Гольбейна. Духовная лакуна, возникшая в результате «смерти» Христа, должна быть чем-то заполнена. Поэтому и возникает образ душевного и искреннего человека, который пытается своими силами исправить тех людей, которых испортила «среда».

Тем не менее, как уже было сказано, нельзя считать князя Мышкина действительным воплощением богоподмены, поскольку этот персонаж является противоречивым и не наследует христианскую или же антихристианскую философию.

В отличие от «Преступления и наказания»¹ в этом романе богоподмена и богоборчество не проявлены так четко и не являются главенствующими мотивами. Некоторые идеи, которые говорят о богоборчестве и вытекающей из него богоподмене, вложены в уста различных героев, а также в упоминаемую речь князя Мышкина о католической вере. «Павлищев был светлый ум и христианин, истинный христианин, – произнес вдруг князь, – как же мог он подчиниться вере... нехристианской?... Католичество – всё равно что вера нехристианская!» [3, с. 450]. Здесь Мышкин выражает святоотеческую мысль о том, что всякая ересь не является по своей онтологии христианством, поскольку она хулит Христа и, соответственно, отрекается от него. Это связано и с особым, ортодоксальным взглядом (его можно назвать даже гипертрофированным) Достоевского на само католичество, в котором он видел подмену всей христианской онтологии. И в этом смысле его мысль соответствует высказыванию митрополита Филарета (Дроздова): «Папство подобно плоду, чья кора (оболочка) христианской церковности, унаследованной с древности, постепенно распадается, чтобы открыть его антихристианскую сердцевину» [8]. Под видом истины католики подают ложь, антихристианство. И более прямое высказывание Паисия (Величковского), который пишет о латинстве, что оно откололось от Церкви и «пало... в бездну ересей и заблуждений... лежит в них без всякой надежды восстания... латиняне – не суть христиане» [8].

«...католичество римское даже хуже самого атеизма, таково мое мнение! Да! таково мое мнение! Атеизм только проповедует ноль, а католицизм идет дальше: он искаженного Христа проповедует, им же обоганного и поруганного, Христа противоположного! Он антихриста проповедует, клянусь вам, уверю вас!» [3, с. 450] – продолжает Мышкин. Эта мысль также соотносится с прежней цитатой митрополита Филарета. Поскольку атеизм открыто проповедует о своем безбожии, то он менее опасен и «лучше», чем католичество, которое подает ложное учение под видом христианства. «Папизм присваивает папе свойства Христа и тем отвергает Христа» [8] – слова епископа Игнатия (Брянчанинова). Присвоение божественных свойств человеку, а не Богу и является отвержением Божества и, как следствие, богоподмены, поскольку в таком случае уже не видно разительного отличия между верой католической и верой христианской в принципе. Также князь затрагивает тему папизма: «Папа захватил землю, земной престол и взял меч; с тех пор всё так и идет, только к мечу прибавили ложь, пронирство, обман, фанатизм, суеверие, злодейство, играли самыми святыми, правдивыми, простодушными, пламенными чувствами народа, всё, всё променяли за деньги, за низкую земную власть. И это не учение антихристово?!» [3, с. 450-451]. Он снова подтверждает традиционную святоотеческую мысль о том, что присвоение папой высшей власти (в том числе и божественной) является отвержением самого Христа и антихристовым учением, поскольку таким образом он просто играет с верой, становясь тайным богоборцем. «Папа есть идол папистов, он – божество их» [8] – еще одна мысль епископа Игнатия по данному поводу. После этого князь Мышкин доказывает, что атеизм и социализм на Западе тоже имеют свои корни в католичестве: «Ведь и социализм – порождение католичества и католической сущности! Он тоже, как и брат его атеизм, вышел из отчаяния, в противоположность католичеству в смысле нравственном, чтобы заменить

¹ См.: Юнгеров, Ю.А. Мотив богоподмены в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» // Филология и человек. – 2011. – № 2.

собой потерянную нравственную власть религии, чтоб утолить жажду духовную возжаждавшего человечества и спасти его не Христом, а тоже насилием!» [3, с. 451]. Он винит католицизм в том, что от его нечестия произошел социализм, который жаждет спасения человечества вне Христа (как и католичество, по мысли Мышкина), просто путем «утоления духовной жажды», к которой и привело всех людей католическая бездуховность. В этом монологе князя Мышкина прослеживается магистральная мысль Достоевского о католичестве как антихристианской вере и о социализме и атеизме как порождениях этой антихристианской веры. К теме католичества и богоподмены вообще Достоевский будет обращаться будет и далее, а полностью раскроет ее «Легенде о Великом инквизиторе».

«Католический Христос» – это замена «мертвому Христу», который стал таковым в букве закона римского христианства. Их формальный подход ко спасению, юридическое понимание сoteriологии привели к тому, что Христос оказался на периферии, поэтому и здесь уместно говорить о его «мертвости».

Итак, в романе «Идиот», переходном в трансформации мотива богоподмены в творчестве Достоевского (от сверхчеловека Раскольникова к «великому грешнику»), представлено несколько ступеней богоподмены. Первая ступень – это выросшая из нигилизма богоборческая концепция Ипполита Терентьева о мертвом Христе. Вторая – это князь Мышкин, который не является противником той или иной идеи, а порой, даже становится ее воплощением (Мышкин как «человек Христос» – соотношение с ренановской концепцией и «трупом» Христа у Гольбеяна). Вероятно, именно поэтому была переосмыслена Достоевским неудавшаяся идея. Необходимо заметить, что традиционная христианская аскетика не воспринималась полностью Достоевским, поэтому Мышкин и получился страстным (неудовольствием) человеком, который как бы подменяет собою Христа. Его «подмена» и ведет в последующем к сумасшествию, поскольку он не

смог правильно выдерживать тот груз, который пытался понести, будучи простым человеком. Все его рухнувшие планы не реализовались именно по причине жаления и саможаления, что противоречит христианскому пониманию греха как такового. Поэтому сложно говорить о том, что замысел автора сам «привел» к богоподмене Мышкина или же изначально был таковым. Скорее, здесь видно само христианское становление Достоевского, который и пытался выразить свой взгляд на человека-христианина и на «положительно прекрасного человека». И третья ступень – это образ «Христа католического», в котором Достоевский видел антихриста. Данная идея обозначена только в одной речи князя Мышкина, однако, несомненно, именно она и является одной из составляющих образа будущего Великого Инквизитора (где богоподмена будет воплощена во всей своей полноте).

Этот роман – лишь некоторые обозначенные идеи, сам же сюжет практически не вписывается в идеи обличения лжехристианства, социализма и новых демократических веяний. Страстная любовь и душевная красота, которая и явилась сюжетным центром произведения, никак не соотносится ни с Христом, ни с жизнью во Христе. Поэтому целесообразно рассматривать мотив богоподмены в данном произведении как имплицитный. Его явный выразитель – это Ипполит, чья жизнь заканчивается трагично и неафорно, поскольку до конца его вульгарная идея богоподмены и бунта не была реализована. Дальнейшее развитие мотива богоподмены в «Бесах» и последующих романах будет более явным, и также он будет соотношен с определенными персонажами, которые воплощали в своей жизни богоборческие идеи. Последним писателем будет противопоставлять некое «светлое начало», христианских героев (или даже Самого Христа, незримо присутствующего во всех романах), которым не было места в романе «Идиот».

Библиографический список

1. Библия. Книги священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М., 2007.
2. Брянчанинов, Игнатий, епископ. Полное собрание сочинений: в 8 т. – М., 2002. – Т. IV.
3. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – Л., 1972. – Т. VIII.
4. Лурье, В.М. Догматика «Религии любви» [Э/п]. – Р/д: <http://hgr.narod.ru/dost.htm>
5. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – Л., 1974. – Т. IX.
6. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – Л., 1986. – Т. XXIX.
7. Степанян, К.А. «Сознать и сказать». «Реализм в высшем смысле» как творческий метод Ф.М. Достоевского. – М., 2005.
8. Святые отцы о ереси латинства [Э/п]. – Р/д: <http://www.pochaev.org.ua/?pid=1364>

Bibliography

1. Bibliya. Knigi svyathennogo Pisanija Vethkogo i Novogo Zaveta. – M., 2007.
2. Bryanchaninov, Ignatij, episkop. Polnoe sobranie sochinenij: v 8 t. – M., 2002. – T. IV.
3. Dostoevskij, F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. – L., 1972. – T. VIII.
4. Lurje, V.M. Dogmatika «Religii lyubvi» [Eh/r]. – R/d: <http://hgr.narod.ru/dost.htm>
5. Dostoevskij, F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. – L., 1974. – T. IX.
6. Dostoevskij, F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. – L., 1986. – T. XXIX.
7. Stepanyan, K.A. «Soznatj i skazatj». «Realizm v vihshem smihsle» kak tvorcheskij metod F.M. Dostoevskogo. – M., 2005.
8. Svyatihe otci o eresi latinstva [Eh/r]. – R/d: <http://www.pochaev.org.ua/?pid=1364>

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 801.3

Stolyarova N.N., Khalina N.V. THE GRAMMATICAL DESCRIPTION OF COMMUNICATIVE RATIONALITY IN LOW GERMAN DIALECT. In work the author turns to the grammatical description of communicative rationality in low german dialect. Such description allows to create true representation of life event. Composite sentence is one of the main elements of inner form of dialect oriented on the creation of the communicative history of representatives of this dialect.

Key words: grammatical description, communicative rationality, dialect, life event, cognitive culture, «language island», german discourse, discourse.

Н.Н. Столярова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Email: nadezhda_stolyar@mail.ru;
Н.В. Халина, д-р филол. наук, проф. каф. общего и исторического языкознания Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@mail.ru

ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В НИЖНЕНЕМЕЦКОМ ГОВОРЕ

В работе автор обращается к грамматическому описанию коммуникативной рациональности в нижненемецком говоре. Такое оформление позволяет создать истинное представление о жизненном событии. Сложное предложение является одним из основных элементов внутренней формы островного говора, ориентированного на создание коммуникативной истории представителей говора.

Ключевые слова: грамматическое оформление, коммуникативная рациональность, говор, жизненное событие, когнитивная культура, «языковой остров», немецкий дискурс, дискурс.

Культурно-языковые контакты «языкового острова» с инонациональным окружением неизбежно оказывают влияние на островной говор: происходит «свертывание» сферы использования родного диалекта, усиление проникновения в диалект инонационального компонента, как правило, русского языкового материала. В плане сохранения целостности островного говора в России, по наблюдениям А.И. Домашнева и М. Буюклян, в лучшем положении оказались этнические немцы, компактно проживающие с довоенных времен в Сибири и Алтайском крае. В Алтайском крае сохранились поселения, основное население которых составляют этнические немцы, активно использующие местные немецкие диалекты, сохраняющие все системные свойства (фонемный состав, грамматический строй, основной вокабуляр).

Особый интерес к когнитивной этнической культуре, видимо, обусловлен тем, что, по сути своей, она представляет конструирование чувственных объектов с помощью языка. В свое время разработанный Б. Расселом метод логических конструкций имел целью прояснить сложные соотношения между абстракциями, или теоретическими объектами, и чувственным опытом, при этом подчеркнуть значимость последнего как подлинной основы всякого знания [1, с. 36]. Когнитивная этническая культура создается методом интуитивных конструкций, который открывает принципы природных спецификаций для способности суждения человека. «Следовательно, отличительный принцип суждения таков: природа специфицирует для способности суждения свои всеобщие законы в эмпирические сообразно с формой логической системы» [2, с. 966]. Язык, воспроизводя принципы деятельности разума, специфицирует эмпирическую систему природы человека, выявляя тем самым вероятностный вариант идеи системы природы, который, будучи реконструированным в языке опосредованно через чувственные формы, моделирует образ «духа времени». Последний же идеологически закрепляется в формате мировоззрения, маркирующего определенный исторический срез эпохи.

Достаточно значимым для этносоциолингвистической системы Алтай становится мировоззрение «коммуникативная рациональность», моделирующее образ «духа времени» алтайских немцев. Операционной единицей, позволяющей исчислить содержание и объем этого модельного образа, нами признается дискурс в понимании С. Егера. Немецкий дискурс трактуется как «поток знаний или социальных запасов знаний через время», который определяют индивидуальные и коллективные действия и формы (образы = *Gestalten*) [3, с. 17].

Немецкий дискурс исследуется посредством метода интуитивных конструкций, к которым причисляются, прежде всего, сегменты дискурса «сложные предложения». Это способствует выявлению вероятностной формы логической системы Вселенной алтайских немцев, формообразование которой происходит в процессе оперирования «неосознаваемыми умозаключениями», эксплицируемыми в формате сложного предложения.

Языковая деятельность этносов, в том числе и алтайских немцев, входящих в этносоциолингвистическую систему «Алтай», содержит в себе свидетельства становления и развития эмпирической системы человека.

Особый интерес в эволюционировании эмпирической системы человека представляет мировоззрение Срединного государства, в котором динамические формы природного смысла определяют пространственные и временные формы социальной реализации человека. Целью формирования «Срединного» мировоззрения является создание этнического образа – идеала, мотивирующего собственный поведенческий стереотип. Этнический образ порождается особым видом традиции, в которой знание образца является основой трансляции [4, с. 115].

В дискурсе алтайских немцев как одной из вероятностных форм-проявлений логической системы «Алтай» природа человека специфицирует самое себя, с целью обнаружения идеи системы. Причем выявляется вероятностный вариант идеи системы «алтайской» природы и «сибирской породы», который, будучи реконструированным в языке опосредованно через чувственные формы, моделирует образ «духа» алтайско-сибирского времени, или алтайского мировоззрения.

Рассматривая дискурс алтайских немцев, мы выделяем четыре ветви дискурса: унарная структура дискурса; бинарная структура дискурса; тернарная структура дискурса; тетрарная структура дискурса. Разновидность дискурса определяется в зависимости от количества участников коммуникативного действия, маркером которого является простое предложение, эксплицирующее

неосознаваемое умозаключение, которое обнаруживает идею системы и участвует в моделировании образа «духа времени». Функцией сложных предложений является создание истинного представления о событии в коммуникативной истории.

Совокупность сложных предложений в рамках дискурса представляет собой языко-ритмическое единство, которое поддерживает коммуникативную рациональность алтайских немцев в качестве основного структурного компонента их жизненных сил.

В унарной структуре дискурса мы рассматриваем сложносочиненное (ССП) и сложноподчиненное (СПП) предложения, являющиеся необходимым каркасом для построения коммуникативной истории. В унарной структуре сложное предложение составляет 33% от всего объема проанализированного материала в унарной структуре. Доля сложносочиненного предложения составляет 33% от количества сложных предложений в унарной структуре, и 67% приходится на долю сложноподчиненного предложения.

По логическому соотношению частей ССП в унарной структуре дискурса мы можем выделить три основные виды сочинения: соединительный, противительный и причинно-следственный. Между частями ССП мы можем выделить: асиндетический, синдетический и полисиндетический виды связи. В унарной структуре дискурса синдетический вид связи преобладает над асиндетическим и составляет 64% от всего объема сложносочиненного предложения. По нашему мнению, причина такого значительного преобладания синдетической связи над асиндетической в том, что носители диалекта в достаточной мере осмысливают связи между жизненными событиями повседневной реальности и используют четкое выражение этой связи.

При описании дискурсивного жизненного события мы выделяем в сложном предложении наиболее распространенные дискурсивные маркеры, которые являются связующими звеньями в коммуникативной истории алтайских немцев.

В этом значении в унарной структуре дискурса чаще всего встречается дискурсивный маркер – союз *enn* (и). Данный сочинительный союз стоит только в начале предложения и на порядок слов не влияет: *Etj trisch nuscht enn etj hield aus een tjilina Tjend* (Я ничего не получила, и я заплакала как маленький ребенок). *Von Trudarmija nu Hüss jekumme enn sie Tüss jewese* (Из трудармии вернулась и дома осталась). Во втором примере в обеих частях сложного предложения опущены подлежащие. ССП в унарной структуре дискурса при синдетической связи имеют значение *последовательности*:

Deu haude bloss hiea soo een Пояс enn тут haud onse Ma söne Fletje jeneit (У них был только пояс, и тут мама такой лоскут ткани пришила). *Dann eene sasstienveatijch befriet etj mie enn soo soo kommt Rita te Welt* (В 46-м году я вышла замуж, и на свет появилась Рита).

При использовании носителями говора асиндетической связи мы можем наблюдать и значение *одновременности*:

Väl, väl Penels soo met e Meiw topjebunge, dann Birke untjebunge wimst daut an weuja (Много, много одежды связанной рукавами, там были бирки привязаны, кому принадлежала).

Самым распространенным дискурсивным маркером, который служит для выражения временной последовательности, является наречие времени *dann*. В большинстве случаев дистрибутивный маркер *dann* выступает в сочетании с союзом *enn – enn dann*:

Wea etj en Gladen botten achtendartijch, enn dann fuhr etj nach en Trudarmija (Я была в Гладени до 38, а потом я поехала в трудармию). *Dann wea etj acht Moonat Tüss, enn dann musst etj wada enn Trudarmija* (Потом я была дома 8 месяцев, а потом я должна была снова в трудармию). *Foaken hield deu enn dann jomat soo dem* (Он часто плакал, а я его жалела).

Дискурсивный маркер *dann* в сочетании с союзом *enn* влияет на порядок слов, вызывая инверсию.

Кроме синдетической связи, соединение может организовываться асиндетически, выражая последовательность действия:

Enn dann Botta soberee, fuhr etj nem Besoa (Я собрала масло, и поехала я на базар). *Bestje Jeld vedeunt, koft etj aula* (Заработала немножко, все я купила).

2. Противительная связь (*adversative Verbindung*), когда соединяемые предложения противопоставляются друг другу. Противительная связь в унарной структуре дискурса осуществляется посредством дискурсивного маркера *oba* – но:

Nu wea etj soo jlentlijch, oba daut Jletj wea nech soo lang (Сейчас я была такая счастливая, но счастье продлилось недолго). *Nu wea etj nech meuja daut elste, oba deu iwa gow mie daut* (Сейчас я не была за старшего, но они согласились на старшую).

В унарной структуре дискурса союз **enn** в ряде случаев употребляется как противительный: *Dien Maun wea директор школы enn du jeist prachre* (Твой муж – директор школы, а ты идешь попрошайничать).

3. Причинно-следственная связь в унарной структуре дискурса осуществляется копулятивным союзом **enn** и асиндетическим способом: *Etj trisch nuscht enn etj hield aus een tjina Tjend* (Я ничего не получила, и я заплакала как маленький ребенок).

В унарной структуре дискурса носители говоря отдадут предпочтение сложноподчиненным предложениям.

В унарной структуре дискурса зависимость придаточного предложения по отношению к главному выражается: подчинительными союзами (subordinierende Konjunktionen): *daut* (что), *aus* (когда), *bott* (до тех пор), *wann* (когда), *wann* (если); относительным местоимением *deu*; вопросительными наречиями, употребляемыми как относительные местоимения: *waut* (что), *wu* (где).

Для укрепления связи между главным и придаточным в главное предложение носителем говоря вводятся корреляты – специальные слова (или частицы), указывающие на последующее придаточное предложение. В унарной структуре дискурса таким коррелятом является частица *zou*.

Zou jenitj dot nech eumul, a fl Mul, bott nech oulo Tonte iwa mi jerbormet deud. (Я ходила туда не один раз, а много раз, пока старая тетя обо мне не позаботилась.)

Положение придаточного к главному может быть начальным (Vordersatz) – 37% и конечным (Nachsatz) – 63%. При начальном положении придаточного по отношению к главному мы наблюдаем изменение порядка слов в главном предложении. Спрягаемая часть сказуемого занимает начальное положение, так как все придаточное предложение рассматривается как член предложения, занимающий первое место. *Aus etj op пенсия jenitj, dann schoft etj aus Kassir alw Joah* (Когда я пошла на пенсию, я работала кассиром одиннадцать лет).

В унарной структуре дискурса мы можем выделить следующие типы сложносочиненного предложения:

1. Дополнительные придаточные. Доминирующим дискурсивным маркером в дополнительном придаточном является союз **daut**.

Teun Mensh docht, daut wie liwe bliwe (Ни один человек не думал, что мы выживем). *Wie estot gosch leut, daut wie hiea jebliwe send* (Мы не жалели, что здесь остались).

Частым связующим звеном служат вопросительные слова. *Dann deud etj aules, waut etj kun fe dem.* (Я сделала для него всё, что я могла)

Связь может быть и асиндетическая. *Kom etj noch nu Hys, weut etj nech.* (Приеду ли я домой, я не знаю). *Dise wohnt en Bestanke, deu haft uck dreu Tjenja* (У той, которая живет в Благовещенке, трое детей). *Musst wie disem Wachj moake, daut nu Barnaul jeit* (Мы должны делать дорогу, которая идет на Барнаул).

2. Обстоятельственные предложения:

• Предложения времени. Главным связующим звеном являются союзы **aus**, **wann**.

Носитель говоря использует союз **aus** при описании минувшего жизненного события, совершившегося однократно. *Dann aus etj tien oolt, dann nomte onse Mama eene Trudermi.* (Потом когда мне было 10 лет, маму забрали в трудармию). Союз **wann** используется в унарной структуре дискурса для обозначения

многократного действия во всех временах и однократного действия в будущем. *Wann deu kumme, dann saul deu hiea kumme* (Когда они придут, они должны сюда прийти). *Dann wann wie jemoljte habe, dann musste wie noch bion aule open Tok guhne schofe oda enn det Hei titj wie musste top leje oda irend waut* (Когда коров подоили, мы должны между этим идти работать на току, или в сенокосную пору складывать сено или что-нибудь другое).

• Предложения места в унарной структуре дискурса вводятся вопросительным словом: *woa* – где: *Dann fuhre dogan, woa onse Ma estorbe wie* (Потом поехала туда, где наша мама умерла). *En dann deude sich untitne, wu de Darp soll sen* (Потом от метели, где деревня должна быть).

• Предложения цели указывают на цель или направление действия, выраженного в главном предложении. Предложения цели в унарной структуре дискурса вводятся союзом **daut**: *Nu woll etj ons Bram Tloider teupe, daut deu kun ne de School guhne* (Сейчас я хотела Абраму одежду купить, чтобы он мог в школу ходить). *Dann musst etj gonze Nacht doa fia rund guhne dem Darp Mensche soberee, daut deu sole налог tuhle* (Потом я должна была ходить всю ночь по деревне, собирать людей, чтобы они налог заплатили).

• Условные предложения указывают, при каком условии может произойти то, о чем говорится в главном предложении. Условные предложения в унарной структуре дискурса вводятся союзом **wann** (если).

En wann daut nicht, dann musste wie Scheu schefle de Wenta (Если не это, тогда убирать снег зимой). *Wann onse Ma nech jersprachet jeguhne dann wie weare aula jestorbe* (Если бы наша мама не попрошайничала, мы бы все умерли).

• Предложения образа действия содержат характеристику действия главного предложения или указывают на состояние субъекта во время действия, выраженного в главном предложении. Они вводятся в унарной структуре дискурса союзом **daut**.

De Deare knore daut, daut hir etj noch (Двери скрипели так, что я и сейчас слышу).

3. Определительные предложения являются определением к какому-либо члену предложения, выраженному существительным ли местоимением – существительным, или ко всему главному предложению.

Определительное предложение в унарной структуре дискурса вводится относительным местоимением **deu**, **daut**. *Dise wohnt enn Bestanke, deu haft uck dreu Tjenja* (У той, которая живет в Благовещенке, трое детей). *Musst wie disem Wachj moake, daut nu Barnaul jeet* (Мы должны делать дорогу, которая идет на Барнаул).

Наиболее частотным дискурсивным маркером в сложном предложении унарной структуры является подчинительный союз **aus** (23%) от всего количества сложных предложений в унарной структуре дискурса: *Aus etj op пенсия jenitj, dann schoft etj aus Kassir alw Joah* (Когда я пошла на пенсию, я работала кассиром одиннадцать лет). При использовании данного маркера говорящий приписывает событиям значимость и создает свою последовательность жизненных событий, в которые погружает слушателя.

Возможно в дальнейшем, опираясь на данные исследования языкового поведения алтайских немцев села Глядень, можно будет изучать когнитивную сложность стилей иных этносов, населяющих Алтайский край и Алтай, тем самым обнаружить специфику горизонтного сознания жителя региона и выявить параметры когнитивной жесткости или диффузности мышления, которые обуславливают ограниченный выбор вариантов поведения, защитное избегание актуальной ситуации, конфликтную негибкость в осмыслении себя и действительности.

Библиографический список

1. Рассел, Б. Человеческое познание: его сфера и границы. – М., 2000.
2. Делез, Ж. Логика смысла. – М., 1995.
3. Jäger, S. Kritische Diskursanalyse. – Duisburg, 1999
4. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия: в 9 т. – М., 2001. – Т. 7.

Bibliography

1. Rassel, B. Chelovecheskoe poznanie: ego sfera i granic. – М., 2000.
2. Delez, Zh. Logika smisla. – М., 1995.
3. Jager, S. Kritische Diskursanalyse. – Duisburg, 1999
4. Oksfordskaya illyustrirovannaya ehnciklopediya: v 9 t. – М., 2001. – Т. 7.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 8212. 512.145

Taskarakova N.N. ESPECIALLY "HYSKHA STIHTAR" IN POETRY KHAKASSIAN. Article is devoted to the problem of modern Khakas poetry. It looks particularly lyrical miniatures: quatrains Rubaiyat, couplets. Analyzed the works of M. Kilchichakova, N. Tinikova, A. B. Hallarova Maynasheva, G. Kicheeva. Features poems of thumbnail Khakass poets are given in comparison with the works of the poets of the Sayano-Altai. Emphasizes the consensus of scientists that the origins of short lyric poems back to folklore. Attention is paid to the nature of proverbs-pogovochny lyrical miniatures.

Key words: Khakass poetry, lyrical miniatures, Ruban, rhyme, rhyme.

Н.Н. Таскаракова, канд. филол. наук., доц. каф. хакасской филологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан, E-mail: n-tas@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА «ХЫСХА СТИХТАР» В ХАКАССКОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена актуальной проблеме современной хакасской поэзии. В ней рассматриваются особенности лирических миниатюр: четверостишия, рубаи, двустишия. Анализируются произведения М. Кильчичакова, Н. Тиникова, А. Халларова В. Майнашева, Г. Кичеева. Особенности стихов-миниатюр хакасских поэтов даются в сравнении с произведениями поэтов саяно-алтая. Подчеркивается единое мнение ученых, что истоки коротких лирических стихотворений восходят к фольклору. Обращается внимание на пословично-поговорочный характер лирических миниатюр.

Ключевые слова: хакасская поэзия, лирическая миниатюра, рубаи, двустишие, рифма.

В середине XX века в тюркской поэзии Сибири появляются лирические миниатюры. К данному жанру ученые-литературоведы относят японские танки, философские четверостишия (рубаи) персидско-таджикской поэзии, японское хокку и тывинское ожук дажы (трехстишие), двустишия. Большинство перечисленных жанров имеют место в хакасской поэзии. Однако в современном хакасском литературоведении до настоящего времени нет монографического исследования, посвященного проблемам лирических миниатюр, отсутствуют литературоведческие труды, опирающиеся на серьезную теоретико-методологическую базу, посвященные анализу коротких стихотворений. Целью нашего исследования является рассмотрение особенностей коротких стихотворений в хакасской поэзии, получившее название «хысха стихтар».

Лирическая миниатюра – это небольшое стихотворное произведение строго законченной формы, имеющее пословично-поговорочное выражение, посвященное, в основном, морально-этическим вопросам современности.

Поэтика лирических миниатюр поэзии народов саяно-алтая рассмотрена литературоведами П.А. Трояковым, В.А. Карамашевой, А.Л. Кошелевой (Хакасия); Г.В. Кондаковым, С.С. Каташем, Н.М. Киндиковой, А.Б. Тадыровой (Горный Алтай); У. Донгаком, С.С. Комбу, Л.С. Минжитом (Тыва) и др. Более глубокое «погружение» в данную проблему ощущается в работах тывинских исследователей. (С.С. Комбу, Л.С. Мижит) [1; 2].

Вопрос о природе жанра лирических миниатюр тюркской поэзии всегда привлекал внимание литературоведов. Большинство из них придерживаются единого мнения, что истоки коротких лирических стихотворений восходят к фольклору. Например, известно, что жанр рубаи берет свое начало в устном народном творчестве народа и его дальнейшее развитие немыслимо без опоры на фольклорные традиции. Отсюда и форма рубаи, по мнению исследователей-востоковедов, исконно народная.

При изучении этого жанра постоянно следует иметь в виду двухсторонний процесс взаимодействия фольклора и литературы. Рассмотрение рубаи в предложенном аспекте дано в теоретических разработках А. Жовтисова, Ю. Панияна, Д. Хасымова, А. Агаева и др. «Среди некоторых литературоведов бытует мнение, будто жанр рубаи возник первоначально не в таджикско-персидской литературе, а имел своим истоком фольклор тюркоязычных народов, от которых и перешел в таджикско-персидскую, а затем и в арабскую поэзию. Этот тезис пытается обосновать в своей монографии Э.Р. Рустамов». [3, с. 92].

«Генетически рубаи восходят к четверостишиям УНТ тюрков» утверждает исследователь Е. Бертельс [4, с. 88]. Обратное предположение высказывает А. Аминов в работе «Жанр рубаи и советская лирико-философская поэзия». Мы же придерживаемся мнения, что жанр рубаи – есть взаимопроникновение фольклорных и восточных традиций.

Известно, что в поэзии народов, имеющих огромный опыт письменной литературы, формой рубаи начали пользоваться намного раньше, чем в поэзии малых народов Сибири. Так, например, подлинным создателем философской лирики в персидско-таджикской литературе явился еще Омар Хаям, живший и творивший в 1040-1123 годы. Все его стихотворения были написаны в форме рубаи. Замечное место он занимает в творчестве узбекского поэта Алишера Навои, Бабура и др. Заме-

тим, что эти титаны поэзии не только писали прекрасные рубаи, но и создавали теоретические исследования о жанрах классической поэзии.

«Философская линия в создании рубаи была продолжена и татарскими поэтами начала XX века. Первенство в этом жанре, безусловно, принадлежит Дардмеду. Отдельные четверостишия с оттенком философско-этического, философско-дидактического содержания имеются и у Г. Тукая. Но таких стихов у него немного. Большинство четверостиший поэта сатирические («Обида К», «Из турецкого», «Мингадж», «Гласный», «Современные женихи»), а также гражданские («Люби жизнь...», «Еще одно воспоминание», «О журнале», «Яшен»), социальные («Чего же не хватает сельскому люду?», «Можно любить») [5, с. 158].

Из сибирских художников слова к жанру рубаи обращаются алтайские, тывинские, хакассские поэты. Это можно проследить в последних работах литературоведов Алтая, Тывы и Хакасии. Например, можно отметить диссертационное исследование молодого ученого А. Тадыровой на тему «Поэзия Ш. Шатинова: образная система и жанровое своеобразие», имеющее серьезные рассуждения по рассматриваемой проблеме [6].

В хакасской поэзии первые рубаи отмечены именем М. Кильчичакова. Большой знаток устного народного творчества хакасов М. Кильчичаков не мог обойти столь «мудрый» жанр, как рубаи. Меткость, поучительность слова была характерной чертой национального поэта:

*Знания в голове надежно скрыты
Не отдашь их – будут позабыты
Не забудь потомкам передать
То, что у народа взял взаймы, ты*

*Если будет резв твой конь всегда,
Сотню верст проскачешь без труда.
Коль живешь с любимым человеком,
Не заметишь, как летят года*

(пер. В. Семенова) [7, с.65-67].

Начатый в 50-е годы М. Кильчичаковым жанр рубаи продолжил свое развитие и в 70-90-е годы. Его последователями стали М. Баинов, Н. Тиников, В. Майнашев, А. Халларов, Г. Кичеев и др. Безусловно, в эти годы он претерпел ряд изменений. В первую очередь расширился его тематический диапазон, разнообразнее стал объект изображения, некоторые из них стали адресными. Например, Г. Кичеев несколько рубаи посвятил дочери Арине:

*Шумная, как родничок, дочь моя
Моя радость, счастье, светлый лучик
Если завтра вырастишь, как соседская дочь
Будешь моей тревогой.*

(подстрочный перевод) [8, с. 128].

Четверостишия в современной хакасской поэзии, имеющие философское направление, встречаются гораздо больше, чем рубаи. Их бурный рост можно объяснить двумя причинами. Во-первых, это связано с развитием лирики, во-вторых, требованием своего времени, которое в свою очередь, связано с углублением интереса поэтов к нравственно-философским проблемам современности. В литературоведении их часто называют стихами-миниатюрами. В хакасской поэзии они получили название «хысха стихтар». В большинстве случаев они имеют послович-

но-поговорочный характер. Сохраняя подобный характер, хысха стихтар современного периода представляют собой поэтически содержательные, философски переосмысленные интерпретации фольклорного материала. И не только новая интерпретация традиционной сути, а и развитие и углубление первоначального их содержания вплоть до противопоставления их с ранее существующим смыслом. Таковы, например, стихи Н. Тиникова «Читигнеу ариаас» – «Трудолюбивый с ленивым», «Тимір паза алтын» – «Металл и золото» и др. ряд стихов А. Халларова, М. Баинова, не имеющие названия. По содержанию и назначению миниатюры резко отличаются друг от друга. Так, одни несут оттенок поучительности, близкой к народной поэзии, другие отличаются сосредоточенностью на внутреннем мире человека. Отсюда одни четверостишия характеризуются афористичностью мысли, а другие – тяготением к размышлению о жизни, человеке, вселенной. Приведем несколько примеров, показывающих эти отличительные особенности миниатюр. Так, А. Халларов в своих миниатюрах очень близок к народной поэзии:

Любая быстрая чистая река

Не без грязи.

Любая правильная, богатая жизнь

Не без ошибок. (подстрочный перевод) [9, с. 61].

Тяготеет к размышлениям о жизни человека и молодой поэт Г. Кичеев. Их он называет «кирсее сауыстар», что в переводе означает «спелые или прозревшие мысли». Большинство из них имеет форму четверостишия:

От хорошего к плохому (дурному)-

Один шаг.

От плохого к хорошему –

Нужна целая жизнь.

Наша жизнь – трудная задача,

Каждый день она ставит разные вопросы.

Их решает ребенок, девушка, бабушка,

А как их решила жизнь говорит в конце...

Если еда без соли,

Нет никакого вкуса.

Если в жизни нет горечи,

То она человеку кажется не полной

(подстрочный перевод) [10, с. 138].

Стихи-миниатюры Г. Кичеева отражают также некоторые недостатки человека:

Пирік кјк тайла аразында, а

Ірік аиастар кјл учурапча б

Чуртастыу сидік чолпарында, а

Ариаас, кјйтіктер кјбік тоиасча б

В труднопроходимой тайге

Много встречается сгнивших деревьев.

В нелегком жизненном пути

Ленивых, хитрых также много.

Јскен-тјреен чирімніу тайиаларында,

Аймах-пасха ау-хустар чуртапча.

Че піл полбинчам, ноиа чон тайиазында,

Пеен хозан-телгелер к тоиасча

В тайге родного края

Живут разные звери и птицы.

Но не пойму, почему в народной тайге

Сегодня полно зайцев и лис.

(подстрочный перевод) [10, с. 121].

Как видим, поэт пользуется традиционным параллелизмом и при этом обращает внимание на конечные рифмы строки. Все вместе взятое способствует яркому выражению мысли автора.

В ряде случаев национальные поэты обращаются к древнейшим формам хакасской поэзии – к миниатюрам-двустушиям. В основном, они имеют выражения пословично-поговорочного характера, отражающего морально-этические вопросы современности. Из алтайских поэтов к подобным миниатюрам тяготеют Б. Укачин, А. Саруева, А. Ередеев, Б. Бедюров, Ш. Шати-

нов и другие. Каждый из поэтов по-своему обозначает данный жанр. Например, Б. Укачин назвал их «эжерликтер», а Ш. Шатинов использовал термин «ин». Весьма интересна интерпретация другого поэта Алтая. Ш. Шатинов считает, что «ин» означает «зарубки на дереве». Хотя, например, у хакасов данное слово может иметь несколько широкое понятие: метка на теле домашних животных, зверей и птиц. «Первый свой «ин» поэт написал, подобно древнетюркской надписи, на коре дерева... Лаконичные строки заключают в себе много смысла. Символические образы луны и колыбели, часто встречающиеся в лирике Ш. Шатинова, в этом случае выступают несколько иной интерпретации. Так, родина сравнивается с подснежником, который никогда не способен завянуть. Он бережно носит его в груди, как талисман, через всю свою жизнь:

О, Юч-Сюмер, в душе моей

Ты, как подснежник, растешь! [11, с. 139].

В двустушиях алтайских поэтов также заключены философские рассуждения о жизни, о любви и тд.

Что вызвало появление этих форм? Здесь мы разделяем мнение Н. Киндиковой, сказавшей, что это – «вовсе не подражание восточной поэзии (хотя есть и влияние, побуждающее к жизни национальные традиции), а стремление как можно более сжато и емко выразить современную мысль, идею» [12, с. 80]. Вообще, малословность – одна из характерных черт хакасского народа, и поэтому мы считаем, умение выразить свою мысль всего несколькими словами есть также одна из причин появления малых форм хакасской лирики. Интересны в этом плане также двустушия Н. Тиникова:

Не надо огня греть,

И лед охлаждать не надо.

Тасса,

амыр даа суи суулидыр.

Разгуливаясь, и тихая река шумит. (подстрочный перевод) [13, с. 70].

К древней форме поэзии – двустушиям обращается также В. Майнашев. Одни стихи у него имеют название, другие – без названия. Например:

Харам

«Чоуыл, чоуыл, чоуыл», –

Паза чоуыл аныу чоуыл.

«Нету, нету, нету», –

Больше нет у него разговора

Мин саааа чахаях сыйлабаспын

Аныу арыи тынын мин еспеспін

Я тебе не подарю цветок!

Его чистую душу я не отниму [14, с. 90].

Таким образом, если в миниатюрах А. Халларова, Н. Тиникова легко угадывается переложение народной мудрости, с оттенком поучительности, типа: «Если поднимаешься на высокую гору, / Возьми, надежный таях (палку) / Вместе шагать по тернистой дороге жизни, / Найди, надежного, умного друга (товарища)» [15], то у Г. Кичеева она подчиняется передаче внутреннего мира, переживания героя.

Короткие стихи, появившиеся в хакасской поэзии не так давно, имеют свои недостатки. Некоторые стихи излишне насыщены фольклорным материалом, а это нередко затрудняет восприятие текста. Есть миниатюры, в которых заметно увлечение начальной рифмовкой, приводящей к монотонности звучания, а это в свою очередь, тоже затрудняет восприятие содержания текста.

Несмотря на некоторые замечания, жанр «хысха стихтар» сыграл немаловажную роль в развитии хакасской поэзии. В них – сочетание истории с современностью, соотношение глубоко личного со всеобщим, сосредоточенность на внутреннем мире современного человека.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 12-04-00351)

Библиографический список

1. Комбу, С.С. Современная тувинская поэзия: система жанров: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1999.
2. Мижит, Л.С. Трехстишие в тувинской поэзии // Гуманитарные исследования в Туве. – М., 2001.
3. Аминов, А. Жанр рубайи и советская лирико-философская поэзия. – Душанбе, 1988.
4. Бертельс, Е.Э. История персидско-таджикской литературы. – М., 1960.
5. Лаисов, Н. Лирика Тукая. – Казань, 1986; Кильчицаков, М. Я б хотел... – М., 2009.
6. Тадырова, А. Поэзия Ш.П. Шатинова: образная система и жанровое своеобразие: дисс. ... канд. филол. наук. – Горно-Алтайск, 2012.
7. Кильчицаков, М. Я б хотел... – М., 2009.
8. Кичеев, Г. Осенние мотивы. Лучшие стихи: сб. стихотворений. – Абакан, 2011.
9. Часхы перлер (Весенние листья): сб. стихотворений. – Абакан, 1974.
10. Тохтобин, Ф. Вечерние узоры: сборник стихов / Ф. Тохтобин, Г. Кичеев. – Абакан, 1993.

11. Тадырова, А. Поэзия Ш.П. Шатинова: образная система и жанровое своеобразие: дисс. ... канд. филол. наук. – Горно-Алтайск, 2012.
12. Киндикова, Н.М. Эволюция образной системы в алтайской лирике (традиции и новаторство). – Горно-Алтайск, 1989.
13. Тиников, Н. Тјreen суум (Родная река) Стихтар. – Абакан, 1962.
14. Майнашев, В. Кјјк саунары (Голос поля). – Абакан, 1985.
15. Часхы перлер (Весенние листья): сб. стихотворений. – Абакан, 1974.

Bibliography

1. Kombu, S.S. Sovremennaya tihvinskaya poehziya: sistema zhanrov: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – M., 1999.
2. Mizhit, L.S. Trekhstishie v tuvinskoy poehzii // Gumanitarniye issledovaniya v Tuve. – M., 2001.
3. Aminov, A. Zhanr rubai i sovetskaya liriko-filosofskaya poehziya. – Dushanbe, 1988.
4. Bertel's, E. Eh. Istoriya persidsko-tadzhikskoy literatury. – M., 1960.
5. Laisov, N. Lirika Tukaya. – Kazanj, 1986; Kiljichichakov, M. Ya b khotel... – M., 2009.
6. Tadihrova, A. Poehziya Sh.P. Shatinova: obraznaya sistema i zhanrovoe svoeobrazie: diss. ... kand. filol. nauk. – Gorno-Altajsk, 2012.
7. Kiljichichakov, M. Ya b khotel... – M., 2009.
8. Kicheev, G. Osennie motivih. Luchshie stikhi: sb. stikhotvoreniy. – Abakan, 2011.
9. Chaskhih perler (Vesennie listiya): sb. stikhotvoreniy. – Abakan, 1974.
10. Tokhtobin, F. Vechernie uzorih: sbornik stikhov / F. Tokhtobin, G. Kicheev. – Abakan, 1993.
11. Tadihrova, A. Poehziya Sh.P. Shatinova: obraznaya sistema i zhanrovoe svoeobrazie: diss. ... kand. filol. nauk. – Gorno-Altajsk, 2012.
12. Kindikova, N.M. Ehvoluciya obraznoy sistemih v altajskoj lirike (tradicii i novatorstvo). – Gorno-Altajsk, 1989.
13. Tinikov, N. Tјreen suum (Rodnaya reka) Stikhtar. – Abakan, 1962.
14. Mayjnashhev, V. Kјјk saynarih (Golos polya). – Abakan, 1985.
15. Chaskhih perler (Vesennie listiya): sb. stikhotvoreniy. – Abakan, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 811.161.1'373

Uvarova I.Yu. LEXICAL SYNONYMS IN HAGIOGRAPHICAL TEXTS BY SYNODAL REDACTION.

On the basis of integrated approach in linguistic units analysis similarities and distinctions of the verbal synonyms in hagiography of saint great martyr Irina by synodal redaction; the consistent patterns of their use determined by content-composite structure of hagiographical text.

Key words: hagiography, Russian verb, lexical synonymy, semantic structure of word, concept structure of wordform, integrated approach.

И.Ю. Уварова, соискатель каф. русского языка Волгоградского гос. университета,
г. Волгоград, E-mail: arina.istoki@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТЕКСТАХ ЖИТИЙ СИНОДАЛЬНОЙ РЕДАКЦИИ

В статье с позиций комплексного подхода выявлены сходства и различия глагольных синонимов, функционирующих в Житии Святой великомученицы Ирины синодальной редакции; установлены закономерности их употребления, обусловленные содержательно-композиционной структурой житийного текста.

Ключевые слова: житие, русский глагол, лексическая синонимия, семантическая структура слова, смысловая структура словоформы, комплексный подход.

В современной лингвистической науке с ее пристальным вниманием к тексту как главному объекту гуманитарного знания большое внимание уделяется изучению его лексической структуры, которая понимается как «одна из составляющих в иерархической структуре его содержания, это лексическое обеспечение выражения этого содержания» [1, с. 189].

Специфика лексической структуры текста, по мнению В.В. Степановой, раскрывается в сопоставлении с системной организацией лексики: структурирующие факторы – это парадигматика, синтагматика и эпидигматика. В лексической структуре текста, как отмечает ученый, парадигматика и синтагматика опираются на смыслы, т.е. мы имеем дело со смысловыми парадигмами и с согласованием смыслов. Соответственно, лексическая структура текста в плане содержания образующих ее единиц создана «усеченными» в своем содержании словами в сравнении с тем содержанием, которое присуще им как элементам лексической системы [1, с. 212].

В приведенных цитатах из работы В.В. Степановой, как представляется, намечен один из возможных путей изучения лексической структуры текста – сопоставление лексического содержания языковой единицы с его реализацией в конкретном речевом произведении.

В лексической организации текста особое место занимают синонимы. По мнению В.Д. Черняк, глубинная мотивация текстового использования синонимов связана не только с их значимой ролью в обеспечении связности текста, но и с тем, что синонимы являются специальным лексическим интерпретационным инструментом, обеспечивающим гибкость речевого поведения [2, с. 103]. При использовании синонимов в тексте, как считает Г.И. Богин, действуют разные механизмы речевой деятельности, реализуются разные языковые функции. С одной стороны, синонимы – это важное средство когнитивной обработки информации, в частности, средство категоризации – одного из

важнейших процессов в познавательной деятельности человека. С другой стороны, велика роль синонимов в создании экспрессивности речи – некоторого совокупного продукта, производящего «выделительный» эффект за счет экспликации оценочно-эмоционального отношения говорящего (субъекта речи) к обозначаемому [подробнее см.: 3].

Особый интерес для исследователей представляет глагольная синонимия, поскольку то, что глагол имеет своим референтом «некоторый переменный аспект реального мира», внутренняя изменчивость его семантики, предопределяет его большую «предрасположенность» к вариативности средств выражения и большие системные ресурсы для лексического выбора в процессе речевой деятельности [4, с. 4].

Изучению глагольной синонимии посвящена обширная языковедческая литература, однако агиографические тексты в синодальной редакции не были предметом специальных лингвистических исследований, хотя именно они формируют у современных православных верующих представления об идеальном христианине – как отмечает В.В. Колесов, жанр жития представляет собой поучение, данное в повествовательном описании [5, с. 62]. Кроме того, будучи обработанными Синодальной комиссией, отражая некоторое нивелирование языковых особенностей, свойственных древним житиям, взятым за основу, они характеризуются использованием лексических средств, которое подчинено решению указанной дидактической задачи.

Для выявления особенностей использования глагольных синонимов в синодальных житиях мы выбрали Житие святой великомученицы Ирины [6] (далее – ЖСВИ), относящееся к житиям, повествующим о мученическом подвиге святых – великомученики почитаются церковью как претерпевшие особенно тяжелые и продолжительные мучения и проявившие при этом чрезвычайную твердость в вере [подробно об этом см.: 7, с. 24].

Анализ глагольной лексики проводится в русле научных идей профессора С.П. Лопушанской [8], что обуславливает применение комплексного подхода к языковым фактам, при котором анализу подвергаются внутренняя системная организация языковых единиц, их парадигматические и синтагматические отношения на различных языковых уровнях, особенностям функционирования в контексте, при разграничиваются семантическая структура слова, сложившаяся в системе языка и смысловая структура словоформы, функционирующей в тексте. Лексические значения языковых единиц определяются с учетом специфики текста [9; 10].

Глагольные синонимы представлены в рассматриваемом житии тремя рядами: глаголы интеллектуальной деятельности *ведати, уведати, разумети, познати* со значением «понять»; глаголы прекращения бытия, существования *умертвити, погубити, уморити, убити* со значением «лишить жизни»; глаголы речевой деятельности *глаголати, реци, сказати* в значении «говорить, произносить что-то вслух» (при цитировании используется упрощенная графика). Как было показано в наших предыдущих работах, глагольная лексика в житиях характеризуется разнообразием, однако ее представленность зависит от композиционного построения текста, обусловленного требованиями агиографического канона [подробнее см.: 11]. В связи с этим нужно отметить, что глаголы интеллектуальной деятельности и глаголы прекращения бытия, существования, отражая заметные различия в характере обозначаемых синонимами действий, сконцентрированы в той части житийного текста, где описываются конкретные проявления аскезы – мученический подвиг святой Ирины и проповедничество, просвещение язычников.

Глаголы же речевой деятельности, в целом не связанные с выражением смысловых доминант ЖСВИ, равномерно распределены по тексту жития. Наиболее полно представлен ряд глагольных синонимов, выражающих значение «говорить (произносить что-то вслух)»: *глаголати, реци, сказати*. Отметим, что указанные синонимы характеризуются одиночным употреблением, которое, по мнению Е.В. Талалакиной, может свидетельствовать об их заметных различиях, о достаточности ближайшего или общего контекста для актуализации особенных признаков [12, с. 89]. Рассмотрим подробнее особенности их функционирования.

В анализируемом тексте глаголы употреблены в прямом значении и реализуют категориально-лексическую сему «речевая деятельность», которая конкретизируется в семантических компонентах «характер субъекта», «характер адресата», «характер речевого действия». Субъектом действия всегда является человек, что эксплицировано в контексте соответствующими существительными: *девица, святая ирина, граждане, старец* и др., или подобный человеку (*аггль*). Адресатом речи тоже всегда является человек (люди), как правило в контексте на него указывает приглагольный уточнитель в форме Дат. п. с предложением или без предлога: *ему, к нему, к народу, к себе, к девице* и др., на адресата речи может указывать обращение в составе прямой речи, выраженное местоимениями второго лица или звательной формой существительного: *девица, обратися на востоцъ и воззрѣши на небо глагола: аще ты еси б/о/гъ истинный...* (с. 151), *припадъ къ ногамъ ея епархъ, рече: рабо истиннаго б/о/га...* (с. 163); в тех случаях, когда адресат речи не выражен приглагольным уточнителем, он известен из ближайшего контекста. Однотипность выражения семантических компонентов «характер субъекта», «характер адресата» отражает сходство рассматриваемых глагольных синонимов.

Дифференциации языковых синонимов способствуют компоненты смысловой структуры словоформ, конкретизирующие сему «характер речевого действия», которая отражает особенности содержательной стороны речевого акта. Так, глагол *сказати* в ЖСВИ обозначает речевой акт, в процессе которого адресат информируется о чем-либо, то есть глагол выражает значе-

ние «рассказать»: *апелианъ учитель ... възиде, сказаща ему, яже видѣша* (с. 149). Глагол *сказати* в ЖСВИ ориентирован на дальнейшую косвенную речь, которая вводится союзом *яже*.

Глаголы *глаголати* и *реци*, будучи ориентированными на последующую прямую речь, обнаруживают более широкие возможности в выражении ее содержания. Оба глагола могли выражать просьбу: *девица глагола: аще ты еси б/о/гъ истинный, егоже галіеане проповедуютъ, молюся ти, яви мне, добро ли есть пояти мне мужа* (с. 151); *припадъ къ ногамъ ея епархъ, рече: рабо истиннаго б/о/га, молюся ти, не погуби мене* (с. 163); *она же рече къ нему: отче даждь мне седми днеи и потомъ отвѣщая тебе* (с. 150). Контекстуально содержание сказанного эксплицируется лексически (глаголом *молитися* в значении «обращаться с просьбой») и формой повелительного наклонения глаголов, выражающих суть просьбы (*яви, не погуби, даждь*).

Кроме того, прямая речь, вводимая словоформами от *глаголати*, могла содержать вопрос: *глаголаху же къ себе граждѣ: камо грядетъ сія учительница наша. Друзіи глаголаша: еда почтии хоцетъ о господе* (с. 165); могла совмещать вопрос и повеление: *глагола святая ирина: почто убо и медлиши упражняся беседою, но уже начни мя мучити* (с. 157); могла содержать сентенции проповеднического характера: *апелианъ старецъ, бывшии иногда учитель ея, емуже рада бысть святая, и по некоемъ дни, глагола къ народу: радуется братія моя, и миръ и/с/с/с/а хр/и/ста съ вами буди, благодушествуйте веселящееся о г/ос/п/о/де своем* (с. 165).

Прямая речь, вводимая глаголом *реци*, в отличие от *глаголати*, могла содержать наставления, разъяснения: *апелианъ ... разсмотрѣвши умомъ, рече къ девице: слыши пинелопіа дщи царева, и веждъ, яко голубъ знаменуєтъ добронравіє твоє* (с. 149–150); *и возстави ю от гроба живу, и рече къ неи аггль г/ос/п/о/д/е: аще и совершила еси подвигъ страданія твоего, и подобаше тебе уже почтии* (с. 164).

Помимо отмеченных семантических различий глаголы *реци* и *глаголати* обнаруживают различия стилистические. Как показывают рассмотренные выше случаи употребления лексемы *глаголати*, она используется в стилистически маркированных – возвышенных и эмоционально окрашенных – контекстах: для выражения молитвенного обращения к Богу; для прославления жизни во Христе; для выражения почтения великомученице Ирине, преклонения перед ее святостью; а также при описании мученического подвига святой Ирины, когда она отказывается поклоняться языческим богам и претерпевает страдания и мучения ради Христа от императоров-язычников. Такие контексты концентрируются в части жития, раскрывающей жизненный подвиг святой, возвышение ее в святости.

Итак, анализ языкового материала позволяет установить, что глагольные синонимы, участвуя в формировании лексической структуры Жития святой великомученицы Ирины в синодальной редакции, обнаруживают некоторые закономерности в употреблении. В том случае, когда синонимичные глаголы, в частности интеллектуальной деятельности и прекращения бытия, существования, имеют семантические различия, конкретизируя действие, показывая его с разных сторон, они реализуют смысловые доминанты жития, связанные с проявлениями духовного возрастания человека на его пути к святости. В том случае, когда глагольные синонимы называют обыденное действие, совершаемое человеком, в частности речевой акт, актуализируются не столько их семантические, сколько стилистические различия: маркированная лексема как «высокое» используется в выражении смысловых доминант жития. В обоих случаях использование лексических синонимов, способствующее активизации рефлексии читателя и усилению эмоционального воздействия на него, подчинено решению главной воспитательной задачи – формированию представления об идеальном христианине.

Библиографический список

1. Степанова, В.В. Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. – СПб., 2006.
2. Черняк, В.Д. Синонимические связи слов как примета идиолекта // Актуальные проблемы функциональной лексикологии. – СПб., 1997.
3. Богин, Г.И. Синонимия как текстовое средство пробуждения рефлексии // Текст как структура. – М., 1992.
4. Сильницкий, Г.Г. Семантическая структура глагольного значения // Проблемы структурной лингвистики. 1983. – М., 1986.
5. Колесов, В.В. Древнерусский литературный язык. – Л., 1989.
6. Житие и страдание святой славной великомученицы Ирины // Жития Святых. Миняя Четья. Месяц май / 8 синодальное изд. – М., 1998.
7. Живов, В.М. Святость. Краткий словарь агиографических терминов. – М., 1994.
8. Горбань, О.А. Лингвистические идеи профессора С.П. Лопушанской в контексте современной научной парадигмы / О.А. Горбань, Е.М. Шептухина // Ученые записки Казанского университета. – 2011. – Т. 153, кн. 6. – Сер. Гуманитарные науки.
9. Полный церковнославянский словарь (со внесением в него важнейших древнерусских слов и выражений) / Сост. протоиерей Г. Дьяченко. – М., 2000.
10. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 1–29. – М., 1975–2010.

11. Уварова, И.Ю. Лексическая наполняемость глагольных словоформ в текстах житий синодальной редакции // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 1 (15). – Сер. 2. Языкознание.
12. Талалакина, Е.В. Функции синонимов и антонимов в речи при сопоставительном изучении русского и английского языков // Предложение и слово. – Саратов, 2008.

Bibliography

1. Stepanova, V.V. Slovo v tekste. Iz lekcij po funkcionalnoj leksikologii. – SPb., 2006.
2. Chernyak, V.D. Sinonimicheskie svyazi slov kak primeta idiolekta // Aktualniye problemih funkcionalnoj leksikologii. – SPb., 1997.
3. Bogin, G.I. Sinonimiya kak tekstovoe sredstvo probuzhdeniya refleksii // Tekst kak struktura. – M., 1992.
4. Silnickiy, G.G. Semanticheskaya struktura glagol'nogo znacheniya // Problemih strukturnoy lingvistiki. 1983. – M., 1986.
5. Kolesov, V.V. Drevnerusskiy literaturniy yazhik. – L., 1989.
6. Zhitie i stradanie svyatoj slavnoy velikomuchenich Irini // Zhiitiya Svyatikh. Mineya Chetija. Mesyac may / 8 sinodalnoe izd. – M., 1998.
7. Zhivov, V.M. Svyatostj. Kratkiy slovar agiograficheskikh terminov. – M., 1994.
8. Gorbani, O.A. Lingvisticheskie idei professora S.P. Lopushanskoy v kontekste sovremennoy nauchnoy paradigmat / O.A. Gorbani, E.M. Sheptukhina // Ucheniye zapiski Kazanskogo universiteta. – 2011. – T. 153, kn. 6. – Ser. Gumanitarniye nauki.
9. Polniy cerkovnoslavjanskiy slovar (so vneseniem v nego vazhneyshikh drevnerusskikh slov i vihrasheniij) / Sost. protoierey G. Djyachenko. – M., 2000.
10. Slovar russkogo yazhika XI–XVII vv. – Vihp. 1–29. – M., 1975–2010.
11. Uvarova, I.Yu. Leksicheskaya napolnyaemost glagol'nykh slovoform v tekstakh zhiitij sinodalnoy redakcii // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1 (15). – Ser. 2. Yazhikoznanie.
12. Talalakina, E.V. Funkcii sinonimov i antonimov v rechi pri sopostavitel'nom izuchenii russkogo i angliyskogo yazhikov // Predlozhenie i slovo. – Saratov, 2008.

Статья отправлена в редакцию 24.09.12

УДК 821.161.1

Fedunova E.A. «NASTY FARCE IN IMMENSE DRAMA»: PUCHKIN ABOUT «PEOPLE TYRANNY» AT THE EPOCH OF THE FRENCH REVOLUTION. This article is devoted to the dialectical complexity of the category «people» and «people tyranny» in the historical-philosophic thoughts and literature works of Puchkin concerning the experience of the Great French Revolution.

Key words: people, tyranny, revolution.

Е.А. Федунова, аспирант НГПУ, преп. каф. иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского гос. технического университета, г. Новосибирск, E-mail: anel_7@ngs.ru

«ГАДКАЯ ФАРСА В ОГРОМНОЙ ДРАМЕ» ПУШКИН О «НАРОДНОЙ ТИРАНИИ» В ЭПОХУ ФРАНЦУЗСКОЙ БУРЖУАЗНОЙ РЕВОЛЮЦИИ

В статье рассматривается диалектическая сложность категории «народ» и понятия «народная тирания» в историко-философских размышлениях и художественных произведениях А.С. Пушкина применительно к опыту Великой французской революции.

Ключевые слова: народ, чернь, революция, террор.

Роль народных масс в исторических событиях, взаимоотношение власти и народа (толпы), личности и толпы представляют собой один из напряженнейших смысловых узлов в творческом сознании Пушкина. Значимость этой темы для поэта подтверждается и многочисленными попытками художественного осмысления этого вопроса, и постоянством пушкинского интереса к нему, и многоаспектным подходом к проблеме психологии масс. Отсюда вариативность значения самого понятия «народ» в творчестве поэта.

Как указывает словарь языка Пушкина, поэт использует слово «народ» в трех значениях: 1. Народность, нация. 2. Население, жители какой-н. страны, подданные какого-н. государства || Основная масса трудового населения, «простонародье» (в основном крестьянство и мещанство). 3. Люди, группа людей, толпа [1, II, с. 761]. В словаре представлено также и понятие «чернь»: «Простонародье, городские низы, уличная толпа, сброд. <...> благородная чернь (о родовитом, но обедневшем дворянстве в противопоставлении неродовитой придворной аристократии): <...> || Презрительно о совокупности рядовых представителей какой-н. среды. <...> || О невежественной, духовно ограниченной среде, толпе» [1, IV, с. 932 – 933].

В нашей работе мы остановимся на особенностях восприятия и изображения Пушкиным простонародья, так называемых городских низов, толпы (черни), поскольку именно этому пласту населения русский мыслитель уделял особое внимание в контексте осмысления событий французской революции.

Л.И. Вольперт в работе «...бессмысленный и беспощадный» (Пушкин и Жермен де Сталь о фанатизме) отмечала принадлежность Жермен де Сталь, Вальтера Скотта и Пушкина «к интеллектуальной элите Европы конца XVIII – первой трети XIX вв., пытавшейся дать первоначальное научное (и художественное) осмысление психологии масс в эпоху революционного взрыва» [2, с. 423]. Одним из подобных «взрывов» являлась французская буржуазная революция, опыт которой послужил для Пушкина ценным материалом для рефлексии, анализа нравов и образа действий народа, а также оценки его роли в переходные периоды жизни страны.

Одно из первых упоминаний Пушкиным народной толпы встречается в оде «Вольность» в описании казни короля:

*Восходит к смерти Людовик
В виду безмолвного потомства,
Главой развенчанной приник
К кровавой плахе Вероломства.
Молчит Закон — народ молчит,
Падет преступная секира... [3, II, с. 44]*

Примечательно, что в одной строфе поэт дважды говорит о безмолвии народа. Причем складывается впечатление, что сначала Пушкин обращается не столько к собравшейся на площади толпе, сколько к народу как наследнику революционного террора.

Говоря о молчании Закона в условиях политической тирании, поэт указывает также на молчание народа, то есть на отсутствие какого-либо противодействия со стороны народа по отношению к совершающейся несправедливости. Таким образом, возникает мысль о предательстве народом своего монарха. Не случайно, казнь короля представляется в оде «Вероломством».

М.П. Алексеев в статье, посвященной пушкинской ремарке в «Борисе Годунове» («Народ безмолвствует»), приводит мнение неизвестного критика, выступившего в конце 30-х годов на страницах «Галатеи» с подробным разбором трагедии. В отношении финальной ремарки исследователь отмечал: «<...> увидевши, что доверенность его (народа. – Е.Ф.) употребляют во зло, он безмолвствует от ужаса, от сознания зла, которому прежде бессознательно содействовал; безмолвствует, потому что голос его заглушается внутренним голосом проснувшейся, громко заговорившей совести» [4, с. 210].

Предлагая собственный вариант комментария ремарки, М.П. Алексеев приводит ставшую крылатой в пушкинскую эпоху (и определенно знакомую поэту) фразу, использованную Мирабо в отношении Людовика XVI. Когда стало известно, что король идет в Учредительное собрание, оратор произнес: «Пусть

мрачное молчание прежде всего встретит монарха в эту минуту скорби. Молчание народа — урок королям» (*Le silence des peuples est la leçon des rois*)» [4, с. 233].

Невозможно говорить о полном идейном совпадении финальной ремарки в «Годунове» с изображением народа в оде «Вольности», тем не менее, смысловая близость произведений (изображается переходный для страны период, в течение которого народ, так или иначе, оказывается свидетелем смерти прежнего правителя) позволяет провести между ними определенные аналогии.

Особого внимания заслуживает практически полное совпадение изображения сцены казни короля в «Вольности» с ее описанием в «Истории Французской революции с 1789 по 1814 гг.» Франсуа Минье. Разумеется, в 1817 году русский поэт не мог знать работу французского историка, тем не менее, сходство изображаемых картин поразительно.

Изображая казнь Людовика XVI и французский историк, и русский поэт выделяют одни и те же знаковые моменты. «*Париж был угрюм. У граждан, присутствовавших на этой приговорной казни, не видно было ни одобрения ее, ни сожаления к королю; все были молчаливы. Приехав к месту казни, Людовик вышел из кареты. Он твердыми шагами взойшел по ступеням на эшафот, <...>. Затем, хотя и с видимым отвращением, он позволил связать себе руки и, живо обернувшись к левой стороне эшафота, сказал: „Я умираю невинный, но я прощаю моим врагам, а ты, несчастный народ...“ Тут был дан сигнал начать барабанный бой, и он покрыл голос короля» [курсив мой — Е.Ф.] [5, с. 243 — 244].*

И Минье, и Пушкин говорят о невинности Людовика (несмотря на то, что в данном пассаже историк приводит высказывание самого короля, в своей работе Минье неоднократно подчеркивает несправедливость наказания). Особенно примечательным оказывается изображение безмолвной толпы, не выражающей «ни одобрения, ни сожаления».

Можно предположить, что в своей прерванной барабанным боем реплике Людовик пытался указать на неминучесть расплаты, которую должен понести народ за безучастное приятие казни монарха. У Пушкина также звучит мотив возмездия, поэт видит в последующих бедствиях Франции расплату за молчаливое потворство преступлению: «*И се — злодейская порфира / На галлах скованных лежит*» [3, II, с. 44].

Мотив безучастности толпы звучит и в элегии «Андрей Шенье» (1825), причем также в описании казни:

*Завтра казнь. Торжественной рукою
Палач мою главу подымет за власы
Над равнодушною толпою* [3, II, с. 352].

Вместе с тем в этой элегии народ изображается и одной из главных действующих сил революционного террора. Именно «безумное бешенство народа», в котором «растворились» первоначальные идеи и идеалы революции, оказывается для Пушкина самым страшным эпизодом всех событий конца XVIII века:

*О горе! о безумный сон!
Где вольность и закон? Над нами
Единый властвует топор.
Мы свергнули царей. Убийцу с палачами
Избрали мы в цари. О ужас! о позор!
Но ты, священная свобода,
Богиня чистая, нет, — не виновна ты,
В порывах буйной слепоты,
В презренном бешенстве народа* [3, II, с. 353].

Г. Федотов в статье «Певец империи и свободы» отмечал в «Андрее Шенье» двустороннюю направленность пушкинской мысли — «против тирании царей и народа» [6, с. 372]. Как замечает исследователь, еще в «Вольности» поэт говорил об опасности, которая грозит свободе «одинаково и от царей и от самих народов. Для Пушкина драгоценна именно вольность народа, а не его власть» [4, с. 370].

В статье об «Истории поэзии» С.П. Шевырева, говоря о последствиях французской революции, Пушкин называет характерными чертами народного правления необузданную и самоуверенную спесь: «*Франция средоточие Европы, представительница жизни общественной, жизни все вместе эгоистической и народной. В ней наука и поэзия — не цели, а средства. Народ властвует со всей отвратительной властью демократии. В нем все признаки невежества — презрение к чужому, une morgue pétulante et tranchante (спесь необузданная и самоуверенная)*» [3, XII, с. 65-66]. С точки зрения Пушкина, отмечает С. Франк, «<...> государством должны править — не “все”, не средние люди или массы, а избранные, вожди, великие люди,

из тонкого чувства исторической традиции, как основы политической жизни, <...>» [7, с. 412].

По своей тональности определения «необузданная», «самоуверенная» соотносятся с характеристиками взбунтовавшейся черни в «Андрее Шенье» («*В порывах буйной слепоты, / В презренном бешенстве народа*» [3, II, с. 353]), которые указывают на стихийность, бездумную слепоту поведения толпы. Возникает мысль о своего рода хаосе среди черни в условиях революции. Симптоматичным является соединение, казалось бы, антонимичных понятий — «эгоизм» и «народность» — в отношении французской демократии.

Отсюда становится возможной параллель между восприятием Пушкиным народной революцией во Франции и пугачевского бунта. Так, ранее, в «Истории Пугачева», (хронологически совпадающей с обострением пушкинского интереса к Французской революции), автор характеризует сподвижников мятежника не иначе как «чернь», «бунтующая сволочь», «негодяи», что оценочно коррелирует с его историческими размышлениями в статье об «Истории поэзии» С. Шевырева.

В черновых заметках, посвященных статьям в «Литературной газете», Пушкин иллюстрирует свою формулу «безумное бешенство народа», обращаясь к излюбленной форме диалога. Спор двух оппонентов (А и Б) о смысле «криков» парижской черни, по существу, становится спором о сущности французской революции, о той роли, которую сыграла в ней та самая «чернь»:

А. Помилуй, да посмотри же, чума! *les aristocrates à la lanterne* и повесим их, повесим. — *Ça ira.*

Б. И ты видишь тут французскую революцию?

А. А ты что тут видишь, если смею спросить?

Б. Крики бешеной черни.

А. А что же значили эти крики?

Б. Что тогдашняя чернь остервенилась противу дворянства и вообще противу всего, что не было чернь.

<...>

А. Следственно я и прав. В крук *les aristocrates à la lanterne* вся революция.

Б. Ты не прав. В крук *les aristocrates à la lanterne* один жалкий эпизод французской революции — гадкая фарса в оперной драме [3, XI, с. 171].

Разговор между А и Б, строясь по модели «вопрос — ответ», в итоге резюмирует практически все проблемы связанные с оценкой роли народа в революционной Франции. Диалогическая форма позволяет Пушкину продемонстрировать как общепринятую, обывательскую точку зрения на революционные события (которая представлена собеседником «А»), так и указать на необходимость иного понимания ситуации. Можно также предположить, что пушкинское восприятие событий тяготеет к позиции «Б».

Трижды повторенные на французском языке слова из рефрена неофициального гимна революции иллюстрируют народную тиранию, жажду черни карать всех без разбора, необузданную и самоуверенную народную спесь, как позже, в статье 1836 года, скажет Пушкин.

Жермен де Сталь, описывая революционные события, называла разъяренную толпу «*bande infernale*» («адская шайка»): «*des hommes se vantaient d'avoir reçu le nom de coupe-têtes, et promettaient de le mériter*» («народ хвастался получением прозвища головорез, и обещал быть его достойным») [8, с. 180]¹.

Подобное исступление народа оказывается сродни фанатизму. Не случайно Л.И. Вольперт связывает тему фанатизма с проблемой психологии толпы. В поэзии Пушкина, по наблюдениям исследователя, понятие «фанатизм», «как правило, заменяется каким-либо метафорическим эквивалентом (“буйная слепота”, “бешенство народа”, “привычный пир народу” и т.п.)» [2, с. 423]. Каждое изображение поэтом народной толпы в большей или меньшей степени порождает мысль именно о фанатичности черни в эпоху французской революции.

Н.М. Карамзин в «Письмах русского путешественника», с которыми, безусловно, был знаком и Пушкин, рассказывал историю, свидетелем которой он случайно оказался на улице Лиона. «*Какая-то старушка подралась на улице с каким-то стариком; пономарь вступился за женщину; старик выхватил из кармана пистолет и хотел застрелить пономаря, но люди, шедшие по улице, бросились на него, обезоружили и повели его... à la lanterne (на виселицу); отряд национальной гвардии встретился с сею толпою людей, отнял у них старика и привел в ратушу — вот что было причиною волнения! Народ, ко-*

¹ Подстрочный перевод с французского выполнен нами — Е.Ф.

торый сделался во Франции страшнейшим деспотом, требовал, чтобы ему выдали виновного, и кричал: "A la lanterne!" Пономарь кричал: "A la lanterne! A la lanterne!" Бабы-торговки кричали: "A la lanterne! A la lanterne!" Те, которые наиболее шумели и возбуждали других к мятежу, были нищие и празднующие, не хотевшие работать с эпохи так называемой Французской свободы» [9, с. 256].

Пушкинский диалог разворачивается в несколько ином ракурсе, это попытка отразить ситуацию, в том числе – и причины народного ожесточения. Вместе с тем карамзинское изображение иступленной черни, ее множественные выкрики «К фонарю», и сама по себе несущественность ситуации, приведшей к беспорядкам и призывам к казни, сближают пушкинский диалог с фрагментом путевых записок Карамзина.

В «Заметках» «бешенство народа» определяется Пушкиным как жалкий эпизод французской революции – «гадкая фарса в огромной драме». То есть для русского мыслителя роль черни в трагедии революции оказывается, с одной стороны, совершенно ничтожной, с другой – непозволительно весомой. В продолжение разговора Пушкин определяет истоки озлобленности народа на дворян:

А. ... а отчего чернь остервенилась именно на дворянство?

Б. Потому что с некоторых пор дворянство было <ей> представлено сословием презренным и ненавистным [3, XI, с. 171].

В этой ситуации народ оказывается бездумной, ведомой массой. В творчестве Пушкина в целом одной из самых распространенных характеристик черни (народа) является определение «бессмысленная(ый)» («Поэт и толпа», «Герой»). В «Борисе Годунове» размышления князя Шуйского о народе сводятся к идее зависимой роли черни:

<...> бессмысленная чернь
Изменчива, мятежна, суеверна,
Легко пустой надежде предана,
Мгновенному внушению послушна,
Для истины глуха и равнодушна,
А баснями питается она [3, VII, с. 46].

Библиографический список

1. Словарь языка Пушкина: в 4 т. – М., 2000. – Т. 2, 4.
2. Вольперт, Л.И. Пушкинская Франция. – СПб., 2007.
3. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений: в 17 т. – М., 1994 – 1996. – Т. 2, 7, 11, 14.
4. Алексеев, М.П. Реплика Пушкина «Народ безмолвствует» // Пушкин. Сравнительно-исторические исследования. – Л., 1972.
5. Минье, Ф. История французской революции с 1789 по 1814 гг. – М., 2006.
6. Федотов, Г. Певец империи и свободы // Пушкин в русской философской критике. – М., 1990.
7. Франк, С. Пушкин как политический мыслитель // Пушкин в русской философской критике. – М., 1990.
8. Stani, G. Considerations sur les principaux événements de la Révolution Française. – Paris, 1843.
9. Карамзин, Н.М. Письма русского путешественника // Собр. соч.: в 18 т. – М., 2005. – Т. 13.
10. Шенье, А. Сочинения 1819 года. – М., 1995.

Bibliography

1. Slovarj yazyhka Pushkina: v 4 t. – M., 2000. – T. 2, 4.
2. Voljper, L.I. Pushkinskaya Franciya. – SPb., 2007.
3. Pushkin, A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 17 t. – M., 1994 – 1996. – T. 2, 7, 11, 14.
4. Alekseev, M.P. Remarka Pushkina «Narod bezmolstvuet» // Pushkin. Sravnitel'no-istoricheskie issledovaniya. – L., 1972.
5. Minje, F. Istoriya francuzskoj revolyucii s 1789 po 1814 gg. – M., 2006.
6. Fedotov, G. Pevets imperii i svobodih // Pushkin v russkoj filosofskoj kritike. – M., 1990.
7. Frank, S. Pushkin kak politicheskij myslitel' // Pushkin v russkoj filosofskoj kritike. – M., 1990.
8. Stael, G. Considerations sur les principaux evenemens de la Revolution Francaise. – Paris, 1843.
9. Karamzin, N.M. Pismo russkogo puteshestvennika // Sobr. soch.: v 18 t. – M., 2005. – T. 13.
10. Shenje, A. Sochineniya 1819 goda. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию: 28.08.12

УДК 8.07

Kravtsova E.I. **EGOCENTRIC ELEMENTS OF LANGUAGE AND ITS MEANING FOR COMMUNICATION STRUCTURE OF A TEXT.** The article gives an analytical overview of current research of egocentric elements of language. Deictic elements include references to a speaker, time and location and have an important meaning for structure of different genres texts.

Key words: text, deixis, anaphora, reference, narration, mode of communication and interpretation.

Е.И. Кравцова, канд. филол. наук, ст. преподаватель каф. литературы, социальной психологии и педагогики, АГАКИ, E-mail: kravcovat@mail.ru

ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА И ИХ РОЛЬ В КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЕ ТЕКСТА

В статье дается аналитический обзор современных исследований эгоцентрических элементов языка, к которым относят указание на говорящего, время и пространство речи. Также рассматриваются особенности функционирования указательных единиц в текстах разных жанров и типов.

Ключевые слова: текст, дейксис, анафора, референция, наррация, режим коммуникации и интерпретации.

Исследование дейксиса в лингвистике, начиная со второй половины XX в., находилось в рамках более широкого направления – исследования эгоцентрических элементов языка (эгоцентриков). Основными эгоцентриками признаются такие дейктические слова, как *я, это, здесь, сейчас*. Специфика этих слов заключается в референциальной неустойчивости, их «значение изменяется с переменной говорящего и его положения во времени и пространстве» [1, с. 97].

Э. Бенвенист осмысливает эгоцентрические элементы языка как проявление особой языковой категории субъективности. Он полагает, что язык немислим без выражения лица, полярность лиц (то есть указание на говорящего и адресата) является основополагающей в его структуре. «В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком... Именно благодаря языку человек конституируется как субъект, ибо только язык придает реальности, свою реальность, которая есть свойство быть, – понятие “эго” – мое я» [2, с. 293]. Ядром категории субъективности, таким образом, признается противопоставление дейктических слов *я-ты*, а их специфическим свойством – «референтная соотнесенность с актом индивидуальной речи», в которой они произносятся и в которой они обозначают говорящего и адресата.

Р.О. Якобсон акцентирует внимание на таких элементах высказывания, значение которых не может быть определено без ссылки на само это сообщение, которые связывают воедино «сообщаемый факт» и «факт сообщения». Эти элементы он называет шифтерами и относит к ним категории лица, наклонения, времени, засвидетельствованности (то есть – источник информации) [3].

В сферу указания включается, таким образом, довольно широкий круг объектов и явлений, связанных с *коммуникативной ситуацией*, с областью прагматики: указание на говорящего субъекта, указание на адресата, на время и пространство ситуации речи. Дж. Лайонз определяет дейксис как «*локацию и идентификацию* (выделены нами – Е.К.) лиц, событий, процессов и действий, о которых говорят или к которым отсылают относительно пространственно-временного контекста, создаваемого и поддерживаемого актом высказывания» [4, с. 50].

Существует широкое понимание дейксиса как «некоторого указательного поля языка» [5] и узкое, ограничивающее сферу дейксиса лишь указанием на внеязыковую действительность [6].

Широкое понимание дейксиса предполагает возможность абстрагирования от реального поля зрения коммуникантов. К. Бюлер выделяет три типа указания по разной степени абстракции: наглядный дейксис (первичный), мысленный (дейксис представления) и анафору. Наглядный тип дейксиса назван первичным, так как, прежде всего, оценивается ориентационное поле текущей перцептивной ситуации. Поэтому в центре указательного поля (определенной системы координат) находятся слова *здесь, сейчас, я, абсолютная функция* которых – указание на время, место, индивида. Бюлер замечает, что «следует просто примириться с некоторой системой координат субъективной ориентации, во власти которой находятся и будут находиться все участники общения» [5, с. 95]. Таким образом, имея в качестве исходной точку *здесь*, можно осуществить языковое указание на все другие позиции, если исходной точкой будет *сейчас* – на все другие моменты времени, но все эти позиции могут быть обозначены и с помощью номинативных единиц (пространственной и временной лексики).

Последний тип дейксиса – анафору, некоторые исследователи выводят из числа дейктических средств, относя ее к внутрязыковому указанию. Мы будем придерживаться мнения большинства и в частности Е.М. Вольф, которая считает, что между анафорой и дейксисом не существует непроходимой границы: «Те сведения, которые в анафорических структурах выражены в контексте, при дейктическом указании содержатся в ситуации акта речи, это как бы невыраженный или подразумеваемый контекст, который соответствует эксплицитному контексту при анафоре» [цит. по: 6, с. 43]. Указание, таким образом, может быть одновременно и дейктическим, и анафорическим.

Указание анафорическое осуществляется при помощи того же аппарата указательных слов, что и дейктическое. Различается же они областью референции: при анафоре «речь обращена сама на себя, вперед или назад» [5, с. 108], а при дейксисе указание направлено на внеязыковую действительность.

Л. Теньер определяет анафору как дополнительную семантическую связь (средство, обеспечивающее связанность). «Анафорическая связь выражает тождество и передает собой настоящую семантическую отсылку» [7, с. 99]. Средства выражения анафорических отношений, а это различные типы местоимений, притяжательные и относительные прилагательные, на-

речия, эллипсис, характеризуются тем, что «вне всякой анафорической связи они предстают как неполнозначные. Но в предложении, вступив в анафорическую связь с другим словом (семантическим источником), они заимствуют его значение» [7, с. 101]. Такие дейктические показатели, как наречия *здесь – сейчас* также характеризуются семантической растяжимостью, они могут пониматься и как сферы разной протяженности, для определения их наполненности необходимо обращение к внеязыковой ситуации, либо к речевому контексту.

Дейксис считается одним из способов осуществления референции, указания на внеязыковую действительность, то есть выполняет идентифицирующую функцию, функцию первичного вычленения объекта из ряда других или из «фона». Основным же содержанием анафорической связи или отсылки оказывается установление кореферентности (тождества референтов, не выраженного с помощью специального предиката) в коммуникации, в речи или тексте. Это тождество может быть либо субстанциональным (денотативным), либо концептуальным (сигнификативным). Таким образом, все названные явления – ситуативный дейксис, анафора и, так называемый, мысленный дейксис (не ситуативный) – оказываются составляющими единого референционного процесса. Кроме того, референция осуществляется и за счет номинативных единиц: имен собственных или нарицательных [8, с. 411].

Помимо названной типологии дейктических единиц (наглядный, мысленный дейксис, анафора), существует еще одна, связанная с первой, – первичный/вторичный дейксис. Основанием для нее служит сфера функционирования дейктических единиц – каноническая или модифицированная коммуникативная ситуация. Е.В. Падучева в своем исследовании нарративных структур говорит о принципиальном различии семантики дейктических единиц в зависимости от сферы их использования – в режиме речи (диалога) или повествования (нарратива) [9]. Для анализа дейктических (или шире – эгоцентрических) элементов вводится понятие *режима интерперетации*, который должен соответствовать типу коммуникативной ситуации. (Но позиция интерпретатора – вторична, для позиции говорящего в качестве определяющего фактора в выборе дейктических элементов Г.А. Золотова использует понятие коммуникативного регистра. В зависимости от типа *коммуникативного регистра*, в котором говорящий производит высказывание, интерпретатор (адресат) избирает тот или иной *режим интерпретации* эгоцентрических (дейктических в том числе) элементов, содержащихся в нем. Так, репродуктивному, информативному регистру, для которых характерны такие речевые действия как повествование, описание, обобщение, соответствует *нарративный режим* интерпретации дейктических единиц. Волутивному, реактивному регистру, то есть собственно речевым действиям – *речевой режим* интерпретации [10, с. 124 и сл.]).

Несмотря на все отличия, связанные с речевым и нарративным режимом интерпретации дейктических единиц, соотношение этих режимов с драматическим, эпическим или лирическим текстом не имеет раз и навсегда закрепленного соответствия, переключение этих режимов происходит постоянно в любом литературном жанре или реальной ситуации общения, поэтому для говорящих не представляется проблематичным в ситуации речи, диалога перейти к повествованию и наоборот.

Противопоставление этих двух сфер можно провести по следующим трем критериям, которые вводит Ц. Тодоров: по категории времени, по категории аспекта, или способа восприятия истории повествователем, говорящим, то есть по категории точки зрения, и по категории модальности [Ц. Тодоров, цит. по: 11, с. 67].

При речевом режиме мы наблюдаем совпадение времени говорения и событийного времени, в нарративном режиме – время говорящего дистантно по отношению ко времени описываемых событий, ко времени истории. «Повествование есть вдвойне временная последовательность...: существует время излагаемого (означающего) и время повествования (означающего), поэтому одна из функций повествования состоит в конвертировании одного времени в другое» [Ch. Metz, цит. по: 11, с. 69].

«Грамматическое время в речевом режиме, то есть время, отсчитываемое от настоящего времени говорящего, ориентируется на ось времени с точки настоящего, которая задается моментом речи, и неумолимо делит все события на прошедшие и будущие. Нарративное время основано на объективном отсчете времени: настоящее время наблюдателя (текущий момент текстового времени), в отличие от настоящего времени говорящего, не вносит разрыва во временную ось, то есть не оказывает влияния на «плавное» течение времени. Поэтому нарративный режим удобнее для изложения последовательности собы-

тий, чем речевой» [9, с. 290]. Но последовательная наррация – это только один из типов повествования. Нарративный режим позволяет излагать не только последовательность событий, но допускает анахроническое (или даже ахроническое) изложение событий предшествующих, последующих или синхронных с моментом наррации.

Категория аспекта, или точки зрения, определяется тем, что для канонической коммуникативной ситуации характерно *непосредственное* участие адресата и адресанта, что свойственно драме. Нарративный (повествовательный) режим характеризуется тем, что роль говорящего выполняет повествователь – всеведущий автор, или рассказчик – герой, участник событий или их наблюдатель. Возможны также модификации нарратива и по категории аспекта, одна из них – свободный косвенный дискурс (или в другой терминологии – несобственно-прямая речь), при этом роль говорящего остается за персонажем, но становится возможным повествование от первого лица в третьем, то есть совмещаются позиции повествователя и персонажа. Подобное явление можно отметить и в свободном косвенном дискурсе, и в драме. Если в обычном нарративе фигура наблюдателя закреплена за повествователем или рассказчиком, то участники речевого акта играют двойную роль: «они ответственны за наблюдение (то есть концептуализацию) описываемой сцены, и функционируют как элементы данной сцены, совмещая роли наблюдателя и объекта наблюдения» [Лангаккер, цит. по: 12, с. 69] и добавим – роль говорящего или рассказчика. Но это простейший случай, когда в качестве точки отсчета выбирается известная триада *я – здесь – сейчас*. В том случае, когда говорящий и наблюдатель не совпадают, точкой отсчета может выступать лицо или объект, присутствующие в речевой ситуации, либо заданные предтекстом (анафорическим отношением). Поэтому релевантным для анализа дейктической организации текста являются не только понятие говорящего, наблюдателя и их «точка зрения», но и понятия «центра ориентации», «фокуса внимания», «точки отсчета». Л. Талми вводит также понятие направления наблюдения, которое позволяет связать понятие точки зрения *пространственной* и *временной*, наблюдение может быть непосредственным, может быть направлено проспективно, либо ретроспективно [13, с. 94].

Ю.Д. Апресян отмечает, что дейктические единицы мы можем считать эгоцентрическими элементами языка, так как они указывают не просто на пространство и время говорящего, а на пространство и время, в которых говорящий *мыслит* себя. Поэтому важно не столько описание фактического (физического)

пространства и времени, сколько способа их восприятия и категоризации говорящим, совпадение или несовпадение пространственно-временных координат описываемого факта и пространства-времени, в которых говорящий мыслит себя [14].

Таким образом, при анализе высказывания или текста должны учитываться все типы дейксиса: как внутриязыковой (анафора), так и внеязыковой в его различных вариациях (наглядный, мысленный), а также коммуникативный режим того или иного речевого акта, то есть сфера функционирования дейктических единиц (в условиях речи или в условиях повествования).

Для выявления и описания дейктической и субдейктической структуры текстов мы рассматриваем такие составляющие дейксиса, как указание на время, пространство и собственно субъекта этого указания, его адресата или их номинацию. Что касается средств выражения указания, то учитываются специальные лексические средства (местоимения, местоименные прилагательные, наречия). Помимо этого, учитываются единицы, основной функцией которых является не *указание* на лицо, время или пространство, а их *номинация* (временная, пространственная лексика, глаголы движения), а также – предложные конструкции, разные типы предикативных единиц. Типы предикативных единиц характеризуются по структурному признаку, так как «основное различие между глагольными и именными предикатами сводится к различному характеру их отношения ко времени. Существенной характеристикой адъективных и субстантивных предикатов является их относительная независимость от времени, отсутствие четких временных границ существования в связи между субъектом и приписываемым ему признаком, ограниченная возможность актуализации признака. Существенной характеристикой подавляющего большинства глаголов является способность к «актуальному» употреблению, указывающему на эпизодический, преходящий характер соответствующего положения вещей, его прикрепленность к конкретному временному отрезку [15, с. 51; 16]. Кроме всех перечисленных средств учитываются и грамматические единицы (категории лица, залога, вида, времени, наклонения, модальности), потому что эти средства, как и некоторые лексические, соотносятся с дейктическими позициями времени, пространства, субъекта и адресата. Итак, эгоцентрические и дейктические единицы языка определяют основные семантические структуры высказывания и текста в целом, которые соотносятся с понятиями – субъективности, темпоральности и пространственности и реализуются за счет различных разноуровневых семантических и грамматических категорий.

Библиографический список

1. Рассел, Б. Язык // Человеческое познание. – Киев, 1997.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
3. Якобсон, Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972.
4. Лайонз, Дж. Дейктические категории // Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – М., 1978.
5. Бюлер, К. Указательное поле языка и указательные слова // Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 1993.
6. Падучева, Е.В. Дейксис: общетеоретические и прагматические аспекты / Е.В. Падучева, С.А. Крылов // Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. – М., 1994.
7. Теньер, Л. Анафора. Анафорические слова // Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1993.
9. Падучева, Е.В. Семантика нарратива // Семантические исследования. – М., 1995.
10. Золотова, Г.А. Говорящее лицо и структура текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995.
11. Женетт, Ж. Повествовательный дискурс // Женетт Ж. Фигуры: работы по поэтике. – М., 1998. – Т. 2.
12. Человеческий фактор в языке. Коммуникация. Модальность. Дейксис. – М., 1992.
13. Талми, Л. Отношение грамматики к познанию // Вестник МГУ. – 1999. – № 1, 4, 6. – Серия «Филология».
14. Апресян, Ю.Д. Перформативы в грамматике и словаре // Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – Т. 2.
15. Булыгина, Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. – М., 1982.
16. Кубрякова, Е.С. Язык пространства и пространство языка // Известия Академии наук. – 1996. – № 3. – Т. 56. – Серия «Литература и язык».

Bibliography

1. Rassel, B. Yazihk // Chelovecheskoe poznanie. – Kiev, 1997.
2. Benvenist, E. Obthaya lingvistika. – M., 1974.
3. Jakobson, R.O. Shifterih, glagoljnihe kategorii i russkiy glagol // Principih tipologicheskogo analiza yazihkov razlichnogo stroya. – M., 1972.
4. Layjonz, Dzh. Deykticheskie kategorii // Layjonz, Dzh. Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku. – M., 1978.
5. Byuler, K. Ukazatelnoye pole yazihka i ukazatelnihe slova // Byuler, K. Teoriya yazihka. Reprerzentativnaya funkciya yazihka. – M., 1993.
6. Paducheva, E.V. Deyjksis: obhteteoreticheskie i pragmaticheskie aspekhtih / E.V. Paducheva, S.A. Krihlov // Yazihkovaya deyatel'nost' v aspekte lingvisticheskoy pragmatiki. – M., 1994.
7. Tenjer, L. Anafora. Anaforicheskie slova // Osnovih struktturnogo sintaksisa. – M., 1988.
8. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovarj. – M., 1993.
9. Paducheva, E.V. Semantika narrativu // Semanticheskie issledovaniya. – M., 1995.
10. Zolotova, G.A. Govoryathee lico i struktura teksta // Yazihk – sistema. Yazihk – tekst. Yazihk – sposobnostj. – M., 1995.
11. Zhenett, Zh. Povestvovateljniyh diskurs // Zhenett Zh. Figurih: rabotih po poehtike. – M., 1998. – T. 2.
12. Chelovecheskij faktor v yazihke. Kommunikaciya. Modalnostj. Deyjksis. – M., 1992.

13. Talmi, L. Otnoshenie grammatiki k poznaniyu // Vestnik MGU. – 1999. – № 1, 4, 6. – Seriya «Filologiya».
14. Apresyan, Yu.D. Performativih v grammatike i slovare // Izbrannih trudih. Integralnoe opisaniye yazyhka i sistemnaya leksikografiya. – M., 1995. – T. 2.
15. Bulihgina, T.V. K postroeniyu tipologii predikatov v russkom yazyhke // Semanticheskie tipih predikatov. – M., 1982.
16. Kubryakova, E.S. Yazykh prostranstva i prostranstvo yazyhka // Izvestiya Akademii nauk. – 1996. – № 3. – T. 56. – Seriya «Literatura i yazykh».

Статья поступила в редакцию 09.09.12

УДК 494.3.

Khertek A.B. THE USE OF DIALECTAL FORMS OF LOCAL CASES IN THE TUVA LANGUAGE. In this article describes how to use forms of local cases Tuva language, manifesting in the form of expressions and values. The reasons for the use of dialectal forms of local cases for the expression of a certain value and the appearance of the dialectal forms.

Key words: literary Tuvan language dialects, the language of ethnic Tuvans of Mongolia, local cases, literary and dialect forms the index option.

А.Б. Хертек, канд. филол. наук, ст. научный сотрудник НОЦ «Тюркология» Туvinского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: arzhaanakhertek@yandex.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ ФОРМ ЛОКАЛЬНЫХ ПАДЕЖЕЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются особенности употребления форм локальных падежей тувинского языка, проявляющиеся как в форме выражения, так и в значениях. В работе объясняются причины употребления диалектных форм локальных падежей для выражения определенного значения и появления самих диалектных форм.

Ключевые слова: литературный тувинский язык, диалекты, язык этнических тувинцев Монголии, локальные падежи, литературные и диалектные формы, грамматический показатель, вариант.

Статья посвящена особенностям употребления диалектных форм локальных падежей в тувинском языке.

Диалекты тувинского языка классифицированы по территориальному принципу и поэтому они имеют соответствующие названия с указанием их расположения на территории республики Тыва. Ш.Ч. Сат выделил в своей работе «Тыва диалектология», которая является единственной обобщающей работой по диалектологии тувинского языка, выделил центральный, западный, северо-восточный, юго-восточный диалекты и каа-хемский, тере-хольский говоры, а также он включает в качестве отдельного диалекта язык тувинцев, проживающих в Северо-Западной Монголии [1, с. 24-26, 87]. Д.А. Монгуш считает язык тувинцев Северо-Западной Монголии самостоятельным диалектом тувинского языка [2, с. 144]. Мы вслед за Ш.Ч. Сатом и Д.А. Монгушем будем рассматривать язык этнических тувинцев Монголии: язык ховдинских (хд) и цэнгэльских тувинцев (цд) – как зарубежные диалекты тувинского языка.

Центральный диалект распространен на территории Дзун-Хемчикского, Чаа-Хольского, Овюрского, Улуг-Хемского, частично Тандинского и Пий-Хемского кожуунов. Существует мнение, которое разделяется многими лингвистами, что данный диалект еще в прошлом приобрел наддиалектные черты, выполняя функцию интердиалекта. Он функционировал как средство общения между носителями разных диалектов, выступая как бы нормой [3, с. 84, 86]. Нормы литературного языка сформировались на базе центрального диалекта.

Центральному диалекту противостоят остальные диалекты и говоры тувинского языка. Западный диалект представляют Бай-Тайгинский, Монгун-Тайгинский, Барун-Хемчикский кожууны, северо-восточный диалект – Тоджинский кожуун, юго-восточный диалект – Тандинский, Тес-Хемский, Эрзинский кожууны.

Диалекты и говоры тувинского языка подробно исследованы учеными-тувиноведами с 60-х гг. XX в. [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16]. По зарубежным диалектам тувинского языка написаны отдельные статьи видных отечественных тюркологов Э. Р. Тенишева [17], зарубежных исследователей Э. Таубе [18], тувиноведов Д. А. Монгуша [2], М. В. Бавуу-Сюрюн [19; 20], П. С. Серен [21], У. Цэцэгдарь [22; 23; 24; 25]; защищены кандидатские диссертационные работы Б. Баярсайхана [26], Х. Гансук [27].

Диалектные формы локальных падежей в перечисленных работах рассматриваются только в определенном диалекте, для которого они свойственны. В данной статье мы исследуем их в сопоставлении с литературными формами и обозначим территорию их употребления.

Рассмотрим особенности употребления литературных и диалектных форм локальных падежей тувинского языка.

Систему локальных падежей литературного тувинского языка составляют местный, дательный, направительный и исходный падежи. Кроме формы местного падежа, остальные падежи имеют диалектные формы.

1. Форма местного падежа

Местный падеж тувинского языка образуется при помощи аффикса =да / =де (после гласных и согласных г, й, л, р, м, н, ң), =та / =те (после глухих согласных). Примеры: хову 'степь' – хову=да; даа 'гора' – даа=да; ай 'луна' – ай=да; чыл 'год' – чыл=да; чер 'земля' – чер=де; ном 'книга' – ном=да; ижээн 'берлога' – ижээн=де; дииң 'белка' – дииң=де; аът 'лошадь' – аът=та; инек 'корова' – инек=те.

Местный падеж выполняет адъективную функцию статического локализатора при именных и глагольных предикатах и сирконстантные функции обстоятельства места и времени. При глаголах местонахождения и бытия, а также при предикатах наличия, отсутствия и количества локализаторы появляются для формирования семантического ядра предложения, а при других глаголах обстоятельства места используются для семантического дополнения уже сформированного ядра предложения.

В юго-восточном диалекте тувинского языка зафиксированы случаи употребления формы местного падежа вместо литературной формы дательного падежа с формой прошедшего времени при выражении динамического значения директива-финиша. Например: (юго-вост. д.) Мен авамда чордум (КЕМ, 121) вместо лит. Мен авамга чордум. (КЕМ, 121) 'Я ходил к маме.'

В речи ховдинских и цэнгэльских тувинцев отмечено употребление формы местного падежа вместо литературной формы дательного падежа при выражении локативного значения: (цд) Аңның изи харда ңнер (ХГ, 76) вл. лит. Аңның изи харга ңнер 'Следы зверя видны на снегу'; (хд) ...черде кижен чытса-даа албас (УЦ2, 120) вл. ...черге кижен чытса-даа албас '... не подберет лежащую на земле уздечку'.

В данном случае произошло смешение падежей в результате монгольского влияния, потому что тувинские дательный и местный падежи соответствуют одному дательному-местному падежу с аффиксами =да / =та в монгольском языке [28, с. 201].

2. Форма дательного падежа

Грамматическим показателем литературной формы дательного падежа являются форманты =аа / =еа (после гласных и согласных л, р, й, н, м), =ка / =ке (после глухих согласных). Например: лаа 'свеча' – лаа=аа; хол 'рука' – хол=аа; даа 'гора' – даа=аа; чер 'земля' – чер=еа; аът 'лошадь' – аът=ка; соок 'холод' – соок=ка; чес 'медь' – чес=ке.

В тес-хемском и эрзинском говорах юго-восточного диалекта тувинского языка, как и в тоджинском [10, с. 54], тере-хольском [29, с. 68], распространенным является огубление начального согласного аффикса под влиянием впереди стоящего губно-губного звука: ача=м=ла 'моему отцу', ыды=м=ла 'моей собаке', чем=бе 'пище', хем=бе 'реке'. Например: (юго-вост.д.) Хем-бе баргаш эжинип алыңар силер (КЕМ1, 199) 'Идите к реке, покупайтесь.' Ср. лит. Хемге баргаш, эштип алыңар. (КЕМ1, 199) 'Идите к реке, купайтесь.'

В этих словах произошла прогрессивная смежная частичная ассимиляция конечного согласного основы и начального звука аффикса [28, с. 199].

Аналогичное явление зафиксировано в речи этнических тувинцев Монголии: (хд) *эжимбе барайн* (УЦ, 140) 'пойду-ка я к другу'; (цд) *эжембе аайтып берейим* (ХГ, 72) 'кырган-ачамга чугаалап берейн'.

3. Форма направительного падежа

В тувинском языке имеются три формы направительного падежа.

Грамматическим показателем литературной формы направительного падежа является аффикс *=че / =же*. Алломорф *=че* присоединяется к основам, оканчивающимся на глухие согласные и *м, н, л, ң*, а *=же* – к основам, оканчивающимся на гласные и согласные *г, ь, р*. Например: *эжик* 'дверь' – *эжик=че*; *хем* 'река' – *хем=че*; *хөл* 'озеро' – *хөл=че*; *бажың* 'дом' – *бажың=че*; *хан* 'кровь' – *хан=че*; *башкы* 'учитель' – *башкы=же*; *суг* 'вода' – *суг=же*; *хоорай* 'город' – *хоорай=же*.

В падежной системе тувинского языка присутствует форма на *=дыва / =дыве*, которая, по мнению многих тувинистов [30; 31], является диалектным вариантом направительного падежа на *=че*. Данная форма восходит к послелогу *таба-таба* [32, с. 49]. Она имеет варианты *=тува / =туве*, *=дыва / =дыве*, *=дува / =дуве*. Примеры: *дыт=тыва* 'к лиственнице'; *от=тува* 'к огню'; *кижи=дыве* 'к человеку'; *хун=дуве* 'к солнцу'.

По общему мнению исследователей тувинского языка, значения диалектной формы на *=дыва* не отличаются от значений литературной формы направительного падежа на *=че* [33; 30; 31]. Однако, по нашим наблюдениям, в литературном языке и в большинстве говоров тувинского языка направительный падеж на *=дыва* не употребляется, а форма направительного падежа на *=че* имеет два локальных значения – директива-финиша и направления.

В некоторых говорах центрального и западного диалектов, например, в дзун-хемчикском, носителем которого является Кенин-Лопсан Монгуш, автор сборника рассказов «Тениң самы», форма направительного падежа на *=дыва* употребляется наряду с формой направительного падежа на *=че*, причем направительный падеж на *=дыва* применяется при выражении значения направления, а направительный на *=че* – конечного пункта направленного движения. Например: *Башкы бажыңчы кылаштавайн, таңныылдың өөндыве базыпкан* (МК-Л, 3) 'Учитель не пошел к себе домой, направился к дому (букв. к юрте) сторожа'.

Такое же соотношение значений данных падежей было зафиксировано при анкетировании носителей бай-тайгинского говора (западный диалект): (зап.д.) *Оол арагдыва халып чорупкан* (И1) 'Мальчик убежал в сторону леса.' Ср: *Оол араже халып чорупкан* 'Мальчик убежал в лес.'

Преимущественное употребление аффикса *=дыва / =дыве* с вариантами с огубленными гласными *=дува / =дуве*, *=тува / =туве* наблюдается в монгун-тайгинском [6, с. 249-252], барун-хемчикском и дзун-хемчикском [11, с. 156], бай-тайгинском [13, с. 93] говорах тувинского языка. В большинстве случаев он встречается в речи старшего поколения.

В речи ховдинских тувинцев зафиксированы варианты данной формы с неогубленными гласными: *=дыва / =дыве*, *=тыва / =туве*. Например: (хд) *өг=дыве кирер* 'зайти в юрту', *оол=дыва көөр* 'смотреть на мальчика', *сүт=туве кудар* 'налить в молоко', *чурт=тыва чанар* 'ехать на родину' [25, с. 141]. Аффикс *=дыва* с вариантами встречается в речи пожилых людей, носителей цэнгальского диалекта [27, с. 75].

В тувинском языке, кроме форм на *=ча / =че* и *=дыва / =дыве*, есть диалектная форма с аффиксами *=гыды / =гиди*, *=куду / =киди*. Она употребляется в большей мере в тоджинском диалекте: *даг=куду* 'к горе', *сен=гиди* 'к тебе' [10, с. 97]. По мнению автора, этот аффикс восходит к слову *куду* 'вниз': *хем куду* > *хемгиди*. Эта версия подтверждается переходом слова *куду* в разряд аффиксов направительного падежа в речи юго-восточных тувинцев, особенно у носителей молодого и среднего возраста [28, с. 205].

Данная форма с вариантами *=гиди*, *=гуду*, *=гуду* встречается в северо-восточном диалекте: *дээргиди* в.м. лит. *дээрже*, *Кызыл=гыды* в.м. лит. *Кызылче* [1, с. 79]. Ее фонетические варианты *=гыды / =гиди* наблюдаются в речи бий-хемцев, проживающих в поселении Хут, вариант *=гыды* – в речи каа-хемцев: *даг=гыды* 'к горе' [1, с. 43, 71].

Эта диалектная форма используется в художественной литературе для передачи местного колорита.

Данная форма широко употребляется в речи цэнгальских тувинцев: *Теректиг=гуду тевенен көжүп үнер бис* 'В Теректиг мы будем кочевать на верблюде' [27, с. 75]. В речи ховдинских тувинцев, напротив, наблюдались единичные случаи употребления формы направительного падежа на *=гыды* [25, с. 142].

4. Форма исходного падежа

Исходный падеж в литературном тувинском языке образуется при помощи аффиксов *=дан / =ден* (после гласных звуков и согласных *й, р, л, м, н, ң, э*), *=тан / =тен* (после глухих согласных). Например: *хову* 'степь' – *хову=дан*; *кажаа* 'двор' – *кажаа=дан*; *ай* 'месяц' – *ай=дан*; *чер* 'земля' – *чер=ден*; *хөл* 'озеро' – *хөл=ден*; *ном* 'книга' – *ном=дан*; *сан* 'число' – *сан=дан*; *диин* 'белка' – *диин=ден*; *даг* 'гора' – *даг=дан*; *аът* 'лошадь' – *аът=тан*; *инек* 'корова' – *инек=тен*. «Во всех тюркских языках этот (исходный – А.Х.) падеж обозначает какой-либо исходный пункт в связи с идеей удаления. Удаление понимается чрезвычайно широко: начиная от удаления в пространстве и времени (при глаголах движения) и через метафоризацию этих отношений вплоть до абстрактных форм того же удаления (сравнение, причина и т. д.)» [34, с. 241].

В говорах юго-восточного диалекта тувинского языка известно употребление аффикса *=нан / =нен*, *=ан*, *=ен*, который присоединяется к сонорным согласным основам вместо литературного показателя исходного падежа *=дан / =ден*: *авам=нан* 'от матери' (лит. *авам=дан*), *шай=нан* 'от чая' (лит. *шай=дан*). На стыке основы, оканчивающейся на *н*, и аффикса *=нан / =нен* происходит стяжение двух согласных *н* в один: *боду(н)=нан* 'от себя' (лит. *бодун=дан*), *бодуга(н)=нан* 'от верблюжонка' (лит. *бодаган=дан*) [28, с. 202].

Данный диалектный вариант исходного падежа встречается в речи населения Дзун-Хемчикского и Сут-Хольского районов [11, с. 146-158], в речи жителей западных кожуунов, о чем свидетельствуют труды М.Д. Доржу [13, с. 43]. В речи этнических тувинцев северо-западной Монголии вариант *=нан / =нен* употребляется после основ, заканчивающихся на гласные и сонорные [27, с. 72; 25, с. 140]: (цд) *дугу=нен* 'из шерсти', *хар=нан* 'из снега'; (хт) *кижи=нен* 'от человека', *ужур=нан* 'по причине'.

В речи населения Эрзинского и Тере-Хольского районов используются существительные с вариантами аффикса исходного падежа: *=тан*, *=тен*, т. к. в фонетическом плане глухие согласные на этой территории встречаются во всех без исключения позициях: *эшин=тен* 'от его друга' (лит. *эжин=ден*), *картын=тан* 'от его корки' (лит. *картын=дан*) [28, с. 202].

Зафиксированы случаи замещения формой исходного падежа формы винительного падежа: (бай-даг.гов.) *Ат бажынан дозупкаш кел* (КЕМ1, 203) 'Иди, останови лошадей.' Ср. лит.: *Аът бажын дозупкаш кел* (КЕМ1, 203) 'Иди, останови лошадей';

– формы основного падежа: (юго-вост.д.) *Хар майыктан, дискеттен чагган* (КЕМ1, 204) 'Снег выпал до стопы, колен' в.м. лит. *Хар майык, дискет хире чагган* (КЕМ1, 204) 'Снег выпал до стопы, колен'.

Исходный падеж может употребляться и в значении инструмента, который в литературном тувинском выражает послелог *-биле*: (юго-вост.д.) *Школаның тутуун холдан үндүрдүвүс* (КЕМ1, 203) 'Мы построили школу (стройку) из рук' в.м. лит. *Школаның тудуун хол-биле доостувүс* (КЕМ1, 203) 'Мы закончили стройку школы вручную (руками)'.

В речи этнических тувинцев Монголии форма исходного падежа также употребляется для выражения значения инструмента: (хд) *чезл=тен хулуур* (УЦ, 140) 'привязывают веревкой'; (цд) *хол=дан, аргамчы=нан тырттар* (ХГ, 74) 'тянуть руками, арканом'. По мнению Ш.Ч.Сата [1, с. 90], Д.А. Монгуша [2, с. 127-145], форму данного падежа в речи ховдинских и цэнгальских тувинцев можно рассматривать как самостоятельный орудный падеж.

5. Употребление двойных падежей

В диалектах тувинского языка зафиксированы случаи употребления двойных падежей. Двойные падежи больше характерны для монгольских и тунгусо-маньчжурских языков, но в тюркских это явление также встречается [36: 70].

Употребление двойных падежей в речи коренного населения качикско-терехольского и эрзинского говоров является результатом влияния монгольского языка. «Этой грамматической формой они пользуются при изложении своих мыслей на тувинском языке, заимствуя ее из монгольского языка» [28, с. 118].

В речи носителей данных говоров возможны употребления:

- 1) родительного и местного падежей: *менниңде < мен + =ниң + =де* 'у меня'. Пример: (юго-вост.д.) *Бивиш бистиңде видик көрүп тур* (КЕМ1, 198) 'Бивиш у нас дома смотрит видеофильм';
- 2) местного и винительного падежей: *ыяштаны < ыяш + =та + =ны* 'в дереве', *сузданы < суз + =да + =ны* 'в воде'. Пример: (юго-вост.д.) *Мен херимдени кылыптым* (КЕМ1, 201) 'Я отремонтировал место в заборе';
- 3) местного и дательного падежей: *хемдеге < хем + =де + =ге* 'в реке', *өздеге < өз + =де + =ге* 'в юрте'.

Выводы по особенностям употребления падежных форм

1. Форма местного падежа может употребляться при выражении динамического значения дательного падежа в юго-восточном диалекте тувинского языка, при выражении локативного значения дательного падежа в языке этнических тувинцев северо-западной Монголии

2. Диалектный вариант дательного падежа *=ла/=ба* встречается в юго-восточном и зарубежных диалектах тувинского языка.

3. Форма направительного падежа на *=дыа* употребляется в центральном и западном диалектах, в речи ховдинских тувинцев используются варианты с неогубленными гласными.

Диалектная форма на *=ыды/=аиди* употребляется в большей мере в тоджинском диалекте, пий-хемском говоре и в речи цэнгальских тувинцев.

Список сокращений

- КЕМ – Куулар Е.М. Основные характеристики тувинской речи жителей юго-восточной части Тувы: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.
 КЕМ1 – Куулар Е.М. Образование падежных форм в юго-восточном диалекте тувинского языка // Ученые записки. Вып. XXI. Кемерово, 2007.
 УЦ – Цэцэгдарь У. Система падежей ховдинских тувинцев // Сибирский филологический журнал. №3. – Новосибирск, 2008.
 УЦ2 – Цэцэгдарь У. Образцы фольклора и речи кобдоских тувинцев. – Кызыл, 2003.
 ХГ – Гансук Х. Особенности тувинской речи жителей Цэнгэла: дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2009.
 зап.д. – западный диалект;
 хд – ховдинский диалект;
 цд – цэнгальский диалект;
 юго-вост. д. – юго-восточный диалект.

Библиографический список

1. Сат, Ш.Ч. Тыва диалектология. – Кызыл, 1987.
2. Монгуш, Д.А. О языке тувинцев Северо-Западной Монголии // Вопросы тувинской филологии. – Кызыл, 1983.
3. Сат, Ш.Ч. Формирование и развитие тувинского национального литературного языка. – Кызыл, 1973.
4. Кунаа, А.Ч. Звуковой состав тес-хемского говора тувинского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1958.
5. Кунаа, А.Ч. О фонетических особенностях речи населения Эрзинского района // Ученые записки ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1973. – Вып. XVII.
6. Бабушкин, Г.Ф. Материалы по Монгун-Тайгинскому говору // Ученые записки ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1961. – Вып. IX.
7. Хертек, Я.Ш. О говоре населения Овюрского района // Ученые записки ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1964. – Вып. XI.
8. Хертек, Я.Ш. Об улуг-хемском говоре тувинского языка // Ученые записки ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1968. – Вып. XIII.
9. Хертек, Я.Ш. Некоторые особенности речи населения Кара-Холя // Ученые записки ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1970. – Вып. XIV.
10. Чадамба, З.Т. Тоджинский диалект тувинского языка. – Кызыл, 1974.
11. Сегленмей, С.Ф. Особенности речи населения дзун-хемчикского района // Вопросы тувинской филологии. – Кызыл, 1983.
12. Серен, П.С. Тере-Хольский диалект тувинского языка в ареальном освещении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992.
13. Доржу, М.Д. Бай-Тайгинский говор в системе диалектов тувинского языка. – Кызыл, 2002.
14. Куулар, Е.М. Основные характеристики тувинской речи жителей юго-восточной части Тувы: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.
15. Дамбыра, И.Д. Вокализ каа-хемского говора в сопоставлении с другими говорами и диалектами тувинского языка. – Новосибирск, 2005.
16. Кечил-оол, С.В. Типологическая специфика консонантизма сут-хольского говора в системе диалектов и говоров тувинского языка. – Новосибирск, 2006.
17. Тенишев, Э.Р. Тувинское племя кок-мончаков из Синьцзяна // Общее и восточное языкознание: сб. науч. трудов, посвященных 70-летию чл.-корр. РАН В.Н. Солнцева. – М., 1999.
18. Таубе, Э. Изучение фольклора тувинцев Монгольской народной республики // Советская этнография. – 1975. – № 5.
19. Гансук, Х. К вопросу о классификации диалектов тувинского языка / Х. Гансук, Б. Баярсайхан, У. Цэцэгдарь, М.В. Бавуу-Сюрюн // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск. – 2009. – № 3.
20. Бавуу-Сюрюн, М.В. Вопрос об этнической основе классификации диалектов тувинского языка // Кочевые цивилизации народов Центральной и Северной Азии: история, состояние, проблемы: сб. материалов II Международной научно-практич. конф. – Кызыл; Красноярск, 2010.
21. Серен, П.С. Названия молочных продуктов в кобдоском говоре тувинского языка // Письменное наследие тюрков: тезисы Международного симпозиума, посвященного 110-летию дешифровки орхоно-енисейской письменности и 100-летию выхода в свет труда Н.Ф. Катанова. – Кызыл, 2003.
22. Цэцэгдарь, У. О языке ховдинских тувинцев // Природные условия, история и культура Западной Монголии и сопредельных регионов: тезисы докладов III Международной науч. конф. – Томск, 1997.
23. Цэцэгдарь, У. Морфологические и морфонологические особенности речи ховдинских тувинцев // Природные условия, история и культура Западной Монголии и сопредельных регионов: тезисы докладов IV Международной науч. конф. – Томск, 1999.
24. Цэцэгдарь, У. Лексические особенности ховдинских тувинцев. – Кызыл, 2000.
25. Цэцэгдарь, У. Система падежей ховдинских тувинцев // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск. – 2008. – № 3.
26. Баярсайхан, Б. Лексика животноводства в цэнгальском диалекте тувинского языка (в сравнительно-сопоставительном аспекте): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2009.
27. Гансук, Х. Особенности тувинской речи жителей Цэнгэла: дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2009.
28. Куулар, Е.М. Образование падежных форм в юго-восточном диалекте тувинского языка // Ученые записки. – Кемерово, 2007. – Вып. XXI.
29. Серен, П.С. Тере-Хольский диалект тувинского языка. – Абакан, 2006.
30. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. – М., 1961.
31. Сат, Ш.Ч. Амгы тыва литературлуг дыл / Ш.Ч. Сат, Е.Б. Салзынмаа. – Кызыл, 1980.

4. В западном диалекте и дзун-хемчикском и сут-хольском говорах центрального диалекта, зарубежных диалектах тувинского языка присутствует форма *=нан / =нен* исходного падежа, которая присоединяется к сонорным согласным основы вместо литературного *=дан / =ден*. В юго-восточном диалекте используется форма *=тан/=тен*.

Форма исходного падежа в юго-восточном диалекте может заменять формы винительного, основного падежей и выражать значение орудия действия в конструкции с послелогом *-биле*. Наличие функция инструмента формы исходного падежа в речи этнических тувинцев Монголии рассматривается исследователями как возможность выделения самостоятельного орудного падежа для зарубежных диалектов тувинского языка.

5. В тувинском языке известны случаи употребления двойных падежей. Появление двойных падежей в речи юго-восточных тувинцев объясняется влиянием монгольского языка, в котором такие падежи имеются.

** Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы на тему «Взаимовлияние генетически и типологически родственных и неродственных языков на всех ярусах младописьменного языка (на материале тувинского языка)».*

32. Щербак, А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (Имя). – Л., 1977.
33. Сат, Ш.Ч. Тувинский язык (грамматический очерк) // Тувинско-русский словарь. – М., 1955.
34. Дмитриев, Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.; Л., 1948.
35. Благова, Г.Ф. Тенденции к усложнению тюркского падежного склонения (опыт сравнительно-исторического изучения) // Вопросы языкознания. 1970. № 1.

Bibliography

1. Sat, Sh.Ch. Tihva dialektologiya. – Kihzihl, 1987.
2. Mongush, D.A. O yazihke tuvincev Severo-Zapadnoy Mongolii // Voprosih tuvinskoy filologii. – Kihzihl, 1983.
3. Sat, Sh.Ch. Formirovanie i razvitie tuvinskogo nacionalnogo literaturnogo yazihka. – Kihzihl, 1973.
4. Kuna, A.Ch. Zvukovoy sostav tes-khemskogo govora tuvinskogo yazihka: avtoref. dis...kand. filol. nauk. – L., 1958.
5. Kuna, A.Ch. O foneticheskikh osobennostyakh rechi naseleniya Ehrzinskogo rayona // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1973. – Vihp. XVII.
6. Babushkin, G.F. Materiali po Mongun-Tayjinskemu govoru // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1961. – Vihp. IX.
7. Khertek, Ya.Sh. O govore naseleniya Ovyurskogo rayona // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1964. – Vihp. XI.
8. Khertek, Ya.Sh. Ob ulug-khemskom govore tuvinskogo yazihka // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1968. – Vihp. XIII.
9. Khertek, Ya.Sh. Nekotoriye osobennosti rechi naseleniya Kara-Kholya // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1970. – Vihp. XIV.
10. Chadamba, Z.T. Todzhinskiy dialekt tuvinskogo yazihka. – Kihzihl, 1974.
11. Seglenmey, S.F. Osobennosti rechi naseleniya dzun-khemchikskogo rayona // Voprosih tuvinskoy filologii. – Kihzihl, 1983.
12. Seren, P.S. Tere-Kholjskiy dialekt tuvinskogo yazihka v arealnom osvethenii: avtoref. dis...kand.filol.nauk. – M., 1992.
13. Dorzhu, M.D. Bayj-Tayjinskiy govor v sisteme dialektov tuvinskogo yazihka. –Kihzihl, 2002.
14. Kuular, E.M. Osnovniye kharakteristiki tuvinskoy rechi zhitel'ey yugo-vostochnoy chasti Tuvii: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2003.
15. Dambihra, I.D. Vokaliz kaa-khemskogo govora v sopostavlenii s drugimi govorami i dialektami tuvinskogo yazihka. – Novosibirsk, 2005.
16. Kechil-ool, S.V. Tipologicheskaya specifiika konsonantizma sut-kholjskogo govora v sisteme dialektov i govorov tuvinskogo yazihka. – Novosibirsk, 2006.
17. Tenishev, Eh.R. Tuvinskoe plemya kok-monchakov iz Sinjczyana // Obthee i vostochnoe yazihkoznaniye: sb. nauch. trudov, posvyatennikh 70-letiyu chl.-korr. RAN V.N. Solnceva. – M., 1999.
18. Taube, Eh. Izucheniye folklora tuvincev Mongolskoy narodnoy respubliki // Sovetskaya etnografiya. – 1975. – № 5.
19. Gansukh, Kh. K voprosu o klassifikatsii dialektov tuvinskogo yazihka / Kh. Gansukh, B. Bayarsaykhan, U. Cehcegdarj, M.V. Bavuu-Syuryun // Sibirskiy filologicheskij zhurnal. – Novosibirsk. – 2009. – № 3.
20. Bavuu-Syuryun, M.V. Vopros ob etnicheskoy osnove klassifikatsii dialektov tuvinskogo yazihka // Kochevnye civilizatsii narodov Centralnoy i Severnoy Azii: istoriya, sostoyaniye, problemi: sb. materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Kihzihl; Krasnoyarsk, 2010.
21. Seren, P.S. Nazvaniya molochnikh produktov v kobdoskom govore tuvinskogo yazihka // Pis'mennoe nasledie tyurkov: tezisy Mezhdunarodnogo simpoziuma, posvyatennogo 110-letiyu deshifrovki orkhono-eniseyskoy pis'mennosti i 100-letiyu vikhoda v svet truda N.F. Katanova. – Kihzihl, 2003.
22. Cehcegdarj, U. O yazihke khovdinskikh tuvincev // Prirodniye usloviya, istoriya i kul'tura Zapadnoy Mongolii i sopredelnikh regionov: tezisy dokladov III Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Tomsk, 1997.
23. Cehcegdarj, U. Morfologicheskie i morfonologicheskie osobennosti rechi khovdinskikh tuvincev // Prirodniye usloviya, istoriya i kul'tura Zapadnoy Mongolii i sopredelnikh regionov: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Tomsk, 1999.
24. Cehcegdarj, U. Leksicheskie osobennosti khovdinskikh tuvincev. – Kihzihl, 2000.
25. Cehcegdarj, U. Sistema padezhey khovdinskikh tuvincev // Sibirskiy filologicheskij zhurnal. – Novosibirsk. – 2008. – № 3.
26. Bayarsaykhan, B. Leksika zhivotnovodstva v cehngel'skom dialekte tuvinskogo yazihka (v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
27. Gansukh, Kh. Osobennosti tuvinskoy rechi zhitel'ey Cehngel'ha: dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
28. Kuular, E.M. Obrazovanie padezhnykh form v yugo-vostochnom dialekte tuvinskogo yazihka // Ucheniye zapiski. – Kemerovo, 2007. – Vihp. XXI.
29. Seren, P.S. Tere-Kholjskiy dialekt tuvinskogo yazihka. – Abakan, 2006.
30. Iskhakov, F.G. Grammatika tuvinskogo yazihka / F.G. Iskhakov, A.A. Paljmbakh. – M., 1961.
31. Sat, Sh.Ch. Amgih tihva literaturlug dihl / Sh.Ch. Sat, E.B. Salzhinmaa. – Kihzihl, 1980.
32. Therbak, A.M. Ocherki po sravnitel'noy morfologii tyurkskikh yazihkov (Imya). – L., 1977.
33. Sat, Sh.Ch. Tuvinskiy yazihk (grammaticheskij ocherk) // Tuvinsko-russkiy slovarj. – M., 1955.
34. Dmitriev, N.K. Grammatika bashkirskogo yazihka. – M.; L., 1948.
35. Blagova, G.F. Tendentsii k uslozhneniyu tyurkskogo padezhnogo skloneniya (opiht sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya) // Voprosih yazihkoznaniya. 1970. № 1.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

УДК 81'373

Yakimov P.A. FEATURES OF THE DIALECT PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF DIALECTS OF THE ORENBURG REGION). In article attempt to analyse feature of lexical representation of kontsept *TIME* in a dialect picture of the world is undertaken. The corpus, written down with words of carriers of dialect of the Orenburg region became a research material. The conducted research has allowed to reveal that given kontsept, which represented in dialects, at similarity with universal kontsept possesses appreciable specificity.

Key words: a dialect picture of the world, a dialect, a lexeme, kontsept *TIME*, an explication of kontsept.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. ОГУ, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ГОВОРОВ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье предпринята попытка проанализировать особенности лексического представления концепта *ВРЕМЯ* в диалектной картине мира. Материалом исследования стал корпус текстов, записанных со слов диалектоносителей Оренбургской области. Проведенное исследование позволило выявить, что данный концепт, репрезентированный в говорах, при схожести с концептом-универсалией обладает заметной спецификой.

Ключевые слова: диалектная картина мира, говор, лексема, концепт *ВРЕМЯ*, экспликация концепта.

Ставшее весьма актуальным в последние годы понятие «картина мира» в науке трактуется с позиций различных гуманитарных наук весьма многообразно. Обобщая многочисленные

определения понятия «картина мира», можно выделить несколько уровней его представления: картина мира как продукт человеческого сознания; как идеальное представление всей взаи-

мозв'язи объективных предметов и процессов в исторической перспективе (Г.В. Колшанский); картина мира как совокупность всех знаний (или знаний в конкретной области) о мире, выработанную на данном этапе развития человеческого общества (О.А. Корнилов); картина мира как одна из форм конкретизации общей картины мира; картина мира как «целостный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека»; «возникает у человека в ходе всех его контактов с миром» (В.А. Маслова).

Можно выделить, описать и реконструировать картину мира у любой «социопсихологической единицы – от нации до отдельной личности» [1, с. 175]. Видение мира каждой из «социопсихологических единиц» (будь то этническая группа, социальная группа, или отдельная личность) обусловлено ее культурой: одни и те же явления реальности по-разному воспринимаются и интерпретируются разными группами людей (и/или отдельными личностями). Важно при этом определить, как язык, используемый данной группой людей (или отдельной личностью), отражает ее представление о мире (В.А. Маслова).

Целью нашего исследования было определение особенностей объективации картины мира в языке народной культуры (на материале говоров Оренбургской области). Условно картину мира, воплощающую народную культуру, мы обозначили диалектной вслед за Н.И. Толстым, который, рассматривая все многообразие русской культуры в 4 срезах – элитарном, деревенском, городском и профессиональном, соотносит народную культуру именно с говорами и диалектами [2]. В основу исследования легли материалы, собранные в ходе экспедиций по разным районам Оренбургской области, являющейся в диалектном отношении уникальным заповедником разнообразнейших говоров – здесь представлены особенности, характерные говорам северного и южного наречий, а также среднерусским говорам.

Под диалектной картиной мира мы понимаем систему традиционно-народных представлений о мире, имеющую нечеткий, во многом эклектический характер и отраженную в совокупности территориально-социальных коммуникативных средств. Главными функциями такой картины мира следует считать мировоззренческую, транслирующую, коммуникативную, аксиологическую и регулятивную.

Важнейшим концептом любой картины мира являются *ВРЕМЯ*. Время, как и пространство, – фундаментальная категория философии, естествознания, социологии, физики и других наук. Пространство и время – это категории, составляющие своеобразную «систему координат» (А.Я. Гуревич), сквозь призму которой люди разных культур воспринимают мир.

Время – «форма протекания всех механических, органических и психических процессов, условие возможности движения, изменения и развития» [3, с. 450]. В процессе постижения времени в сознании человека складывается концептуальная модель времени (человек живет в разных временах – астрономическом, историческом, возрастном, сакральном, профаном), представляющая собой базовую когнитивную структуру, нашедшую отражение в языке [4, с. 77–78]. Обратимся к особенностям экспликации концепта *ВРЕМЯ* в речи диалектоносителей.

Время линейно, одномерно, однонаправленно; оно движется, и движение его непрерывно (Н.Д. Арутюнова). Выделяется прошлое, настоящее и будущее время.

Наиболее интересно представление прошлого времени в диалектной картине мира. Можно условно выделить: историческое, периферийное и мифологическое время (В.А. Маслова, М.И. Стеблин-Каменский). Историческое время – это прошлое, о котором в народной культуре сохранились относительно достоверные сведения:

/а коуда' пр'и јещ'о' / пр'и цар'е' ји'х вы'с'илка была' туда' / фс'е'х н'епоко'рных /; /у на'с д'е'т'и н'е брод'и'л'и, вот как увор'и'ца, н'е' было брод'а'чих по'с'л'е войны' /; /фс'у' войну' прошло' мојо' д'е'цтво / ма'т' н'е'мцы пов'е'с'или, от'е'ц ч'е'р'еп сн'ало' ужэ' кода' захват'и'л'и б'ерл'и'н / вот / а б'ерл'и'н д'ев'а'тово, а на са'мом д'е'л'не јев'о' ра'н'ило с'емна'цатово, јещ'о' война' шла' / э'тот, как о'н называ'ица, р'ейста'к што' ли / э'то / он'и' в'н'изу' на'шы бы'л'и, а нав'ерху' н'е'мцы / (с. Ждановка Александровского район); /фс'а' жы'з'н' пр'ышла' та'к / два' р'за' была' за'мужем / и два' ра'с' вдв'е'л'ь / ф' тр'и'цат' во'с'ем' л'е'т и п'ят'с'а'т' тр'и' / (с. Новая Ракитянка Кувандыкского района); /рад'ила'с' ф' тр'и'цат' вас'мо'ва го'да в д'ир'е'в'ни арда'тава, в башк'и'р'ии, башк'и'р'скаја АССР / (с. Троицкое Тюльганского района). Время соотносится с конкретным событием; нередко указываются даты, конкретное время, возраст участника событий.

Периферийное время – это прошлое на краю общественной памяти, воспоминания о нем смутны, последовательность и связь событий люди уже плохо представляют: /на на'ш'ый па'ма'т'и' с'ер'а'нк'и д'е'л'я'л'и /; /ра'н'ш'ь посты' сабл'уда'л'и / по'ст ше'с' н'ед'е'л' дл'и'л'с'а /; /ра'н'ш'ь ч'а'й н'е п'и'л'и / пото'м кода' ја' бол'ша' ста'л'ь, к на'м д'а'д'ь пр'ийе'х'л' ис Сама'ры и сама'ва'р пр'ив'о'с' / (с. Гирьял Беляевского района); /рас па'ха'л' ја' / смотр'у', л'е'м'их ста'л' ч'ил'ину' д'е'лат' / пош'о'л' п'смотр'е'т', а је'т'ь л'е'м'их кот'о'л' подд'е'л, а в н'о'м д'е'н'ги / (с. Нижнеозерное Илекского района).

Мифическое время – это время, лежащее за пределами народной памяти, здесь трудно сказать, какое событие, какое событие произошло раньше другого; события плавают как в плазме, т.е. вне всякого времени: /у тата'р' тако'й обы'чай бы'л / хто' пр'ыв'ин'и'цц'ь, т'ово' о'п'шество' нака'зывает /; /бо'л'но – н'е бо'л'но, а позо'р бы'л / мулла' фс'е'х б'и'л, как ха'н буха'рск'ий / с'лама'т'ьм бы'л'ь н'е бо'л'но, а вот нага'й'к'и'ми ра'н'ш'ь б'и'л'и л'уд'к'ей, охы бо'л'но бы'л'ь / (с. Нижнеозерное Илекского района); /к'ирг'и'зы (казахи), ан'е' наро'т' найе'з'ни'ки, а к'зак'и' бы'л'и п'хат'и'нцы / к'ирг'и'зы уган'а'л'и скат'и'ну, же'ншын' / адна' же'ншын' с' к'ирг'и'з'ин'ьм жы'ла', срад'и'л'ь два' р'е'б'о'нк'и и уб'и'жа'л'ь атто'ла' /; /у на'с в Р'ыссып'но'й данцы' је'с, ан'е' пр'ишл'и' с Пугач'о'м / окыл' Н'ывас'е'рг'ифк'и Пугач'а' разб'и'л'и / (с. Рассыпное Илекского района).

Прошедшее время чаще выражается, как мы видим из примеров, грамматически. Есть примеры лексического представления, т.е. лексемами с временным значением (приведем примеры только лексических диалектизмов): /анады'с' хад'и'л'ь: ад'и'н страу'й рыба'ч'ил: ры'ба сп'и'т, о'н как кал'н'е'т' и выта'с'кыва'я /; /нады'с' на на'с вал'ч'о'к наб'е'х' / заб'ежа'л' ва дво'р' у запло'ту, иуде' уу'си, и пажрал' уусей / (с. Кузьминовка Октябрьского района); /вас'е'йк' с'ер'е'д'ни'х сы'н пр'иш'о'л' / с'и'м'и п'ь пут'е' домо'й је'хат' /; /быва'лыч', вме'ст'е жыл'и / быва'лыч', ка'ж'ный д'е'н' ход'и'л'и к йим / (с. Григорьевка Соль-Илецкого района).

Н.А. Бердяев писал: «Время распадается на прошлое, настоящее и будущее. Но прошлого уже нет, будущего еще нет, а настоящее распадается на прошлое и будущее неуловимо... Человеческая Судьба осуществляется в этой распавшейся вечности, в этой страшной реальности времени и вместе с тем призрачности прошлого, настоящего и будущего» [5]. Вот также неуловимо настоящее в диалектной картине мира: в анализируемых текстах практически не встречаются лексемы, которые эксплицировали бы настоящее время. Для указания на настоящее время используются лексемы *сейчас*, *теперь* и *нонче* в сочетании с глаголами: /а щ'а'с' забыва'јецца, э'то уш када' вы'п'јеш н'емно'шко и тогда' уже' хорошо' појо'цца / (с. Ждановка Александровского района); /т'еп'е'р' нага'й'ки' от'м'ен'и'л'и (с. Нижнеозерное Илекского района).

Иногда значение настоящего времени выражается чисто грамматически, глаголами в форме настоящего времени: /по'мн'у, когда' з ба'бушкой ја' йишо' жыла' / тогда', ја' н'и зна'ју, наско'лко э'то пра'вда / в мои'х мы'с'л'ях, дружн'е'й бы'л наро'т' / (с. Ждановка Александровского района); /ч'о' расказа'т' то' / жыву' / с'ижу' / во'т / д'е'н' на д'ива'н'е, но'ч' на крова'т'и / ч'о' жы'т'еп'е'р' д'е'лот' то' пу'ту' гла'с' н'и в'и'д'ит' / софс'е'м / (с. Ташла Тюльганского района). В этих примерах явно видна оппозиция: настоящее – прошедшее. В диалектной картине мира настоящее не существует без соотношения с прошлым.

Следует отметить, что часто глаголы, формально имеющие признаки настоящего времени, функционально выступают в значении прошедшего времени: /ну ја' пр'ишла', посмотр'е'ла / л'ежы'т бол'на'ја она' / ба'бушка пр'ино'с'ит' / н'е разр'еша'л'и да'жэ' ба'бушк'е заход'и'т', до'ч' своју' посмотр'е'т' / јејо' сы'н н'е разр'еша'л' /; /а по пра'з'никам то'т' л'у'ба к на'м пр'ид'о'т', то мы' к'тот' л'у'би' / ну ту'т' уш кон'е'шно појо'м и вс'а'к'и пр'ибау'т'ки говор'и'м / а щ'а'с' забыва'јецца, э'то уш када' вы'п'јеш н'емно'шко и тогда' уже' хорошо' појо'цца /; /как моја' св'екро'в' говор'и'ла / пр'ије'хал'и музло'ны н'а на'шу з'е'мл'у / б'иссо'в'есныје' прохл'о'пол'и в лодо'шы / а т'еп'е'р' / говор'и'т' / от'н'има'јут' у на'с з'е'мл'у / б'иссо'в'есныје' музло'ны / (с. Ждановка Александровского района); /пр'ишла доч' дун'а и говор'ит: «н'ан'к!» / э'т мат' мою

называет / «пус' шурка со мной / йа н'е хоч'у н'и с к'ем» / ну вот пошл'и юлк'и сажат' / (с. Новая Ракитянка Кувандыкского района).

Несмотря на то, что будущее время для русского человека всегда было более значимым, чем настоящее и прошедшее: человек всегда думал о завтрашнем дне, о будущем страны и даже вселенной (особенно ярко это представлено в русской философии), в диалектной картине мира, репрезентированной в речи диалектоносителей Оренбургской области, экспликантов будущего времени не выявлено.

Концепт *ВРЕМЯ*, представленный в диалектной картине мира, во многом повторяет концепт-универсалию. В оренбургских говорах широко представлены лексемы, эксплицирующие представление о циклических во времени событиях (названия различных периодов протекания событий; номинации, служащие для счета времени): **ф с'ьнт'ибр'е'** ры'ба пльв'от' тьбуна'м'и, как о'фцы / у н'и'жн'ий и'згльв'и п'иска' (отмель) пла'в'ит до'плг' и убмыва'ицца / (с. Нижнеозерное Илекского района); / пос'о'лок бол'шо'й был / по н'оч'а'м ухран'а'л'и, сто'рьш со сту'кълк'ый ход'и'л /; / з'имо'й на ры'б'и сл'ен' така'йа п'ивл'а'ццъ, руба'шк' /; / л'е'тъм п'ир'ет пого'дой (ненастьем) ры'ба м'е'ч'иццъ, а кака'й'е воткн'о'ццъ но'съм в б'е'р'ьг, глаза' кра'сны / (с. Гирьял Беляевского района). В подобных контекстах отсутствуют указание на прошедшее, настоящее или будущее время:

действие или явление всегда характерно для указанного отрезка времени (так было, так есть и так будет).

Значимой для диалектной картины мира, является соотносительность концепта *ВРЕМЯ* с важными событиями в жизни человека, т.е. антропоцентричность: / **кода' за'муш выдайу'т**, то з'е'ркълъ н'есу'т с у'тира'л'н'икъм'и (с. Гирьял Беляевского района); / **фс'а' жы'з'н' пр'ышла' та'к' / два' р'ъза' была' за'мужем / и два' ра'с вд'ьв'е'ль / ф тр'и'цат' во'с'ьм' л'е'т и п'ьт'с'ат' тр'и' /** (с. Новая Ракитянка Кувандыкского района); / ну как **свад'бу играл'и** / ф субботу пр'ийдут засватают / в воскр'ес'ен'ъ запой зд'ела'ют / до'говор'ацца / коды свад'ба / до'говор'ацца / клатк'и скок жжан'иха / шубу шшыт' ал' кошму свал'ат' / (с. Бурунча Саракташского района).

Подводя итог рассуждениям, отметим, что во многом диалектная картина мира схожа с русской общеязыковой картиной мира. Однако при всей близости к концепту-универсалии воплощенный в говорах концепт *ВРЕМЯ* обладает заметной спецификой, в частности тяготением к репрезентации прошедшего времени. Дальнейшее исследование диалектной картины мира может быть связано с описанием особенностей экспликации концепта *ПРОСТРАНСТВО*, весьма многообразно представленного в говорах Оренбуржья.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 12-14-56600/е

Библиографический список

1. Руднев, В.П. Словарь культуры XX века. — М., 1999.
2. Толстой, Н.И. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. — М., 1995.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. — М., 2010. — Т. 1.
4. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. — М., 2008.
5. Бердяев, Н.А. Русская идея // Вопросы философии. — 1990. — № 2.

Bibliography

1. Rudnev, V.P. Slovarj kul'turix XX veka. — M., 1999.
2. Tolstoy, N.I. Yazikh i narodnaya kul'tura: ocherki po slavyanskoy mifologii i ehtnolingvistike. — M., 1995.
3. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. / pod red. V.S. Stepina. — M., 2010. — T. 1.
4. Maslova, V.A. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: ucheb. posobie. — M., 2008.
5. Berdyayev, N.A. Russkaya ideya // Voprosih filosofii. — 1990. — № 2.

Статья поступила в редакцию 18.09.12

Раздел 8

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 118

Zhernosenko I.A., Baturina M.M., Mamyev D.I., Baturina A.D. RESEARCH OF IMPACT THE SACRED OBJECTS OF KARAKOLSKAYA VALLEY ON THE PERSON BY THE METHOD OF GAS-DISCHARGE VISUALIZATION. In article the problem of research of impact on the person of specific zones and the objects located in the territory of Mountain Altai is considered. The method of gas-discharge visualization enters into the declared research complex, visually showing a factor of impact on the person of sacred objects of the Karakolsky valley.

Key words: sacred objects, method of gas-discharge visualization, synergetic approach.

И.А. Жерносенко, канд. культурологии, доц., зав. каф. КуКТ АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул;

М.М. Батурина, аспирант каф. КуКТ АлтГТУ им. И.И. Ползунова, E-mail: lllll.cookie@gmail.com,

г. Барнаул; **Д.И. Мамыев**, директор этно-природного парка «Уч-Энмек», с. Онеудай, Республика Алтай,

E-mail: danil-mamyev@yandex.ru; **А.Д. Батурина**, биоэнерготерапевт, г. Москва, E-mail: iaj2002@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ ГАЗОРАЗРЯДНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ СВЯЩЕННЫХ ОБЪЕКТОВ КАРАКОЛЬСКОЙ ДОЛИНЫ НА ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается проблема исследования воздействия на человека специфических зон и объектов, расположенных на территории Горного Алтая. Метод газоразрядной визуализации входит в заявленный исследовательский комплекс, наглядно демонстрируя фактор воздействия на человека священных объектов Каракольской долины.

Ключевые слова: священные объекты, метод газоразрядной визуализации, синергетический подход.

На территории Каракольского (этно)природного парка «Уч-Энмек», расположенного в священной Каракольской долине Республики Алтай на протяжении нескольких лет ведутся исследования по влиянию священных объектов Каракольской долины на психоэнергетическое состояние человека. Эта долина обладает уникальными природными и историко-культурными ресурсами, издревле почитается местным сообществом как Священная Земля.

В верховьях долины расположена вершина, которую алтайский народ почитательно зовет Уч-Энмек – «Три Темени». Так же, как и темя человека, дающее ему связь с космическими излучениями (7-я чакра Сахасрара), как родничок на темени младенца, пульсируют вершины Уч-Энмека, входя в резонанс с космическими вибрациями и наполняя ими землю. «С древнейших времен Алтай воспринимался как некая акупунктурная точка планеты, выполняющая функцию «пуповины», соединяющей Землю и Небо (Тенгери)» [1].

Раскинувшаяся у подножья горы Каракольская долина, как материнское лоно, тысячи лет выпестовала Человека. В этих местах Человек издревле общался с энергиями Земли и Космоса, возводя для этого специальные сооружения (алтари, стелы, курганы). Каракольская долина стала местом локализации целой системы сакральных комплексов каракольской, афанасьевской, скифской и тюркской культур, вероятно, оценивших ландшафтное и геолого-геофизическое превосходство данной тер-

ритории. Самый грандиозный из них, и самый загадочный – Башадаарский комплекс.

Ландшафт, представленный необыкновенным сочетанием природных, историко-культурных и энергоинформационных и систем не мог не привлечь внимания древнего человека, очень тонко чувствовавшего энергию Земли. Оказавшись в Долине, человек и сегодня чувствует ее благодатное воздействие. И, вероятно, здесь дело не только в эстетических реакциях, а в конкретно сформированных знаниевых принципах. «Изучение системных связей вмещающего ландшафта и историко-культурных процессов, совмещение структуры ритуальных комплексов с определенными геолого-геофизическими условиями позволит изучить механизмы взаимодействия элементов системы Космос – Человек – Планета» [1]. На сегодняшний день в Каракольской долине насчитывается свыше шести тысяч археологических памятников, являющихся элементами единой сети сакральных объектов, как предполагают не только местные жители, но и ученые (археологи, геофизики, культурологи) много лет работающие на данной территории.

С 2008 года феномен взаимодействия между человеком и объектами долины изучается путем регистрации и исследования изменений состояния испытуемых после нахождения в поле некоторых священных объектов Каракольской долины методом **ГРВ-графи** (ГРВ – газоразрядная визуализация), разработанный под руководством д-ра тех. наук, проф. К.Г. Короткова. Ме-

тод ГРВ основан на компьютерной регистрации и последующем анализе свечений, изучаемых объектами, в том числе и биологическими, при стимуляции их электромагнитным полем с последующим усилением в газовом разряде [2; 3]. Названный метод показал высокую чувствительность в выявлении изменения психофизиологического состояния людей в ряде исследований [2-5].

В данной работе представлены некоторые результаты, наиболее наглядно демонстрирующие вышеупомянутые воздействия, собранные в ходе комплексных замеров, осуществлявшихся в течение месяца, летом 2011 года группой исследователей (АлгТТУ, г. Барнаул и РУДН, г. Москва) по заказу администрации Каракольского (этно)природного парка «Уч Энмек». Были проведены замеры 14 археологических объектов Каракольской долины, почитаемых местными жителями как священные. Исследуемые объекты выбирались по рекомендациям родового хранителя Священной долины, по мнению которого курганы и стелы долины детализируют (или конкретизируют) воздействие на человека энергетического спектра Каракольской долины, сформированного особым геолого-геофизическим строением территории. По результатам анализа предварительных данных были выявлены как высоко-адаптивные так и дезадаптивные реакции организма испытуемых в геоактивных местах Каракольской Долины.

В ходе исследований был получен значительный массив данных, требующий тщательной обработки, анализа и интерпретации. В данной работе представлены результаты замеров только трех объектов, достаточно наглядно демонстрирующих значимые влияния их на психофизиологическое и энергетическое состояние человека. В исследованиях, были проведены ГРВ-измерения 10 пальцев рук четверых испытуемых в двух режимах – с фильтром и без фильтра. На основании измерений, проводимых без фильтра, определяется психоэмоциональное состояние человека на момент измерения. Протекание физиологических процессов определяется на основе параметров ГРВ-грамм, снятых с фильтром и является более стабильным. Анализ влияния различных факторов на психоэмоциональное состояние человека проводится на основании данных, снятых в режиме без фильтра [2].

Представленные в статье замеры методом ГРВ проводились на двух объектах: стела в урочище Башадар и курган в урочище Нижнее Соору. База визит-центра парка «Уч Энмек» выполняла функцию фонового замера, проводившегося утром до выезда на сакральные объекты. Группа, принимавшая участие в измерениях, состояла из 4 человек – одного мужчины в возрасте 56 лет и трех женщин в возрасте от 24 до 50 лет. Погодные условия были следующими: температура днем 20-25°, ночью 15-18°, относительная влажность составляла около 80 %.

Прежде, чем приступить к анализу полученных замеров стоит сказать несколько слов о местах, где проводились исследования. **Урочище Башадар** в Центральном Алтае является самым значительным из сакральных центров по количеству и многообразию структурных элементов (царские курганы, стелы, петроглифы, кольцевые выкладки, тюркские курганы с балбалами). Урочище ориентировано на священную вершину Уч-Энмек. Хранящиеся в Эрмитаже коллекции артефактов из Башадарских курганов свидетельствуют о высочайшем статусе данной территории, которая стала ландшафтным и социальным ядром становления пазырыкской культуры на территории Алтая. Башадарские курганы, по мнению некоторых исследователей, представляют собой не просто некрополь, а, скорее, храмово-ритуальный комплекс. При проведении геофизических исследований на Башадарских курганах в 2004 – 2008 гг. были обнаружены аномальные излучения – «магнитный диполь большой интенсивности и небольшого размера» [6]. Замеры 2011 года проводились возле стелы, расположенной недалеко от раскопанного скифского кургана.

Урочище Нижнее Соору – не менее загадочное и значимое место Каракольской долины. Само название Соору в переводе с алтайского языка означает «всасывание», «втягивание», «шрам»... Смысл названия вызывает в сознании аналогию с древним символом, почитаемым во многих культурах и религиях: Уроборос – «змей, пожирающий свой хвост», олицетворяющий вечность и вселенную, а также цикл смерти и перерождения. С этим священным местом связана одна древняя легенда о Желтом демоне Сары Монгус. Чтобы обезопасить жизнь людей шаманы устроили большое камлание и заглажи Сары Монгус под землю. А чтобы он не выбрался – насыпали огромную кучу камней – «пазырынты», что в переводе с тюркского языка означает «придавленный». Похоже, что именно этот термин и положен в основу названия урочища Пазырык, давшего название целой исторической общности – пазырыкской культуре, прославившейся знаменитыми царскими курганами.

Обращает на себя внимание интересная конфигурация комплекса ритуальных сооружений урочища Соору – длинные ряды балбалов, ориентированные по линии север-юг, как некие вешки, маркирующие движение в сторону курганов, будто указующие путь из «этого» мира в «иной». Геофизики обнаружили здесь уникальную геомагнитную аномалию – выложенную магнитонасыщенными минералами геометрическую конфигурацию [6]. Это в очередной раз подтверждает мнение коренного населения о том, что курганы Каракольской долины – это особые архитектурные сооружения, выполняющие структурообразующую, с точки зрения пространства, и социально-значимую функции в названном регионе.

В ходе анализа замеров, проведенных на вышеперечисленных объектах методом ГРВ, были получены убедительные данные, демонстрирующие тенденции активизирующего воздействия на организм испытуемых излучений в урочище Башадар и угнетающее воздействие излучений урочища Соору. Для обработки результатов исследований в виде статистического сравнения авторы пользовались специальной методикой математического расчета «Критерий Краскела-Уоллиса». В ходе расчетов выявлялись общеизвестные закономерности по группе тестируемых. Составлен подробный отчет обработки ГРВ-грамм в программе GDV Scientific Laboratory.

В статье представлено статистическое сравнение 3 независимых выборок («Фон», «Стела», «Соору»). В процессе обработки ГРВ-грамм были рассчитаны следующие ГРВ-параметры: Площадь; Нормализованная площадь; Средняя интенсивность; Коэффициент формы; Энтропия по изолинии.

Параметр «Площадь» фиксирует динамику изменения статистически средней площади свечения группы испытуемых при посещении заявленных объектов. Основываясь на данных графика, можно сказать, что пребывание испытуемых в геоактивной зоне «Стела» повлияло на восстановление их энергетического потенциала. Данные достоверно изменились с 9334 пикселей (фон) до 10203,5 пикселей (Стела). В зоне «Нижнее Соору» мы видим достоверное уменьшение общей энергетики испытуемых с 9334 пикселей (фон) до 8 945,5 пикселей (Нижнее Соору). Однако, данные могут иметь некоторую погрешность, т.к. при проведении пальцевой диагностики, когда фиксируется площадь свечения каждого пальца, значение напрямую зависит от размера пальца испытуемого. Поэтому более достоверным можно считать **параметр «Нормализованная площадь»**, где названная погрешность устранена. Норма показателей критерия расположена в диапазоне от «– 0,5» до «1». Нормализованная площадь – более ригидный параметр, поскольку он устойчив к изменению толщины пальца. Прослеживается определенная тенденция к увеличению площади свечения на зоне «Стела» 1,454 по сравнению с фоновым показателем 1,385 и её уменьшению на зоне «Нижнее Соору» до 1,319.

Параметр «Средняя интенсивность» демонстрирует интенсивность энергетики организма испытуемых, скорость протекания реакций метаболизма. В зоне «Стела» можно говорить о достоверном увеличении интенсивности свечения с 122,437 фонового показателя до 124,913, что свидетельствует об увеличении интенсивности энергетики испытуемых во время пребывания на данном месте. Что касается зоны «Нижнее Соору», достоверно можно сказать об уменьшении интенсивности свечения с 122,437 фонового показателя до 120,522, то есть замедлении реакций метаболизма и общем уменьшении интенсивности энергетики испытуемых.

Параметр «Коэффициент формы» фиксирует степень «изрезанности» поля свечения. Чем более равномерное свечение, тем меньшее значение имеет параметр. Прослеживается общая тенденция к уменьшению параметра в зоне «Стела» с 14,202 до 13,630 и увеличению до 15,684 в зоне «Нижнее Соору». То есть, к уменьшению и увеличению количества регуляторных физиологических контуров, включенных в процесс регуляции соответственно.

Параметр «Энтропия по изолинии» фиксирует «меру хаоса», которую может вносить любое внешнее воздействие на процессы регуляции организма испытуемых. Показатели параметра колеблются в диапазоне нормы от 1 до 2. Результаты тем лучше, чем они будут ниже в названном диапазоне. Энтропия во время пребывания на месте «Стела» достоверно понизилась с показателя фон – 1,927 до показателя 1,902, что свидетельствует о снижении меры хаоса и гармонизации процессов регуляции. На месте «Нижнее Соору» мы видим достоверное увеличение энтропии до 1,982. Можно говорить о некой привнесённой энергии, которая усилила меру хаоса и дестабилизировала процесс регуляции организма испытуемых.

Но если приведенные статистические данные по Критерию Краске-Уоллиса дают зримое проявление тенденций влияния объектов (Стела Башадар и Нижнее Соору) на организм испытуемых, то рассмотрение индивидуальных параметров дает несколько иную картину, демонстрирующую ин-

дивидуальные реакции. Это подтверждает сведения шаманов и родовых хранителей сакральных объектов о том, что на каждого человека такой объект действует по-своему. Кому-то т.н. «место Силы» дает эту Силу, а у кого-то может заберать имеющуюся.

	Площадь	Нормализованная площадь	Средняя интенсивность	Коэффициент формы	Энтропия по изолинии
Фон	8627	1,395	117,5	16,16	1,929
Стела	9787	1,311	124,1	15,54	1,904
Нижнее Соору	9407	1,091	117,4	16,95	2,107

Испытуемый 1

Так, у Испытуемого 1 мера хаоса выходит за пределы нормы в Нижнем Соору (больше 2), причем на аурограмме явно видны резкие разрывы поля (коэффициент формы увеличен) и даже некий «отъём» энергии. Действительно напрашивается

аналогия и со значением имени места – «втягивать», «всасывать» или наносить какое-либо увечье («шрам»). А вот интенсивность свечения равна фоновой (т.е. не хуже, чем обычно); и площадь – значительно выше, чем фоновая.

	Площадь	Нормализованная площадь	Средняя интенсивность	Коэффициент формы	Энтропия по изолинии
Фон	9627	1,057	119	15,44	1,951
Стела	9591	0,9149	114,7	21,33	2,136
Нижнее Соору	9049	1,284	120,4	13,82	1,872

Испытуемый 2

Показатели Испытуемого 2 дают несколько иную картину. У него мера хаоса выходит за пределы нормы на Стеле (где большинство испытывают процесс гармонизации), и там же у него значительно снижаются показатели площади свечения.

Таким образом, при создании статистической базы данных необходимо учитывать индивидуальные характеристики параметров, что позволит получить наиболее достоверную картину функционирования аномальных геофизических объектов. Здесь окажется эффективным использование синергетического подхода при изучении сакральных объектов, т.к. эти объекты являются открытыми самоорганизующимися системами, вступающими во взаимодействие с другими открытыми системами (среда, человек). То, что издревле наделялось коренными народами качеством живого (шаманизм или «этнический пантеизм» почитает живыми все природные и космические объекты), по сути, и оказывается таковым. И те «погрешности» или флуктуации,

которые, на первый взгляд, «смазывают» однозначность выводов, на самом деле, подтверждают действие закона самоорганизации, когда адаптивные (сакральные объекты) и эволюционирующие (человек) системы через неравновесные состояния формируют новый порядок, новые системы. Как известно, развивающиеся системы всегда открыты и обмениваются энергией и веществом с внешней средой, за счёт чего и происходят процессы самоорганизации. Поэтому на новом витке научного прогресса закономерен процесс возвращения к исконному традиционному знанию коренных народов. Сохранив в своей культуре способы взаимодействия с открытыми природными системами, чутко реагируя на возникающие в природе и социуме неравновесные состояния, они давно уже сформировали аттрактор (цель существования человечества), который западная цивилизация «ищет днем с огнем» и не находит, все еще пребывая в жестких рамках детерминированного опыта.

Библиографический список

1. Жерносенко, И.А. Современные подходы к изучению сакральных центров Алтая как основа для формирования ноосферного типа мышления / И.А. Жерносенко, Д.И. Мамиев // Алтайский текст в русской культуре: материалы третьей региональной научно-практической конференции «Алтайский текст в русской культуре» 4 – 6 мая 2006 г. – Барнаул, 2006. – Вып. 3.
2. Коротков, К.Г. Основы ГРВ биоэлектрографии. – СПб., 2001.
3. Коротков, К.Г. Принципы анализа ГРВ биоэлектрографии. – СПб., 2007.
4. Семенихин, Е.Е. Возможности аппарата ГРВ Компакт для исследования энергетики человека в местах «силы» // Тезисы XI Международного конгресса по ГРВ биоэлектрографии. – СПб, 2007.
5. Бордес, С. Измерения ГРВ параметров в горах Кавказа // Тезисы XI Международного конгресса по ГРВ биоэлектрографии. – СПб, 2007.
6. Шитов, А. Отчет полевых работ по геомагнитным исследованиям в Караколе: рукопись. – Горно-Алтайск, 2004.

Bibliography

1. Zhernosenko, I.A. Sovremennye podkhodhi k izucheniyu sakral'nykh centrov Altaya kak osnova dlya formirovaniya noosfernogo tipa mihsleniya / I.A. Zhernosenko, D.I. Mamihev // Altayskiy tekst v russkoy kul'ture: materialih tret'ey regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Altayskiy tekst v russkoy kul'ture» 4 – 6 maya 2006 g. – Barnaul, 2006. – V. 3.
2. Korotkov, K.G. Osnovih GRV bioehlektrografii. – SPb., 2001.
3. Korotkov, K.G. Principih analiza GRV bioehlektrografii. – SPb., 2007.
4. Semnikhin, E.E. Vozmozhnosti apparata GRV Kompakt dlya issledovaniya ehnergetiki cheloveka v mestakh «silih» // Tezisi XI Mezhdunarodnogo kongressa po GRV bioehlektrografii. – SPb, 2007.
5. Bordes, S. Izmereniya GRV parametrov v gorakh Kavkaza // Tezisi XI Mezhdunarodnogo kongressa po GRV bioehlektrografii. – SPb, 2007.
6. Shitov, A. Otchet polevikh rabot po geomagnitnim issledovaniyam v Karakole: rukopisj. – Gorno-Altaysk, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 614.445+576.8.073.3 : 616.34

Zhuravlev P.V. TESTING OF METHODOLOGY FOR ASSESSING THE MICROBIAL RISK OF BACTERIAL INTESTINAL INFECTIONS OCCURRENCE IN THE DIRECT DETERMINATION OF PATHOGENIC AND POTENTIALLY PATHOGENIC BACTERIA IN TAP WATER. Testing of methods showed compliance between the calculated data by an integral indicator of risk and actual incidence of acute intestinal infections in population in the studied towns, which proves its value in assessing the microbial risk of the occurrence of bacterial intestinal infections in the drinking water use and indicates the possibility of application in practice for prediction and prevention of intestinal infections transmitted by water.

Key words: microbial risk, intestinal infections, disease bacteria, drinking water.

П.В. Журавлев, канд. мед. наук, рук. лаб. санитарно-микробиологических методов исследования и экологической экспертизы ФБУН «РостовНИИМП» Роспотребнадзора, г. Ростов-на-Дону,
E-mail: rostovniimp@mail.ru

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ МИКРОБНОГО РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ БАКТЕРИАЛЬНЫХ КИШЕЧНЫХ ИНФЕКЦИЙ ПРИ ПРЯМОМ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПАТОГЕННЫХ И ПОТЕНЦИАЛЬНО ПАТОГЕННЫХ БАКТЕРИЙ В ВОДОПРОВОДНОЙ ВОДЕ

Апробация методики показала соответствие расчётных данных по интегральному показателю риска и реальной заболеваемости населения ОКИ в изучаемых городах, что доказывает её адекватность при оценке микробного риска возникновения бактериальных кишечных инфекций при питьевом водопользовании и указывает на возможность применения в практике для (с целью) прогнозирования и профилактики кишечных инфекций, передаваемых водным путём.

Ключевые слова: микробный риск, кишечные инфекции, болезнетворные бактерии, питьевая вода.

Рост интенсивности биологического загрязнения водной среды существенно влияет на распространение водно-обусловленных инфекционных заболеваний, а микробная контаминация открытых водоисточников отражается на качестве водопроводной воды. Обеспечение населения питьевой водой гарантированного качества является одной из приоритетных задач в нашей стране, поскольку питьевая вода представляет собой фактор риска, оказывающий значительное влияние на популяционный уровень здоровья населения [1].

Отсутствие официально зарегистрированных водно-обусловленных вспышек кишечных инфекций не гарантирует того, что они не возникают, так как система их выявления малоэффективна. Водно-обусловленные вспышки кишечных инфекций сложно уловить в связи с тем, что содержание в воде болезнетворных бактерий может носить волнообразный характер, т.е. контаминация

инфекционными агентами может быть кратковременной и её трудно зафиксировать. В то же время попадание в разводящую сеть болезнетворных бактерий даже в незначительных количествах представляет собой эпидемическую опасность [2].

В настоящее время методология оценки риска является важнейшим инструментом для выявления влияния факторов окружающей среды на здоровье населения с целью разработки управленческих решений, тогда как нет единой концепции микробного риска возникновения ОКИ, связанных с водопользованием [3].

Выявление и регулирование возможного риска, особенно связанного со спорадическими вспышками кишечных инфекций, можно прогнозировать с помощью количественной оценки риска. В связи с этим, применение метода математического моделирования бактериальных кишечных инфекций, передаваемых

Таблица 1

Сравнительная оценка вероятности возникновения ОКИ на популяционном уровне с фактической заболеваемостью ОКИ в г. Цимлянске

Год	НВЧ/1000 мл			Интегральный показатель вероятности возникновения ОКИ	Популяционный риск	Относительная заболеваемость ОКИ
	Клебсиеллы (M ± m)	Синегнойные палочки (M ± m)	Сальмонеллы			
2006	192 ± 57	8 ± 2,3	0	$1,67 \cdot 10^{-2}$	$2,5 \cdot 10^{-3}$	253,3
2007	14 ± 3,2	7,5 ± 1,9	0	$1,1 \cdot 10^{-3}$	$1,7 \cdot 10^{-4}$	233,3
2008	16 ± 3,9	0	0	$1,2 \cdot 10^{-3}$	$1,8 \cdot 10^{-4}$	237,5
2009	3 ± 0,5	0	0	$1,15 \cdot 10^{-3}$	$1,7 \cdot 10^{-4}$	236,4
2010	11 ± 2,7	3 ± 0,7	6	$1,26 \cdot 10^{-3}$	$2,0 \cdot 10^{-4}$	245,9

Таблица 2

Сравнительная оценка вероятности возникновения ОКИ на популяционном уровне с фактической заболеваемостью ОКИ в г. Азове

Год	НВЧ/1000 мл			Интегральный показатель вероятности возникновения ОКИ	Популяционный риск	Относительная заболеваемость ОКИ
	Клебсиеллы (M ± m)	Синегнойные палочки (M ± m)	Сальмонеллы			
2006	251 ± 63	14 ± 4,1	0	$1,8 \cdot 10^{-2}$	$1,5 \cdot 10^{-2}$	370,5
2007	268 ± 71	29 ± 8,8	0	$1,7 \cdot 10^{-2}$	$1,4 \cdot 10^{-2}$	372,4
2008	786 ± 198	134 ± 35	0,4 – 6,0 *	$12,2 \cdot 10^{-2}$	$1,0 \cdot 10^{-2}$	418,3
2009	448 ± 102	97 ± 28	0	$3,2 \cdot 10^{-2}$	$2,6 \cdot 10^{-2}$	386,7
2010	321 ± 83	23,5 ± 7,1	0	$4,1 \cdot 10^{-2}$	$3,4 \cdot 10^{-2}$	402,1

Примечание: * – диапазон НВЧ/1000

водным путем, позволяет прогнозировать эпидемическую ситуацию с учётом санитарно-бактериологических показателей качества воды. Оценка микробного риска играет важную роль при определении очередности проведения своевременных мероприятий по обеспечению здоровья населения и предотвращению распространения кишечных инфекций, связанных с водным фактором [4].

В течение пяти лет (2006-2010 г.г.) проводилось целенаправленное изучение бактериального состава водопроводной воды городов Азова и Цимлянска. Объектом изучения явилась водопроводная вода городов Ростовской области Азова и Цимлянска, водоснабжение которых осуществляется из реки Дон. Помимо нормируемых показателей санитарно-бактериологического качества воды (ОКБ, ТКБ, ОМЧ), определялись глюкозоположительные колиформные бактерии (ГКБ), патогенные (сальмонеллы, шигеллы) и потенциально патогенные (клебсиеллы, синегнойные палочки) микроорганизмы. Всего исследовано 540 проб водопроводной воды.

На основе полученных данных была проведена оценка микробного риска возникновения бактериальных КИ при прямом определении патогенной и потенциально патогенной микрофлоры в водопроводной воде на популяционном уровне, где эпидемическая безопасность водопользования определяется отсутствием возбудителей в физиологически потребляемом человеком объеме воды. Расчёт вероятности возникновения кишечных инфекций проводился согласно Методическим рекомендациям по оценке риска возникновения бактериальных кишечных инфекций, передаваемых водным путём [5], где интегральный показатель вероятности возникновения ОКИ зависит от количественного содержания болезнетворных бактерий в питьевой воде подаваемой населению.

Санитарно-бактериологический анализ водопроводной воды показал, что в городе Азове уровень содержания клебсиелл и синегнойных палочек выше, чем в городе Цимлянске. В воде указанных городов обнаружены сальмонеллы (в Азове в 2008 г., в Цимлянске в 2010 г.) в сравнительно равных количествах; в одном случае выделены шигеллы.

Библиографический список

1. Рахманин, Ю.А. Пути совершенствования методологии оценки риска здоровью от воздействия факторов окружающей среды / Ю.А. Рахманин, С.М. Новиков, Г.И. Румянцев // Гигиена и санитария. – 2006. – № 2.
2. Загайнова, А.В. Использование метода вероятностной оценки для установления зависимости между качеством воды и заболеваемостью населения кишечными инфекциями при оценке микробного риска / А.В. Загайнова, Ю.Г. Талаева, С.И. Иванов [и др.] // Методологические проблемы изучения, оценки и регламентирования биологических факторов в гигиене окружающей среды: материалы пленума научного совета по экологии человека и гигиене окружающей среды РАМН и МЗ и СР РФ. – Москва, 2009.
3. Рахманин, Ю.А. Стратегические подходы управления рисками для снижения уязвимости человека вследствие изменения водного фактора / Ю.А. Рахманин, О.Д. Доронина // Гигиена и санитария. – 2010. – № 2.
4. Загайнова, А.В. Оценка микробного риска для установления зависимости между качеством воды и заболеваемостью населения кишечными инфекциями / А.В. Загайнова, Ю.А. Рахманин, Ю.Г. Талаева [и др.] // Гигиена и санитария. – 2010. – №3.
5. Методические рекомендации МР 2.1.10.0031 – 11 «Количественная оценка риска возникновения бактериальных кишечных инфекций, передаваемых водным путем». – М., 2012.

Bibliography

1. Rakhmanin, Yu.A. Puti sovershenstvovaniya metodologii ocenki riska zdorov'yu ot vozdeystviya faktorov okruzhayutheyj sredih / Yu.A. Rakhmanin, S.M. Novikov, G.I. Romyancev // Gigiena i sanitariya. – 2006. – № 2.
2. Zagaynova, A.V. Ispolzovanie metoda veroyatnostnoj ocenki dlya ustanovleniya zavisimosti mezhdu kachestvom vodih i zabolevaemost'yu naseleniya kishchnymi infekciyami pri ocenke mikrobного riska / A.V. Zagaynova, Yu.G. Talaeva, S.I. Ivanov [i dr.] // Metodologicheskie problemih izucheniya, ocenki i reglamentirovaniya biologicheskikh faktorov v gigiene okruzhayutheyj sredih: materialih plenuma nauchnogo soveta po ehkologii cheloveka i gigiene okruzhayutheyj sredih RAMN i MZ i SR RF. – Moskva, 2009.
3. Rakhmanin, Yu.A. Strategicheskie podkhodih upravleniya riskami dlya snizheniya uyazvimosti cheloveka vsledstvie izmeneniya vodnogo faktora / Yu.A. Rakhmanin, O.D. Doronina // Gigiena i sanitariya. – 2010. – № 2.
4. Zagaynova, A.V. Ocenka mikrobного riska dlya ustanovleniya zavisimosti mezhdu kachestvom vodih i zabolevaemost'yu naseleniya kishchnymi infekciyami / A.V. Zagaynova, Yu.A. Rakhmanin, Yu.G. Talaeva [i dr.] // Gigiena i sanitariya. – 2010. – №3.
5. Metodicheskie rekomendacii MR 2.1.10.0031 – 11 «Kolichestvennaya ocenka riska vozniknoveniya bakterialnihk kishchnihk infekciy, peredavaemihk vodnim putem». – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 29.06.12

УДК 504.74+597.8+591.5

Ibragimova D.V., Starikov V.P. EVALUATION THE POPULATION STATUS OF MOOR FROG (RANA ARVALIS NILSSON, 1842) IN THE SURGUT AREA. This paper examines the impact of urbanization to the population of moor frogs in The North of Western Siberia. Identified: reducing the abundance of frogs in the city compared to natural habitats, a significant decrease in body size and increasing the share of abnormal individuals in high-rise and industrial areas, predominance of males in the sex ratio, increase of life duration in the city.

Key words: moor frog, urbanization, abundance, fertility, morphological abnormalities, age structure, sex ratio.

Д.В. Ибрагимова, аспирант лаборатории популяционной экологии животных НИИ Природопользования и Экологии Севера Сургутского гос. университета, г. Сургут, E-mail: Danaya_21@mail.ru;

В.П. Стариков, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии и экологии животных Сургутского гос. университета, г. Сургут, E-mail: VP_Starikov@mail.ru

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ПОПУЛЯЦИИ ОСТРОМОРДОЙ ЛЯГУШКИ (*RANA ARVALIS* NILSSON, 1842) ГОРОДА СУРГУТА

В работе рассматривается влияние урбанизации на Севере Западной Сибири на популяцию остромордой лягушки. Выявлено: снижение обилия лягушек в городе по сравнению с природными местообитаниями; достоверное уменьшение размеров тела и увеличение доли девиантных особей, обитающих в многоэтажной и промышленной зонах; смещение соотношения полов в сторону преобладания самцов; увеличение продолжительности жизни лягушек в городе.

Ключевые слова: остромордая лягушка, урбанизация, обилие, плодовитость, морфологические аномалии, возрастная структура, соотношение полов.

Крупный город в историческом плане представляет собой неустойчивую конечную стадию развития населенного пункта. Его нельзя рассматривать как единую экосистему [1]. Для поддержания баланса биосферы целесообразным является сохранение видового разнообразия и поддержание численности популяций [2 и др.].

Со второй половины XX в. проблеме антропогенной трансформации Биосферы уделяется особое внимание. Исследованию влияния урбанизации, сельского хозяйства и промышленности на амфибий посвящен целый ряд работ во многих странах [3; 4; 5; 6; 7 и др.]; в том числе и в России [8; 9; 10; 11 и др.]. Однако на Севере Западной Сибири таких исследований не проводилось.

Учёты амфибий велись с мая по сентябрь в 2009 – 2010 гг. и с мая по август в 2011 г. Всего обследовано 50 наземных биотопов и 26 водоёмов. Контрольные биотопы располагались в 28 км севернее города, в окрестностях пос. Фёдоровский. Город был разделён на зоны в соответствии с общепринятой схемой, с учётом рекомендаций В. Л. Вершинина [8]. Выделены следующие зоны: многоэтажной застройки (далее I); промышленная (II); пойменная (III); зелёная (IV). Учено 910 особей остромордой лягушки.

Отлов животных производился с помощью пластиковых цилиндров. У каждой особи измеряли стандартные для бесхвостых амфибий морфологические промеры. При вскрытии лягушек устанавливали половую принадлежность, степень зрелости гонад и аномалии внутренних органов [12]. Аномалии лягушек описывали по В. Л. Вершинину [13]. Возраст устанавливали методом скелетохронологии по срезам костей голени на санном микротоме с использованием замораживающего столика [14].

Остромордая лягушка в г. Сургуте является фоновым, широко распространённым видом. Встречалась она во всех зонах города. Однако обилие её не во всех биотопах было велико. Предпочтение отдавала ивнякам, лугам, переходным болотам, смешанным разнотравным лесам. Избегала сосняков кустарничковых, темнохвойных кустарничково-зеленомошных лесов (см. подробно [15]). В целом при сравнении с ранними учётами амфибий в средней тайге [16; 17 и др.] показатели обилия остромордой лягушки в городе были на порядок ниже данных из естественных местообитаний.

Лягушки в городе предпочитали селиться вблизи водоёмов, которые они использовали для нереста и в качестве укрытий. Из 50 обследованных биотопов, амфибии отлавливались только в 30. Не все городские водные объекты были пригодны для размножения остромордой лягушки. Водоёмы с мутной водой, без водной растительности, глубиной более 1 м лягушки избегали, а в неглубокие до 1 м, густо заросшие у берегов с прозрачной водой с pH=5,2–8,4, откладывали икру.

Продолжительность икрометания у остромордой лягушки на территории г. Сургута составляла 2–3 недели. В I зоне количество икры в комке было min=515, max=1320; во II – min=248, max=1758; в III – min=115, max=1360. Ранее было показано, что наряду с сокращением численности репродуктивного ядра популяции в трансформированных местообитаниях идёт увеличение количества отложенной икры [18; 19 и др.], что наблюдалось и в изученной популяции.

Количество самок участвующих в размножении с ростом урбанизации (от III – II – I зоны) снижалось. В 2009 г. была отложена 41 кладка в III зоне, 10 во II и 7 в I зоне. В связи с неблагоприятными ус-

ловиями для развития личинок в 2009 г., прирост популяции был незначительный, что отразилось на возрастном составе 2010 г.

Соотношение полов в популяции остромордой лягушки г. Сургута в изученный период несколько отличалось от теоретически ожидаемого (1:1) (таблица 1). Во всех зонах, в основном, доминировали самцы. Однако статистически значимое преобладание последних выявлено только в промышленной зоне (в группе половозрелых особей $\chi^2_{(df=2)}=7,48$; $p=0,05$). Преобладание самцов в 2010 г. объясняется низкими температурами воздуха в течение лета. Известно, что самцы некоторых видов амфибий (в том числе и остромордой лягушки) имеют более высокий обмен веществ, что способствует их большей активности [10]. Это явление, вероятно, имело место и в изученной популяции.

Таблица 1

Соотношение полов в популяции *Rana arvalis* г. Сургута в 2009–2011 гг.

Зона	В группе	2009 г.	2010 г.	2011 г.
		♀:♂	♀:♂	♀:♂
I	все	1:1,1	1:2,5	
	ad	1:1,3	1:3,5	
II	все	1:1,1	1:1,2	1,2:1
	ad	1:2,4	1:1,3	1,5:1
III	все	1:1,5	1:1,1	1:1
	ad	1:2	1:1,5	1:1,8
IV	все	5:1	1:2	
	ad	-	1:1	
K	все	2,1:1	1:1,8	1:2,5
	ad	1:1	1:1,2	1,5:1

Примечания: ad – половозрелые; I – многоэтажная зона; II – промышленная зона; III – пойменная зона; IV – зелёная зона; K – контроль.

Ядро популяции остромордой лягушки г. Сургута составляли 2–3-х летние особи (рис. 1). Доля животных старших возрастных групп (5–6-ти летних) не превышала 3%. В контрольной популяции преобладали 3–4-х летние животные (рис. 2), а доля старших возрастов (5-ти летних) была более 15%. Максималь-

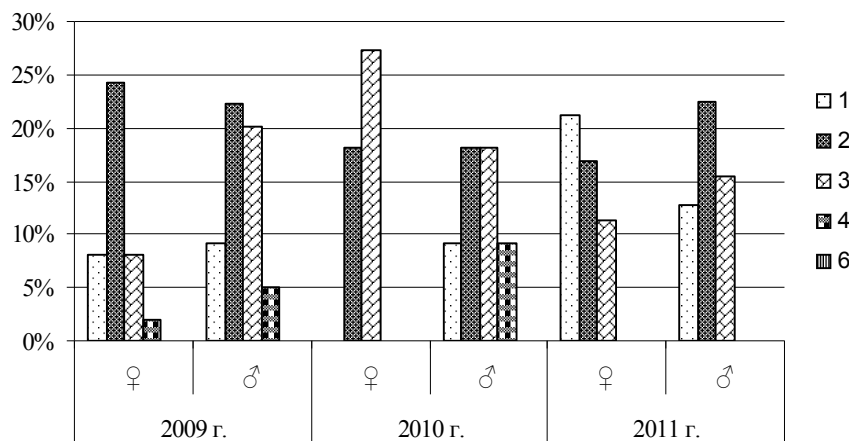


Рис. 1. Половозрастной состав популяции *Rana arvalis* г. Сургута в 2009–2011 гг.

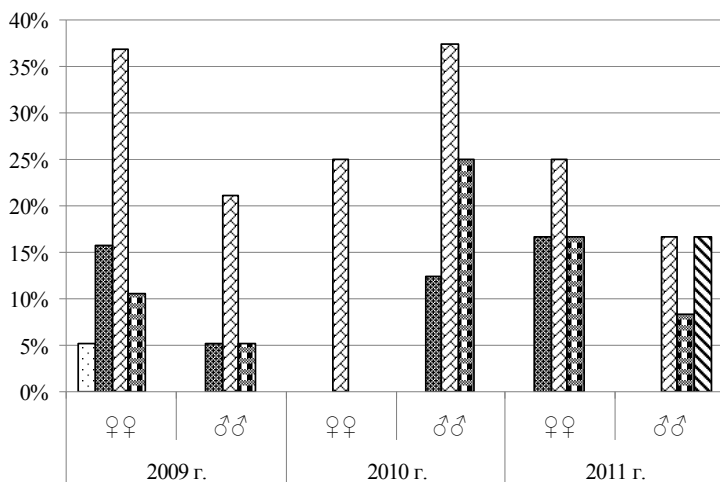


Рис. 2. Половозрастной состав контрольной популяции *Rana arvalis* в 2009–2011 гг.

ный возраст у лягушек в г. Сургуте 6 лет (самки), в контроле 5 лет (самцы). Репродуктивное ядро популяции составляли 3–4-х летние особи. Самцы остромордой лягушки г. Сургута имели максимальный возраст 4 года, тогда как самки – 6 лет. Ранее было установлено, что выживаемость лягушек после первого размножения резко падает из-за высоких энергетических затрат [20]. Также было показано, что половое созревание самцов остромордой лягушки наступает в среднем на год раньше, так как они растут быстрее самок, в связи с чем, продолжительность жизни самцов сокращается [21].

Зональное сравнение встречаемости аномалий конечностей *Rana arvalis* г. Сургута

Критерий	Сравниваемые зоны									
	I-II	I-III	I-IV	I-K	II-III	II-IV	II-K	III-IV	III-K	IV-K
χ^2	30,80	63,64	41,96	42,86	33,49	35,79	28,34	35,85	36,47	5,59
df	10	9	5	6	11	1	8	1	9	2

Примечания: I – многоэтажная зона; II – промышленная зона; III – пойменная зона; IV – зелёная; K – контроль; χ^2 – критерий; df – число степеней свободы; жирным выделены достоверные данные.

Зональное сравнение встречаемости морфы *striata* у *Rana arvalis* г. Сургута

Критерий	Сравниваемые зоны									
	I-II	I-III	I-IV	I-K	II-III	II-IV	II-K	III-IV	III-K	IV-K
χ^2	7,13	18,80	15,20	64,20	5,83	6,52	51,50	2,13	25,9	21,3
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Примечания: I – многоэтажная зона; II – промышленная зона; III – пойменная зона; IV – зелёная; K – контроль; χ^2 – критерий; df – число степеней свободы; жирным выделены достоверные данные.

Выявлено, что количество аномальных особей в популяции остромордой лягушки увеличивалось с ростом урбанизации. В III зоне было отмечено 33% животных с аномалиями, во II – 25%, в I – 40%. На контрольном участке 13% лягушек имело ту или иную аномалию. Больше всего были деформированы ко-

нечности лягушек, далее внутренние органы, кожа и осевой скелет. Наиболее распространены следующие виды девиаций: эктродактилия (11%), клинодактилия (8%), повреждения костей таза (3%), различные деформации семенников (5%). Доля лягушек с аномалиями конечностей уменьшалась в ряду II – III – I – IV зоны. Статистически значимые различия во встречаемости аномалий конечностей по критерию χ^2 выявлены между всеми зонами города и контрольной зоны, за исключением зелёной зоны с контролем (таблица 2).

Увеличение доли аномальных животных в городских местообитаниях отмечалось и ранее [13; 22; 23 и др].

Установлено, что городская популяция остромордой лягушки по распределению морф сходна с загородной (по коэффициенту сходства [24]): при сравнении I зоны с K показатель сходства $\tau=0,978$; II зоны с K $\tau=0,964$; III зоны с K $\tau=0,964$. Это может быть следствием отсутствия изолирующих барьеров в городских местообитаниях и связь их с естественными биотопами. Однако доля лягушек с полосатой морфой достоверно увеличивалась от 32% в контроле до 65% в I зоне (во II – 64%; в III – 55%) (таблица 3).

Закономерное увеличение доли животных с фенотипом *striata* в урбанизированных местообитаниях обусловлено физиологическими особенностями, дающими селективные преимущества особям в новых условиях среды [25; 26 и др.].

Итак, остромордая лягушка в г. Сургуте фоновый вид. Однако её обилие в городе ниже, чем в естественных местообитаниях. В целом данную популяцию остромордой лягушки можно характеризовать как сокращающуюся. С ростом урбанизации отмечается увеличение числа икринок в кладке и снижение численности репродуктивного ядра популяции. В половой структуре пре-

Таблица 2

Таблица 3

Библиографический список

1. Клаусницер, Б. Экология городской фауны. – М., 1990.
2. Мильков, Ф.Н. Естественные-антропогенные ландшафты как особая категория природных комплексов // Антропогенные ландшафты: структура, методы и прикладные аспекты их изучения. – Воронеж, 1988.
3. Foster, B.J. Urban herpetology II: amphibians and reptiles of the Indianapolis airport conservation land / B.J. Foster, D.W. Sparks, J.E. Duchamp // Proceeding of Indiana academy of science. – 2004. – № 113(1).

4. Luniak, M. Synurbization – adaptation of animal wildlife to urban development // Proceedings 4th International Urban Wildlife Symposium. Shaw et al., Eds. – 2004.
5. Mollov, I. A study of the influence of the automobile transport on the amphibians in urban environment // Proceedings of Student Scientific Conference "Biodiversity conservation and protected territories management". – Sofia, 2005.
6. Mazsgajaska, J. Amphibians in the Wawer district of the Warsaw agglomeration // Fragmenta faunistica. – 2009. – № 52(1).
7. Purkayastha, J. Urban herpetofauna: a case study in Guwahati city of Assam, India / J. Purkayastha, M. Das, S. Sengupta // Herpetology notes. – 2011. – Vol. 4.
8. Вершинин, В.Л. Видовой состав и биологические особенности амфибий ряда промышленных городов Урала: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Свердловск, 1983.
9. Замалетдинов, Р.И. Экология земноводных в условиях большого города: на примере г. Казани: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Казань, 2003.
10. Пескова, Т.Ю. Адаптационная изменчивость земноводных в антропогенно-загрязненной среде: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Тольятти, 2004.
11. Неустроева, Н.С. Морфологическая изменчивость скелета представителей рода *Rana* в условиях антропогенной дестабилизации среды: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Казань, 2012.
12. Лада, Г.А. Методы исследований земноводных: научно-методическое пособие / Г.А. Лада, А.С. Соколов. – Тамбов, 1999.
13. Vershinin, V.L. Types of morphological anomalies of amphibians in urban regions // Amphibian populations in the commonwealth of independent States: current status and declines. – Moscow, 1995.
14. Смирин, Э.М. Методика определения возраста амфибий и рептилий по слоям кости // Руководство по изучению земноводных и пресмыкающихся. – Киев, 1989.
15. Ибрагимова, Д.В. Особенности распределения и динамика численности остромордой лягушки (*Rana arvalis*) в городе Сургуте / Д.В. Ибрагимова, В.П. Стариков // Вестник КрасГАУ. – 2012. – Вып. 5.
16. Равкин, Ю.С. Численность и распределение земноводных в лесной зоне Западной и Средней Сибири // Экология. – 1976. – № 5.
17. Вартанетов, Л.Г. Земноводные бассейна Ларь-Еган (средняя тайга Западной Сибири) / Л.Г. Вартанетов, Б.Н. Фомин // Вопросы герпетологии. – Л., 1981.
18. Северцова, Е.А. Плодовитость остромордой (*Rana arvalis*) и травяной (*Rana temporaria*) лягушек в Москве и Подмоскowie // Вопросы герпетологии. Первый съезд Герпетологического общества им. А.М. Никольского, Пушкино-на-Оке, 4 – 7 декабря 2000 г. – Пушкино; М., 2001.
19. Reading C. J. Linking global warming to amphibian declines through its effects on female body condition and survivorship // Oecologia. – 2007. – № 151.
20. Ляпков, С.М. Особенности возрастного состава, размерных половых различий и репродуктивных характеристик у остромордой лягушки в южной части ареала / С.М. Ляпков [и др.] // Герпетологические исследования в Казахстане и сопредельных странах: сб. науч. статей. – Алматы, 2010.
21. Ляпков, С.М. Половые различия темпов роста и выживаемости у остромордой лягушки (*Rana arvalis*) после завершения метаморфоза / С.М. Ляпков, В.Г. Черданцев, Е.М. Черданцева // Зоол. журнал. – 2007. – Т. 86. – № 4.
22. Замалетдинов, Р.И. Морфологические аномалии в городских популяциях бесхвостых амфибий (на примере г. Казани) // Современная герпетология. – 2003. – Т. 2.
23. Flyaks, N.L. Morphological abnormalities and heavy metal concentration in anurans of contaminated areas, eastern Ukraine / N.L. Flyaks, L.J. Borkin // Applied herpetology. – 2004. – № 1.
24. Животовский, Л.А. Показатели популяционной изменчивости по полиморфным признакам // Фенетика популяций. – М., 1982.
25. Косинцева, А.Ю. Влияние факторов урбанизации на экологию и фауну земноводных / А.Ю. Косинцева, С.Н. Гашев // Вестник ОГУ. – 2006. – № 4.
26. Вершинин, В.Л. Морфа *striata* у представителей рода *Rana* (Amphibia, Anura) причины адаптивности к изменениям среды // Журнал общей биологии. – 2008. – Т. 69. – № 1.

Bibliography

1. Klausnicher, B. Ehkologiya gorodskoy faunih. – M., 1990.
2. Miljkov, F.N. Estestvenno-antropogenniye landshaftih kak osobaya kategoriya prirodniikh kompleksov // Antropogenniye landshaftih: struktura, metodih i prikladniye aspektih ikh izucheniya. – Voronezh, 1988.
3. Foster, B.J. Urban herpetology II: amphibians and reptiles of the Indianapolis airport conservation land / B.J. Foster, D.W. Sparks, J.E. Duchamp // Proceeding of Indiana academy of science. – 2004. – № 113(1).
4. Luniak, M. Synurbization – adaptation of animal wildlife to urban development // Proceedings 4th International Urban Wildlife Symposium. Shaw et al., Eds. – 2004.
5. Mollov, I. A study of the influence of the automobile transport on the amphibians in urban environment // Proceedings of Student Scientific Conference "Biodiversity conservation and protected territories management". – Sofia, 2005.
6. Mazsgajaska, J. Amphibians in the Wawer district of the Warsaw agglomeration // Fragmenta faunistica. – 2009. – № 52(1).
7. Purkayastha, J. Urban herpetofauna: a case study in Guwahati city of Assam, India / J. Purkayastha, M. Das, S. Sengupta // Herpetology notes. – 2011. – Vol. 4.
8. Vershinin, V.L. Vidovoy sostav i biologicheskie osobennosti amfibiy ryada promishlennikh gorodov Urala: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Sverdlovsk, 1983.
9. Zamaletdinov, R.I. Ehkologiya zemnovodniikh v usloviyakh bol'shogo goroda: na primere g. Kazani: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Kazanj, 2003.
10. Peskova, T.Yu. Adaptacionnaya izmenchivost' zemnovodniikh v antropogennno-zagryaznennoy srede: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – Tol'yatti, 2004.
11. Neustroeva, N.S. Morfoloicheskaya izmenchivost' skeleta predstaviteley roda *Rana* v usloviyakh antropogennoy destabilizatsii sredih: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Kazanj, 2012.
12. Lada, G.A. Metodih issledovaniy zemnovodniikh: nauchno-metodicheskoe posobie / G.A. Lada, A.S. Sokolov. – Tambov, 1999.
13. Vershinin, V.L. Types of morphological anomalies of amphibians in urban regions // Amphibian populations in the commonwealth of independent States: current status and declines. – Moscow, 1995.
14. Smirina, E.M. Metodika opredeleniya vozrasta amfibiy i reptiliy po sloyam kosti // Rukovodstvo po izucheniyu zemnovodniikh i presmikhayutikhysya. – Kiev, 1989.
15. Ibragimova, D.V. Osobennosti raspredeleniya i dinamika chislennosti ostromordoy lyagushek (*Rana arvalis*) v gorode Surgute / D.V. Ibragimova, V.P. Starikov // Vestnik KrasGAU. – 2012. – Vihp. 5.
16. Ravkin, Yu.S. Chislennost' i raspredelenie zemnovodniikh v lesnoy zone Zapadnoy i Sredney Sibiri // Ehkologiya. – 1976. – № 5.
17. Vartapetov, L.G. Zemnovodniye basseynjna Larj-Egan (srednyaya tayjga Za-padnoy Sibiri) / L.G. Vartapetov, B.N. Fomin // Vo-prosih gerpetologii. – L., 1981.
18. Severcova, E.A. Plodovitost' ostromordoy (*Rana arvalis*) i travyanoy (*Rana temporaria*) lyagushek v Moskve i Podmoskovje // Voprosih gerpetologii. Pervihy sijezd Gerpetologicheskogo obhtestva im. A.M. Nikol'skogo, Puthino-na-Oke, 4 – 7 dekabrya 2000 g. – Puthino; M., 2001.
19. Reading C. J. Linking global warming to amphibian declines through its effects on female body condition and survivorship // Oecologia. – 2007. – № 151.
20. Lyapkov, S.M. Osobennosti voznrastnogo sostava, razmerniikh polovihkh razlichiy i reproduktivniikh kharakteristik u ostromordoy lyagushek v yuzhnoy chasti areala / S.M. Lyapkov [i dr.] // Gerpetologicheskie issledovaniya v Kazakhstane i sopredeljniikh stranakh: sb. nauch. statey. – Almatih, 2010.

21. Lyapkov, S.M. Polovihe razlichiya tempov rosta i vzhizhaemosti u ostromordoy lyagushki (Rana arvalis) posle zaversheniya metamorfoza / S.M. Lyapkov, V.G. Cherdancev, E.M. Cherdanceva // Zool. zhurnal. – 2007. – T. 86. – № 4.
22. Zamaletdinov, R.I. Morfologicheskie anomalii v gorodskikh populyatsiyakh beskhvostnykh amfibiyy (na primere g. Kazani) // Sovremennaya gerpetologiya. – 2003. – T. 2.
23. Flyaks, N.L. Morphological abnormalities and heavy metal concentration in anurans of contaminated areas, eastern Ukraine / N.L. Flyaks, L.J. Borkin // Applied herpetology. – 2004. – № 1.
24. Zhivotovskiy, L.A. Pokazateli populyatsionnoy izmenchivosti po polimorfnykh priznakam // Fenetika populyatsiy. – M., 1982.
25. Kosinceva, A.Yu. Vliyaniye faktorov urbanizatsii na ehkologiyu i faunu zemnovodnykh / A.Yu. Kosinceva, S.N. Gashev // Vestnik OGU. – 2006. – № 4.
26. Vershinin, V.L. Morfa striata u predstaviteley roda Rana (Amphibia, Anura) prichin adaptivnosti k izmeneniyam sredy // Zhurnal obthey biologii. – 2008. – T. 69. – № 1.

Статья поступила в редакцию 02.10.12

УДК 371:351.851

Krasnoyarova B.A., Shevchenko S.Z. FUTURE MODELS OF TOURISM CHEMALSKY DISTRICT OF ALTAI REPUBLIC: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The main models of eco-tourism and their feasibility in Chemsalsky area, one of the best recreational facilities in the areas of the Republic of Altai, where the level of anthropogenic impact on the tourism industry is already significantly higher than the calculated ratios. Proposed cluster model of ecological tourism Western European type in peripheral areas and volunteer area – in the southern part of the village Chermal – near Chermal hydropower and reservoirs, as well as in the health area.

Key words: ecotourism, recreational resources, human pressure, cluster, regional development.

Б.А. Красноярова, главный н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,;

С.З. Шевченко, глава администрации Чемальского района РА, E-mail: bella@iwep.asu.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В ЧЕМАЛЬСКОМ РАЙОНЕ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Рассмотрены основные модели экологического туризма и возможности их реализации в Чемальском районе, одном из наиболее рекреационно освоенных районов Республики Алтай, где уровень антропогенной нагрузки от туристской отрасли уже сегодня существенно превышает расчетные нормативы. Предложена кластерная модель развития экологического туризма западно-европейского типа на периферийных территориях района и волонтерская – в южной части с. Чемал – в районе Чемальской ГЭС и водохранилища, а также в санаторной зоне.

Ключевые слова: экологический туризм, рекреационные ресурсы, антропогенная нагрузка, кластер, региональное развитие.

Алтай широко известен не только в Сибири, но и за ее пределами как своеобразная «Мекка» активного туризма. Сюда приезжают, чтобы получить новые знания о природе и ее разнообразии или эмоциональный заряд после трудного года работы или учебы, проверить собственные силы или просто пообщаться с друзьями в неформальной обстановке.

Называют более 30 видов туризма, которые могут вполне эффективно развиваться на Алтае: от высокогорного альпинизма до разнообразных познавательных и лечебно-оздоровительных туров. Однако нас в данном случае интересует лишь один из них, а именно – экологический туризм, который многие исследователи Алтая видят, а организаторы туризма рекламируют в качестве приоритетного.

Прежде всего, остановимся на самой категории «экологического туризма», который разные авторы понимают по-своему. Существует множество подходов и такое же количество определений экотуров и экотуризма, как вида деятельности [1 – 3]. Одни – рассматривают экотуризм как «приодоориентированный туризм, включающий программы экологического образования и просвещения и осуществляемый в соответствии с принципами экологической устойчивости» [4], добавляя к тому необходимость «глубокого понимания местной культуры и природной среды, которые не нарушают целостность экосистем, при этом делают охрану природных ресурсов выгодной для местных жителей» [5].

Другие ассоциируют экологический туризм с погружением в «дикую природу», которая сохранилась, как правило, на территории особо охраняемых природных территорий, все чаще допуская погружение в «святыню святынь» российской сети особо охраняемых природных территорий (ООПТ) – природных заповедники. В данном контексте экотуризм понимается как «экологически устойчивая форма природного туризма, ориентированная прежде всего на жизнь в дикой природе и познание ее, организуемая в соответствии с этическими нормами таким образом, чтобы свести к минимуму воздействие на окружающую среду, потребление и затраты, и ориентированная на разновозрастный уровень (с точки зрения контроля, преимуществ и масштабов). Обычно такая форма туризма развивается на охраняемых территориях и призвана вносить вклад в сохранение этих территорий» [6 – 7].

Первую модель экологического туризма относят к западно-европейской школе организации туризма. Она реализуется

в «культурном ландшафте» и этот же ландшафт поддерживает. В качестве примера реализации данной модели можно назвать Альпы, где пять альпийских стран приняли Альпийскую конвенцию и, внедрив принципы «мягкого туризма» по Роберту Юнку [8], обеспечили соблюдение экологического императива, а также приоритетов сохранения природного и культурного наследия альпийских регионов. Вслед за Р. Юнком мексиканский экономист Гектор Цебаллос-Ласкурейн в 1980-е годы ввел в научный оборот термин «экологический туризм», понимая под этим путешествие, в котором радость общения с природой, изучение образцов флоры и фауны, сочетается с бережным отношением к самой природе [1]. Экологический туризм должен быть направлен на развитие территорий, создавая такие экономические условия, при которых охрана природы становится выгодной местному населению.

Вторую модель чаще называют австралийской, хотя и сформировалась она, прежде всего, в Северной Америке – США и Канаде – в конце 1960-х годов, но наиболее полно реализована в Австралии. На наш взгляд, эта модель получила распространение в государствах, имеющих развитую сеть особо охраняемых территорий с крупными региональными объектами заповедания – заповедниками и национальными природными парками. Именно такая модель экологического туризма принята в основном и в нашей стране. Хотя до сих пор не утихают споры о возможности ее реализации в заповедниках, предлагая жестко учитывать их целевую функцию, которая согласно Федеральному закону «Об особо охраняемых природных территориях» заключается в сохранении природных процессов и явлений, редких и уникальных природных систем, видов растений и животных. Одноименное федеральное государственное учреждение имеет своей целью сохранение и изучение естественного хода природных процессов и явлений, генетического фонда растительного и животного мира, отдельных видов и сообществ растений и животных, типичных и уникальных экологических систем на переданной ему в постоянное (бессрочное) пользование территории или входящей в границы заповедника акватории. И не в одном из основополагающих документов не сказано о возможности осуществления на его территории хозяйственной деятельности [9]. При этом «всегда надо помнить, что любой туризм есть хозяйственная деятельность, в заповедниках же она буквой закона должна полностью прекращаться. А исключения пусть подтверждают правило» [10].

Можно предложить и третью модель экологического туризма, которая в чем-то сродни волонтерству, получившему широкое распространение в экономически развитых государствах Европы, имеются такие примеры и у нас в стране, например, на Байкале [11]. Его задача состоит не в том, чтобы как можно меньше привносить негативных воздействий «в природу», а в их ликвидации и привнесении позитивных импульсов восстановления нарушенных природных комплексов или их отдельных компонентов. Экологический туризм в таком виде возможен только при высоком уровне культуры общества, которая формируются не только в сфере образования, но и в гражданско-правовом развитии общества на разных стадиях цивилизации – в экономике, технике и технологиях [12].

Обозначив свое отношение к категории экологического туризма, перейдем к объекту своих интересов – Алтаю, а вернее его небольшой, но очень значимой с позиций развития туризма части – Чемальскому району.

Чемальский район – самый молодой административный район республики, образован в 1992 г., занимает выгодное экономико-географическое положение, расстояние до центра республики составляет 103 км, на севере района у с. Усть-Сема примыкает к федеральной трассе М-52 «Чуйский тракт», далее район вплоть до районного центра с. Чемал пересекает Чемальский тракт. Высокое ландшафтное разнообразие от живописных придолинных комплексов до уникальных ледниковых озер, благоприятные климатические условия (среднегодовая температура +3^оС), наличие памятников природы, археологии, истории и культуры, с одной стороны, достаточно высокая (по меркам республики) транспортная доступность и наличие мест размещения разного уровня комфортности, в том числе круглогодичного использования, с другой, обеспечили Чемальскому району высокий рекреационный потенциал и устойчивый рост туристической продукции самого широкого диапазона.

В настоящее время район является одним из наиболее развитых в рекреационном отношении территорий республики, занимая 9-е место по общей площади территории и 10-е – по численности населения среди сельских районов, является одним из первых по принимаемому числу туристов и наличию мест коллективного размещения. На долю района приходится по разным оценкам от 40 до 60% всего туристического потока республики, около 30% объектов коллективного размещения и более 40% их номерного фонда. При этом в Чемальском районе больше, чем в других районах номеров повышенной комфортности и круглогодичного использования. Отсюда на данный район в 2011 г. пришлось 26,6% прямых поступлений по результатам деятельности налогоплательщиков, предоставляющих туристические услуги, что составляет около половины регистрируемых доходов бюджета района, где туристический бизнес является одной из основных бюджетоформирующих отраслей. Привлекателен Чемальский район и для так называемого «дикого» и «зеленого» (сельского) туризма, доходы от которого не отражаются официальной статистикой, но весьма значимы для формирования собственных бюджетов сельских жителей.

Динамика численности туристов последних лет на территории района свидетельствует не просто о подъеме, а о своеобразном буме в этой сфере: численность туристов, посетивших Чемальский район в 2008 году по сравнению с 1999 годом, возросла почти в 6 раз (от 108 тыс. до 600 тыс. чел.). В итоге структура объектов размещения в районе выглядит следующим образом: 67,6% – зеленые дома, 23,5 – турбазы, 6,2 – кемпинги, 2,7% – гостиничные комплексы. Как видно из приведенных данных, основное их число сосредоточено в так называемых сельских «зеленых» или фермерских домах с удобствами во дворе и средней ценой за 1 койко-место 400 рублей. При существующем спросе на жилье среди туристов, а также в связи с полным (то есть абсолютным) отсутствием свободных мест на турбазах Чемальского района в период высокого сезона выручка за туристический сезон с одного двора может достигать до 300-400 тысяч рублей. Такой результат окупает все вложенные до начала сезона (до 1 мая) средства в строительство этих гостевых домов [13]. Простейшие расчеты показывают, что даже при 70% загруженности на каждый гостевой дом приходится более 10 человек в сутки, тем самым очень сложно соблюсти даже самые минимальные санитарно-эпидемиологические нормы проживания, не говоря уже об эстетическом восприятии такого «общения». Вся эта нагрузка усложняет работу коммунальных служб района, которые рассчитаны лишь на собственных жителей, а не на кратно увеличивающее их число рекреантов.

Большое число туристских комплексов разного формата расположено как в долинах Средней Катунь и ее притоков, так и вдоль Чемальского тракта и автодороги Чемал-Еланда-Эди-

ган-Куюс, и ориентировано на развитие познавательного туризма (рядом археологические памятники). Многие эти объекты функционируют уже около 10 лет с существенным превышением антропогенной нагрузки на природные комплексы, нормативная величина которой, по оценкам НИИПИ Генплана г. Москвы на горно-долинные ландшафты, должна составлять не более 2 человеко-дней на 1га/год. В Чемальском районе даже если распределить туристический поток на весь год и считать, что вся его территория включена в рекреационное использование, рекреационная нагрузка уже в 2008 г. была превышена вдвое [14].

Исходя из данных предварительных расчетов, можно говорить о существенном превышении антропогенной нагрузки рекреантов в местах дислокации туристических комплексов, кемпингов и иных мест коллективного размещения, а также – в сельских населенных пунктах с высокой плотностью так называемых «зеленых» домов. Коммунальные службы района уже по определению не могут справиться с обслуживанием всех рекреантов. Особую тревогу вызывает Чемальское сельское поселение, в состав которого кроме районного центра с. Чемал входят села Уожан, Толгоек и Еланда. В с. Чемал уже более 50 лет работает туберкулезный санаторий (в настоящее время два: детский и взрослый). Санатории эти климатические, здесь восстанавливают свое здоровье легочные больные, которые находятся на реабилитации длительное время (до 6 месяцев) и особенно чувствительны к состоянию окружающей среды, которую также следует поддерживать в надлежащем виде. В то же время с. Чемал входит в зону активного рекреационного освоения и на его долю приходится до 80% туристического потока района, что не может не сказаться на экологическом состоянии приречных природных комплексов. Кроме того, следует обратить внимание и на другую сторону этого вопроса, собственно на санитарно-гигиеническую составляющую функционирования данного санатория, необходимости обследования территории и ее реконвалесценции (восстановлении, оздоровлении).

Возвращаясь к экологическому туризму и разным моделям его реализации с позиций Чемальского района, мы видим возможности его осуществления в западноевропейской интерпретации. При этом следует в соответствии с выделенными в Схеме территориального планирования Чемальского района функциональными зонами создать природный парк в пределах подзоны ограниченной рекреации и охраны, которая, по мнению ее разработчиков, имеет кластерный принцип выделения, приурочена к памятникам природы или иным ценным природным рекреационным объектам, но нуждается в регламентации как рекреационной, так и любой иной, например, сельскохозяйственной или лесохозяйственной, деятельности [15-16]. Создание природного парка не влечет за собой изъятие земель у иных пользователей или собственников земельных участков, а накладывает лишь ограничения на их использование, так как согласно п. 2 ст. 18 Федерального закона «Об особо охраняемых природных территориях» [17] территории природных парков располагаются на землях, предоставленных им в бессрочное (постоянное) пользование, в отдельных случаях – на землях иных пользователей, а также собственников. Исключительного права природного парка на приобретение указанных земель законом не предусмотрено. Следовательно, частные собственники вправе отчуждать свои участки любому лицу, если исключительное право природного парка на приобретение участка не будет предусмотрено в правовом акте о природном парке субъекта РФ или муниципального образования, предусматривающем его особый правовой режим [18]. Большинство территорий (кластеров) относится к лесным землям и является исключительной собственностью государства, в иных случаях возможно предоставление собственнику другого участка взамен изымаемого под природный парк или подготовка правил пользования в режиме ограничения нагрузки. На территории парка создается муниципальное учреждение, которое организует экологические маршруты, отвечает за их оборудование и соответствующее содержание.

Кроме того, на территории района вполне реальна и целесообразна реализация третьей модели экологического туризма волонтерского типа, что особенно значимо на территории, прилегающей к Чемальской ГЭС и санаториям. Здесь уже важно не столько соблюдение экологических императивов при посещении их территорий, сколько их оздоровление, проведение ландшафтного планирования, а в ряде случаев – и очистка. Формы проведения таких акций – экологических туров – могут быть весьма разными: от одновременного подключения рекреантов к такого рода деятельности до активизации неправительственных общественных организаций экологической направленности, проведения конкурсов дизайнерских проектов, привлечения спонсоров и социально-экологических благотворительных обществ.

Библиографический список

1. Ледовских, Е.Ю. Экотуризм на пути в Россию. Принципы, рекомендации, российский и зарубежный опыт / Е.Ю. Ледовских, А.В. Дроздов, Н.В. Моралева. – Тула, 2002.
2. Дроздов, А.В. Основы экологического туризма: учебное пособие. – М., 2005.
3. Дунец, А.Н. География туризма в России: учебное пособие. – Барнаул, 2007.
4. Australian National Ecotourism Strategy, Commonwealth Department of Tourism. – Canberra, 1992.
5. Western, D. Defining Ecotourism. In: Ecotourism: A Guide for Planners and Managers / D.Western. – The Ecotourism Society, North Bennington, USA, 1993.
6. Fennel, D.A. Ecotourism: An Introduction, Routledge / D.A. Fennel. – London, 1999.
7. Steck, B. Sustainable Tourism as a Development Option. Practical Guide for Local Planners, Developers and Decision Makers. – Washington D.S., 1999.
8. Junk, R. Wieviel Touristen pro Hektar Strand? // Geo. – 1980. – Heft 10.
9. Рябцев, В. Об экотуризме, заповедниках и национальных парках [Э/р]. – Р/д: <http://ecodelo.org/2260-ob-ekoturizme-zapovednikakh-i-natsionalnykh-parkakh-zeleniy-turizm>.
10. Тихомиров, В. Не перейти грань! (О проблеме экотуризма на особо охраняемых природных территориях) / В. Тихомиров, Ф. Штильмарк // Охрана дикой природы. – № 3(22). – 2001.
11. Байкальская эколошкола волонтеров [Э/р]. – Р/д: <http://ecodelo.org/1950-baikalskaya-ekoshkola-volontirov-obrazovanie-dlya-ustoichivogo-razvitiya>.
12. Красноярская, Б.А. Экокультурный императив в освоении северных территорий Сибири // Северная стратегия России: экологическая безопасность и этнокультурная политика: материалы VI Северного социально-экономического конгресса. – М., 2011.
13. Агентство недвижимости «Горный Алтай» [Э/р]. – Р/д: www.an04.ru.
14. Схема территориального планирования. Положения о территориальном планировании // Центральный научно-исследовательский и проектный институт по градостроительству (ЦНИИП градостроительства РААСН). – М., 2008.
15. Схема территориального планирования Челябинского района / НИИ ГПУ АлтГТУ. – Барнаул, 2009.
16. Черных, Д.В. Проект функционального зонирования природного парка «Катунь» / Д.В. Черных, Д.В. Золотов // Экологическое планирование и управление. – 2007. – № 4.
17. Федеральный закон от 14.03.1995 № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1995, № 12).
18. Улюкаев, В.Х. Земельное право: учебник / В.Х. Улюкаев, В.Э. Чуркин, В.В. Нахратов, Д.В. Литвинов. – М., 2010.

Bibliography

1. Ledovskikh, E.Yu. Ehtoturizm na puti v Rossiyu. Principih, rekomendacii, rossiyskiy i zarubezhniy opit / E.Yu. Ledovskikh, A.V. Drozdov, N.V. Moraleva. – Tula, 2002.
2. Drozdov, A.V. Osnovih ehkologicheskogo turizma: uchebnoe posobie. – M., 2005.
3. Dunc, A.N. Geografiya turizma v Rossii: uchebnoe posobie. – Barnaul, 2007.
4. Australian National Ecotourism Strategy, Commonwealth Department of Tourism. – Canberra, 1992.
5. Western, D. Defining Ecotourism. In: Ecotourism: A Guide for Planners and Managers / D.Western. – The Ecotourism Society, North Bennington, USA, 1993.
6. Fennel, D.A. Ecotourism: An Introduction, Routledge / D.A. Fennel. – London, 1999.
7. Steck, B. Sustainable Tourism as a Development Option. Practical Guide for Local Planners, Developers and Decision Makers. – Washington D.S., 1999.
8. Junk, R. Wieviel Touristen pro Hektar Strand? // Geo. – 1980. – Heft 10.
9. Ryabcev, V. Ob ehtoturizme, zapovednikakh i natsionalnykh parkakh [Eh/r]. – R/d: <http://ecodelo.org/2260-ob-ekoturizme-zapovednikakh-i-natsionalnykh-parkakh-zeleniy-turizm>.
10. Tikhomirov, V. Ne pereyti granj! (O probleme ehtoturizma na osobo okhranyaimihk prirodniikh territoriyakh) / V. Tikhomirov, F. Shtiljmark // Okhrana dikoy prirodi. – № 3(22). – 2001.
11. Baykalskaya ehkoshkola volonterov [Eh/r]. – R/d: <http://ecodelo.org/1950-baikalskaya-ekoshkola-volonterov-obrazovanie-dlya-ustoichivogo-razvitiya>.
12. Krasnoyarskaya, B.A. Ehtokuljturniy imperativ v osovenii severniikh territoriy Sibiri // Severnaya strategiya Rossii: ehkologicheskaya bezopasnostj i ehtnokuljturnaya politika: materialih VI Severnogo socialno-ehkonomicheskogo kongressa. – M., 2011.
13. Agentstvo nedvizhimosti «Gornij Altaj» [Eh/r]. – R/d: www.an04.ru.
14. Skhema territorialnogo planirovaniya. Polozheniya o territorialnom planirovanii // Centralnijij nauchno-issledovateljskiy i proektnijij institut po gradostroitelstvu (CNIIP gradostroitelstva RAASN). – M., 2008.
15. Skhema territorialnogo planirovaniya Cheljaljskogo rayjona / NII GPU AltGTU. – Barnaul, 2009.
16. Chernihk, D.V. Proekt funkcionalnogo zonirovaniya prirodnogo parka «Katunj» / D.V. Chernihk, D.V. Zolotov // Ehkologicheskoe planirovanie i upravlenie. – 2007. – № 4.
17. Federalnijij zakon ot 14.03.1995 № 33-FZ «Ob osobo okhranyaimihk prirodniikh territoriyakh» (Sobranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii, 1995, № 12).
18. Ulyukaev, V.Kh. Zemeljnoe pravo: uchebnik / V.Kh. Ulyukaev, V.Eh. Churkin, V.V. Nakhratov, D.V. Litvinov. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 20.08.12

УДК 556.531

Kudishin A.V. NUMERICAL MODELLING OF HYDROLOGICAL REGIME OF OB RIVER DURING SPRING FLOOD. The hydrological regime of Ob river in the area from Blisk town on Kamen-on-Ob town during spring flood is estimated with one-dimensional time-varying model of "shallow water" for a system of channels. The data from gauging stations are used as boundary conditions. In the area free of gauging stations the flow of water in river network is estimated with one-dimensional time-varying model of snow melting.

Key words: hydrology, hydraulics, mathematical modelling.

А.В. Кудишин, канд. физ.-мат. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bella@iwer.asu.ru

ЧИСЛЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГИДРОЛОГИЧЕСКОГО РЕЖИМА РЕКИ ОБЬ В ПЕРИОД ВЕСЕННЕГО ПАВОДКА*

На основе одномерной нестационарной модели «мелкой воды» для системы русел оценивается гидрологический режим р. Обь на участке от г. Бийска до г. Камень-на-Оби в период весеннего паводка. В качестве граничных условий используются данные гидропостов. В зоне без гидропостов поступление воды в речную сеть определяется на основе одномерной нестационарной модели таяния снега.

Ключевые слова: гидрология, гидравлика, математическое моделирование.

При математическом моделировании волн паводка в речной системе Оби на основе одномерной нестационарной модели «мелкой воды» для системы русел необходимо учитывать существенную пространственно-временную изменчивость и разнородность процессов, определяющих гидрологический режим бассейна. В качестве первого приближения можно выделить бассейны наиболее крупных притоков, сток по площади этих бассейнов в виде интегральной величины включить в расход самих притоков. Следуя этой схеме и имея гидрологическую информацию по гидропостам, можно сделать пространственно-временную оценку водного стока (расход и приточность) крупных притоков Оби. Отсутствие гидрологической информации по гидропостам генерирует неопределенность при расчете распространения волны паводка.

В качестве водного объекта для отработки математической модели и численных алгоритмов выбрана р. Обь на участке от г. Бийска до г. Камень-на-Оби. Сток на этом участке в основном формируется реками: Бия, Катунь, Ануй, Песчаная, Чарыш, Алей. Сетью гидропостов участок покрыт не полностью, имеется значительная часть водосбора (формирующая боковую приточность), на которой данных по стоку нет либо доступ к ним затруднен. В летне-осенний период этой частью стока можно пренебречь, но в весенний период боковая приточность может быть сопоставима с расходом в р. Обь. В статье сделана оценка возможности использования модели снеготаяния для расчета боковой приточности в период снеготаяния на участках, не входящих в зону учета существующих гидропостов.

Гидрологический режим непосредственно Оби и ее крупных притоков рассчитывается на основе одномерной нестационарной модели «мелкой воды» для системы русел [1-2]:

$$\frac{\partial \omega}{\partial t} + \frac{\partial Q}{\partial x} = q, \quad (1)$$

$$\frac{\partial Q}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial x} \left(\frac{Q^2}{\omega} \right) + g \omega \left(\frac{\partial z}{\partial x} + \frac{Q|Q|}{K^2} \right) = 0. \quad (2)$$

Здесь ω – площадь поперечного сечения потока; Q – расход воды; q – удельный (приходящийся на единицу длины русла) боковой приток воды; z – ордината поверхности потока; g – ускорение силы тяжести; x – продольная координата; t – время;

K – модуль расхода, $K = \omega C \sqrt{R}$; $R = w / \chi$ – гидравлический радиус; χ – смоченный периметр; $C = 1/n R^{1/6}$ – коэффициент Шези.

При моделировании гидравлического режима одиночного участка реки граничные и начальные условия для уравнений (1)-(2) можно записать в виде [1-2]:

при $x = 0$ $Q = Q(t)$ или $z = z(t)$;

при $x = L$ $Q = Q(z)$ или $z = z(t)$, или $Q = Q(t)$.

Здесь $Q = Q(z)$ – кривая связи.

Начальное условие:

Σ при $t = 0$ $Q = Q(x)$, $\omega = \omega(x)$.

В разветвленных системах открытых русел во внутренних точках (точки слияния русел) ставятся условия сопряжения, выражающиеся в равенстве нулю суммы втекающих Q_{in} и вытекающих Q_{out} расходов и равенстве уровней свободной поверхности (как один из вариантов условий сопряжения):

$\square Q_{in,i} = \square Q_{out,k}$, $i=1 \dots i_1$, $k=1 \dots k_1$; $Z_n = Z^*$, для каждого $n=1 \dots (i_1+k_1)$.

Здесь i_1 – число входящих участков, k_1 – число выходящих участков.

Тепло-массоперенос в снеге можно описать системой уравнений (3-5) [3]:

$$\rho_s \frac{\partial \theta}{\partial t} + \frac{\partial q_s}{\partial y} = \Psi_{l-w} \quad (3)$$

$$c_{c-эф} \frac{\partial T}{\partial t} + q_s \frac{\partial T}{\partial y} + \frac{\partial D_{c-эф}}{\partial y} \frac{\partial T}{\partial y} = L_t * \Psi_{l-w} \quad (4)$$

$$\rho_l \frac{\partial L}{\partial t} = \Psi_{l-s} \quad (5)$$

Здесь y – вертикальная координата; t – время; T – температура; $\theta = \Delta V_s / \Delta V$ – влажность; $L = \Delta V_l / \Delta V$ – льдистость;

ΔV – элементарный объем; ΔV_s – объем воды в ΔV ; ΔV_l – объем льда в ΔV ; $\theta + L = 1$; $D_{c-эф}$ – коэффициент теплопроводности снега.

$D_{c-эф} = a_c * L^2$, (a_c – эмпирический коэффициент).

Эффективная теплоемкость:

$c_{c-эф} = \rho_l * c_l * L + \rho_s * c_s * \theta$

$$q_s / \rho_s = -K_c \quad (6)$$

$K_c = K_{co} * S^3$

Здесь относительная насыщенность снега $S = \frac{\theta - \theta_c}{p - \theta_c}$, θ_c – водоудерживающая способность снега; K_{co} –

гидравлическая проводимость снега при полном насыщении водой. Система (3-5) после соответствующей модификации решалась в подвижной системе координат (\square, t) $y = H(t) * \varepsilon$, $\varepsilon \in [0, 1]$, $H(t)$ – толщина снега, зависящая от времени.

На границе «грунт-снег» ставилось условие $T(t, 0) = T_0 = 0$; На поверхности снега задавался поток тепла и условие Стефана (при таянии льда).

Схема учета снеготаяния при расчете боковой приточности $q(t, x)$ в уравнении (1) на данном этапе работ следующая.

1. По модели снеготаяния рассчитывается удельный сток $Q_c(t) = q_{\theta}(t, y=0)$ (уравн. 6) по имеющимся суточным метеоданным (осадки, ветер, температура воздуха, давление, влажность воздуха, облачность).

2. Сток интерполируется в расчетной области (русло реки) и с весом W , равным ширине предполагаемого водосбора реки используется для расчета удельной боковой приточности:

$$q(t, x) = Q_c(t - t_s, x) * W(x) \quad (7)$$

где t_s – задержка по времени, x – продольная координата по оси русла.

Схематизация расчетной области для системы (1-2) представлена на рисунке 1. В отмеченных створах (кружками) у населенных пунктов задавались расходы по данным водпостов. В замыкающем створе с. Малышево использовано условие свободного протекания.

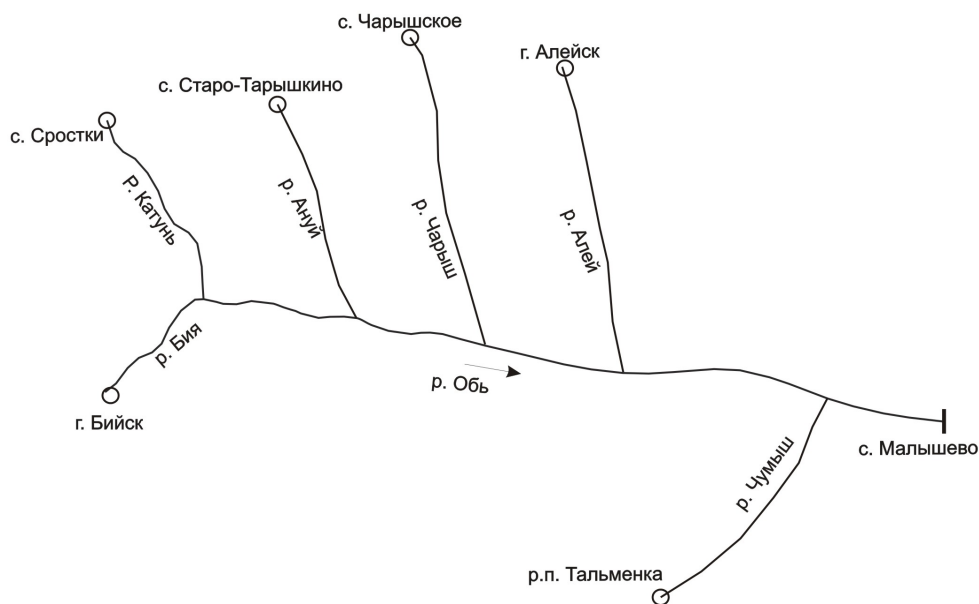


Рис. 1. Схематизация расчетной области

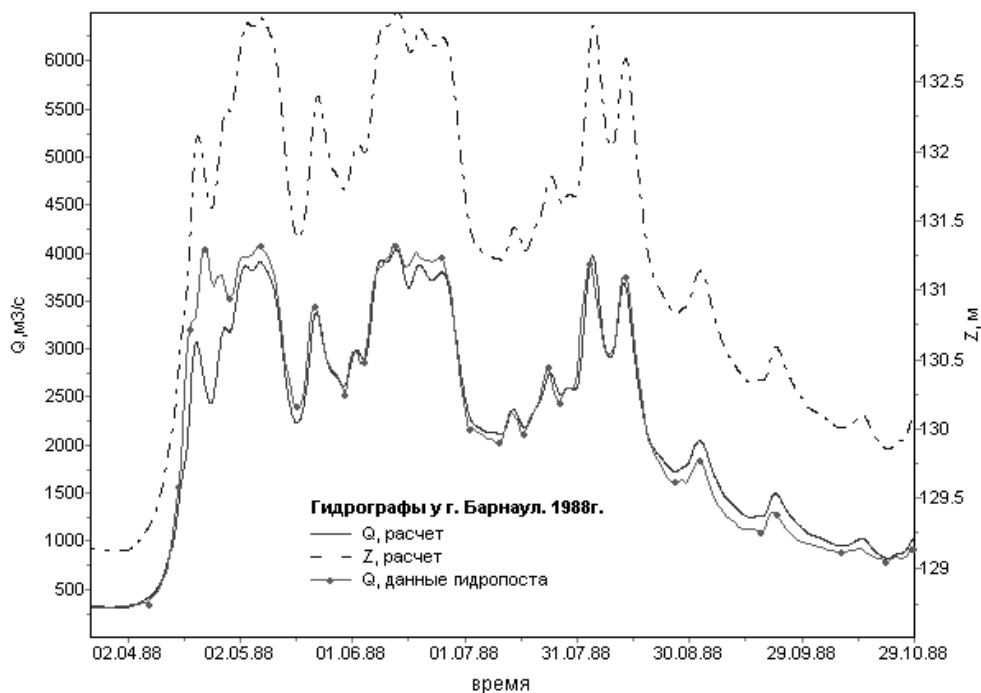


Рис. 2. Динамика расхода и уровня воды в районе г. Барнаула без учета снеготаяния. Расчет для 1988 г.

На рисунке 2 представлены результаты расчета гидрографа в районе Барнаула для 1988 г. без модели боковой приточности (3-7). В целом совпадение расчетных и натурных данных по расходу удовлетворительное. Исключение составляет период интенсивного снеготаяния с 15.04 по 01.05 (максимальная погрешность

до 35 %). Результаты расчета гидрографа в районе Барнаула для 1988 г. с учетом модели боковой приточности (3-7) представлены на рисунке 3. Очевидно, что учет модели боковой приточности (3-7) позволяет более точно рассчитать расход воды в р. Обь в период интенсивного снеготаяния с 15.04 по 01.05.

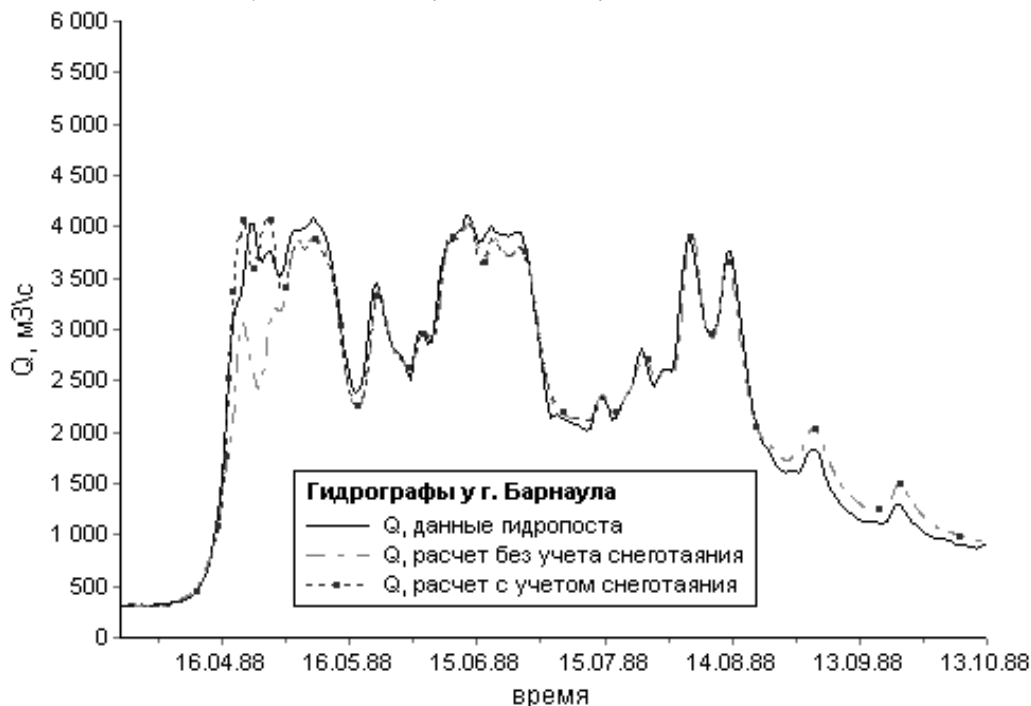


Рис. 3. Динамика расхода и уровня воды в районе г. Барнаула с учетом снеготаяния. Расчет для 1988 г.

Использование модели снеготаяния при расчете боковой приточности представляется перспективным и позволяет улучшить точность расчета прохождения волны паводка в верхнем течении р. Обь в период снеготаяния. Рассчитанные параметры

речного потока могут использоваться для решения различных водно-экологических задач, в частности для определения границ зон затопления при расходах различной обеспеченности и целей краткосрочного прогноза гидрологического стока.

* Работа выполнена в рамках проекта СО РАН VII.62.1.1. «Исследования гидрологических, гидрохимических, гидробиологических и экологических процессов в водных объектах Сибири с учетом антропогенных факторов и изменений климата» и при частичной финансовой поддержке Партнерского проекта фундаментальных исследований СО РАН №74.

Библиографический список

1. Васильев, О.Ф. Математическое моделирование качества воды в системах открытых русел / О.Ф. Васильев, А.Ф. Воеводин // Динамика сплошной среды. – Новосибирск, 1975. – Вып. 2.
2. Васильев, О.Ф. Численный метод расчета распространения длинных волн в открытых руслах и приложение его к задаче о паводке / О.Ф. Васильев, С.К. Годунов // ДАН СССР. – 1963. – Т. 151. – № 3.
3. Кучмент, Л.С. Формирование речного стока / Л.С. Кучмент, В.Н. Демидов, Ю.Г. Мотовилов. – М., 1983.

Bibliography

1. Vasiljev, O.F. Matematicheskoe modelirovanie kachestva vodih v sistemakh otkritihkh rusel / O.F. Vasiljev, A.F. Voevodin // Dinamika sploshnoy sredih. – Novosibirsk, 1975. – Vihp. 2.
2. Vasiljev, O.F. Chislenniy metod rascheta rasprostraneniya dlinnikh voln v otkritihkh ruslakh i prilozhenie ego k zadache o pavodke / O.F. Vasiljev, S.K. Godunov // DAN SSSR. – 1963. – T. 151. – № 3.
3. Kuchment, L.S. Formirovanie rechnogo stoka / L.S. Kuchment, V.N. Demidov, Yu.G. Motovilov. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 631.4

Kuznetsova O.V. **COPPER IN MAJOR LANDSCAPE COMPONENTS OF THE LAKE TELETSKOYE BASIN.** The regularities of copper distribution within different-type soil forming rocks and soils under study were revealed. The data on Cu concentration in plants are presented. The greater Cu accumulation was observed in roots and mat as compared with top. Copper concentration in the lake's water and its major tributaries does not exceed MPS.

Key words: copper, soil forming rocks, soils, plants, water.

О.В. Кузнецова, аспирант ИВЭП СО РАН, E-mail: gafiver@mail.gornyy.ru

МЕДЬ В ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФТОВ БАСЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА

Выявлены закономерности распределения меди в различных типах почвообразующих пород и почвах исследуемой территории. Представлены данные о ее концентрациях в растительных ассоциациях. Обнаружено большее накопление элемента в корнях и подстилке по сравнению с надземной массой. Содержание меди в воде озера и его основных притоков не превышает ПДК.

Ключевые слова: медь, почвообразующие породы, почвы, растения, воды.

В экосистемах проблема меди имеет две особенности – биологическую и эколого-токсикологическую. Присутствующая в небольших количествах в компонентах ландшафтов она, с одной стороны, является биологически важным микроэлементом, с другой, при высоких концентрациях – опасным токсикантом для живых организмов. Ее функции в организмах растений, животных и человека велики и разнообразны и достаточно хорошо изучены [1]. Она играет важную роль в ряде физиологических процессов: фотосинтезе, дыхании, перераспределении углеводов, восстановлении и фиксации азота, контролирует образование ДНК и РНК, принимает участие в азотном, нуклеиновом, углеводном, ауксиновом и фенольном обменах. Избыточные концентрации меди вызывают повреждение тканей, изменение проницаемости мембран, переокисление липидов в мембранах хлоропластов и ингибирование переноса электронов при фотосинтезе [2]. Взаимосвязь элементов с компонентами ландшафта осуществляется в процессе миграции веществ. Это требует постоянного контроля за их содержанием в экосистемах.

Исследования проводили на территории бассейна Телецкого озера, который находится в восточной части Горного Алтая. В его ландшафтной структуре преобладают природные комплексы лесного и степного типов, почвенно-растительный покров распределяется по вертикальным поясам: степному, лесному и высокогорному.

Основными объектами исследований были почвообразующие породы, почвы горно-лесного и степного поясов, растительность и природные воды. В основу полевых исследований положен сравнительно-географический метод. Почвенные разрезы закладывали в системе геоморфологических профилей. Образцы почв отбирали по генетическим горизонтам. В образцах растительных ассоциаций, сопряженных с почвенными разрезами, определяли запасы надземной массы, корней, подстилки с 1 м². Определение физических и физико-химических свойств почв выполнено общепринятыми в почвоведении и агрохимии методами. Содержание меди определяли вольтамперометрическим методом. Полученную информацию подвергали вариационно-статистической обработке.

По данным Е.В. Тонконоженко [3] валовое содержание меди в почвообразующих породах нашей страны колеблется от 5 до 95 мг/кг. На исследуемой территории почвообразующими породами чаще всего являются рыхлые отложения четвертичного возраста, представленные различными суглинистыми образованиями ледникового или элювиального происхождения. В долинах преобладают аллювиально-дефлюкционные отложения, на крутых склонах доминируют выходы коренных метаморфических пород различного состава. Содержание меди в почвообразующих породах бассейна Телецкого озера колеблется незначительно. Наиболее низкими значениями характеризуются ал-

лювиально-делювиальные отложения, повышенными – элювиальные (таблица 1).

Таблица 1
Содержание меди в почвообразующих породах бассейна Телецкого озера, мг/кг

Тип почвообразующей породы	Содержание меди*
Элювиальные	$6 \frac{13,9 \pm 0,9}{12,0 - 16,1}$ 13,6
Элювиально-делювиальные	$11 \frac{11,5 \pm 0,8}{7,5 - 15,7}$ 23,1
Аллювиально-делювиальные	$8 \frac{9,3 \pm 0,9}{5,5 - 14,8}$ 28,3
Аллювиальные	$8 \frac{12,9 \pm 1,1}{4,4 - 59,0}$ 48,5

Примечание: * – перед дробью – количество дат, в числителе – средняя арифметическая \pm ошибка средней арифметической, в знаменателе – пределы колебаний, за дробью – коэффициент варьирования, %.

Пространственное распределение меди в почвенном покрове разных регионов достаточно хорошо изучено. Ее среднее содержание в незагрязненных почвах мира колеблется от 6 до 60 мг/кг [4]. Биогеохимия меди в Горном Алтае ранее изучена М.А. Мальгиным [5], А.В. Пузановым, О.А. Ельчиной, Т.А. Рождественской [6], в почвах горно-лесного пояса Горного Алтая – С.Н. Балыкиным [7]. Полученные данные содержания меди во всех исследованных типах почв бассейна Телецкого озера ниже, чем в целом по Горному Алтаю. М.А. Мальгин [5] отмечал существенную вариабельность концентраций данного микроэлемента в почвах Горного Алтая – 8,2-71,2 мг/кг.

Минимальное валовое содержание микроэлемента свойственно интразональным почвам, формирующимся на песчаных и супесчаных аллювиальных отложениях ($9,6 \pm 0,4$ мг/кг), максимальное – почвам более тяжелого гранулометрического состава горно-лесным бурым ($17,3 \pm 0,8$ мг/кг) (табл. 2). Причиной этого является то, что с утяжелением гранулометрического состава и увеличением суммарной удельной поверхности частиц увеличиваются процессы сорбции рассеянных элементов на их поверхности за счет сил электростатического взаимодействия, а также включения их в межпакетное пространство.

Таблица 2

Содержание меди в почвах, мг/кг

Тип почв	Валовое	Подвижные формы	Доля подвижных форм от валового, %
Горно-лесные серые	$42 \frac{13,6 \pm 1,0}{4,5 - 31,7}$ 46,3	$39 \frac{0,67 \pm 0,04}{0,10 - 1,39}$ 40,92	5
Горно-лесные бурые	$57 \frac{17,3 \pm 0,8}{5,4 - 31,5}$ 36,5	$54 \frac{0,60 \pm 0,05}{0,06 - 1,31}$ 55,78	3
Каштановые	$18 \frac{13,7 \pm 1,7}{6,0 - 25,2}$ 33,8	$18 \frac{0,07 \pm 0,01}{0,04 - 0,11}$ 29,27	1
Интразональные	$63 \frac{9,6 \pm 0,4}{3,4 - 19,2}$ 31,5	$43 \frac{0,37 \pm 0,07}{0,03 - 1,40}$ 75,49	4

Подвижные формы составляют незначительную долю от валового содержания элемента. Их максимальная доля отмечена в почвах горно-лесного пояса (горно-лесных серых почвах – 5 %), минимальная – в каштановых, что связано с реакцией почвенного раствора. Слабокислая реакция почв горно-лесного пояса обуславливает высокую подвижность микроэлемента по сравнению со слабощелочной в каштановых почвах. Восстановительные условия в интразональных почвах повышают подвижность меди.

Формирование микроэлементного состава горно-лесных серых, горно-лесных бурых и интразональных почв происходит в условиях промывного водного режима. Следствием этого является неодинаковая интенсивность протекающих в различных типах почв процессов гумусоаккумуляции, выщелачивания, лес-

сиважа, иллювирувания. Наиболее сильное рассеяние микроэлементов относительно литосферы наблюдается в лесных типах почв. В каштановых почвах, формирующихся в условиях непромывного типа водного режима, в которых процессы выщелачивания микроэлементов ослабляются, биогенная аккумуляция усиливается (таблица 3).

В результате почвообразования в гумусовом горизонте всех типов исследуемых почв относительно почвообразующих пород в различной степени накапливаются соединения меди, ее подвижные формы. По шкале экологического нормирования [8] для почв со слабощелочной и щелочной реакцией валовое содержание меди в горно-лесной бурой почве относится к градации «среднее», во всех остальных типах исследуемых почв – «низкое». Установленные значения ее подвижных форм по классифика-

Таблица 3

Соотношение содержания меди в гумусовом горизонте почв и почвообразующей породе (А/С)

Тип	Валовое	Подвижные формы
Горно-лесные серые	1,18	1,22
Горно-лесные бурые	1,32	1,37
Каштановые	1,77	1,45
Интразональные	2,23	0,92

ции А.И. Обухова [9] можно отнести к грациям «среднее» содержание для почв горно-лесного пояса, «низкое» – для интразональных и «очень низкое» – для каштановых.

Медь относится к числу химических элементов, имеющих среднюю степень поглощения растениями. Нормальная концентрация меди в растениях находится на уровне 0,2-20,0 мг/кг [10]. Большой интерес представляет распределение элемента между надземной, подземной частью растений и подстилкой (рис. 1). Во всех растительных ассоциациях, кроме развитых на горно-лесной бурой почве, большая часть меди сосредоточена в корневой массе: от 58% (в горно-лесной серой) до 78% (в каштановой). В горно-лесных бурых почвах, сформированных под кедровыми травянисто-мшистыми лесами, образуется большее количество подстилки, способной удерживать обменные формы меди.



Рис. 1. Содержание Cu в растительных ассоциациях на разных типах почв

вата, что подтверждают и результаты наших исследований. Доступность элементов растениям и степень использования ими их подвижных форм, содержащихся в почве, характеризуется коэффициентом биогеохимической подвижности, который является количественной характеристикой способности растений или их частей к поглощению поллютантов. В условиях малого содержания элемента в почве (для каштановых почв доля подвижных форм составляет 1%), растение поглощает все имеющееся доступное для него количество, поэтому максимальный коэффициент накопления меди в каштановых, наименьший – интразональных почвах. Барьерная функция корня – это защитное свойство растительного организма от воздействия тяжелых металлов в надземной части. Известно, что преимущественное накопление в корне излишних количеств тяжелых металлов обеспечивается в основном механизмами активного транспорта и, следовательно, является энергозатратным процессом. Можно предположить, что при незначительных концентрациях тяжелых металлов растение «не тратит» метаболическую энергию на обеспечение корневого барьера, что наблюдается в каштановых почвах. Если $K_{\text{кб}}$ выше единицы, это указывает на наличие корневого барьера при поглощении элементов растениями. Коэффициент корневого барьера максимален для интразональных почв, находящихся в условиях избыточного увлажнения.

Среднее содержание меди в природных водах Телецкого озера и его основных притоков характеризуется значительной контрастностью и варьирует от $0,52 \pm 0,08$ до $1,50 \pm 0,25$ мкг/дм³ (таблица 5).

В озеро впадает более семидесяти больших и малых рек, не считая временных водотоков, но основной объем воды (более 3/4) дает впадающая в озеро с юга многоводная река Чулышман, поэтому химический состав вод наследуется от его основного притока, средняя концентрация элемента в водах озера составляет $1,45 \pm 0,28$ мкг/дм³. Анализ распределения меди в различных водных источниках Телецкого озера выявил ее высокие концентрации в водах степных ландшафтов по сравнению с таежными, но не превышающие ПДК (30 мкг/дм³) [12]. В гумидных ландшафтно-геохимических условиях значительная часть мигрирующих в природных водах масс металлов находится в виде прочно связанных металлоорганических комплексов. В сухостепных условиях содержание растворимого органического вещества сильно уменьшается, но возрастает значение неорганических комплексных соединений с различной электростатической и электролитической характеристикой.

Выводы

1. Максимальное валовое содержание меди выявлено в почвах горно-лесного пояса.

2. Доля подвижных форм элемента в почвах варьирует от 1% (в почвах степных ландшафтов) до 5% (в почвах лесных ландшафтов).

3. Большая часть меди сосредоточена в корневой массе растений и подстилке.

Таблица 4

Показатели трансформации и транслокации Cu в системе «почва-растение»

Коэффициенты	Горно-лесная серая почва	Горно-лесная бурая почва	Каштановая почва	Интразональная почва
КБП	0,24	0,14	0,12	0,11
КН	5,49	3,57	21,11	2,98
$K_{\text{кб}}$	0,65	0,28	0,80	2,77

Таблица 5

Содержание Cu в воде Телецкого озера и некоторых притоков, мкг/дм³

Место отбора	Cu	Место отбора	Cu
Телецкое озеро	$1,45 \pm 0,28$	р. Б. Чили	$0,96 \pm 0,08$
Река Корбу	$0,52 \pm 0,08$	р. Кыга	$0,80 \pm 0,40$
Река Кокши	$1,29 \pm 0,13$	р. Чулышман	$1,50 \pm 0,25$

Для оценки меры поглощения меди растениями были рассчитаны следующие коэффициенты: биологического поглощения (КБП); биогеохимической подвижности (накопления) (КН); корневого барьера ($K_{\text{кб}}$) (таблица 4).

Все элементы по А.И. Перельману [11] делятся по интенсивности биологического поглощения или захвата. Медь по его классификации относится к группе среднего биологического захвата.

4. Полученные показатели трансформации и транслокации Cu в системе «почва-растение» подтверждают литературные данные, что медь является элементом среднего биологического захвата.

5. Средняя концентрация меди в воде Телецкого озера составляет $1,45 \pm 0,28$ мкг/дм³, что близко к показателям её основного притока (р. Чулышман).

Библиографический список

1. Ягодин, Б.А. Тяжелые металлы в системе почва-растение / Б.А. Ягодин [др.] // *Агрохимический вестник*. – 1996. – № 5.
2. Школьник, М.Я. Микроэлементы в жизни растений. – Л., 1974.
3. Тонконоженко, Е.В. Медь в почвах древней дельты р. Кубань и применение медьсодержащих удобрений при выращивании риса / Е.В.Тонконоженко, Текое Фови // *Тр. Куб.СХИ*. – 1989. – Вып. 301(329).
4. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
5. Мальгин, М.А. Биогеохимия микроэлементов в Горном Алтае. – Новосибирск, 1978.
6. Пузанов, А.В. Тяжелые металлы в основных почвах Горного Алтая / А.В. Пузанов, Т.А. Рождественская, О.А. Ельчинова // *Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде: доклады IV Межд. науч.-пр. конф. 19-21 октября 2006г., г. Семипалатинск, Республика Казахстан*. – Семипалатинск, 2006.
7. Балыкин, С.Н. Микроэлементы в горно-лесных почвах Горного Алтая / С.Н. Балыкин, А.В. Пузанов, Т.А. Рождественская [и др.] // *Геохимия биосферы: доклады Межд. науч. конф.* – М.; Смоленск, 2006.
8. Обухов, А.И. Охрана и рекультивация почв, загрязненных тяжелыми металлами / А.И. Обухов, Л.А. Ефремова // *Тяжелые металлы в окружающей среде и охрана природы: Тез. докл. 2-ой Всесоюз. конф.* – М., 1988. – Ч. 1.
9. Обухов, А.И. Методические основы разработки ПДК тяжелых металлов и классификация почв по загрязнению // *Система методов изучения почвенного покрова, деградированного под влиянием химического загрязнения*. – М., 1992.
10. Минеев, В.Г. Химизация земледелия и окружающая среда. – М., 1990.
11. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта. – М., 1975.
12. Беспамятнов, Г.Н. Предельно допустимые концентрации химических веществ в окружающей среде / Г.Н. Беспамятнов, Ю.А. Кротов. – Л., 1985.

Bibliography

1. Yagodin, B.A. Tyazheliye metalli v sisteme pochva-rastenie / B.A. Yagodin [dr.] // *Agrokhimicheskij vestnik*. – 1996. – № 5.
2. Shkolnik, M.Ya. Mikroelementi v zhizni rasteniy. – L., 1974.
3. Tonkonozhenko, E.V. Medj v pochvakh drevnej deljti r. Kuban' i primenenie medjsoderzhathikh udobrenij pri vihrathivanii risa / E.V.Tonkonozhenko, Tekoe Fovi // *Tr. Kub.SKHl*. – 1989. – Vihp. 301(329).
4. Kabata-Pendias, A. Mikroelementi v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
5. Malgin, M.A. Biogekhimiya mikroelementov v Gornom Altae. – Novosibirsk, 1978.
6. Puzanov, A.V. Tyazheliye metalli v osnovnykh pochvakh Gornogo Altaya / A.V. Puzanov, T.A. Rozhdestvenskaya, O.A. Eljchinina // *Tyazheliye metalli i radionuklidi v okruzhayuthey srede: dokladih IV Mezhd. nauch.-pr. konf. 19-21 oktyabrya 2006g., g. Semipalatinsk, Respublika Kazakhstan*. – Semipalatinsk, 2006.
7. Balihkin, S.N. Mikroelementi v gorno-lesnykh pochvakh Gornogo Altaya / S.N. Balihkin, A.V. Puzanov, T.A. Rozhdestvenskaya [i dr.] // *Geokhimiya biosferi: dokladih Mezhd. nauch. konf.* – M.; Smolensk, 2006.
8. Obukhov, A.I. Okhrana i rekultivaciya pochv, zagryaznennykh tyazhelimi metallami / A.I. Obukhov, L.A. Efremova // *Tyazheliye metalli v okruzhayuthey srede i okhrana prirodi: Tez. dokl. 2-oy Vsesoyuz. konf.* – M., 1988. – Ch. 1.
9. Obukhov, A.I. Metodicheskie osnovi razrabotki PDK tyazhelih metallov i klassifikaciya pochv po zagryazneniyu // *Sistema metodov izucheniya pochvennogo pokrova, degradirovannogo pod vliyaniem khimicheskogo zagryazneniya*. – M., 1992.
10. Mineev, V.G. Khimizaciya zemledeliya i okruzhayutaya sreda. – M., 1990.
11. Pereliman, A.I. Geokhimiya landshafta. – M., 1975.
12. Bespamyatnov, G.N. Predeljno dopustimiye koncentracii khimicheskikh veshstv v okruzhayuthey srede / G.N. Bespamyatnov, Yu.A. Krotov. – L., 1985.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 574:551.4

Platonova S.G. Skripko V.V. **ECOLOGICAL-GEOMORPHOLOGICAL FEATURES OF TRANSBOUNDARY INTERACTION IN THE IRTYSH RIVER BASIN.** Based on the established types of state of ecological-geomorphological regions in the Irtysh transboundary basin including total anthropogenic load, the spatial analysis was made and probable effects (caused by air, water and sediment transport) on the boundary regions of the contiguous states were considered.

Key words: transboundary basin, ecological-geomorphological regions, types of regions' state.

С.Г. Платонова, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, Email: platonova@iwer.ru;

В.В. Скрипко, преподаватель АлтГУ, г. Барнаул, Email: skripko@inbox.ru

ЭКОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСГРАНИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В БАСЕЙНЕ РЕКИ ИРТЫШ*

На основе выделенных типов состояний эколого-геоморфологических районов трансграничного бассейна р. Иртыш и совокупной антропогенной нагрузки проведен пространственный анализ и рассмотрены возможные ситуации воздействия на приграничные районы сопредельных государств, определяемые движением воздушных, водных и литопотоков.

Ключевые слова: трансграничный бассейн, эколого-геоморфологические районы, типы состояний районов.

В последние десятилетия существенной частью экологических проблем для многих государств стали проблемы трансграничных воздействий, которые связаны с хозяйственной деятельностью, осуществляемой на территории других государств и оказывающей негативное влияние на состояние окружающей среды, здоровье и безопасность населения [1].

Для регионов юга Сибири эта проблема стала особенной актуальной, начиная с 90-х годов прошлого века, с появлением новых государственных границ и, соответственно, новых объектов трансграничья, например, таких, как бассейн Иртыша, расположенный на территории трёх государств: России, Казахстана и Китая. Эти страны присоединились к большинству международных актов, касающихся трансграничных аспектов природоохранной деятельности. Вместе с тем вопросы загрязнения со стороны соседних государств остаются чрезвычайно актуаль-

ными не только для Российской Федерации, но и для сопредельных территорий Казахстана.

Рассмотрению проблем трансграничного взаимодействия в том числе и в азиатской части России посвящено достаточно большое количество научных публикаций. Теоретические и практические вопросы этого направления отражены в работах П.Я. Бакланова, С.С. Ганзея (2004), С.С. Ганзея (2004, 2005), Ю.И. Винокурова с соавторами (2010) [2-5], а также в коллективных монографиях «Приграничные и трансграничные территории Азиатской России и сопредельных стран (проблемы и перспективы устойчивого развития)» (2010) [1], «Российско-казахстанский трансграничный регион: история, геоэкология и устойчивое развитие» (2011) [1; 6].

Аспект исследования трансграничных территорий, отражённый в настоящей работе, связан с эколого-геоморфологическим

направлением, получившим своё развитие с конца 1980-х гг. Оно охватывает вопросы, связанные с ролью и функциями рельефа в сложной системе «природа-хозяйство-население», с анализом связи рельефа (прямой и обратной) со всеми компонентами территориальных систем с целью оптимизации условий жизнедеятельности человека [7-10]. Исследование эколого-геоморфологических особенностей трансграничного взаимодействия в бассейне реки Иртыш направлено на выявление доли участия приграничных субъектов разных государств в трансграничном переносе загрязнения, определяемое особенностями рельефа, и установление участков границы в трансграничном бассейне, наиболее «благоприятных» для переноса загрязнения, связанного с перемещением воздушных, водных и грунтовых (литопотоков) потоков.

Объект и методические подходы. Основным объектом исследования является трансграничный бассейн реки Иртыш, расположенный на территории трёх государств: Российской Федерации, Казахстана и Китая. Он охватывает также имеющие трансграничный характер бассейны левых притоков Иртыша - Ишима и Тобола.

Анализ эколого-геоморфологических особенностей трансграничного взаимодействия в бассейне реки Иртыш определяется соотношением понятий «экологические» и «геоморфологические». «Экологические особенности» - в контексте проблемы настоящего исследования - это состояние территорий, определяемое уровнем воздействия хозяйственной деятельности человека, продуцирующей загрязнение. «Геоморфологические особенности» - рельеф местности, который создаёт благоприятные условия или препятствует распространению загрязнения на смежные территории. В настоящей работе в качестве агентов перемещения вещества, формирующих трансграничное загрязнение, мы рассматриваем только воздушные массы, водные потоки и углы наклона местности, которые определяют, соответственно, перемещение воздушных, водных и грунтовых (ли-

топотоков) потоков. Рельеф обуславливает направленность и интенсивность движения водных и литопотоков, которые могут быть средой трансграничного переноса загрязнений, и влияет на движение воздушных масс.

В целом алгоритм исследования представляет собой адаптированную для регионального уровня методику анализа взаимодействия приграничных районов сопредельных государств В.И. Кружалина с соавторами [11]. Основу методики составляет оценка эколого-геоморфологических особенностей, которая базируется на выделении эколого-геоморфологических районов (ЭГР). Выделение ЭГР произведено на основе картосхемы природных опасностей и рисков геодинамических процессов в трансграничном бассейне Иртыша (вместе с бассейнами Тобола и Ишима - его крупных трансграничных левых притоков), с сопоставлением бассейновых границ, гипсометрических уровней, морфоклиматических условий, границ крупных морфоструктурных элементов [12]. Для каждого района выявлен тип его по состоянию - по направленности и характеру движения воздушных, водных и литопотоков. Оценка характера воздействия от деятельности человека, рассматриваемая через совокупную антропогенную нагрузку на территорию в пределах административных районов приграничных субъектов, входящих в вышеуказанные бассейны, позволила выделить группы административных субъектов приграничных территорий по интенсивности воздействия этого фактора. Сопоставление в границах административных субъектов типов эколого-геоморфологических районов по состоянию и характеру движения воздушных, водных и литопотоков, с одной стороны, и по интенсивности антропогенной нагрузки, с другой, позволило получить интегральную характеристику всего трансграничного бассейна по степени экологического благополучия.

Основные результаты и их обсуждение. Эколого-геоморфологические районы - это районы с определенным единством свойств природы и хозяйственной деятельности, проводимых

Таблица 1

Типология эколого-геоморфологических районов (ЭГР) трансграничного бассейна Иртыша

Эколого-геоморфологическая область	Эколого-геоморфологический район (ЭГР)		Типы состояний ЭГР
	название	индексы	
Алтайская	Алтайский	А	Д
Уральская	Уральский	У	Д
Иртыш-Зайсанская	Котловина Зайсан	ИЗ1	ТКо
	Зайсан-Караиртышский	ИЗ2	ТКо
	Жарминский	ИЗ3	ТКо
	Зайсанский горный	ИЗ4	Д
Западно-Сибирская	Шадринский	ЗС1	ТД
	Кустанайский	ЗС2	ТД
	Тобол-Ишимский	ЗС3	ТД
	Ишим-Иртышский	ЗС4	ТД
	Павлодарский	ЗС5	ТД
	Барабинский	ЗС6	ТД
	Западно-Кулундинский	ЗС7	ТД
	Восточно-Кулундинский	ЗС8	ТД
Центрально-Казахстанская	Кокчетавский	ЦК1	ТД
	Тенгизский	ЦК2	Ко
	Баршинский	ЦК3	ТД
	Карагандинский	ЦК4	Д
Тургайская		Т	ТД
Долина р. Иртыш	Иртышский	И	Т
Долина р. Ишим	Ишимский	Иш	Т
Долина р. Тобол	Тобольский	То	Т

Примечание: Д – дивергентный; Т – транзитный; Ко – конвергентный; ТД – транзитно-дивергентный; ТКо – транзитно-конвергентный.

в этих районах [11]. Разделяющие эколого-геоморфологические районы границы различаются по своей проницаемости по отношению к перемещению загрязняющих веществ.

В трансграничном бассейне Иртыша в пределах шести эколого-геоморфологических областей (Алтайской, Иртыш-Зайсанской, Уральской, Западно-Сибирской, Центрально-Казахстанской, Тургайской), соотносимых с крупными морфоструктурами, а также в пределах долин Иртыша, Тобола, Ишима было выделено 22 эколого-геоморфологических района (ЭГР) (таблица 1, рис. 1).

По характеру движения водных и литопотоков проведена типология состояний выделенных эколого-геоморфологических районов (ЭГР), которые являются или могут быть средой трансграничного переноса загрязнений. Всего выделено 5 типов состояний по аналогии с [11]: дивергентный, транзитный, конвергентный, транзитно-дивергентный и транзитно-конвергентный (таблица 1, рис. 1). Выделение этих типов также связано с процессами рельефообразования, включающими вынос, транзит и накопление твердого вещества, в том числе и его загрязняющих компонентов. Транзитно-дивергентный и транзитно-конвергентный являются переходными типами состояний.

Дивергентный тип определяется преобладанием выноса вещества (в геоморфологии – денудацией). В региональном плане зоны дивергенции представлены склонами таких региональных водоразделов, как Алтайская и Уральская горные страны (соответственно, Алтайский и Уральский ЭГР), а также приподнятого плоскогорья Казахского мелкосопочника (Карагандинский ЭГР в пределах Центрально-Казахстанской ЭГО). В районах с дивергентным типом процессы денудации «очищают» очаги загрязнения (обычно не полностью).

Транзитный тип характеризуется перемещением потоков вещества. В областях, где формируется и осуществляется движение потоков, накопление загрязнителей обычно определяется динамикой и соотношением денудационных и аккумулятивных форм рельефа. При этом в процессе транзита происходит сортировка загрязняющих компонентов на более и менее подвижные составляющие. В первом приближении к зонам транзита мы отнесли долины, а точнее, русла крупных рек исследуемого трансграничного бассейна: Иртыша, Ишима и Тобола.

Конвергентный тип определяется накоплением (аккумуляцией) перенесенного вещества, которое, как правило, реализуется в концевых бассейнах, где возникают преимущественно аккумулятивные формы рельефа, осуществляется конечная сорти-

ровка. Этот тип в пределах трансграничного бассейна представлен «нетрансграничным» Тенгизским ЭГР, соотносимым с впадиной озера Тенгиз, в пределах Центрально-Казахстанской ЭГО.

Транзитно-дивергентный тип преобладает в пределах районов Западно-Сибирской низменности (Западно-Сибирской низменности ЭГО); Кокчетавском и Баршинском ЭГР Центрально-Казахстанской ЭГО, а также в пределах участка Тургайского плато (Тургайской ЭГО), характеризуемых выровненным, слабонаклонным характером поверхности.

Транзитно-конвергентный тип характеризует условия транзита и аккумуляции материала, характерные для районов Иртыш-Зайсанской ЭГО: котловины озера Зайсан ЭГР, Зайсан-Караиртышский ЭГР, Зайсан-Караиртышский ЭГР.

Вторым важным элементом анализа (экологическим) трансграничного взаимодействия в бассейне Иртыша является характер воздействия от деятельности человека, рассматриваемый через совокупную антропогенную нагрузку на территорию в пределах административных районов приграничных субъектов, входящих в вышеуказанные бассейны. Для трансграничного бассейна Иртыша Н.В. Стоящевой и И.Д. Рыбкиной [13] были выделены 4 типа территорий (приграничных административных районов) по уровню совокупной антропогенной нагрузки (АН): с пониженным, средним, повышенным и высоким уровнем (рис. 1).

Пониженный уровень АН. Карагандинская, Кустанайская и Павлодарская области Казахстана (горнодобыча и металлургическая промышленность, сельскохозяйственное производство – СХП).

Средний уровень АН. Бассейн р. Иртыш: Синзянь-Уйгурский автономный район (Китай), Восточно-Казахстанская область, Павлодарская область (Казахстан) (горнодобыча и металлургическая промышленность, СХП). Бассейн р. Ишим: Северо-Казахстанская, Акмолинская, Курганская области (Казахстан) (машиностроение и пищевая промышленность, СХП). Бассейн р. Тобол: Костанайская область (Казахстан) (горнодобыча).

Повышенный уровень АН. Бассейн р. Ишим: Тюменская область (Россия) (сельскохозяйственное производство и сельхозпереработка). Бассейн р. Тобол в пределах РФ: Курганская обл. (машиностроение и пищевая промышленность, горнодобыча), Челябинская область (горнодобыча и металлургическая промышленность, горнодобыча).

Высокий уровень АН. Бассейн р. Иртыш: Омская область (нефтехимия).



Рис. 1. Типы состояний эколого-геоморфологических районов трансграничного бассейна р. Иртыш. Трансграничные отношения, обусловленные переносом водными и грунтовыми потоками. Индексы эколого-географических районов приведены в таблице 1. Административные субъекты: 1 – Челябинская обл., 2 – Курганская обл., 3 – Тюменская обл., 4 – Омская обл. (Россия), 5 – Кустанайская обл., 6 – Северо-Казахстанская обл., 7 – Акмолинская обл., 8 – Карагандинская обл., 9 – Павлодарская обл., 10 – Восточно-Казахстанская обл. (Казахстан), 11 – округ Алтай (Китай)

Таблица 2

Типы приграничных административных субъектов бассейна р. Иртыш по степени экологического благополучия по отношению загрязнения к трансграничному переносу водными и грунтовыми потоками

Совокупная антропогенная нагрузка	Типы состояний эколого-геоморфологических районов по характеру движения водных и литопотоков				
	дивергентный	транзитно-дивергентн.	транзитный	транзитно-конвергентный	конвергентный
	Страны (регионы), направленность движения потоков вещества				
Пониженная	РК (8)	РК (8)	—	—	РК (8)
Средняя	РК (8, 10) Ки (11)	РК (5, 6, 7, 9, 10)	Иртыш: Ки(11)→РК(10) РК(10)→РК(9) РК(9)→РФ(4) Ишим: РК(6)→РФ (3) Тобол: РК (5)→РФ (2)	Ки(11)→РК(10)	РК (7)
Повышенная	Тобол: РФ (1)→РК(5)	—	Тобол: РФ(1)→РК (5) РК (5)→РФ (2)	—	—
Высокая	—	РФ (4)	—	—	—

Примечание: РК – Республика Казахстан, РФ – Российская Федерация, Ки – Китай. Цифры – номера административных субъектов (рис. 1). Степень экологического благополучия показана фоном: тёмный – неблагоприятный, серый – относительно благополучный, светлый – благополучный. Стрелкой показано направление переноса загрязнения в сторону региона, принимающего загрязнения и обозначенного жирным курсивом.

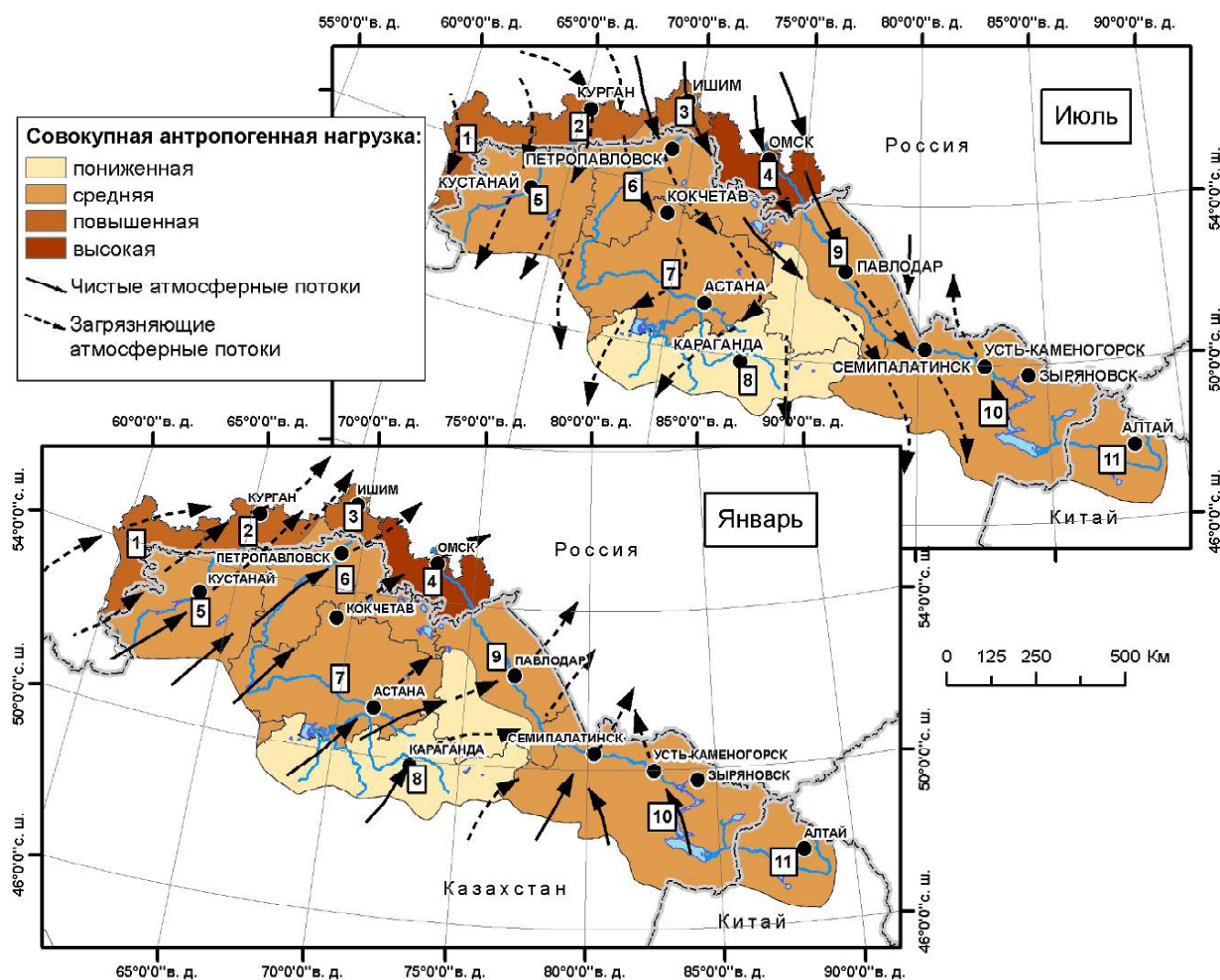


Рис. 2. Трансграничные отношения, обусловленные переносом воздушных масс для летнего и зимнего периодов (обозначение на рис. 1)

Интегральная оценка административных территорий трансграничного бассейна Иртыша на основе сопоставления по геоморфологическому (типы состояний по характеру движения водных и литопотоков) и экологическому (совокупная антропогенная нагрузка) показателям позволила охарактеризовать регионы по степени экологического благополучия относительно трансграничного переноса загрязнений водными и грунтовыми потоками. Выделено три типа регионов: «неблагополучный», «относительно благополучный», «благополучный», представленные в форме матрицы (таблица 2).

Для трансграничного бассейна Иртыша «неблагополучные» регионы характеризуются повышенной совокупной антропогенной нагрузкой и транзитным состоянием движения водных и литопотоков. К ним относятся Кустанайская область (Казахстан) и Курганская область (РФ) в бассейне р. Тобол, определяемых перемещением загрязняющих веществ из промышленных регионов Челябинской (РФ) и Кустанайской областей (Казахстан), соответственно. При этом Кустанайская область является одновременно регионом как получающим загрязнение, так и его поставщиком.

«Благополучные» регионы определяются дивергентным и транзитно-дивергентным типом, т.е. находятся в состоянии, когда загрязнение почти не выносится за их пределы, но и не накапливается, рассеиваясь от очага-загрязнителя на территории района в условиях пониженной и средней САН. Примером таких регионов являются отдельные районы Карагандинской, Кустанайской, Северо-Казахстанской, Павлодарской областей Казахстана.

К «относительно благополучным» относятся большинство районов со средней САН, расположенных вдоль долин магистральных рек Иртыша, Тобола, Ишима в областях, характеризующихся транзитным состоянием; часть долины Тобола с повышенной САН с дивергентно-транзитным состоянием, а также «конвергентные» территории Акмолинской и Карагандинской области с пониженной и средней САН и «транзитно-дивергентные» районы Челябинской, Курганской, юга Тюменской области с повышенной САН и Омской области с высокой САН. К этому типу территорий относятся и районы на границе Китая и Восточно-Казахстанской области Казахстана с транзитно-дивергентным типом состояния.

Для выявления трансграничных отношений, обусловленных переносом воздушных масс, был проведен сравнительный пространственный анализ карт совокупной антропогенной нагрузки [13], промышленных узлов и преобладающего направления ветра в июле и январе [14]. В ходе анализа выявлен сложный по пространственному рисунку и различный по сезонам года характер атмосферных трансграничных воздействий (рис. 2). Административные субъекты бассейна р. Иртыш связаны между собой и соседними регионами зимой преимущественно юго-западным переносом воздушных масс, летом – преобладающим субмеридиональным переносом с севера на юг. Такое сезонное распределение имеет свои геоэкологические следствия. Напри-

мер, летом вместе с воздушными массами основная часть загрязнений воздуха импортируется сюда из промышленных центров восточного макросклона Южного Урала (Екатеринбург, Челябинск, Магнитогорск), другая, менее значительная часть загрязнений создается внутри бассейна. Зимой, напротив, в бассейн извне поступают преимущественно чистые воздушные потоки, которые, проходя над промышленными центрами внутри Иртышского бассейна, рассеивают и переносят на территорию соседних административных субъектов атмосферные загрязнения.

Равнинный и слабохолмистый рельеф местности в северной и центральной части рассматриваемой территории в целом не препятствует распространению атмосферных загрязнений внутри бассейна и выносу их на соседние территории. Однако сочетание меридиональной летней циркуляции, направленной с севера на юг, и гористого рельефа в южной части бассейна приводит к тому, что северные наветренные склоны наиболее возвышенных частей Казахского мелкосопочника, Тарбагатай и Алтая за счет эффекта подпруживания и предвосхождения воздушных масс вместе с увеличивающимися осадками получают дополнительное количество загрязнений, которые в свою очередь выносятся обратно на север с водными и литопотоками из зон дивергентного состояния ЭГР.

Выводы

На основе картосхемы природных опасностей и рисков геодинамических процессов в трансграничном бассейне Иртыша (вместе с бассейнами Тобола и Ишима - его крупных трансграничных левых притоков) при сопоставлении бассейновых границ, гипсометрических уровней, морфоклиматических условий, границ крупных морфоструктурных элементов было выделено 22 эколого-геоморфологических района. Для каждого района определен тип по его состоянию: направленность и характер движения воздушных, водных и грунтовых потоков. Всего выделено пять типов состояний: дивергентный, транзитный, конвергентный, транзитно-дивергентный и транзитно-конвергентный. Все приграничные административные районы трансграничного бассейна Иртыша рассмотрены в рамках 4-х типов территорий по уровню совокупной антропогенной нагрузки (АН): с пониженным, средним, повышенным и высоким уровнем.

В результате интегральной оценки административных территорий трансграничного бассейна Иртыша на основе сопоставления типов состояний территорий по характеру движения водных и литопотоков и совокупной антропогенной нагрузки все регионы по степени экологического благополучия относительно трансграничного переноса загрязнений объединены в три типа: «неблагополучный», «относительно благополучный», «благополучный». Установлена роль воздушных потоков в трансграничном переносе загрязнений на исследуемой территории.

** Работа выполнена при поддержке ПИП № 23 «Трансграничные речные бассейны в азиатской части России: комплексный анализ состояния природно-антропогенной среды и перспективы межрегиональных взаимодействий»*

Библиографический список

1. Приграничные и трансграничные территории Азиатской России и сопредельных стран (проблемы и предпосылки устойчивого развития) / отв. ред. П.Я. Бакланов, А.К. Тулохонов. - Новосибирск, 2010.
2. Бакланов, П.Я. Понятия и типы приграничных и трансграничных территорий / П.Я. Бакланов, С.С. Ганзей // Изв РАН. Сер. геогр. - 2004. - № 4.
3. Ганзей, С.С. Трансграничные геосистемы юга Дальнего Востока России и северо-востока КНР. - Владивосток, 2004.
4. Ганзей, С.С. Международные трансграничные территории как объект геоэкологических исследований (на примере юга Дальнего Востока России и Северо-востока Китая): автореф. дис. ... д-ра геогр. наук. - Хабаровск, 2005.
5. Региональные экологические проблемы в трансграничных бассейнах рек Урал и Иртыш / Ю.И. Винокуров, А.А. Чибилёв, Б.А. Краснов и др. // Известия РАН. Серия географическая. 2010. - № 3.
6. Российско-казахстанский трансграничный регион: история, геоэкология и устойчивое развитие / Коллективная монография // Екатеринбург: УрО РАН. - 2011.
7. Симонов, Ю.Г. Основные проблемы и направления развития инженерной геоморфологии / Ю.Г. Симонов, Д.А. Тимофеев // Проблемы инженерной географии. М.: МФ ГО СССР. - 1987.
8. Симонов, Ю.Г. Эколого-геоморфологический анализ. Концепция и главные задачи // Эколого-геоморфологические исследования. - М., 1995.
9. Кружалин, В.И. Экологическая геоморфология суши. - М., 2001.
10. Новаковский, Б.А. Эколого-геоморфологическое картографирование Московской области / Б.А. Новаковский, Ю.Г. Симонов, Н.И. Тульская. - М., 2005.
11. Кружалин, В.И. Человек, общество, рельеф: Основы социально-экономической геоморфологии / В.И. Кружалин, Ю.Г. Симонов, Т.Ю. Симонова. - М.: Диалог культур. 2004.
12. Platonova, S.G. Risk assessment of geodynamic processes in transboundary basins (river Irtysh as a case study) / S.G. Platonova // Environmental Geosciences and Engineering Survey for Territory Protection and Population Safety (Engeopro-2011). - Moscow, 2011.
13. Стоящева, Н.В. Оценка антропогенной нагрузки на водосборную территорию и водные объекты трансграничного бассейна р. Иртыш / Н.В. Стоящева, И.Д. Рыбкина // Ползуновский вестник. - 2011. - № 4-2.
14. Атлас СССР. М., 1983.

Bibliography

1. Prigranichnihe i transgranichnihe territorii Aziatskoy Rossii i sopredelnykh stran (problemih i predposylki ustoychivogo razvitiya) / otv. red. P.Ya. Baklanov, A.K. Tulokhonov. – Novosibirsk, 2010.
2. Baklanov, P.Ya. Ponyatiya i tipy prigranichnykh i transgranichnykh territoriy / P.Ya. Baklanov, S.S. Ganzey / Izv RAN. Ser. geogr. – 2004. – № 4.
3. Ganzey, S.S. Transgranichnihe geosistemih yuga Dal'nego Vostoka Rossii i severo-vostoka KNR. – Vladivostok, 2004.
4. Ganzey, S.S. Mezhdunarodnihe transgranichnihe territorii kak ob'ekt geoehtologicheskikh issledovaniy (na primere yuga Dal'nego Vostoka Rossii i Severo-vostoka Kitaya): avtoref. dis. ... d-ra geogr. nauk. – Khabarovsk, 2005.
5. Regionalnihe ehtologicheskije problemih v transgranichnykh basseynakh rek Ural i Irtysh / Yu.I. Vinokurov, A.A. Chibilyov, B.A. Krasnoyarova i dr. // Izvestiya RAN. Seriya geograficheskaya. 2010. – № 3.
6. Rossiysko-kazakhstanskiy transgranichniy region: istoriya, geoehtologiya i ustoychivoe razvitiye / Kollektivnaya monografiya // Ekaterinburg: UrO RAN. – 2011.
7. Simonov, Yu.G. Osnovnihe problemih i napravleniya razvitiya inzhenernoy geomorfologii / Yu.G. Simonov, D.A. Timofeev // Problemih inzhenernoy geografii. M.: MF GO SSSR. – 1987.
8. Simonov, Yu.G. Ehtologo-geomorfologicheskij analiz. Konceptiya i glavnihe zadachi // Ehtologo-geomorfologicheskije issledovaniya. – M., 1995.
9. Kruzhalin, V.I. Ehtologicheskaya geomorfologiya sush. – M., 2001.
10. Novakovskiy, B.A. Ehtologo-geomorfologicheskoe kartografirovanie Moskovskoy oblasti / B.A. Novakovskiy, Yu.G. Simonov, N.I. Tul'skaya. – M., 2005.
11. Kruzhalin, V.I. Chelovek, obshchestvo, rel'ef: Osnovih social'no-ehkonomicheskoy geomorfologii / V.I. Kruzhalin, Yu.G. Simonov, T.Yu. Simonova. – M.: Dialog kul'tur, 2004.
12. Platonova, S.G. Risk assessment of geodynamic processes in transboundary basins (river Irtysh as a case study) / S.G. Platonova // Environmental Geosciences and Engineering Survey for Territory Protection and Population Safety (Engeopro-2011). ? Moscow, 2011.
13. Stoyatheva, N.V. Ocenka antropogennoy nagruzki na vodosbornuyu territoriyu i vodnihe ob'ekti transgranichnogo basseyna r. Irtysh / N.V. Stoyatheva, I.D. Rihbkina // Polzunovskiy vestnik. – 2011. – № 4-2.
14. Atlas SSSR. M., 1983.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 911.372:314.18

Platalova T.G. **KULUNDA PLAIN ETHNO-CULTURAL AND SOCIAL CROSS-BORDER SYSTEM.** This paper reviews the history of settlement Kulunda plains at the current structure of the population and carried out a cluster analysis on areas of socio-demographic indicators.

Key words: Kulunda plain, cross-border area, population, cluster analysis.

T.G. Плуталова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: denisova.tg@gmail.com

КУЛУНДИНСКАЯ РАВНИНА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ТРАНСГРАНИЧНАЯ СИСТЕМА

Проанализирована современная структура населения, история заселения Кулундинской равнины и проведен кластерный анализ районов по социально-демографическим показателям.

Ключевые слова: Кулундинская равнина, трансграничная территория, население, кластерный анализ.

До 1991 г. территория Кулундинской равнины находилась в пределах одного государства – СССР. В результате последующих политических изменений образовалось несколько независимых стран, в том числе статус суверенных государств приобрели Казахская ССР и Российская СФСР. Таким образом, Кулундинская равнина может рассматриваться как международная трансграничная территория, отдельными звеньями которой являются приграничные зоны, представленные административными единицами уровня муниципальных районов Алтайского края (Ключевский, Кулундинский, Михайловский, Славгородский и Табунский) и Павлодарской области (Лебяжинский, Успенский и Щербактинский). Равнина, по своему происхождению относящаяся к структурам, которые ранее развивались как единое целое, только с недавнего времени стала пересекаться государственными границами. Кроме этого, она, как и любая другая трансграничная территория обладает типичными свойствами – это разные интенсивность и тип использования природных, экономических, трудовых и других видов ресурсов по одну и другую сторону государственной границы – трансграничная асимметрия. Вместе с этим различаются и процессы изменений, динамики по обе стороны границы, что определяет еще одно свойство – трансграничная асинхронность. Проанализируем, проявляются ли эти свойства в социальном развитии исследуемого региона.

Кулундинская равнина отличается очень слабой археологической изученностью. Несколько десятков памятников раннего железного (2,5 тыс. лет до н.э.) и средних веков находятся на территории Ключевского, Кулундинского, Михайловского, Успенского и Щербактинского районов [1-2]. Основная часть населенных пунктов российской части Кулундинской степи образована в дореволюционный период с 1861 по 1917 гг. Современная территория Кулундинского, Славгородского и Табунского районов ранее была заселена казахами Большого Джуса, основным

видом деятельности которых было кочевое скотоводство, а также подсобное земледелие. Территории Ключевского и Михайловского районов относились к местам расселения приписных крестьян, занимающихся зерновым земледелием, скотоводством и извозным промыслом. Именно в этих двух районах с конца XIX в. образуются первые постоянные населенные пункты, так как на базе оз. Малиновое велась добыча соли [1]. Первые оседлые поселения на казахской территории Кулундинской равнины связаны с появлением казаков в начале XVIII в. и возведением форпостов [3]. Вплоть до XX в. основной формой землепользования исследуемой территории было кочевое скотоводство с подсобным растениеводством и частично химическая промышленность.

С начала XX в. шло бурное освоение земель под сельскохозяйственные культуры и все исследуемые районы стали территориями зернового земледелия с овцеводством, мясомолочным скотоводством и свиноводством. Появились крупные населенные пункты различной специализации (Славгород, Ключи, Каип и Михайловка), расширилась география добычи соли (на озерах Петухово, Куричь, Горностаево). Славгород позднее стал железнодорожной станцией с сообщением в северном направлении (в настоящее время – железнодорожная ветка Славгород-Карасук). До 1940 г. главной осью расселения являлась железная дорога, построенная от границы Новосибирской области до с. Михайловское. Наибольшая концентрация населения наблюдалась у современных районных центров. В период освоения целины численность населения увеличивалась и образовывались крупные поселения, причиной основания которых являются крестьянские переселения и миграции внутри страны. Например, села Табуны, Кирей и Истимисс были основаны до 1917 г. в результате перехода казаков к оседлому образу жизни, а г. Яровое и с. Малиновое Озеро – вследствие промышленного освоения этой территории (развитие химической промышленности на базе соленых озер Большое Яровое и Малиновое) [1].

В конце XIX – начале XX вв. важным демографическим фактором в Павлодарской области было переселенческое движение из России, Украины и Белоруссии. К тому же в эти годы велось строительство железной дороги Кулунда-Павлодар и развивалось судоходство по р. Иртыш, что способствовало быстрому развитию как сельского хозяйства, так и промышленных отраслей. Села вдоль железной дороги становятся самыми крупными в исследуемом регионе – Щербакты, Алексеевка. В 40-е годы XX в. была проведена депортация, а затем и эвакуация многих народов на территорию республики Казахстан. Однако наибольшее влияние на формирование современной системы расселения, закрепление старых населенных пунктов и создание новых оказало освоение целинных и залежных земель в 1954-1961 гг. [4].

В настоящее время главная ось расселения формируется в направлении север-юг и запад-восток. Прежде всего, это обусловлено наличием железной и автомобильной дорог, посредством которых осуществляется связь с административными центрами г. Барнаул и г. Павлодар, крупными близлежащими городами – Аксу, Экибастуз, Рубцовск и Камень-на-Оби.

Районы Кулундинской равнины относятся к многонациональным территориям (рис. 1). В районах Алтайского края наблюдается абсолютное преобладание русского населения и казахское, на первый взгляд, не имеет большого веса, но если рассматривать национальный состав края в целом, то отметим, что казахов в его структуре только 0,3%. Таким образом, четко прослеживается тяготение казахов к приграничным территориям. Внутри рассматриваемых районов также имеется своя дифференциация. Наиболее однородный национальный состав населения имеет Ключевский район: 92% – русские, 3 – немцы и 2,4 – украинцы, а казахи – только 0,4%. Славгородский и Табунский районы имеют схожую национальную структуру: это 64 и 62%, соответственно, русских, 17 и 19 – немцев, 14 и 13 – украинцев, 1,5 и 1,2% – казахов. Наибольшее число казахского населения проживает в Кулундинском (2,2%) и Михайловском районах (6,3%).

В целом для Павлодарской области основные национальные группы распределены следующим образом: казахи – 46 %, русские – 38,3 и украинцы – 6,4 %. То есть, для русского населения в настоящее время не характерно тяготение к восточной государственной границе с Россией. Абсолютное преобладание казахской нации отмечается в Лебяжинском районе

(79,3%). Численность русских напротив наименьшая – 12,2%. В следующих двух районах доля казахского и русского населения практически равны – по 30% в Успенском, 39 и 36%, соответственно, в Щербактинском.

Наличие крупных диаспор украинцев и немцев в российской части Кулундинской равнины связаны с переселением этих народов из европейской части страны в разные годы XX в. Меньшую численность русского населения в приграничных районах Казахстана связывают с их оттоком в первое постсоветское десятилетие, когда все русскоязычное население поддавалось негласным гонениям.

На региональном уровне казахов Алтайского края объединяет общественная организация «Центр казахской культуры «Ата-Мура» [5]. Особое внимание уделяется национальному селу Кирей, в котором действует единственная в России казахская школа, где предметы преподаются только на казахском языке. Помимо школы село знаменито проведением казахских национальных праздников для всех жителей района и его гостей с народными играми и блюдами, например, Навруз или Наурыз – праздник нового года по астрономическому солнечному календарю и государственный праздник в Казахстане [6].

На территории Республики Казахстан действует «Ассоциация русских, славянских и казахских общественных объединений в Казахстане», основной целью которой является консолидация славян, направленная на сохранение и развитие всеобщего межэтнического согласия. Основной вид деятельности – это организация и проведение самостоятельных мероприятий по сохранению обычаев и традиций, русского языка, организация регулярных фестивалей славянской культуры [7].

Безусловно, исторические события оказали влияние на современную систему расселения. В целом районы Алтайского края имеют более дробное деление и, соответственно, меньшую площадь, чем районы Павлодарской области (табл. 1). Однако численность населения в них больше. Плотность населения в исследуемых районах Алтайского края изменяется от 5,5 чел/км² (минимальная) в Табунском районе до 12,3 чел/км² (максимальная) в Кулундинском районе, что ниже среднеевропейского значения в 14,9 чел/км². В районах Павлодарской области эти значения ниже – минимальная плотность равна 1,8 чел/км² в Лебяжинском районе, а максимальная – 3,1 чел/км² в Щербактинском, при среднеевропейском значении 6 чел/км².

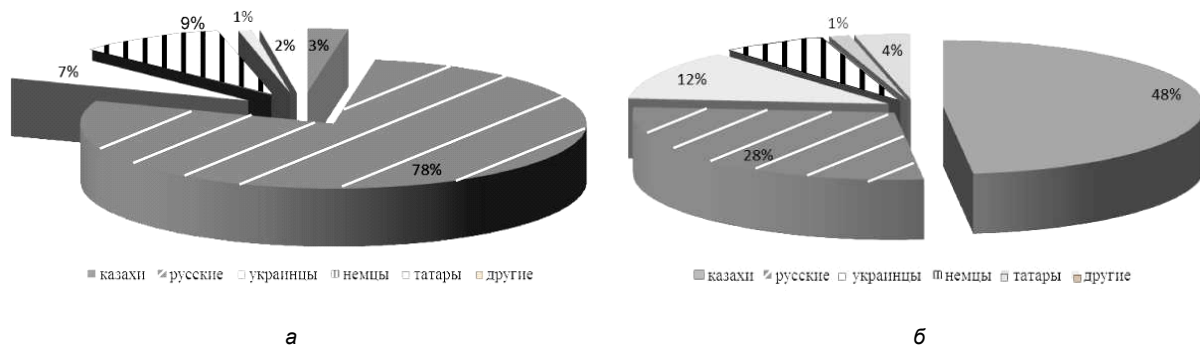


Рис. 1. Национальный состав населения Кулундинской равнины: районы Алтайского края (а), районы Павлодарской области (б)

Плотность населения в районах Кулундинской равнины [8 – 10]

Таблица 1

Муниципальные образования	Площадь территории, тыс. км ²	Численность населения, тыс. чел			Плотность населения, чел/км ²		
	2009	2000	2005	2009	2000	2005	2009
Ключевский	3,0	21,1	19,8	18,9	7,0	6,5	6,2
Кулундинский	2,0	27,6	25,3	24,4	13,8	12,8	12,3
Михайловский	3,1	24,5	24,0	23,5	7,9	7,7	7,5
Славгородский	2,1	13,5	11,9	11,3	6,4	5,7	5,5
Табунский	1,8	12,7	11,7	11,4	7,1	6,6	6,4
Лебяжинский	8,1	19,6	16,1	14,3	2,4	2,0	1,8
Успенский	5,5	21,4	15,6	13,0	3,9	2,8	2,4
Щербактинский	6,9	28,9	24,3	21,6	4,2	3,5	3,1

Такие отклонения от средних свидетельствуют о том, что данный регион менее заселен в сравнении с остальной частью субъектов и является некой периферийной зоной обоих субъектов. В Павлодарской области центром притяжения населения являются крупные города – Павлодар, Аксу, Экибастуз, Курчатов. В Алтайском крае это также города – Барнаул, Новоалтайск и крупные близлежащие населенные пункты с более развитой обрабатывающей промышленностью и средними специальными учебными заведениями или школами с углубленным изучением каких-либо предметов, например, районные центры Родино и Благовещенка.

В настоящее время демографическая ситуация в районах Кулундинской равнины выглядит следующим образом. Общее число жителей составляет 141,4 тыс. человек, с преобладанием женщин – 51,8%, особенно в возрасте старше 60 лет. Отмечается сокращение численности населения, так за последние пять лет оно уменьшилось более чем на 8 тыс. чел., причем наибольшие сокращения отмечаются в районах Павлодарской области (~ 5000 человек в пять лет) (рис. 2). Особенно интенсивно сокращается население в Лебяжинском районе. Среди районов Алтайского края наибольшую убыль населения испытывают Ключевский и Кулундинский районы.

При этом стоит отметить, что все казахстанские районы имеют положительный естественный прирост, особенно Успенский. В российской части естественный прирост наблюдается только в Славгородском и Табунском районах, в то время как в оставшихся трех районах убыль населения держится в пределах 70 человек в год (рис. 3а). Такая ситуация объясняется сни-

жением рождаемости и увеличением смертности, что соответствует обстановке в целом по Алтайскому краю. Массово распространены модели семьи, в которой один или максимум два ребенка и откладывается рождение первенца.

С конца 80-х гг. и до середины 90-х XX в. не отмечалось резкого сокращения населения в районах Алтайского края, так как был постоянный приток беженцев и вынужденных переселенцев из республик бывшего СССР, в том числе и Казахстана. Начиная с 1998 г., наметилось снижение миграционного прироста и резмиграция. В настоящее время положительный миграционный приток отмечался только в Михайловском и Кулундинском районах (рис. 3б). Постоянным на протяжении 2005-2009 гг. остается отток населения с территории Ключевского района, стабилизировалась ситуация в Кулундинском, а в Михайловском, Славгородском и Табунском районах – колеблется из года в год. В районах Павлодарской области по-прежнему наблюдается сильный отток населения, особенно в Успенском районе, но центрами притяжения уже не являются районы края, преобладающей является внутренняя миграция.

Таким образом, среди основных проблем демографического развития районов Кулундинской степи выделяются следующие:

- снижение рождаемости;
- увеличение заболеваемости и смертности;
- отрицательное сальдо миграции.

Если две первые причины характерны в большей степени для исследуемых районов России, то последняя наиболее значима для районов казахстанской части региона.

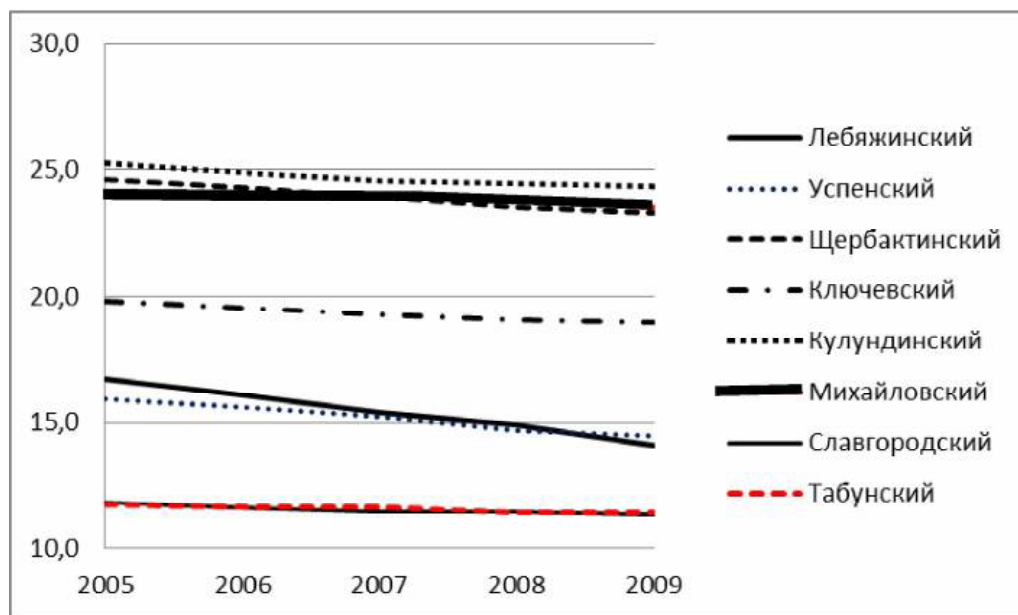


Рис. 2. Численность постоянного населения [11-12]

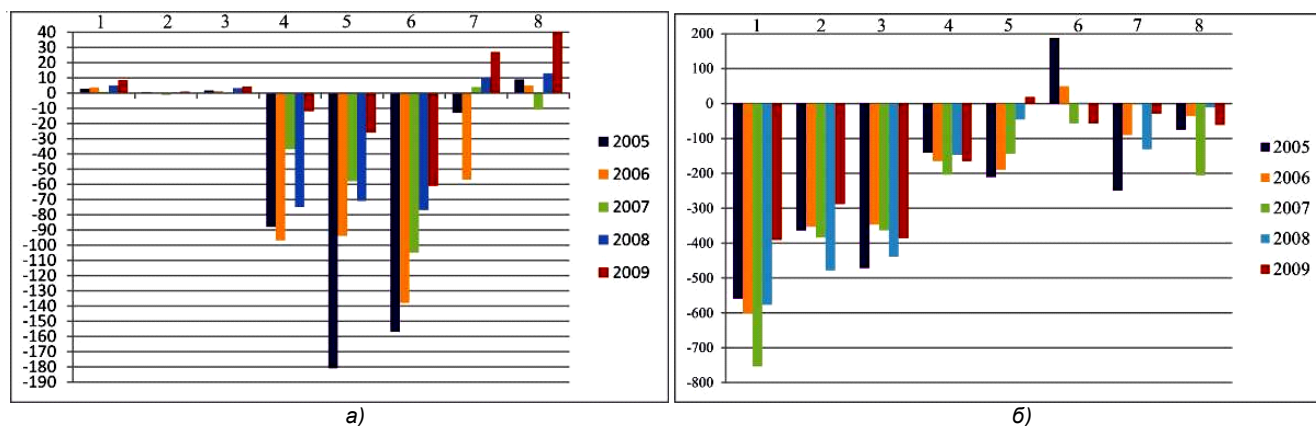


Рис. 3. Естественный (а) и миграционный (б) прирост (убыль) населения [11-12]:
1 – Лебяжинское муниципальное образование, 2 – Успенское, 3 – Щербактинское, 4 – Ключевское, 5 – Кулундинское, 6 – Михайловское, 7 – Славгородское, 8 – Табунское МО.

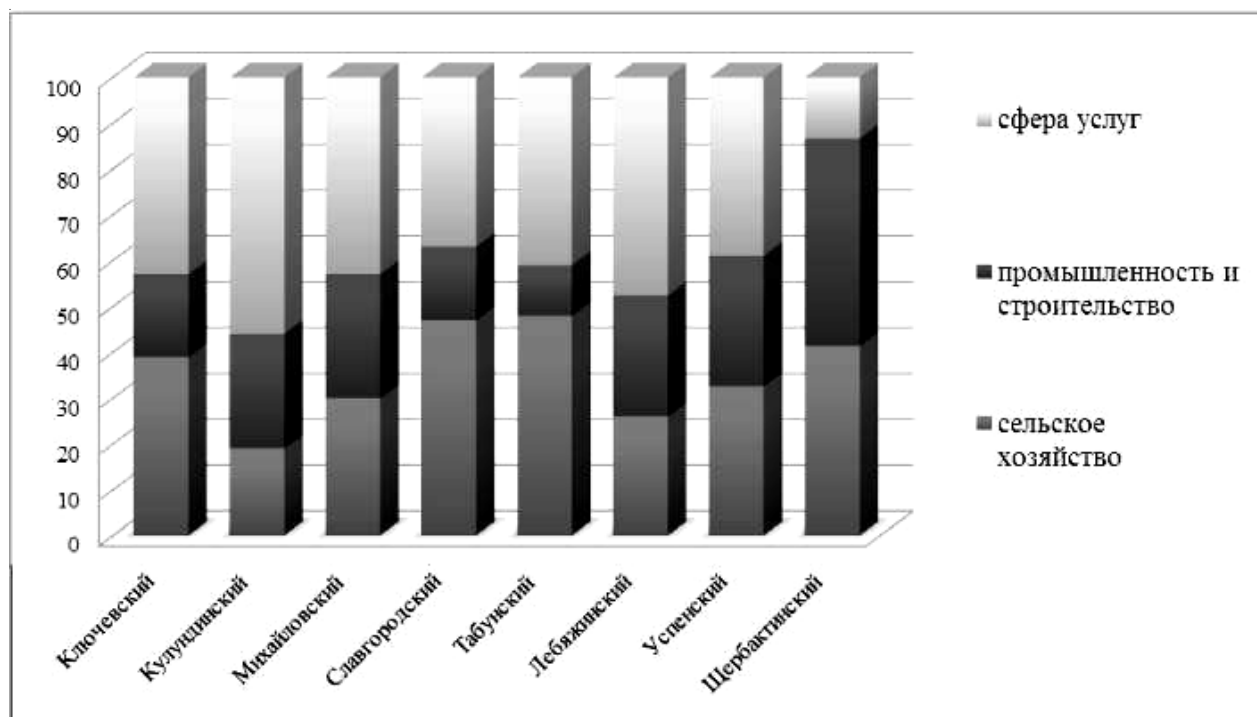


Рис. 4. Структура занятого населения по секторам экономики в 2009 г. [11-12]

Численность населения в трудоспособном возрасте на территории Кулундинской равнины в 2009 г. составляла около 65%. Наименьшая доля экономически активного населения региона приходится на Табунский и Славгородский районы, а наибольшая – на Щербактинский. При этом на протяжении многих лет сохраняется высокий уровень безработицы, значительно превышающий среднее региональное значение. Особенно сложная ситуация в Славгородском районе, где ее уровень достигает 9,7% при среднем по Алтайскому краю 3,6% в 2009 г. В целом для региона он составляет 5,8%. На сохранение ситуации влияют как объективные – отсутствие промышленных предприятий, сезонный характер занятости в сельском хозяйстве, так и субъективные факторы – получение социального пособия, зачастую равного заработной плате отдельных категорий граждан.

Более трети населения региона занято в сельском хозяйстве. Особенно ярко сельскохозяйственная специализация проявляется в Табунском, Славгородском и Щербактинском районах, где число занятых в отрасли составляет более 40% (рис. 4). В сфере услуг занято абсолютное большинство жителей Кулундинского района (56%), велика доля этого сектора в Ключевском, Михайловском, Табунском и Лебяжинском районах (более 40%). На отрасли промышленности приходится от 20 до 30% населения Кулундинского, Михайловского, Лебяжинского, Успенского районов и более 40% Щербактинского. Очевидно, что большая часть жителей Кулундинской равнины занята в сфере услуг и сельском хозяйстве, но при этом от района к району специализация изменяется.

Среднемесячная заработная плата очень сильно дифференцирована от 5000 руб. (Славгородский район) до 10378 руб. (Кулундинский). Это связано с распределением экономически активного населения по сферам занятости и значительной разницей уровня среднемесячных доходов в них. В районах с наибольшей заработной платой основные трудовые ресурсы заняты в промышленности, торговле и общественном питании, а с наименьшей – в сельском хозяйстве.

Если рассмотреть все районы по таким социально-демографическим показателям, как численность постоянного и экономически активного населения, естественный и миграционный прирост, уровень безработицы, то с помощью кластерного анализа можно выделить наиболее схожую ситуацию (рис. 5). Для построения дендрограммы использовался метод Варда [13]. В этом методе в качестве целевой функции применяют внутригрупповую сумму квадратов отклонений, которая есть сумма квадратов расстояний между каждой точкой (объектом) и средней по кластеру, содержащему этот объект. На каждом шаге объединяются такие два кластера, которые приводят к минимальному увеличению целевой функции, т.е. внутригруп-

повой суммы квадратов (SS). Этот метод направлен на объединение близко расположенных кластеров. Расстояние Чебышева было выбрано из-за необходимости определить несколько объектов как «различные», если они отличаются по какому-то одному измерению [14].

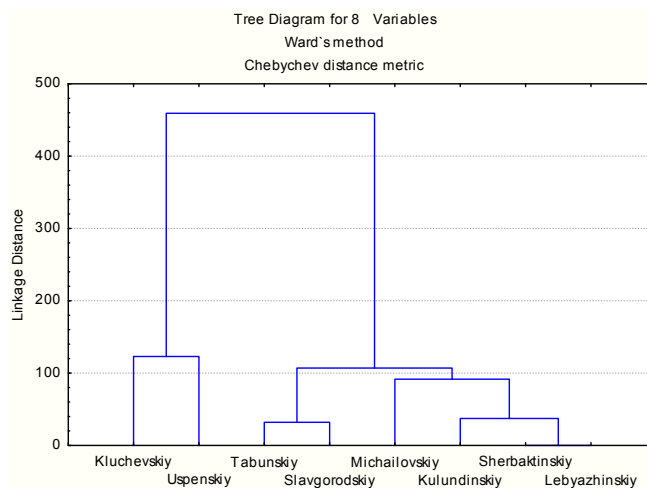


Рис. 5. Кластерный анализ социально-демографических показателей

На рисунке 5 четко выделяются две больших группы. В наиболее многочисленную вошли районы с высокой численностью населения, положительным естественным приростом или невысокой убылью, большой долей экономически активного в общей численности и средним уровнем безработицы. Успенский и Ключевский районы образуют отдельную группу за счет очень высокой миграционной и естественной убыли населения. При этом стоит заметить, что не произошло ожидаемой дифференциации по государственному признаку, что свидетельствует о наибольшей значимости уровня развития регионов и подчеркивает общность происходящих на территории Кулундинской равнины процессов.

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 12-05-90805-мол_рф_нр.

Библиографический список

1. Алтайский край. Атлас. – М.; Барнаул, 1980. – Т. 2.
2. Объединенный научно-исследовательский археологический центр им. А.Х. Маргулана [Э/р]. – Р/д: http://www.psu.kz/index.php?Itemid=75&id=39&lang=rus&option=com_content&view=article.
3. Летопись села [Э/р]. – Р/д: <http://www.eksi.kz/orlovka/letsela.htm>.
4. Аманова, А.С. Социально-культурное развитие диаспор Северо-Восточного Казахстана в 1937-2005 гг. (на материалах Павлодарской области): автореф. ... канд. истор. наук. – Караганда, 2009.
5. Гужвенко, Ю. Казахские национально-культурные центры [Э/р]. – Р/д: <http://www.fergananews.com/article.php?id=4939>.
6. Битюцкий, В. Веселый и добрый седой Наурыз [Э/р]. – Р/д: http://stepinf.ru/?id_razd=934.
7. Объединение юридических лиц «Ассоциация русских, славянских и казахских организаций Казахстана» [Э/р]. – Р/д: http://www.kurultay.kz/?modname=links&action=show_sections&id_section=69&lang=1.
8. Павлодарская область в 2009 г.: стат.сб. – Павлодар, 2010.
9. Основные показатели социально-экономического положения городов и районов Алтайского края: стат.сб. – Барнаул, 2006.
10. Основные показатели социально-экономического положения муниципальных районов и городских округов Алтайского края: стат.сб. – Барнаул, 2009.
11. Основные показатели социально-экономического положения муниципальных районов и городских округов Алтайского края: стат.сб. – Барнаул, 2010.
12. Регионы Павлодарской области в 2010 г.: стат.сб. – Павлодар, 2011.
13. Ward, J.H. Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function / J.H. Ward. – Journal of the American Statistical Association. – 1963. – № 48.
14. Буреева, Н.Н. Многомерный статистический анализ с использованием ППП «STATISTICA». – Нижний Новгород, 2007.

Bibliography

1. Altajskij kraj. Atlas. – M.; Barnaul, 1980. – T. 2.
2. Objedinennij nauchno-issledovatel'skij arheologicheskij centr im. A.Kh. Margulana [Eh/r]. – R/d: http://www.psu.kz/index.php?Itemid=75&id=39&lang=rus&option=com_content&view=article.
3. Letopisj sela [Eh/r]. – R/d: <http://www.eksi.kz/orlovka/letsela.htm>.
4. Amanova, A.S. Social'no-kul'turnoe razvitie diaspor Severo-Vostochnogo Kazakhstana v 1937-2005 gg. (na materialakh Pavlodarskoj oblasti): avtoref. ... kand. istor. nauk. Karaganda, 2009.
5. Guzhvenko, Yu. Kazahskie nacional'no-kul'turniye centrih [Eh/r]. – R/d: <http://www.fergananews.com/article.php?id=4939>.
6. Bitjuckij, V. Veselij i dobrij sedoj Nauriz [Eh/r]. – R/d: http://stepinf.ru/?id_razd=934.
7. Objedinenie juridicheskikh lic «Associaciya russkikh, slavyanskikh i kazachjikh organizacij Kazakhstana» [Eh/r]. – R/d: http://www.kurultay.kz/?modname=links&action=show_sections&id_section=69&lang=1.
8. Pavlodarskaya oblast' v 2009 g.: stat.sb. – Pavlodar, 2010.
9. Osnovnye pokazateli social'no-ehkonomicheskogo polozheniya gorodov i rayonov Altajskogo kraja: stat.sb. – Barnaul, 2006.
10. Osnovnye pokazateli social'no-ehkonomicheskogo polozheniya municipal'nykh rayonov i gorodskikh okrugov Altajskogo kraja: stat.sb. – Barnaul, 2009.
11. Osnovnye pokazateli social'no-ehkonomicheskogo polozheniya municipal'nykh rayonov i gorodskikh okrugov Altajskogo kraja: stat.sb. – Barnaul, 2010.
12. Regionih Pavlodarskoj oblasti v 2010 g.: stat.sb. – Pavlodar, 2011.
13. Ward, J.H. Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function / J.H. Ward. – Journal of the American Statistical Association. – 1963. – № 48.
14. Bureeva, N.N. Mnogomernij statisticheskij analiz s ispol'zovaniem PPP «STATISTICA». – Nizhnij Novgorod, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК 635.652:631.524.85 (571.14)

Kharina N.S., Parkina O.V. THE ECOLOGICAL ESTIMATION OF ADAPTABILITY OF KIDNEY BEAN VARIETIES FOR PRODUCTIVITY AND NODULE FORMING CAPACITY UNDER THE FOREST-STEPPE CONDITIONS OF PRIOB. The investigations showed that varieties of kidney beans had high productivity and nodules forming capacity under the forest-steppe conditions of Priob.

Key words: kidney bean, green beans, nodules forming capacity, productivity, variety.

Н.С. Харина, аспирант Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: nHarina@inbox.ru; О.В. Паркина, канд. сельхоз. наук, доц. Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: ParkinaOksana@yandex.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АДАПТИВНОСТИ СОРТОВ ФАСОЛИ ОВОЩНОЙ ПО ПРОДУКТИВНОСТИ И КЛУБЕНЬКООБРАЗУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛЕСОСТЕПИ ПРИОБЬЯ

Исследования показали, что сорта фасоли овощной в условиях лесостепи Приобья обладают высокой продуктивностью и клубенькообразующей способностью.

Ключевые слова: фасоль овощная, зеленые бобы, клубенькообразующая способность, продуктивность, сорт.

В настоящее время актуально экологизировать сельскохозяйственное производство путем восстановления биологических ресурсов почвы. Стабилизирующим компонентом в земледелии являются бобовые культуры, которые обладают уникальной способностью вступать в симбиоз со специфическими для каждого вида растений клубеньковыми бактериями. Образуются азотфиксирующие клубеньки, которые могут усваивать за вегетацию до 500 кг/га азота воздуха (N_2) и превращать его в аммиачный азот, доступный для растений [1]. Овощная фасоль способна к симбиозу с клубеньковыми бактериями рода *Rhizobium leguminosarum*.

Впервые в условиях лесостепи Приобья проведены комплексные исследования сортов фасоли овощной разной экологической зоны по основным хозяйственно ценным признакам. Дана экологическая оценка основных комплексных признаков, определяющих урожайность бобов. На основе полученных результатов можно рекомендовать выявленные сорта для селекционной программы с высокой клубенькообразующей способностью.

Цель исследования – экологическая оценка адаптивности сортов фасоли овощной по продуктивности и клубенькообразующей способности в условиях лесостепи Приобья. Достижение поставленной цели определяется выполнением основных задач:

оценить клубенькообразующую способность у сортов фасоли, отличающихся эколого-географическим происхождением; провести учет клубеньков в фазу цветения – плодообразования и определить их общее число, массу и размер; изучить особенности развития вегетативных и генеративных частей растения; проанализировать влияние гидротермических условий лесостепи Приобья на рост и развитие овощной фасоли, формирование симбиотического аппарата.

Объектами исследования являются сорта фасоли овощной, полученные из Всероссийского научно-исследовательского института селекции и семеноводства овощных культур: Рашель, Аришка, Лика, Сакфит, Фантазия, Золушка, Мрия, Настена, Морена, Дива, Миробелла, Магура и районированный сорт в Новосибирской области Солнышко. Полевые опыты проводили на полях Сибирского научно-исследовательского института селекции и растениеводства на территории Новосибирской области, которая расположена в географическом центре страны, в юго-восточной части Западной Сибири. Опытное поле располагается в поселке Мичуринском (юго-запад г. Новосибирска) на левом берегу реки Обь. Территория представляет собой плоскую равнину и только в восточной части обрамлена горами – предгорьями Салаирского кряжа. Географическое положение области обуславливает континентальный климат. Суровая и холодная зима, теплое и даже жаркое лето, короткие весна и осень, поздние весенние и осенние ранние заморозки, ранневесенняя засуха – характерные черты климата. Повторность – четырехкратная. Через 10 номеров высевали стандарт – сорт Солнышко [2]. Образцы растений отбирали методом «кубиков» (20*20*20 см³)

2 раза за вегетацию [3]. Для оценки клубенькообразующей способности и продуктивности растений фасоли в фазу цветения и плодообразования проводили биометрические измерения: определяли число, размер и массу клубеньков, массу растений, площадь листовой поверхности, биомассу растений и урожайность зеленых бобов. Учет продуктивности зеленых бобов сортов определяли в динамике: через каждые 7 дней собирали бобы с 10 фиксированных растений, определяли их число и массу.

Гидротермические условия вегетационного периода в годы исследования (2009 – 2011 гг.) значительно изменялись, что позволило дать объективную оценку адаптивности. На протяжении большей части лета 2009 года удерживалась влажная и прохладная погода, особенно много осадков наблюдалось в июне и июле. Этот период совпадает с началом цветения-плодоношения растений фасоли. Развитие вегетационной части растений фасоли было задержано, тем не менее, растения проявляли клубенькообразующую способность. По гидротермическим условиям 2010 год относится к умеренно прохладным и сухим. Сумма осадков за период май-август составила 136 мм при норме 213 мм (рис. 2). Прохладная погода и дефицит осадков за преобладающий период сезона вегетации отрицательно сказались на развитии всходов овощной фасоли, и впоследствии сказывалось на росте и развитии растений. Ранневесенняя засуха и дефицит влаги в течение вегетационного периода 2011 года отразились на формировании бобово-ризобиального аппарата.

В результате исследований установлено, что сорта, интродуцированные из ВНИИССОК отличались высокой степенью облиственности и значительным числом бобов. Контрольный

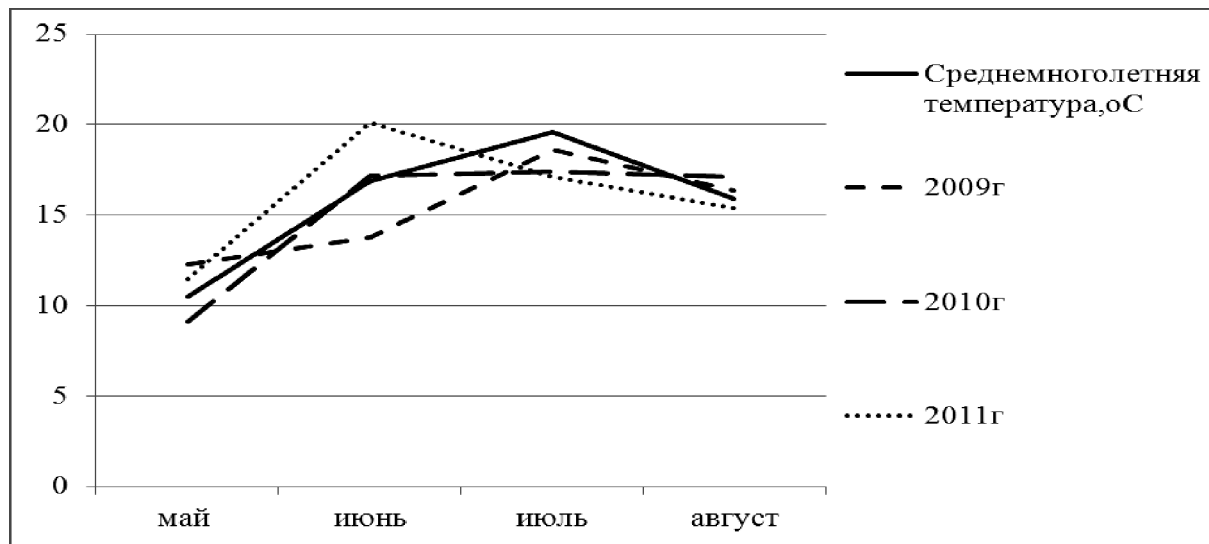


Рис. 1. Ход температуры за вегетационный период лет исследований (2009 – 2011 гг.)

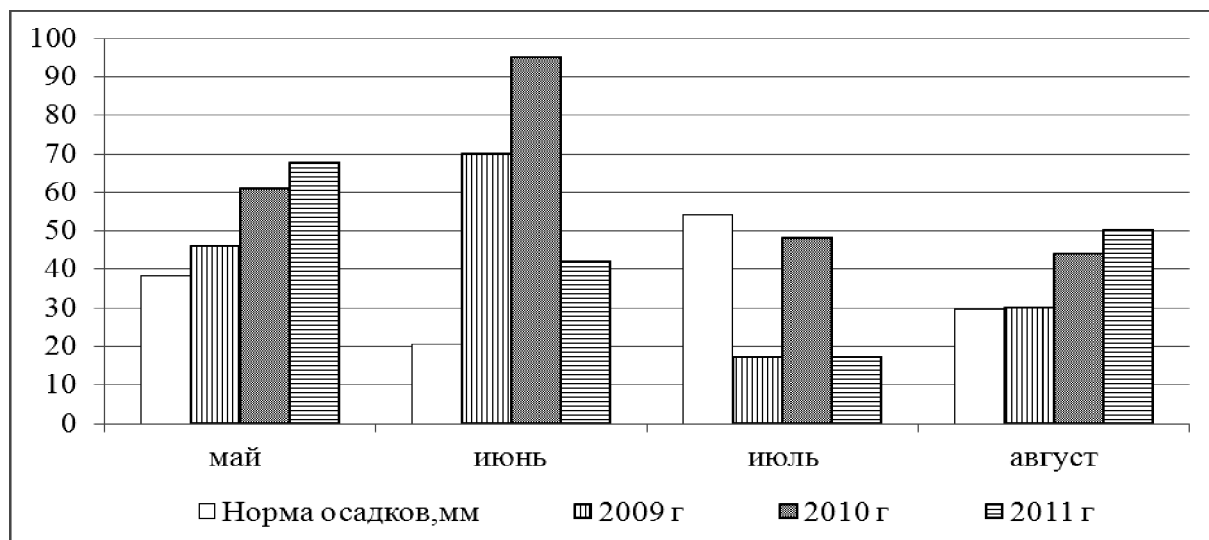


Рис. 2. Уровень выпадения осадков за вегетационный период (2009 – 2011 гг.)

Таблица 1

Характеристика сортов фасоли овощной по хозяйственно ценным признакам и клубенькообразующей способности (2009 – 2011 гг.)

№ п/п	Сортообразец	Биомасса, г	Площадь листовой поверхности, см ²	Число клубеньков, шт	Масса клубеньков, г	Урожайность, кг/м ²
1	Солнышко (St)	155,2	869,8	56	1,9	2
Сорта фасоли овощной коллекции ВНИИССОК, выращенной семенами местной репродукции						
2	Лика	158,8	956	47	1,4	3,1
3	Золушка	178,3	1026,1	56,2	1,5	2,6
4	Сакфит	164,9	887,2	50	0,8	2,3
5	Фантазия	208,2	1153,1	55,7	1,2	2,1
6	Настена	189,6	1061,9	56,3	1,3	1,9
7	Мрия	206,6	1057,8	46,3	0,6	1,8
8	Рашель	207,9	1438,2	51,7	1,1	2,5
9	Аришка	156	1158,4	31,3	0,6	1,9
10	НСР _{0,5}	131,4	492,5	29,3	0,1	0,2
Сорта фасоли овощной коллекции ВНИИССОК, выращенной оригинальными семенами						
11	Морена	207,3	1241,4	48,5	1,2	2,1
12	Дива	189,7	1342,4	41	1	1,9
13	Миробелла	210,7	1611,9	39	0,8	3,1
14	Настена	125,4	764,9	44,5	0,9	2,1
15	Магура	152,5	1158,9	43,5	0,8	2,4
16	НСР _{0,5}	17,5	204,8	4,7	0,1	0,2

сорт Солнышко отличался более высокой клубенькообразующей способностью. Урожайность зеленых бобов была стабильной 2,0 кг/м² при средней биомассе 155,2 г и площади листовой поверхности 869,8 см² (табл.1). На корнях формировалось значительное число клубеньков 56 шт общей массой 1,9 г, причем преобладали клубеньки фракцией менее 1 мм. Урожайность сортов коллекции ВНИИССОК изменялась по годам и превышала урожайность стандарта за счет более крупных бобов на растении. Следует отметить высокую урожайностью зеленых бобов у сортов Лика, Золушка, Сакфит, Фантазия и Рашель – 3,1; 2,6; 2,3; 2,1 и 2,5 кг/м². При биометрической характеристике растений фасоли овощной растения было установлено, что сорта обладали биомассой: Морена, Дива, Миробелла, Настена и Магура – 207,3; 189,7; 210,7; 125,4; 152,5 г, соответственно. Наряду с этим отмечено интенсивное формирование бобов. Урожайность зеленых бобов была выше стандарта, особенно следует выделить сорт Миробелла – 3,1 кг/м².

Наблюдения за образованием клубеньков на корнях фасоли в полевом опыте показали, что во всех вариантах в годы исследований клубеньки образовывались и активно функционировали в течение вегетационного периода, что связано с наличием спонтанных штаммов *Rhizobium phaseoli* в почве опытного участка [4]. По клубенькообразующей способности сорта коллекции ВНИИССОК в первый год возделывания в условиях лесостепи Приобья уступали контрольному варианту. На корнях сорта Солнышко образовалось 72 клубенька, в то время как у сортов Золушка, Настена, Рашель – 68, 48, 56 клубеньков, соответственно. При выращивании исследуемых сортообразцов семенами местной репродукции на второй год тенденция изменилась: по числу клубеньков имел превосходство сорт Золушка – 88 шт, а у контрольного сорта Солнышко – 81 шт. У сортов Настена и Рашель число клубеньков увеличилось 59 и 61 шт, соответственно. У остальных сортов менее активно протекала адаптация к новым условиям среды, и проявление симбиотической активности было выражено в меньшей степени. В 2011 году коллекция высевалась семенами третьей репродукции. Гидротермические условия не способствовали формированию и развитию бобово – ризобияльного аппарата, в связи с чем на-

блюдалось меньшее число клубеньков по сравнению с предыдущими годами исследования. Адаптивность сортов фасоли овощной коллекции ВНИИССОК, высеянных семенами местной репродукции, протекала постепенно и зависела от особенностей сорта и погодных условий, но не смотря на эти факторы у всех исследуемых сортов азотфиксирующие клубеньки образовались на корнях.

Оригинальные сорта коллекции ВНИИССОК высевали в условиях лесостепи Приобья в течение двух лет. По формированию бобово-ризобияльного аппарата уступали контрольному варианту: в 2010 году клубеньков сформировалось у сорта Солнышко – 71 шт, а у сортов Морена, Дива, Настена, Магура, Миробелла – 63, 59, 57, 59, 56, соответственно. В 2011 году данные сорта были высеяны также оригинальными семенами, гидротермические условия сказались негативно – сорта не так активно вступали в симбиоз с азотфиксирующими бактериями. Дефицит влаги в период плодообразования у оригинальных сортов коллекции ВНИИССОК повлиял на формирование клубеньков и привел к подобной тенденции.

Гидротермические условия вегетационного периода в годы исследований способствовали развитию генеративной части фасоли овощной и образованию азотфиксирующих клубеньков на корнях. Выделены высокопродуктивные сорта Золушка, Лика, Сакфит и Рашель селекции ВНИИССОК с урожайностью – 2,6; 3,1; 2,3 и 2,5 кг/м², соответственно. Отмечено образование многочисленных азотфиксирующих клубеньков мелких фракций розовой окраски с высоким тургором.

Выделены сорта Миробелла, Магура и Настена коллекции ВНИИССОК, выращенные оригинальными семенами, с высокой урожайностью 3,1; 2,4; 2,1 кг/м², соответственно. Наблюдения за образованием клубеньков на корнях фасоли в полевом опыте показали, что во всех вариантах в годы исследований (2009 – 2011 гг.) клубеньки образовывались и активно функционировали в течение вегетационного периода, что связано с наличием спонтанных штаммов *Rhizobium phaseoli* в почве опытного участка. Динамика числа азотфиксирующих клубеньков на корнях сортов фасоли овощной коллекции ВНИИССОК показывает, что абиотические факторы окружающей среды значительно влияют на формирование и развитие бобово-ризобияльного аппарата.

Библиографический список

1. Дринча, В.М. Инокуляция семян бобовых культур / В.М. Дринча, Е.И. Кубеев // Аграрный эксперт. – 2009. – № 5.
2. Паркина, О.В. Сорта овощной фасоли для Сибири // Гавриш: научно-информационный журнал. – М., 2005.
3. Федин, И.В. Методы исследований с зернобобовыми культурами // Материалы науч.-метод. совещания. – Орел, 1971. – Т. 2.
4. Owen, E. C. (1947 : Nutrition and symbiosis. Nature 160:78-81.

Bibliography

1. Drincha, V.M. Inokulyaciya semyan bobovihkh kul'tur / V.M. Drincha, E.I. Kubeev // Agrarniy ehkspert. – 2009. – № 5.
2. Parkina, O.V. Sorta ovothnoy fasoli dlya Sibiri // Gavrih: nauchno-informacionniy zhurnal. – M., 2005.
3. Fedin, I.V. Metodih issledovaniy s zernobobovimi kul'turami // Materialih nauch.-metod. covethaniya. – Orel, 1971. – T. 2.
4. Owen, E. C. (1947 : Nutrition and symbiosis. Nature 160:78-81.

Статья поступила в редакцию 24.07.12

УДК 612+612.018:612.014.4

Obut T.A., Erdynieva T.A., Ovsukova M.V., Obut E.T., Dementeva T.Yu., Egorova S.A. DEHYDROEPIANDROSTERONE SULFATE CORRECTION OF VIBRATION-FACTOR ENHANCED THE ALDOSTERONE LEVEL AND THE ARTERIAL PRESS. It had been shown the hypotensive and simultaneously the lessening aldosterone level effects of dehydroepiandrosterone sulfate (DHEAS, 30 mg/kg) at multirepeated but not at sharp stressful vibration conditions in rats of μ -opioid receptors released at both indexes. Evidently the μ -opioid blocking mechanism of enhanced aldosterone level may be consider as one of the version of hypotensive DHEAS effect at least in multirepeated stress influences.

Key words: dehydroepiandrosterone sulfate, aldosterone, naltrexone, vibration factor, arterial press, μ -opioid receptors.

Т.А. Обут, д-р биол. наук, главный науч. сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск; **Т.А. Эрдыниева**, Тувинский гос. университет, г. Кызыл; **М.В. Овсюкова**, канд. биол. наук, науч. сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск; **Е.Т. Обут**, науч. сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск; **Т.Ю. Деметьева**, главный специалист по животноводству ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск; **С.А. Егорова**, ветеринарный врач ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: timka006@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ АЛЬДОСТЕРОНА И ГИПЕРТЕНЗИИ ДЕГИДРОЭПИАНДРОСТЕРОН-СУЛЬФАТОМ ПРИ ВИБРАЦИОННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ

Установлено, что дегидроэпиандростерон-сульфат (ДЭАС, 30 мг/кг) оказывает гипотензивный эффект у крыс, блокируя, одновременно, стресс-индуцируемое повышение гипертензивного гормона альдостерона при многократно повторяющемся, но не однократном вибрационном воздействии, реализуя оба своих эффекта через μ -опиоидные рецепторы. То есть, μ -опиоидный механизм блокады повышения уровня альдостерона может рассматриваться как один из вариантов гипотензивного эффекта ДЭАС, по крайней мере, при многократно повторяющемся воздействии.

Ключевые слова: дегидроэпиандростерон-сульфат, альдостерон, налтрексон, вибрационный фактор, артериальное давление, μ -опиоидные рецепторы.

Дегидроэпиандростерон-сульфат (ДЭАС) – гормон сетчатой зоны коры надпочечников и нейростероид ЦНС [1]. Нами показано, что ДЭАС оказывает стресс-лимитирующий эффект, реализуемый через центральные μ -опиоидные рецепторы (μ -ОР) [2, 3], а также гипотензивный эффект [4]. Известно, что гормон клубочковой зоны коры надпочечников альдостерон (АЛ) оказывает у животных и человека выраженный гипертензивный эффект [5; 6]. Но влияние ДЭАС на уровень АЛ и артериального давления (АД), его особенности при острых и хронических вибрационных воздействиях (ВВ) не изучены, а это может представлять практическое значение. Последствием вибрации может быть, в частности, развитие гипертензии [7]. Гипотензивный эффект ДЭАС, как можно ожидать, способен реализоваться через его влияние, в частности, на уровень гипертензивного гормона альдостерона, особенно при стрессорном, а также вибрационном воздействии. Для проверки этой гипотезы предпринято данное исследование.

Цель: изучить влияние введения ДЭАС животным на уровень АЛ и АД и возможность реализации эффекта ДЭАС через μ -ОР у крыс.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эксперименты проводили на самцах крыс Вистар массой 160-240 г. В опытных подгруппах было 5-33 животных. Крыс содержали в стандартных условиях вивария ФГБУ «НИИ физиологии» СО РАМН при свободном доступе к пище и воде. Систолческое АД (мм рт. ст.) измеряли неинвазивным методом на хвостовой артерии прибором Coda (Kent Scientific, USA). Уровень АЛ в плазме системной крови определяли по окончании ВВ стандартизированными наборами (Франция) радиоиммунным методом. Забой животных для сбора крови осуществляли декапитацией. ВВ оказывали в однократном или многократно повторяющемся (19 дней, по 1 разу, 1 ч в день) режимах на аппарате

АВБ–4п. Это горизонтальная, низкочастотная, широкоамплитудная вибрация (частотой 3 Гц), аналог транспортной вибрации, испытываемой шоферами и пассажирами, в первую очередь, общественного транспорта. Влияние введения животным ДЭАС (п/к 30 мг/кг, «Sigma», USA) на уровень АД и АЛ оценивали, соответственно, через 1 и 2 суток после его инъекции сразу по окончании ВВ. Антагонист ОР налтрексон («Sigma», USA) вводили п/к в дозе 0,1 мг/кг за 20 мин до ДЭАС. Статистическую обработку проводили по t-критерию Стьюдента. Данные представлены в виде $M \pm m$. Достоверными считали различия при $P \leq 0,05$.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полученные результаты свидетельствуют (Рис. 1) о повышении уровня АЛ как после однократного, так и после многократно повторяющегося ВВ ($P \leq 0,001$ в обоих случаях). Введение животным ДЭАС при многократно повторяющемся ВВ приводило к достоверному ($P=0,05$) ослаблению этого индуцируемого вибрацией повышения уровня АЛ.

Введение совместно ДЭАС с налтрексоном приводило к восстановлению уровня АЛ, сниженного применением ДЭАС до значения неотличимого от такового после ВВ у животных, но без введения препаратов.

Поскольку налтрексон в применяемой нами дозе 0,1 мг/кг селективно блокирует μ -ОР [8; 9], то значит выявленный ДЭАС-блокирующий эффект на уровень АЛ реализуется через μ -ОР. При однократном ВВ введение животным как одного ДЭАС, так и совместно с налтрексоном не оказывало статистически значимого действия. Введение для дополнительного контроля одного налтрексона, как при однократном, так и при многократно повторяющемся ВВ было неэффективным.

Измерение АД у тех же крыс и влияния на него ВВ (рис. 2) показало рост АД как после однократного, так и после многократно повторяющегося ВВ ($P \leq 0,001$ в обоих случаях). Введе-

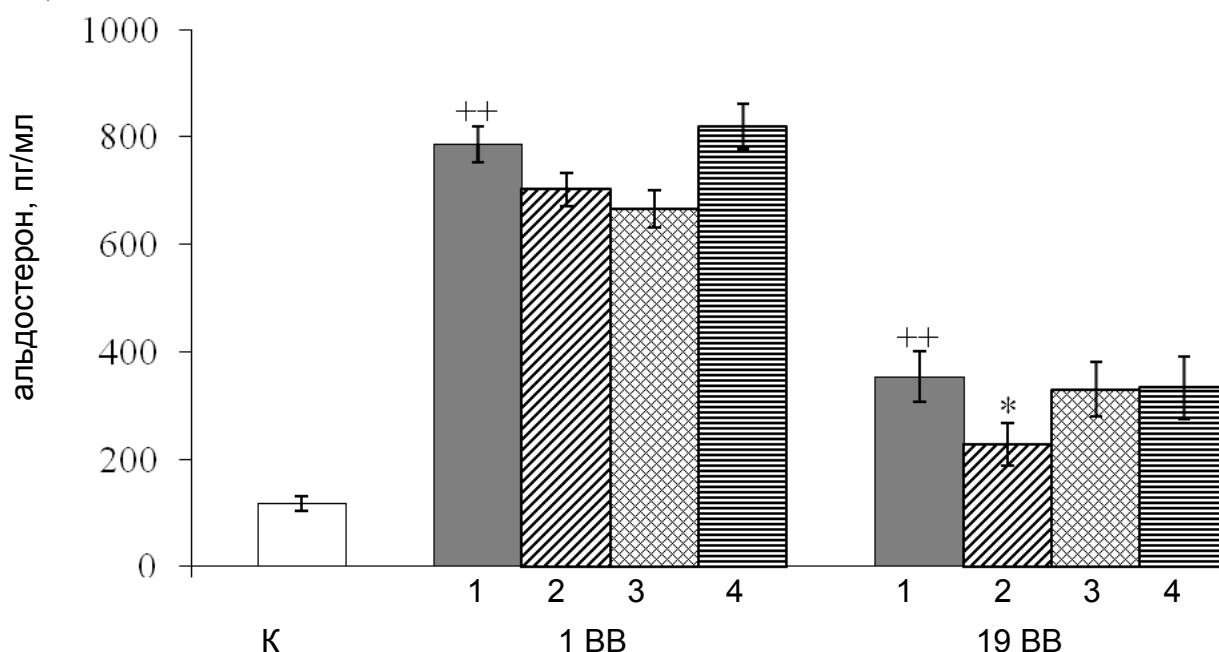


Рис. 1. Изменение уровня альдостерона в плазме системной крови крыс под влиянием введения им ДЭАС, налтрексона и совместно налтрексона с ДЭАС при однократном и многократно повторяющемся вибрационном воздействии

Условные обозначения: 1 – при вибрационном воздействии без введения животным препаратов; 2 – при вибрационном воздействии с введением животным ДЭАС; 3 – при вибрационном воздействии с введением животным совместно налтрексона с ДЭАС; 4 – при вибрационном воздействии с введением животным налтрексона; 1 BB – однократное вибрационное воздействие; 19 BB – многократно повторяющееся (19 дней) вибрационное воздействие

** $P \leq 0,001$ – относительно контроля (K); * $P = 0,05$ – относительно подгруппы животных 19 BB без введения им препаратов

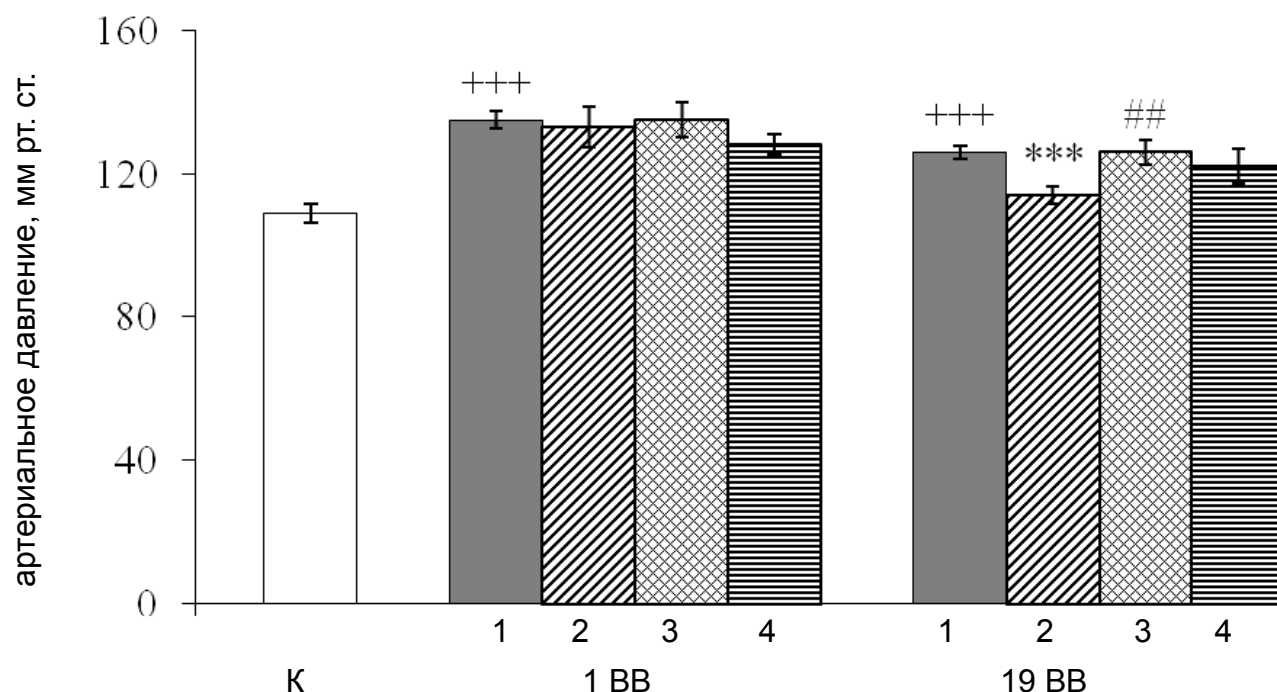


Рис. 2. Изменение уровня артериального давления в плазме системной крови крыс под влиянием введения им ДЭАС, налтрексона и совместно налтрексона с ДЭАС при однократном и многократно повторяющемся вибрационном воздействии

Условные обозначения: 1 – при вибрационном воздействии без введения животным препаратов; 2 – при вибрационном воздействии с введением животным ДЭАС; 3 – при вибрационном воздействии с введением животным совместно налтрексона с ДЭАС; 4 – при вибрационном воздействии с введением животным налтрексона; 1 BB – однократное вибрационное воздействие; 19 BB – многократно повторяющееся (19 дней) вибрационное воздействие

*** $P \leq 0,001$ – относительно контроля (K); *** $P \leq 0,001$ – относительно подгруппы животных 19 BB без введения им препаратов; ## $P \leq 0,01$ – относительно подгруппы животных 19 BB с введением ДЭАС

ние животным ДЭАС приводило к снижению ($P \leq 0,001$) повышаемого многократным, но не однократным ВВ уровня АД. Введение совместно ДЭАС с налтрексоном при многократно повторяющемся ВВ восстанавливало ($P \leq 0,01$) пониженный посредством ДЭАС уровень АД до прежнего повышенного значения, свидетельствуя, что АД-понижающий эффект ДЭАС реализуется через μ -ОР. Введение для дополнительного контроля одного налтрексона было неэффективным. При однократном ВВ введение препаратов также не оказывало эффекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приведенные данные свидетельствуют, что ДЭАС оказывает гипотензивный эффект при многократно повторяющемся ВВ, блокируя, одновременно, индуцируемое ВВ повышение уровня АД при многократно же, но не однократном воздействии, реализуя оба эффекта через μ -ОР. Последнее может рассматриваться как вариант механизма гипотензивного действия ДЭАС.

Библиографический список

1. Wolf, O.T. Actions of dehydroepiandrosterone and its sulfate in the central nervous system: effect on cognition and emotion in animals and humans / O.T. Wolf, C. Kirschbaum // Brain. Res. Brain. Res. Rev. – 1999. – V. 30. – № 3.
2. Обут, Т.А. Влияние дегидроэпиандростерон-сульфата на стресс-реактивность: μ -опиатный механизм / Т.А. Обут, М.В. Овсякова, О.П. Черкасова // Росс. физиол. журн. им. И.М. Сеченова. – 2002. – Т. 88. – № 12.
3. Обут, Т.А. Андрогены в адаптации организма: биологическая значимость надпочечниковых андрогенов. – Новосибирск, 2004.
4. Обут, Т.А. Гипотензивное средство Патент РФ № 2142802 / Т.А. Обут, Е.Т. Обут, А.Л. Маркель // Бюл. № 35 от 20.12.1999.
5. White P.C. Inherited forms of mineralocorticoid hypertension / P.C. White // Hypertension. – 1996. – V. 28. – № 6.
6. Freel, E.M. Mechanisms of hypertension: the expanding role of aldosterone / E.M. Freel, J.M. Connell // J. Am. Soc. Nephrol. – 2004. – V. 15. – № 8.
7. Hsiu, H. Effects of whole-body mechanical stimulation at double the heart rate on the blood pressure waveform in rats / H. Hsiu, M.Y. Jan, W.K. Wang, Y.Y. Wang // Physiol. Meas. – 2006. – V. 27. – № 2.
8. Benton, D. Mu and kappa opiate receptor involvement in agonistic behaviour in mice / D. Benton // Pharmacol. Biochem. Behav. – 1985. – V. 23. – № 5.
9. Cover, P.O. Effects of selective opioid-receptor blockade on the hypothalamo-pituitary-adrenocortical responses to surgical trauma in the rat / P.O. Cover, J.C. Buckingham // J. Endocrinol. – 1989. – V. 121 – № 2.

Bibliography

1. Wolf, O.T. Actions of dehydroepiandrosterone and its sulfate in the central nervous system: effect on cognition and emotion in animals and humans / O.T. Wolf, C. Kirschbaum // Brain. Res. Brain. Res. Rev. – 1999. – V. 30. – № 3.
2. Obut, T.A. Vliyaniye degidroehipiandrosteron-sulfata na stress-reaktivnostj: μ -opiatniyhj mekhanizm / T.A. Obut, M.V. Ovsyukova, O.P. Cherkasova // Ross. fiziol. zhurn. im. I.M. Sechenova. – 2002. – T. 88. – № 12.
3. Obut, T.A. Androgenih v adaptacii organizma: biologicheskaya znachimostj nadpochechnikovihkh androgenov. – Novosibirsk, 2004.
4. Obut, T.A. Gipotenzivnoye sredstvo Patent RF № 2142802 / T.A. Obut, E.T. Obut, A.L. Markelj // Byul. № 35 ot 20.12.1999.
5. White P.C. Inherited forms of mineralocorticoid hypertension / P.C. White // Hypertension. – 1996. – V. 28. – № 6.
6. Freel, E.M. Mechanisms of hypertension: the expanding role of aldosterone / E.M. Freel, J.M. Connell // J. Am. Soc. Nephrol. – 2004. – V. 15. – № 8.
7. Hsiu, H. Effects of whole-body mechanical stimulation at double the heart rate on the blood pressure waveform in rats / H. Hsiu, M.Y. Jan, W.K. Wang, Y.Y. Wang // Physiol. Meas. – 2006. – V. 27. – № 2.
8. Benton, D. Mu and kappa opiate receptor involvement in agonistic behaviour in mice / D. Benton // Pharmacol. Biochem. Behav. – 1985. – V. 23. – № 5.
9. Cover, P.O. Effects of selective opioid-receptor blockade on the hypothalamo-pituitary-adrenocortical responses to surgical trauma in the rat / P.O. Cover, J.C. Buckingham // J. Endocrinol. – 1989. – V. 121 – № 2.

Статья поступила в редакцию 19.09.12

Раздел 9

ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 330.311

Danilova O.V., Lesnikh Y.G. THE DEFINITION OF INNOVATIVE MECHANISM OF OIL CLUSTER RUSSIA. Theoretical and methodological bases of the innovative mechanism of an oil cluster of the export country are given in article on an example of the Russian Federation. Authors undertook attempt to define essence of innovations in oil branch, to classify them, proceeding from the principles of constructing innovative and raw economy of Russia which assumes fixing by an oil cluster the role of the modernization locomotive.

Key words: innovations, oil branch, oil cluster, modernization, innovative and raw model of economy.

О.В. Данилова, аспирант каф. «Финансы» ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: fk2927@yandex.ru; **Ю.Г. Лесных**, канд. эконом. наук, доц. каф. «Финансы» ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: lesnih-u@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЕХАНИЗМА НЕФТЯНОГО КЛАСТЕРА РОССИИ

В статье приводятся теоретические и методологические основы инновационного механизма нефтяного кластера страны-экспортера на примере Российской Федерации. Авторами предпринята попытка определить сущность инноваций в нефтяной отрасли, классифицировать их, исходя из принципов построения в России инновационно-сырьевой экономики, которая предполагает закрепление за нефтяным кластером роли локомотива модернизации.

Ключевые слова: инновации, нефтяная отрасль, нефтяной кластер, модернизация, инновационно-сырьевая модель экономики.

Осуществляемые в нашей стране экономические преобразования, основная цель которых состоит в преодолении кризисных явлений в экономике и выходе на качественно новую ступень развития общества, затрагивает все сферы жизнедеятельности. Традиционно важная роль в осуществлении этих преобразований и обеспечении экономического роста отводится научно-техническому прогрессу, а в условиях, когда стабильность российского государства зависит от темпов и направления развития топливно-энергетического комплекса, значение инновационной перестройки отрасли сложно переоценить.

Нет необходимости повторять постулат о том, что наша страна имеет нефтедолларовый бюджет и «сырьевую» экономику. Дополнительные доходы от экспорта нефти позволили правительству реализовать национальные проекты, сами нефтяные компании инвестировали прибыли и в свою, и в смежные отрасли. Рост инвестиций в нефтяном секторе привел к росту спроса на продукцию металлургии и машиностроения, обеспечивающих нефтяников трубами и оборудованием. Кроме того, нефть долгое время была и по-прежнему остается политическим и экономическим оружием в борьбе политических систем.

В условиях фактического существования России в эпоху сырьевой доминанты, всем понятна необходимость переориентации отечественной экономики на наукоемкие отрасли. Однако нам представляется, что наиболее рациональный путь для развития страны – это инновационно-сырьевая модель, не отрицающая ведущую роль топливно-энергетического комплекса в обеспечении экономического роста, а предполагающая отечественный ТЭК в качестве локомотива модернизации и источника инноваций.

Следовательно, необходима разработка эффективных моделей совершенствования инновационного механизма нефтяного рынка, учитывающего региональные особенности локальных систем нефтепродуктообеспечения.

Основная цель отношений между участниками рынка нефтепродуктов состоит в полном, качественном и своевременном удовлетворении платежеспособного спроса при наиболее эко-

номически эффективным использовании имеющихся производственных ресурсов по всей технологической цепи в процессе нефтепродуктообеспечения, который в широком смысле охватывает добычу, переработку и сбыт.

Энергетическая система имеет многогранную связь с экономическими, экологическими и социальными аспектами развития отдельных регионов, стран и мирового сообщества в целом. Характер функционирования топливно-энергетического комплекса (ТЭК) во многом определяется политикой, осуществляемой как в данной отрасли, так и в экономике в целом. Процесс институциональной и законодательной реформ ТЭКа в развитых, развивающихся странах и странах с переходной экономикой открывает возможности для разработки и реализации инновационной политики устойчивого развития нефтяной отрасли.

Понятие «инновация» впервые появилось в научных исследованиях культурологов еще в XIX веке. Основоположником теории инноваций считают Й. Шумпетера. Он в своей работе «Теория экономического развития» рассматривал инновацию (новые комбинации) как средство предпринимательства для получения прибыли [1].

Значительный вклад в исследование инноваций внес Н.Д. Кондратьев, который доказал, что переход к новому циклу связан с расширением запаса капитальных благ, создающих условия массового внедрения накопившихся изобретений. Н.Д. Кондратьев связывал переход к новому циклу с техническим прогрессом [2]. Главную роль в изменениях экономической жизни общества Н.Д. Кондратьев отводил научно-техническим новациям.

В исследованиях отечественных экономистов термин «инновация» стал широко применяться с переходом экономики к рыночным отношениям вместо «научно-технического прогресса (НТП)». На основе изучения в экономической литературе последних лет на предмет понятия «инновация» можно утверждать, что существует множество его определений.

По нашему мнению, применительно к нефтяному рынку инновации – это процесс разработки, освоения и эксплуатации

технических, технологических, организационно-управленческих инноваций, способствующих развитию и повышению эффективности добычи, переработки и сбыта нефти и нефтепродуктов, а также организационно-экономические новшества на макроуровне с целью удовлетворения конкретных общественных потребностей и достижения ряда эффектов (экономических, научно-технических, социальных, экологических).

В научной литературе инновации принято классифицировать по ряду признаков – по степени радикальности, значимости в экономическом развитии, подразделяя их на базисные, улучшающие и псевдоинновации (рационализирующие). Достаточно полную классификацию инноваций предложил А.И. Пригожин [3]: по распространенности, месту в производственном цикле, преемственности, охвату ожидаемой доли рынка, инновационному потенциалу и степени новизны. П.Н. Завлин предлагает классифицировать инновации по 12 признакам: по значимости; по направленности; по отраслевой структуре жизненного цикла; по глубине изменения и др. [4].

Ефремов А.Н. в работе, посвященной инновациям в нефтяной отрасли, утверждал, что «специфика нефтяного сектора, его роль в социально-экономической и финансовой системах определяют тот факт, что в данной отрасли ранжирование инноваций по критерию «первичности» для достижения запланированных Правительством страны темпов экономического роста должно идти от организационно-экономических инноваций (как инноваций высшего порядка) к технологическим и, затем, техническим (низший уровень)» [5].

Мы согласны с автором лишь отчасти – на данном этапе стало очевидно, что первичность должна быть закреплена именно за технико-технологическим перевооружением, хотя автор абсолютно прав, что оно будет достижимо лишь при изменении принципов государственного управления отраслью.

Поэтому в качестве научно-методологической основы оценки масштабов, новизны, инноваций, интенсивности инновационного изменения, экономических последствий инноваций и для обоснования управленческих решений в области инновацион-

ной политики предложена синтетическая классификация инноваций в нефтяной отрасли, охватывающая такие характеристики как: предмет, сфера применения, уровень сложности, эффект, полученный в результате внедрения инноваций (рис. 1).

Конечная цель совершенствования инновационного механизма нефтяного кластера должна состоять в том, чтобы идентифицировать, проектировать и продвигать систематическое развитие территориально-производственных комплексов, обеспечивающих создание и поддержку энергетической системы, необходимой для экономического роста.

Таким образом, совершенствование инновационного механизма нефтяного кластера – это процесс создания, мобилизации, усиления, модернизации и преобразования существующих мощностей отрасли таким образом, чтобы достигнуть критериевальных технико-экономических и социальных результатов в контексте устойчивого развития экономики страны.

Все участники процессов добычи, переработки и сбыта нефти и нефтепродуктов выполняют различные функции, поэтому необходимо рассмотреть их потребности, возможности и обязанности в территориально-производственных комплексах; а также на уровне муниципальных властей, наделенных специальными инструментами и соответствующими службами, провести мониторинг методов и механизмов обеспечения соответствия территориально-производственных энергетических систем потребностям устойчивого развития регионов, установить правила, гарантирующие, что либерализация энергетического рынка и конкурентная борьба его участников не будут негативно отражаться на достижении целей защиты окружающей среды и социальной политики.

Переход к инновационной экономике требует, чтобы крупный и малый бизнес сосредоточились в тех сферах, где они имеют явные конкурентные преимущества, постоянно кооперируясь друг с другом.

Полагаем, что именно перечисленные выше принципы должны лечь в основу Концепции развития инновационно-сырьевой модели экономики России.

	Значимость в рамках Концепции инновационно-сырьевой модели экономики России	Предмет, сфера применения	Эффект, полученный в результате внедрения инноваций
Стратегические инновации	Инновации 1-го порядка	Технологические инновации Возникают при применении улучшенных, более совершенных способов добычи нефти, технологий переработки сырья и транспортировки сырья и готовой продукции в системе нефтепроводов	Перегруппировка составных частей системы с целью улучшения ее функционирования, элементов производственной системы с целью приспособления друг к другу
	Инновации 2-го порядка	Технические инновации Производство углеводородов с новыми/усовершенствованными свойствами (экологические бензины и т.д.)	Изменение количественных свойств системы, сохранение и обновление ее существующих функций
Тактические инновации	Инновации 3-го порядка	Организационно-управленческие инновации Связаны с процессами оптимальной организации производства, транспортировки, снабжения и сбыта	Адаптация элементов системы с целью взаимного приспособления
	Инновации 2-го порядка Меняются все или большинство свойств системы, но базовая структурная концепция и функциональный принцип сохраняются	Организационно-экономические инновации Внедряются на региональном уровне	Цель: оптимизация субъектного состава, финансово-экономических условий хозяйствования, методов государственного регулирования рынка, направленных на создание динамичных, гибких, способных к быстрой адаптации в меняющихся условиях нефтяных территориально-производственных комплексов
	Инновации 1-го порядка Высшее изменение в функциональных свойствах системы, которое меняет ее функциональный принцип	Внедряются на национальном уровне	

Рис. 1. Классификация инноваций в нефтяной отрасли в рамках Концепции инновационно-сырьевой модели экономики России

Библиографический список

1. Шумпетер, Й. Теория экономического развития. – М., 1982.
2. Кондратьев, Н.Д. Избранные сочинения. – М., 1993.
3. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М., 1989.
4. Основы инновационного менеджмента. Теория и практика: учебник / Л.С. Барютин [и др.] под ред. А.К. Казанцева, Л.Э. Миндели. – М., 2004.
5. Ефремов, А.Н. Совершенствование инновационного механизма локального рынка нефти и нефтепродуктов (на примере Ставропольского края): автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Ставрополь, 2008.

Bibliography

1. Shumpeter, Yj. Teoriya ehkonomicheskogo razvitiya. – M., 1982.
2. Kondratjev, N.D. Izbranniye sochineniya. – M., 1993.
3. Prigozhin, A.I. Novovvedeniya: stimuliy i prepyatstviya (socialniye problemih innovatiki). – M., 1989.
4. Osnovih innovacionnogo menedzhmenta. Teoriya i praktika: uchebnik / L.S. Baryutin [i dr.] pod red. A.K. Kazanceva, L.Eh. Mindeli. – M., 2004.
5. Efremov, A.N. Sovershenstvovanie innovacionnogo mekhanizma lokal'nogo rihnika nefti i nefteproduktov (na primere Stavropol'skogo kraja): avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – Stavropolj, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 336.7

Kotenev A.D. THE IMPROVEMENT OF PRODUCTION AND TRANSPORTATION SYSTEM REGION UNDER IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENT SHS AGRICULTURE. The paper also focused on the causes hindering the development of regional agriculture. The analysis of the transport and logistics system in the region as part of the Concept of development of foreign trade of agriculture.

Key words: region, trading activities, agriculture, transport and logistics complex, the concept of development.

А.Д. Котенев, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kot_sasha81@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТРАНСПОРТНОЙ СИСТЕМЫ РЕГИОНА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВТД АПК

В статье акцентировано внимание на причинах препятствующих развитию регионального агропромышленного комплекса. Проведен анализ транспортно-логистической системы региона в рамках реализации Концепции развития внешнеторговой деятельности агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: регион, внешнеторговая деятельность, агропромышленный комплекс, транспортно-логистический комплекс, концепция развития.

Проблема дальнейшего развития экономики агропромышленного комплекса (далее – АПК) является многогранной, сложной, ибо главными причинами экономического отставания комплекса по нашему мнению являются следующие:

1. Сельское хозяйство в ходе так называемых аграрных реформ лишилось генерального заказчика на свою продукцию, которым, как известно, являлось государство. К примеру, в Германии, которая является полноправным членом ВТО, государство по-прежнему является главным заказчиком на сельскохозяйственную продукцию.

2. Государство лишило себя функций, забот по формированию справедливых цен на продукцию сельского хозяйства.

3. Вопреки современной мировой практике, государство фактически самоотстранилось от эффективной финансовой поддержки сельских товаропроизводителей во всех сферах – инвестиционной, кредитной, налоговой, внешнеторговой.

Таким образом, следует подойти дифференцированно к каждой составной части проблемы. Это связано с необходимостью четкого разграничения проблем, неподъемных для края и решаемых на уровне Правительства РФ проблем, которые решаются местными органами власти. Оценку социально-экономических последствий реализации Концепции развития ВТД АПК региона следует рассмотреть в контексте совершенствования производственно-транспортной системы.

Развитие транспортно-логистической инфраструктуры необходимо в целях раскрытия имеющегося у Северо-Кавказского федерального округа потенциала, являющегося частью не только региональной, но и международной транспортной системы. В настоящее время уровень развития транспортно-логистической инфраструктуры Ставропольского края не позволяет наращивать интеграционные процессы региона с иностранными государствами, и, прежде всего со странами СНГ.

Модернизация транспортно-логистической инфраструктуры Ставропольского края должна предполагать решение следующих задач:

1) совершенствование нормативно-правовой базы, способствующей развитию инвестиционной активности в транспортной отрасли края;

2) создание условий для активизации научных работ в транспортной сфере;

3) создание принципиально новых транспортно-логистических центров на территории края, сочетающих в себе функции не только перевозчика, но также и частично переработчика продукции;

4) комплексной обновление транспортных перевозчиков края обслуживающих помимо прочего сельскохозяйственных товаропроизводителей, путем проведения технологической модернизации имеющихся объектов транспортной инфраструктуры;

5) более широкое применение экологически безопасных транспортных объектов;

6) пересмотр форм и методов управления транспортно-логистическим комплексом региона.

Транспортный комплекс Ставропольского края представляет собой структуру, включающую железнодорожный, воздушный и автомобильный транспорт. Здесь занято 6,6% работающего населения края, это около 39,0 тыс. человек. Ежегодно предприятиями транспорта общего пользования перевозится более 110,0 млн. пассажиров и 15,0 млн. тонн грузов.

Железнодорожный транспорт Ставропольского края представлен Минераловодским отделением структурным подразделением Северо-Кавказской железной дороги и Армавирским филиалом ОАО «Мир» Северо-Кавказского промышленного железнодорожного транспорта. На территории края находятся более 50 станций, объединенных в три опорных центра по организации перевозок (Ставрополь, Минеральные Воды, Невинномысск), до локомотивных, одно вагонное депо и пять дистанций пути.

На территории Ставропольского края доминирующее положение среди авиаперевозчиков занимает федеральное государственное авиационное предприятие «Кавминводоавиация» со своим ставропольским филиалом. Кроме этого на территории края (Международный аэропорт Ставрополь) действуют ряд других авиаперевозчиков: «Грозный Авиа», «Сибирь», «ЮТэйр», «Рус-Лайн», «Донавиа», «Саратовские авиалинии», «Аэрофлот», «Глобус», «Таймыр» и др. Объемы пассажиро- и грузоперевозок осуществленных авиаперевозчиками работающими в Ставропольском крае представлены в таблице 1.

Автомобильный транспорт Ставропольского края представлен работой 66 автотранспортных предприятия различных форм собственности. Автобусный парк занимает более 50% от общего числа автомобилей в этих предприятиях.

Таблица 1

Объемы пассажиро- и грузоперевозок осуществленные
авиаперевозчиками представленными в Ставропольском крае

№ п/п	Наименование аэропорта	Грузоперевозки (человек)				Пассажироперевозки (тонн)			
		2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
1.	Международный аэропорт Минеральные Воды	864608	706896	609760	888100	7272	7352	6760	8976
2.	Международный аэропорт Ставрополь	108076	88362	76220	110151	909	919	845	1122
Итого:		972684	795258	685980	998251	8181	8271	7605	10098

Таблица 2

Показатели совокупного социально-экономического эффекта от реализации КЦП
«Развитие транспортной системы Ставропольского края на 2011-2015 годы»

№ п/п	Наименование показателя	Единица изме- рения	Годы						
			2009 (базовый)	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1.	Коэффициент грузооборота	-		0,95	0,86	0,86	0,86	0,86	0,86
2.	Грузооборот	тыс. т.км.	1380000,00	1130082,00	974130,70	974130,70	839700,60	723821,90	623934,50
3.	Экономическая эффективность грузооборота	тыс. т.км.	-	-	128478,00	347357,30	561076,30	775009,80	994803,70
4.	Себестоимость перевозки грузов	руб/км	1,73	1,83	1,94	2,06	2,18	2,31	2,45
5.	Суммарный годовой экономический (транспортный) эффект	тыс. руб.	-	-	668533,60	1744020,50	2966942,30	4389797,20	6063222,20

Развитие современной транспортно-логистической инфраструктуры Ставропольского края направлено на развитие транзитного потенциала региона, а также повышение доступности услуг транспортных предприятий для сельскохозяйственных товаропроизводителей, занимающихся внешнеторговой деятельностью. Кроме этого, развитие транспортной инфраструктуры Ставропольского края способствует его экономическому росту, а также качественному переходу АПК региона к инновационному пути развития.

В рамках реализации краевой целевой программы «Развитие транспортной системы Ставропольского края на 2011-2015 годы» [1] прогнозируемые показатели совокупного социально-экономического эффекта от реализации мероприятий программы представлены в таблице 2.

Уменьшение издержек организаций, осуществляющих автомобильные перевозки, создает возможность для снижения тарифов на перевозки грузов и пассажиров, что влияет на стоимость товаров, работ и услуг в промежуточном и конечном по-

треблении и ведет к снижению себестоимости производства, позволяя увеличить добавленную стоимость, создаваемую в отраслях, или способствует снижению цен производителей, что приводит к увеличению спроса на произведенные товары и услуги. Эти факторы приводят к росту реального валового внутреннего продукта Ставропольского края.

Экономический эффект реализации отмеченных мероприятий заключается в решении следующих задач:

- снижение транспортных издержек при перевозке грузов;
- строительство транспортно-логистического центра международного масштаба, выполняющего роль перевалочной базы, а также центра по первичной переработке и предпродажной подготовки грузов;
- повышение качества предоставляемых транспортных услуг сельскохозяйственным товаропроизводителям;
- расширение рынков сбыта продукции, произведенной региональными сельскохозяйственными товаропроизводителями.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Ставропольского края от 11.10.2010 № 318-п «Об утверждении краевой целевой программы «Развитие транспортной системы Ставропольского края на 2011» // СПС «Консультант-плюс».

Bibliography

1. Postanovlenie Pravitel'stva Stavropol'skogo kraja ot 11.10.2010 № 318-p «Ob utverzhdenii kraevoyj celevoyj programmih «Razvitie transportnoj sistemih Stavropol'skogo kraja na 2011» // SPS «Konsultant-plyus».

Статья поступила в редакцию 31.08.12

УДК 332.02

Morozova O.P. THE BASIC APPROACHES TO STRATEGY DEVELOPMENT OF INDUSTRIAL ENTERPRISE. The possibility of using the proposed method based on systematic approaches to the strategic development of the industrial enterprises with the contemporary processes of globalization, uncertainty and fierce competition.

Key words: strategy, competition, management, information.

О.П. Морозова, науч. сотрудник Новосибирского филиала ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Новосибирск,
E-mail: O_Morozova2012@ngs.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Исследованы возможности применения предложенного метода на базе систематизации подходов к стратегическому развитию промышленного предприятия с учетом современных процессов глобализации, неопределенности и жесткой конкуренции.

Ключевые слова: стратегия, конкуренция, управление, информация.

Вхождение России в ВТО требует применения комплекса современных аспектов стратегического развития предприятия, направленные на усиление собственных конкурентных позиций на рынке. Успешная деятельность предприятия в новых условиях предполагает необходимость тщательного изучения рынка, внесении изменений в товарный ассортимент, проведение гибкой ценовой политики, реорганизацию закупочной и сбытовой деятельности, перестройку организационной структуры управления.

Основные подходы к разработке стратегии развития промышленных предприятия применяют в различных сферах хозяйственной деятельности: производстве, сбыте, маркетинге, финансах, контроле. Современным предприятиям необходимо учитывать ряд важнейших факторов, влияющих на эффективность их развития, а именно: те из них, которые обусловлены внешним и внутренней средой, силой и активностью конкурентной борьбы, потенциалом маркетинга и менеджмента.

Для обеспечения эффективной деятельности предприятия и достижения определенных конкурентных преимуществ подходы к разработке стратегии развития определяются на основе системного изучения рынка, поведения потребителей, их требований к качеству продукции. Это требует совершенствования системы планирования и управления предприятием, развития маркетинговой деятельности и внедрения оперативного

контроля.

Современные условия конкуренции на внутренних и внешних рынках требуют от отечественных предприятий формирования и развития своих конкурентных преимуществ на основе использования методов стратегического управления и планирования, разработки стратегических направлений оптимизации затрат на производство продукции и повышение ее качества, определении рациональных условий поставок и обслуживания, чему посвящены исследования в данном направлении [1 – 4].

Систематизация факторов, влияющих на эффективность развития отрасли и отдельного предприятия, в последнее время приобретает все большую актуальности. Необходимо дальнейшее развитие методов стратегического планирования и управления предприятиями, адаптированных к проблемам развития экономики России в условиях ее трансформации с учетом современных процессов глобализации, неопределенности и жесткой конкуренции.

Основной целью статьи является упорядочение подходов, которые определяют конкурентные преимущества предприятия, формируют принципы соответствующей стратегии развития, обеспечивают согласование факторов, которые являются составными модели управленческой деятельности предприятия.

В деятельности предприятия можно выделить несколько наиболее важных объектов управления, от состояния которого



Рис. 1. Формирование системы стратегического развития промышленного предприятия

во многом зависит финансовый результат и возможности его стратегического развития. Для предприятия, функционирующего в конкурентной среде, конкурентные преимущества могут быть достигнуты на основе экономических, технических, организационных, инновационных и информационных составляющих подходов, которые формируют систему его стратегического развития (рис.1).

Рассмотрим подробнее приведенные аспекты, определяющие направления стратегического развития предприятия.

Экономические аспекты. Оценка типа и структуры рынка, учета барьеров входа и выхода из него, определения величины и возможностей роста определенного сегмента, предсказуемость рынка, эластичность цен, цикличность и сезонность спроса – учет всех этих факторов способствует укреплению позиций предприятия и обеспечивает перспективы его развития. Как известно, любая предпринимательская деятельность нацелена на получения прибыли. Прибыль отечественных предприятий определяется масштабами и характером производства. Экономическая целесообразность изготовления того или иного вида продукции и необходимые капиталовложения оговариваются ее доходностью и определяются системой экономических показателей и обеспечивают достижение предприятием определенного социально-экономического развития.

Технологические. Уровень индустриального развития отрасли и использования современных технологий определяет соответствие продукции предприятия определенным стандартам, что, в свою очередь, способствует укреплению его конкурентных преимуществ в современных условиях хозяйствования.

Организационные аспекты. Главная цель создания предприятия и средства ее достижения формируются в его уставе, соответственно целесообразно обеспечить возможность диверсификации производства, ориентацию на производство рентабельных видов продукции, определения границ экономической самостоятельности. В современных условиях функционирования одной из определяющих стратегий деятельности и развития каждого предприятия является маркетинг. Он обеспечивает рыночную направленность предприятия, определяет характеристики продукта; предусматривает выбор и формирование целевого рынка, номенклатуру и ассортимент продукции. В формировании маркетинговой стратегии предприятия определяющим является спрос на рынке.

Соответствующая организация маркетинга, стабильность, надежность контрактов, своевременность их расчетов с предприятием также является залогом стабильного стратегического развития предприятия.

Уставная деятельность и организация маркетинга определяют систему управления затратами и ценой. Такая система, прежде всего, должна быть направлена на обеспечение реализации стратегических задач предприятия в условиях динамичного и неопределенного предпринимательской среды на основе оптимального использования существующего потенциала предприятия.

Опираясь на [4], следует отметить, что стратегическое управление затратами и ценой должно осуществляться не по факту, а по прогнозу; необходима системность и периодичность

стратегического управления затратами и ценой; прозрачность стратегического управления для всех уровней; стратегическая направленность решения проблем предприятия (все решения должны приниматься с учетом стратегических интересов предприятия в целом); стимулирования персонала и обеспечение заинтересованности в эффективном стратегическом управлении затратами; постоянный управленческий учет текущего состояния и контроль над основными показателями затрат и цены; постоянное совершенствование и обновление методов управления затратами.

Акцентирование внимания на системе управления затратами связано с тем, что она в первую очередь определяет ценовую конкурентоспособность продукции, характеризующую возможности оптимизации деятельности и необходимый «запас прочности» в случае ухудшения рыночной конъюнктуры, определяет возможности гибкого ценообразования в ходе конкурентной борьбы и возможности выхода предприятия на новые рынки. Итак, расходы непосредственно определяют возможности развития предприятия [5].

Инновационные аспекты. Своевременность обновления продукции, организация ее жизненного цикла с применением научно-технических разработок отрасли способствующих укреплению стратегических позиций предприятия в пределах соответствующего рыночного сегмента.

Создания новых изделий, завоевания новых или модификация существующих рынков сбыта, повышение технического уровня производства требует затрат соответствующих ресурсов. Выбирая тот или иной курс действий, предусматривающий привлечение ресурсов к производству на длительный период, руководство предприятия должно знать, каких затрат потребует этот курс и каким образом возможные изменения внешней среды повлияют на перспективы его развития.

Информационные аспекты. Для успешного стратегического развития промышленное предприятие должно использовать обратные связи, а именно – информацию о неконтролируемой внешней среде, показатели достижений предприятий-конкурентов, степень удовлетворенности потребителей, тенденции развития отрасли, нормативно-законодательную базу, состояние макроэкономики, наличие или дефицит ресурсов, СМИ информацию, динамику статистических данных сбыта и прибыли и т.д. [6].

Таким образом, перспективы развития предприятия зависят от комплексной оценки основных аспектов его функционирования. Принимая управленческие решения в процессе реализации стратегии, руководство предприятия моделирует факторы, влияющие, прежде всего на уровень расходов в краткосрочном периоде. Реализация таких управленческих решений должно обеспечить достижение поставленной цели предприятия, а получаемые денежные поступления – удовлетворить потребности всех заинтересованных в экономических результатах производства лиц: собственников, кредиторов, руководителей, работников.

Перспективы дальнейших разработок в данном направлении. Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть направлены на упорядочение гибких инструментов развития в условиях постоянных изменений рыночной конъюнктуры.

Библиографический список

1. Томпсон, А.А. Стратегический менеджмент. Концепции и ситуации для анализа / А.А. Томпсон, А.Дж. Стрикленд. – М., 2003.
2. Аакер, Д.А. Стратегическое рыночное управление. – СПб., 2002.
3. Виссера, Х. Стратегический менеджмент и предпринимательство: возможности для будущего процветания. – М., 2000.
4. Гертман, М. Стратегический менеджмент / под ред. Д.О. Ямпольской. – СПб., 2003.
5. Инвестиционная политика / под ред. Ю.Н. Лапыгина. – М., 2005.
6. Маркова, В.Д. Стратегический менеджмент: курс лекций/ В.Д. Маркова, С.А. Кузнецова. – Новосибирск, 2005.

Bibliography

1. Tompson, A.A. Strategicheskijj menedzhment. Konceptii i situacii dlya analiza / A.A. Tompson, A.Dzh. Striklend. – M., 2003.
2. Aaker, D.A. Strategicheskoe rihnochnoe upravlenie. – SPb., 2002.
3. Visserra, Kh. Strategicheskijj menedzhment i predprinimatelstvo: vozmozhnosti dlya buduthego procvetaniya. – M., 2000.
4. Gertman, M. Strategicheskijj menedzhment / pod red. D.O. Yampolskoyj. – SPb., 2003.
5. Investicionnaya politika / pod red. Yu.N. Lapihgina. – M., 2005.
6. Markova, V.D. Strategicheskijj menedzhment: kurs lekciy/ V.D. Markova, S.A. Kuznecova. – Novosibirsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.08.12

УДК332.12

Oshchepkova N.G. SMALL BUSINESS OF THE ALTAI REGION ON THE WAY TO INNOVATIVE ECONOMY. The paper presents the problem of the development of the innovative economy in the Altai Region. The author identifies opportunities, basic principles as well as strategic objectives for the gradual transition of the Region to the innovative economy, determines prospects for the inclusion of small business in the process.

Key words: regional economic development, innovation, innovative economy, small business.

Н.Г. Ощепкова, канд. пед. наук., ст. преп, ФГБОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail – reliance_07@mail.ru

МАЛЫЙ БИЗНЕС АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА ПУТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ

В статье представлена проблема становления инновационной экономики Алтайского края: определены возможности, раскрыты основные принципы и обоснованы стратегические задачи для последовательного перехода края к инновационной экономике; выявлены перспективы включения малого бизнеса в данный процесс.

Ключевые слова: региональное развитие экономики, инновации, инновационная экономика, малый бизнес.

Сегодня для России в целом в качестве важнейшей общегосударственной задачи стратегического характера Правительством Российской Федерации признана необходимость перехода экономики на инновационный путь развития, что будет способствовать повышению технологического уклада экономики страны и ее конкурентоспособность на мировом уровне. В поддержку данного направления в 2010 г. была разработана и принята стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. При этом важно отметить, что она выступает продолжением проводившейся на протяжении последнего десятилетия политики стимулирования инновационной активности. Так, в 2005 году были приняты «Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года», в 2006 году – «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 года». В рамках реализации этих программ и стратегий заложены основы действующей национальной инновационной системы, предприняты существенные усилия по развитию сектора исследований и разработок, формирования развитой инновационной инфраструктуры, модернизации экономики на основе технологических инноваций [1].

Дальнейшее развитие и укрепление инновационной составляющей экономического развития нашей страны является одной из приоритетных и долгосрочных задач, стоящих перед государством, но, несмотря на богатый опыт внедрения и проведения экономики инновационного типа в других странах, в Российской Федерации необходимо решать вопрос о стимулировании инновационного развития экономики как отдельно взятых регионов, так и всей страны. Таким образом, инновационность экономики относится как к общероссийскому, так и региональным уровням.

Алтайский край на современном этапе имеет широкий спектр возможностей для последовательного перехода к инновационной экономике. Так в регионе созданы базовые условия для опережающего развития высокотехнологичного наукоемкого производства: биотехнологий, наноиндустрии, фармацевтики, композиционных материалов. Повышение уровня инновационности экономики края является одним из необходимых и важнейших условий создания в крае конкурентоспособной и устойчиво развивающейся экономики. При этом, формирование и функционирование инновационной системы края как целостного, взаимосвязанного комплекса институтов правового, финансового, научно-технического характера позволит региону своевременно включиться в процесс развития инновационной деятельности, результаты которой будут использоваться для улучшения качества и повышения конкурентоспособности традиционных видов продукции, создания новых для края продуктовых цепочек и, в конечном счете, формирования в крае инновационной экономики. Основной предпосылкой активизации инновационных процессов в Алтайском крае является также и высокий инновационный потенциал действующих в крае вузов, организаций фундаментальной и прикладной науки, позволяющий краю внести вклад в решение стратегической задачи обеспечения перехода экономики страны на инновационный путь развития. Кроме того наблюдается существенное увеличение внутренних затрат сектора предпринимательства на научные исследования и разработки. Уже сегодня в крае участие государственного и частного секторов экономики в финансировании научных исследований и разработок осуществляется практически в равных долях.

Основными принципами инновационной политики Алтайского края являются:

- поддержка и развитие «критических» технологий – областей науки и научных школ, в которых ученые Алтайского края являются лидерами в России и мире;

- концентрация ресурсов на «прорывных» технологиях – исследованиях и разработках, способных повысить конкурентоспособность продукции, имеющей спрос на внешнем рынке;

- социальная ориентированность – поддержка производителей продукции, пользующейся спросом на внутреннем рынке и имеющей более низкие цены по сравнению с импортируемой;

- открытость – развитие кооперации с другими инновационными центрами Сибири, межрегиональных и международных связей, привлечение в край российских и зарубежных высокотехнологичных компаний;

- государственно-частное и муниципально-частное партнерство на основе координации и взаимодействия федеральных и краевых органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций науки, образования и бизнеса в целях обеспечения ускоренного развития высокотехнологичных отраслей экономики [2].

К важным направлениям формирования инновационной системы Алтайского края относятся: создание региональных центров инновационного развития; выявление и стимулирование развития территориальных кластеров, роль которых в становлении инновационной деятельности заключается в том, что в их рамках образуются устойчивые связи между участниками инновационной системы, сосредоточенными в региональных центрах инновационного развития и предприятиями традиционных отраслей; развитие государственной поддержки на краевом уровне, так, в сентябре 2006 года был принят закон «Об инновационной деятельности в Алтайском крае», предусматривающий целый комплекс мер и инструментов государственной поддержки инновационной деятельности, среди которых государственный заказ на прикладные для региона исследования и разработки, краевые гранты, компенсация части процентной ставки по банковским кредитам; становление сильного научно-исследовательского сектора края, представленного такими авторитетными организациями, как Институт проблем химико-энергетических технологий СО РАН, ФГУП ФНПЦ «Алтай», Алтайский НИИ технологии машиностроения, Алтайский НИИ информационных технологий и телекоммуникаций, Алтайский НИИ сельского хозяйства СО РАСХН и др. [3].

К стратегическим задачам, обеспечивающим создание и эффективное функционирование механизмов и инструментов развития в Алтайском крае инновационной деятельности и способствующие переходу экономики края на инновационный путь развития, относятся:

1. Развитие инфраструктуры инновационной деятельности, дополнение ее необходимыми элементами и создание региональных центров инновационного развития: действующие центры в таких городах, как Барнаул, Бийск и Рубцовск; потенциальные – г. Яровое и федеральный курорт г. Белокуриха.

2. Формирование в экономике края конкурентоспособных, имеющих существенную инновационную составляющую кластеров: биофармацевтического; агропромышленного; туристического.

3. Создание благоприятного инновационного климата, комплексом мероприятий по улучшению условий предпринимательской деятельности в инновационной сфере и созданию благоприятного инновационного климата включает меры, осуществляемые органами исполнительной власти Алтайского края совместно с федеральными органами и на краевом уровне.

4. Укрепление межрегиональных и международных связей в инновационной сфере, за счет создания и обеспечения эффективного функционирования механизмов и инструментов международного и межрегионального сотрудничества: развитие партнерства в сфере фундаментальных исследований и НИОКР с крупнейшими инновационными центрами Западной Сибири – Новосибирском и Томском, с наукоградами и другими российскими инновационными центрами для обеспечения международного уровня инновационных разработок; обмен информацией и организацию взаимодействия с зарубежными инновационными центрами, в частности, вхождение в систему европейских инновационных центров.

Сказанное выше позволяет утверждать, что формирование инновационной экономики Алтайского края будет способствовать развитию экономики региона и повышению его конкурентоспособности, решению стратегической задачи перехода экономики России на инновационный путь развития.

Одной из ключевых задач в стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается резкое, кратное повышение инновационной активности существующего бизнеса и динамики появления новых инновационных компаний [1, с. 25].

Малый бизнес в рыночной экономике – это ведущий сектор, определяющий темпы экономического роста, структуру и качество валового национального продукта. Во многих развитых странах на его долю приходится 60-70% ВВП. Малый бизнес выступает особой сферой предпринимательства, являющейся специфической общественной формой небольшого (относительно других) производства.

Как свидетельствует мировой опыт, малый бизнес играет большую роль в экономике страны, что связано со свойственными ему преимуществами: высоким уровнем адаптации к местным условиям хозяйствования; большой независимостью действий субъектов малого предпринимательства; гибкостью и оперативностью в принятии и выполнении принимаемых решений; большими возможностями в реализации идей; низкой потребностью в первоначальном капитале; способностью быстро адап-

тироваться, в ответ на требования местных рынков вводить изменения в продукцию и процесс производства.

Пути становления инновационной экономики в Алтайском крае открывают значительные возможности для малого бизнеса. Предприятия малого сектора – это важнейший субъект инноваций, они всегда способны внести существенный вклад в развитие производства в технически передовых областях. При этом роль данного сектора в инновациях многогранна: с одной стороны, он обеспечивает инновационные процессы в экономике, с другой стороны, непосредственно вовлечен в производство наукоемкой продукции (услуг).

В связи со сказанным выше, приоритетность роли малого бизнеса в стратегии социально-экономического развития региона необходимо рассматривать в первую очередь с учетом инновационной составляющей, которую несет в себе предпринимательская деятельность как таковая. Кроме того, особая значимость данного сектора основана на возрастании пропорционально участию частного капитала в перспективных для региона направлениях деятельности, включая сельскохозяйственное и перерабатывающее производство, туризм, наукоемкий бизнес. Развитию представленного сценария сегодня есть реальные предпосылки в регионе. По всем основным индикаторам динамика развития предпринимательства края характеризуется устойчивым ростом. С 2005 по 2011 годы более чем в два раза выросло число малых предприятий, в полтора раза – численность работников на малых предприятиях, почти в три раза – инвестиции в основной капитал малых предприятий. Удельный вес субъектов малого и среднего бизнеса в общем числе хозяйствующих субъектов края составляет более 78%.

Особенностью малых предприятий в Алтайском крае является то, что они занимают традиционную только для них сферу деятельности, в которую крупные предприятия редко вмешиваются. Это производства с применением ручного труда, к которым относятся ремесленные виды работ, народные промыслы и аналогичные виды деятельности. При хорошей организации снабжения необходимыми материалами и сбыта изделий такие малые предприятия дают значительную отдачу.

Библиографический список

1. Инновационная Россия – 2020. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: проект. – М., 2011.
2. Сайт краевого центра поддержки предпринимательства [Э/п]. – Р/д: <http://www.altaicpp.ru/>.
3. Федеральный портал малого и среднего предпринимательства [Э/п]. – Р/д: <http://smb.gov.ru/>

Bibliography

1. Innovacionnaya Rossiya – 2020. Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: projekt. – М., 2011.
2. Sayjt kraevogo centra podderzhki predprinimatelstva [Eh/r]. – R/d: <http://www.altaicpp.ru/>.
3. Federal'niy portal malogo i srednego predprinimatelstva [Eh/r]. – R/d: <http://smb.gov.ru/>

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 330.341.1

Romanova M.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO EVALUATION PERFORMANCE OF REGIONAL INNOVATIVE SYSTEM.
The article considers methodological framework for the assessment of functioning of regional innovation systems in the modern world. Substantiates the importance of and the need for a comprehensive assessment of innovative development. The algorithm for evaluating the development of the regional innovation system in terms of the use of a binary approach, which allows to determine the level of efficiency of regional innovation system.

Key words: Innovation, innovative activity, regional innovation system, indicators, methods, evaluation.

М.В. Романова, аспирант, ассистент каф. финансов Чебоксарского кооперативного института
Российского университета кооперации, г. Чебоксары, E-mail: romanova.mv@bk.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассмотрены методические основы оценки функционирования региональных инновационных систем в современных условиях. Обосновывается значимость и необходимость комплексной оценки инновационного развития. Усовершенствована методика оценки развития региональной инновационной системы в части использования бинарного подхода, позволяющая определить уровень эффективности функционирования региональной инновационной системы.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, региональная инновационная система, показатели, методика, оценка.

Проведение эффективной инновационной политики невозможно без комплексной оценки инновационного развития. Разработка и применение методик, позволяющих объективно оце-

нить результаты инновационной деятельности, являются неотъемлемыми условиями достижения уровня развития мировых лидеров в области инноваций. Усиление региональной со-

ставляющей при формировании и реализации инновационной политики в РФ вызывает необходимость измерения и сравнения уровней инновационного развития отдельных регионов.

«Руководство Фраскати» и «Руководство Осло» являются главными ориентирами для приближения методологии исследования научно-технической и инновационной деятельности в России к мировым стандартам.

В мировой статистической теории и практике в последние годы активно развиваются направления, связанные с оценкой инновационной деятельности с помощью интегральных показателей. Существенный вклад в этой области принадлежит Объединенному центру исследований Европейской комиссии и Мaaстрехтскому институту экономических исследований в области инноваций и технологий [1].

Международные организации, накапливающие и использующие в своих докладах информацию об уровне развития отдельных стран и территорий, широко используют композитные индексы, представляющие собой взвешенные агрегированные индикаторы, построенные на основе широкого перечня разнообразных показателей.

Также в зарубежных исследованиях инновационная составляющая развития территорий оценивается в составе комплексных индексов конкурентоспособности. Применяются также специализированные инновационные индексы. Общее в этих индексах – приоритетное направление оценки через реально существующие достижения, измеряемые путем опросов и (или) с помощью объективных статистических показателей.

Рассмотренная апробированная международная методика может быть применена для сравнений уровня инновационного развития регионов России. Использование комплексного подхода, включающего в себя ранжирование регионов по методикам Европейской шкалы инноваций и Исследовательского подхода к шкале инноваций, позволит провести оценку развития региональных инновационных систем и их сравнительный анализ в разрезе факторов, определивших условия, масштабы и результаты функционирования. Однако, сложность адаптации метода ОЭСР к условиям России заключается, по мнению автора, в наличии большого количества данных и индикаторов, привязанных к стандартам ЕЭС и не учитывающих реальную ситуацию в России и регионах.

Таким образом, вопрос о мониторинге эффективности инновационной системы в целом и региональной инновационной системы в частности, по сути, остается открытым. Невозможно полностью скопировать уже имеющийся опыт, но очень важно опираясь на него, формировать собственный подход к оценке инновационного развития.

Отечественная практика исследования инновационной сферы также сформировала широкий спектр показателей и индикаторов, отражающих масштабы инновационного потенциала страны в целом и отдельных территорий. В середине 1990-х годов российская практика статистического учета в области исследований и разработок перешла на систему показателей, рекомендуемых руководствами Осло и Фраскати. Предыдущий опыт учета информации о деятельности исследовательских организаций на территории России и стран СНГ не позволял осуществлять сравнительный анализ потенциала разных стран, поскольку система показателей и методика их расчета существенно отличались от принятых стандартов. В настоящее время данные о деятельности сектора исследований и разработок в России представлены в базах данных ряда ведущих международных организаций, включая ОЭСР и Всемирный банк.

Все показатели разрабатываются Росстатом в разрезе отдельных видов экономической деятельности, часть показателей – в региональном разрезе. Очевидно, что инновационная активность определяется большим набором факторов и условий, также как и результаты инновационной деятельности можно измерить с помощью разных показателей [2].

Россия является страной, в которой уровень экономического развития регионов носит ярко выраженный неравномерный характер. Неравномерность регионального развития во многом определяется как объективными, так и субъективными факторами. Учитывая многофакторный характер явлений и процессов, а также преимущественно их качественный характер, в настоящее время рейтингование как методика оценивания становится все более популярной. Рейтинги позволяют через количественные оценки в агрегированном виде представить качественное состояние изучаемых объектов. Несмотря на явные преимущества этого инструментария, критики часто отмечают ограниченную эффективность рейтингов, лимитируемую набором факторов, включенных в рассмотрение. Из имеющихся рейтингов регионов, затрагивающих инновационную сферу можно выделить, по крайней мере, два:

– рейтинг инновативности регионов России (Независимый институт социальной политики);

– индекс готовности регионов России к информационному обществу (Министерство информационных технологий и связи Российской Федерации).

При расчете индекса инновативности регионов России учитывается следующий набор факторов, иллюстрирующий способность регионов к созданию инноваций и готовность к внедрению их в экономику:

- 1) численность персонала, занятого исследованиями и разработками, в % от общей численности занятых в экономике;
- 2) численность учащихся вузов, на 10 тыс. чел. населения;
- 3) количество зарегистрированных патентов, на 1000 чел. занятых в экономике;
- 4) затраты на технологические инновации, руб./чел.;
- 5) уровень интернетизации, %.

В данной методике максимально использована существующая статистика с предварительной оценкой ее достоверности.

Индекс готовности регионов России к информационному обществу представляет собой измеритель степени подготовленности регионов к широкомасштабному использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [3].

Гусевым А.Б. предложена методика рейтингования регионов по уровню их инновационного развития на основе ключевых индикаторов, имеющихся в государственной статистике. Параметры инновационного развития регионов, учитываемые в рейтинге факторы, подразделяются на две группы:

1) факторы, описывающие уровень технологического развития региона, или факторы инновационной восприимчивости (производительность труда, фондоотдача, экологичность производства);

2) факторы инновационной активности региона (затраты на исследования и разработки на одного занятого, затраты на технологические инновации на одного занятого, выпуск инновационной продукции на душу населения) [4].

Обратим внимание на то, что все используемые в рейтинге показатели имеют не абсолютные, а относительные единицы измерения, отражающие эффективность инновационной деятельности как с точки зрения процесса (инновационная активность), так и с точки зрения результата (инновационная восприимчивость). Таким образом, рейтинг инновационного развития регионов может быть разбит на две части: рейтинг регионов по инновационной восприимчивости и рейтинг регионов по инновационной активности.

Все методики оценки инновационного потенциала регионов, используемые в приведенных исследованиях, имеют как достоинства, как и определенные недостатки, ограничивающие область и условия их практического применения. В частности, все методики предусматривают использование небольшого количества показателей. Используемые показатели не дифференцированы на внутренние и внешние по отношению к научно-технологическому комплексу региона. Это не позволяет определить степень факторного влияния элементов внешней среды на формирование показателя, отражающего сложившийся уровень развития инновационной системы. Соответственно, необходима методика, сочетающая в себе как оценку уровня развития отдельных региональных инновационных систем, так и возможность выявления причин, обусловивших формирование показателей инновационного развития регионов.

Проведенный анализ существующих методик и подходов к оценке инноваций и инновационного развития позволил сделать следующие выводы. Оценка результатов инновационной деятельности осуществляется с использованием двух подходов. Первый подход предполагает построение и анализ системы показателей статистики инноваций, в то время как второй подход основывается на расчете интегральных показателей инновационного развития. Таким образом, для комплексной характеристики инновационных процессов необходимо использовать либо достаточно развернутые системы показателей, либо применять альтернативный подход – построение интегральных оценок. Отметим, что, на наш взгляд, эти два подхода должны не исключать, а дополнять друг друга. Сфера их применения несколько отличается. Системы показателей призваны дать всестороннюю характеристику инновационной деятельности, отражая сложность структуры описываемого процесса. Интегральные оценки наиболее предпочтительны для сравнительного анализа и сопоставлений (между отдельными организациями, видами деятельности, регионами, странами).

По мнению автора, систему показателей оценки инноваций целесообразно дополнить и систематизировать следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Система показателей оценки развития региональной инновационной системы

Первая группа «Показатели образовательной и научной активности»	Вторая группа «Инновационная активность предприятий и организаций региона»	Третья группа «Эффективность инновационной деятельности в регионе»	Четвертая группа «Наличие развитой инновационной инфраструктуры»
<ul style="list-style-type: none"> • количество студентов, обучающихся в ВУЗах, находящихся на территории субъекта РФ, к общему количеству жителей проживающих в субъекте РФ; • количество студентов, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования, находящихся на территории субъекта РФ, к общему количеству жителей проживающих в субъекте РФ; • доля лиц, занятых в экономике региона, с высшим профессиональным образованием в общей численности занятого населения; • удельный вес докторов и кандидатов наук в общей численности исследователей региона; • численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками на 1000 занятых в экономике региона; • число патентов на 1 млн. человек населения региона. • внутренние затраты на научные исследования и разработки; внутренние текущие затраты на научные исследования и разработки в % к ВРП. 	<ul style="list-style-type: none"> • уровень инновационной активности (удельный вес организаций, осуществляющих технологические, организационные и маркетинговые инновации в общем числе организаций региона); • объем инновационных товаров, работ, услуг; • насыщенность рынка инновационной продукцией (удельный вес инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг организаций); • затраты на технологические инновации; • интенсивность затрат на технологические инновации (отношение затрат на технологические инновации к объему отгруженных товаров, выполненных работ, услуг); • удельный вес малых предприятий, осуществлявших технологические инновации, в общем числе малых предприятий; • удельный вес экспорта высокотехнологичных (инновационных) товаров в общем объеме экспорта региона. 	<ul style="list-style-type: none"> • окупаемость затрат на инновации (отношение объема инновационных товаров, работ, услуг к сумме затрат на исследования, разработки и приобретение технологических инноваций); • инновационная эффективность (отношение инновационных товаров, работ, услуг к числу инновационно-активных предприятий); • отношение числа использованных передовых производственных технологий к числу созданных передовых производственных технологий; • выпуск инновационной продукции на душу населения. 	<ul style="list-style-type: none"> • наличие в регионе федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, а также иных высших учебных заведений, осуществляющих исследования в сфере инноваций; • наличие малых инновационных предприятий при вузах и учреждениях науки; • наличие в регионе центра кластерного развития

Таким образом, всего будет использовано 22 индикатора. По каждому из индикаторов региону присваивается балл по следующей формуле:

$$q_n = \frac{i_n - i_{\min,n}}{i_{\max,n} - i_{\min,n}}, \quad (8)$$

где q_n - балл региона за индикатор n , i_n - значение индикатора n в регионе, $i_{\max,n}$ - значение по индикатору n региона-

лидера, $i_{\min,n}$ - значение по индикатору n региона-аутсайдера.

Затем вычисляется среднее значение. По каждой группе индикаторов происходит суммирование значений и определение среднего значения по группе.

Интегральный показатель определяется путем суммирования средних значений по четырем группам индикаторов.

$$Int_{pez} = \sum_{n=1}^k \frac{i_n - i_{\min,n}}{i_{\max,n} - i_{\min,n}} + \sum_{n=1}^m \frac{i_n - i_{\min,n}}{i_{\max,n} - i_{\min,n}} + \sum_{n=1}^z \frac{i_n - i_{\min,n}}{i_{\max,n} - i_{\min,n}} + \sum_{n=1}^g \frac{i_n - i_{\min,n}}{i_{\max,n} - i_{\min,n}} \quad (9)$$

где k - количество индикаторов в 1-ой группе,

m - количество индикаторов во 2-ой группе,

z - количество индикаторов в 3-ей группе,

g - количество индикаторов в 4-ой группе.

На основании полученных значений интегральных показателей регионы ранжируются.

Таким образом, предложенная автором методика основывается на бинарном подходе, предполагающем, с одной стороны, использование системы показателей статистики инноваций и, с другой стороны, интегральных показателей инновационного развития. Приведенная методика оценки регионов с точки зрения развития региональных инновационных систем обеспечивает наглядность полученных результатов, служит хорошим информационным обеспечением для принятия соответствующих управленческих решений.

Библиографический список

1. Региональные научно-технологические комплексы России: индикаторы оценки и методика сравнительного анализа / А.К. Казанцев, С.Н. Леора, И.А. Никитина [и др.] [Э/п]. – Р/д: <http://www.csr.ru/inform/IAB/iab>
2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Э/п]. – Р/д: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/>
3. Индекс готовности регионов к информационному обществу. 2005-2006. – М., 2007
4. Гусев, А.Б. Формирование рейтингов инновационного развития регионов России [Э/п]. – Р/д: <http://ksru.net/articles/article/21636/>

Bibliography

1. Regionalnihe nauchno-tehnologicheskie kompleksih Rossii: indikatorih ocenki i metodika sravniteljnogo analiza / A.K. Kazancev, S.N. Leora, I.A. Nikitina [i dr.] [Eh/r]. – R/d: <http://www.csr.ru/inform/IAB/iab>
2. Oficialjnij sayjt Federal'noj sluzhbih gosudarstvennoj statistiki [Eh/r]. – R/d: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/>
3. Indeks gotovnosti regionov k informacionnomu obshestvu. 2005-2006. – M., 2007
4. Gusev, A.B. Formirovanie reytingov innovacionnogo razvitiya regionov Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://ksru.net/articles/article/21636/>

Статья поступила в редакцию 25.09.12

УДК. 330.322

Dmitrenko V.V. GLOBAL SCENARIOS OF DIRECT AND VENTURE FINANCING DEVELOPMENT. Four options of global markets development are considered in this publication using a method of "scenario planning". Dynamics in the next five, ten and fifteen years for these options and possible ways of industry development are analysed in each case.

Key words: venture investment, direct investments, developing markets, globalization, international trade, competition.

В.В. Дмитренко, аспирант каф. бухгалтерского учета и аудита, Российская академия народного хозяйства и гос. службы при президенте Российской Федерации, Северо-Западный институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: vvdmitre@mail.ru

ГЛОБАЛЬНЫЕ СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ПРЯМОГО И ВЕНЧУРНОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ

С использованием метода сценарного планирования в статье рассмотрены четыре варианта развития глобальных рынков и их динамики в ближайшие пять, десять и пятнадцать лет, проанализированы возможные пути развития индустрии в каждом случае.

Ключевые слова: венчурное инвестирование, прямые инвестиции, развивающиеся рынки, глобализация, международная торговля, конкуренция.

До сих пор мало доступной информации о том, какое воздействие могут оказывать глобальные события на индустрию прямых и венчурных инвестиций. Ниже рассмотрены четыре различных варианта развития глобальных рынков.

Сценарий 1: Три крепости. В результате усиления геополитической напряженности глобальная экономическая интеграция отстает от образования трех крупных региональных блоков, внутри которых торговые и инвестиционные потоки протекают относительно беспрепятственно. За пределами этих блоков, однако, политические трения и соображения безопасности препятствуют экономической деятельности и рыночным операциям. Недостаток доверия и слабость международных организаций приводят к уменьшению потенциала международной кооперации в деле решения таких глобальных проблем, как нищета и изменение климата. Деятельность финансовых рынков подорвана в результате снижения глобальной безопасности и увеличения преград на пути иностранных инвестиций. На большей части Азии преобладает одна из разновидностей государственного капитализма. Крупнейшими инвесторами являются государственные инвестиционные компании, которым принадлежат доминирующие доли в большинстве портфельных компаний и которые контролируют крупнейшие сектора экономики в тихоокеанском регионе Азии. В странах с развитой экономикой, вследствие того что на рынках публичного акционерного капитала не удается получить адекватных доходов для инвесторов, пенсионные фонды и другие институциональные инвесторы все чаще сворачивают в сторону прямого инвестирования. Хотя эффективность прямого инвестирования страдает от условий, ограничивающих долговое финансирование, так же как и от все более враждебного отношения к иностранным инвесторам, оно тем не менее продолжает превосходить по эффективности публичный акционерный капитал. Индустрия прямых инвестиций фрагментируется в соответствии с региональными границами, и региональные игроки с глубоким знанием местных условий и крепкими взаимосвязями становятся новыми финансовыми магнатами [1, с. 25].

Сегмент венчурного инвестирования.

С уменьшением роли заемных средств фирмы, занимающиеся выкупом, начинают постепенно ориентировать свою деятельность в направлении капитала расширения, увеличивая конкуренцию и снижая уровень доходов в этом сегменте. Воз-

действие этого процесса начинает ощущаться также и на ранних инвестиционных стадиях. Производительность венчурного инвестирования все более ограничивается слабым состоянием рынков публичного акционерного капитала, и прямые продажи остаются единственным приемлемым способом выхода.

Исследования и разработки в Европе сдерживаются нехваткой государственного финансирования науки и технологий и дефицитом выпускников учебных заведений, имеющих соответствующую специализацию, что ограничивает возможности инвестировать в новые технологии.

Прямые инвестиции на развивающихся рынках.

Азия принимает к использованию модель прямого инвестирования, которая лучше всего соответствует китайскому стилю капитализма. Однако отношение к иностранному капиталу, включая международные прямые инвестиции, очевидно становится все более враждебным. Иностранные прямые инвестиции сталкиваются с жесткой конкуренцией со стороны государственных инвестиционных компаний и отечественных фирм прямых инвестиций. В Азии побеждает новое поколение местных компаний прямых инвестиций, многие из которых пользуются мощной государственной поддержкой. Азиатские правительства также содействуют развитию местных фондов венчурного капитала в качестве средства для поддержки инноваций и трансформации интеллектуальных и образовательных ресурсов в коммерческие и экономические возможности.

Исключением из этого правила является Латинская Америка, где экономическая интеграция открывает для иностранных фирм прямых инвестиций существенные возможности для участия в реструктурировании экономики региона.

Сценарий 2: Гольфстрим. Благодаря своей выдающейся способности к демонстрации силы, Соединенные Штаты восстанавливаются после пережитых трудностей с Ираком и сохраняют свой статус единственной мировой сверхдержавы. Большая часть мирового сообщества воспринимает лидерство США как единственную жизнеспособную альтернативу. Идеологическое господство либеральной экономической модели распространяется на крыльях военного, политического и экономического влияния США. Глобальная экономическая интеграция прогрессирует на региональной и двусторонней основе с созданием сложной сети договоренностей. Торговые и инвестиционные потоки продолжают возрастать и концентрируются в богатых го-

сударствах и крупных развивающихся странах. Суверенные фонды благосостояния становятся постоянными и важными составляющими глобального финансового ландшафта, обеспечиваями ликвидность на финансовых рынках. Благодаря активности иностранных инвесторов в сфере слияний и поглощений и уменьшению протекционизма, индустрия прямых инвестиций выходит на глобальный уровень, поддерживая международную экспансию и объединение экономик. Фирмы прямых инвестиций добиваются все больших успехов путем расширения интернациональных связей и использования преимуществ глобальной экономической интеграции. Деньги поступают в наиболее эффективно работающие фонды и концентрируются среди определенной группы крупных международных фирм. Однако появляется конкуренция из новых источников, таких как пенсионные фонды и богатые семьи, которые все чаще пытаются отказаться от посредничества фондов прямых инвестиций. Индустрия объединяется вокруг ряда мега-фирм с разнообразной международной направленностью и широким спектром деятельности (консалтинговые услуги, синдицирование, а также традиционное прямое инвестирование).

Сегмент венчурного инвестирования.

Венчурные инвестиции усиленно развиваются в этом объединенном и взаимосвязанном мире, где поощряются инновации и обмен идеями. Этот сектор, вновь возродившийся после 2010 года, финансирует развитие многочисленных новых технологий и рынков. Однако, устойчиво развиваясь вширь, индустрия не отдает предпочтения никаким отдельным отраслям.

Индустрия объединяется в глобальном масштабе, что отражает тот факт, что новые прорывные инновации могут происходить в любом уголке мира. Для того чтобы получить доступ к лучшим возможностям, фонды территориально расширяются, специализируясь в то же время по отраслям и секторам.

Прямые инвестиции на развивающихся рынках.

Индустрия прямых инвестиций на развивающихся рынках быстро растет, пользуясь поддержкой правовых, регуляторных и управленческих реформ. Компании по финансированию выкупов все чаще занимаются инвестициями в инфраструктурные проекты. Прямые инвестиции также обеспечивают финансовую поддержку многих появившихся на развивающихся рынках многонациональных компаний в их попытках выйти на международный уровень. В Индии фонды выкупов играют активную роль в реструктурировании семейных промышленных конгломератов. Увеличивающаяся открытость России и ее интеграция с Европой создают благоприятные условия для более активного участия России в индустрии прямых инвестиций. Внушительные иностранные резервы Китая становятся основным источником капитала для индустрии. Вместо того чтобы создавать соперничающие отечественные компании, китайцы предпочитают направлять средства в опытные и авторитетные международные фирмы.

Сценарий 3: Развитие международной торговли и рост конкуренции (Trading up). Глобальная экономическая интеграция прогрессирует при устойчивой институциональной поддержке. Многосторонняя торговая система преуспевает и остается главной опорой экономической интеграции. Евросоюз успешно осуществляет интернационализацию своего внутреннего регуляторного режима с целью создания «ровного игрового поля» — т.е. равных возможностей для всех участников. Более того, все большее число областей экономической политики подвергается своего рода международной координации и гармонизации регуляторной сферы. На международном уровне ведутся поиски регуляторных и налоговых решений проблемы вредных побочных эффектов экономической деятельности. В развивающихся странах ставшая более стабильной правовая и регуляторная среда позволяет формировать более предсказуемые условия для осуществления инвестиций. В странах OECD регулирование в сфере экономики направлено на расширение роли рынков в новые области деятельности. Государственные средства занимают значительное место в финансировании R&D, особенно в Европе. В результате венчурные инвестиции особенно эффективно работают в Европе, поскольку европейские исследователи лидируют в области технологий охраны окружающей среды. В то же время государственная политика старается оказывать поддержку и отдельным лицам, с тем, чтобы они могли воспользоваться благами, являющимися результатом процесса глобализации. В Европе это проявляется, отчасти, в поощрении персональных пенсионных счетов в качестве метода решения проблем пенсионного кризиса. Политики Евросоюза начинают должным образом расценивать поступающие к инвесторам средства прямых инвестиций как источник доходов и диверсификации, и частным лицам разрешается участвовать в прямом инвестировании через свои персональные пенсионные счета. Одна-

ко, поскольку фирмам прямых инвестиций позволено получать средства с рынка розничных пенсионных сбережений, они становятся объектами более строгих правил лицензирования и регулирования. В развивающемся мире капитал прямых инвестиций делает основной вклад в рост перспективных локальных и региональных компаний и активно участвует в финансировании инфраструктурного развития.

Сегмент венчурного инвестирования.

Государственные субсидии играют важную роль в финансировании исследований и разработок, особенно в Европе. Финансирующие организации, действующие на уровне Евросоюза и отдельных государств, инвестируют без посредников или выступают в качестве соинвесторов с венчурными фондами, инвестирующими в компании ранних стадий. Помимо предоставления средств из бюджета государственные органы вырабатывают дополнительные налоговые стимулы для венчурных фондов «чистых технологий», что приводит к подъему инвестирования в этот сектор [2, с. 135].

В целом, государство играет важную роль в принятии решения о том, каким секторам следует отдавать предпочтение, и в распределении ресурсов в эти сектора. Таким образом, государство становится основным источником капитала для фондов инвестирования компаний ранних стадий.

Прямые инвестиции на развивающихся рынках.

Вслед за кризисом банковской системы в Китае, компании, занимающиеся финансированием выкупов, активно работают над реструктуризацией китайской индустрии. Кроме того, многие частные фирмы, получившие прямые инвестиции, организуют проведение своих исследований и разработок в Китае и Индии, чтобы воспользоваться существующими там достижениями научных исследований в таких областях, как биотехнологии, создание лекарств и нанотехнологии.

Капитал прямых инвестиций играет главную роль в поддержке экономического роста развивающихся стран, обеспечивая капитал роста перспективным местным и региональным компаниям и участвуя в финансировании развития инфраструктуры. Постепенный выход Африки из состояния нищеты открывает новые возможности для компаний прямых инвестиций, сосредоточенных на финансировании венчурных стадий и стадии расширения.

Сценарий 4: Движение на Восток. Условия глобальной безопасности ухудшаются, при этом США более не рассматриваются как безусловный гарант глобальной безопасности, и нет другой страны, которая могла бы или хотела бы принять на себя эту миссию. Европа «увязла в трясине» экзистенциального и экономического кризиса, что уменьшает ее потенциал на международной арене. В то время, когда Европа и Соединенные Штаты переживают возрастание экономических и социальных проблем, Китай добивается все больших успехов в развитии новейших технологий и успешно конкурирует в сложных областях экономической деятельности, включая исследования, развитие новых продуктов и маркетинг. Индия также превращается в мирового лидера в секторе информационных технологий, и индийские компании прогрессируют от предоставления услуг аутсорсинга и консалтинга к развитию новейшего программного обеспечения и Интернет-сервиса. Соединенные Штаты и Европа оказываются в ситуации, когда их конкурентоспособности серьезно угрожает прогресс Китая и Индии в области дорогостоящих товаров и услуг и перемещение корпоративных штаб-квартир в Азию.

Венчурное инвестирование в Европе и США также оказывается перед лицом нехватки инвестиционных возможностей в результате уменьшения финансирования исследований и разработок, как со стороны корпораций, так и государства. Поскольку Китай и Индия достигают все большего уровня мастерства в инновациях, центр тяжести венчурного инвестирования сдвигается в сторону Азии.[3, с. 183]

Сегмент венчурного инвестирования.

Венчурный капитал в Европе и Соединенных Штатах также имеет дело с недостатком хороших инвестиционных возможностей, что происходит в результате уменьшения финансирования исследований и разработок, как со стороны корпораций, так и государств, а также вследствие общего недоверия к новым технологиям. Ученые и исследователи мигрируют в Азию, где отношение к новым технологиям, таким как биотехнологии, более благоприятно и государственное финансирование более доступно. В других секторах, например, охраны окружающей среды и здравоохранения, недостаточное государственное финансирование и отсутствие соответствующих структур снижают уровень появления инноваций и соответственно инвестицион-

ных возможностей для частного сектора. Многие фирмы венчурного капитала идут по следам представителей научного сообщества и также перемещают свою деятельность в Азию.

Прямые инвестиции на развивающихся рынках.

Успех национальной инновационной системы Китая и его лидерство в целом ряде технологических областей превращает Китай в благодатную для венчурных инвесторов территорию. Однако отношение китайского правительства и бизнесменов к иностранным инвесторам неоднозначно. Поскольку китайцы «отучили» себя от модели роста на основе экспорта и стали больше зависеть от внутреннего спроса, они меньше нуждаются

ся в способности иностранных инвесторов открыть перед ними рынки для экспорта. Более того, китайцы достигли большого мастерства в деле коммерциализации новых технологий, и китайские фирмы венчурного инвестирования приобрели внушительные масштабы. В 2016 году в среде китайской медицинской науки происходит значительное событие — изобретается новое лекарство против рака.

Чтобы успешно работать в Китае, фирмам венчурных инвестиций необходимо обладать сильным представительством на местах, иметь местных служащих и быть хорошо приспособленными к китайским обычаям ведения бизнеса.

Библиографический список

1. Самохин, В. Венчурный бизнес в Европе. Аналитический обзор // Рынок ценных бумаг. – 2009. – № 19.
2. Ресурсы инноваций / под ред. И.П. Николаевой. – М., 2011.
3. Пилипенко, С. Корпоративное венчурное инвестирование. – Тверь, 2011.

Bibliography

1. Samokhin, V. Venchurnihy biznes v Evrope. Analiticheskiy obzor // Rihnok cennihkh bumag. – 2009. – № 19.
2. Resursih innovacij / pod red. I.P. Nikolaevoy. – M., 2011.
3. Pilipenko, S. Korporativnoe venchurnoe investirovanie. – Tverj, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 331.5

Utesheva I.O. EXPANDED REPRODUCTION OF THE MANPOWER IN THE INTEGRATED STRUCTURES OF AGRARIAN AND INDUSTRIAL COMPLEX. For ensuring reproduction of qualitative and quantitative characteristics of a manpower it is necessary to correct a salary of workers according to a living wage.

Key words: employment, reproduction, a manpower, the integrated structure, meat, the Novosibirsk region.

И.О. Утешева, ст. преп. каф. финансов и статистики ФГБОУ ВПО

«Новосибирский гос. аграрный университет», г. Новосибирск, E-mail: Irina2812@ngs.ru

РАСШИРЕННОЕ ВОСПРОИЗВОДСТВО ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ СТРУКТУРАХ АПК

Для обеспечения воспроизводства качественных и количественных характеристик трудовых ресурсов необходимо скорректировать заработную плату работников согласно прожиточного минимума.

Ключевые слова: занятость, воспроизводство, трудовые ресурсы, интегрированная структура, мясо, Новосибирская область.

В настоящее время актуальной остается проблема занятости сельского населения, поскольку с одной стороны, снижается престижность работы в аграрной сфере в виду низкого уровня оплаты труда, с другой стороны, с другой стороны разрушенная за годы реформ сельская инфраструктура снижает привлекательность проживания в сельской местности. Все это предопределяет дефицит квалифицированных трудовых ресурсов.

По мнению автора, решением данной проблемы будет являться обеспечение уровня дохода сельского населения выше прожиточного минимума для региона. Поэтому целью исследования является разработка методики определения стоимости

конечного продукта потребления, созданного в интегрированной структуре, при условии обеспечения расширенного воспроизводства трудовых ресурсов в сельской местности.

Заготовкой и переработкой мяса в Новосибирской области занимаются 15 мясокомбинатов, 4 крупных мясоперерабатывающих предприятия, 32 мясохладобойни, 150 средних и малых предприятий, цехов по производству колбас,пельменей и мясных полуфабрикатов, 26 организаций системы Облпотребсоюза, 170 индивидуальных предпринимателей [1].

Одной из организаций, имеющих полный законченный цикл «производство-переработка-торговля» является ООО «Болтово»

Таблица 1

Уровень рентабельности ассортимента
выпускаемой ООО «Болтово» продукции в 2011 г.

Вид продукции	Себестоимость 1 кг продукции, руб.	Цена 1 кг продукции, руб.	Прибыль от реализации 1 кг, руб.	Уровень рентабельности, %
Группа с рентабельностью до 20 %				
Фарш	187	200	13	7,0
Манты	110	130	20	18,2
Группа с рентабельностью от 20 до 50%				
Тефтели	147	180	33	22,4
Котлеты	145,6	180	34,4	23,6
Мясо копченое	209	275	66	31,6
Пельмени	110	146	36	32,7
Группа с рентабельностью свыше 50 %				
Купаты	132	200	68	51,5
Суповой набор	41,5	67	25,5	61,4
Шашлык	143	250	107	74,8

Сузунского района Новосибирской области. Хозяйство имеет убойный, пельменный, и копильный цеха. Продукцию реализует через две торговые точки (с. Болтово и с. Бедрено). Уровень рентабельности реализуемой продукции по разным товарным единицам колеблется от 7-70 % (таблица 1).

Так, в группу с рентабельностью свыше 50 % вошли купаты, суповой набор и шашлык, в группу низкорентабельных продуктов (до 20 %) – фарш и манты. Отметим, что реализуемый фарш является сырьем для производства тефтелей, котлет, пельменей и его низкая рентабельность делает эти продукты экономически доступными для населения.

Основная специализация ООО «Болтово» – производство молока, но при запуске перерабатывающих цехов, для хозяйства перспективным оказалось развитие свиноводства. Так, за период 2007-2011 гг., при увеличении поголовья свиней крупной белой породы выручка от реализации мяса в переработанном виде возросла с 4 до 7 % (или с 961 тыс. руб. до 4,8 млн. руб.).

Ведение и развитие интеграции позволило увеличить занятость населения в с. Болтово, так с приобретением в 2008 г. поголовья свиней занятость работников в хозяйстве по этой отрасли в 2011 г. составила 7 чел., со средним уровнем оплаты труда 6,2 тыс. руб. в мес. Из этого следует, что перспективность развития интеграции в АПК не вызывает сомнений, поскольку сельскохозяйственная организация, с одной стороны, получает денежный доход от реализации продукции в переработанном виде и при этом гарантируется сбыт мяса, с другой стороны, обеспечивается занятость сельского населения.

В целях повышения привлекательности занятости в аграрном производстве автором разработан корректировочный коэффициент, обеспечивающих процесс расширенного воспроизводства трудовых ресурсов на разных стадиях.

Методика определения данного коэффициента должна учитывать прожиточный минимум для различных категорий населения региона, соотношение натурального и денежного дохода сельского домохозяйства, обеспечение воспроизводства количественных и качественных характеристик трудовых ресурсов.

Так, в таблице 2 представлена величина прожиточного минимума в Новосибирской области по социально-демографическим группам за 2010-2011 гг. Прожиточный минимум устанавливается в соответствии с Федеральным законом от 24.10.1997 №134-ФЗ «О прожиточном минимуме в Российской Федерации» и Законом Новосибирской области от 29.12.2004 №.258-ОЗ «О порядке установления величины прожиточного минимума в Новосибирской области».

Так, в 2012 г. в среднем прожиточный минимум увеличился для трудоспособного населения на 0,0552%, для детей – 0,0554%.

Общеизвестно, количественная характеристика расширенного воспроизводства трудовых ресурсов подразумевает следующий состав семьи: 2 взрослых и 3 детей.

Таблица 2

Величина прожиточного минимума в Новосибирской области, руб.

Период	Трудоспособное население	Дети
2010 г.		
I квартал	6138	5547
II квартал	6232	5644
III квартал	6303	5712
IV квартал	6460	5910
2011 г.		
I квартал	7240	6607
II квартал	7270	6614
III квартал	7081	6411
IV квартал	7003	6345

На основе проведенного анализа автором выявлено, что величина прожиточного минимума для такой семьи составит 33114,11 руб., т.е. в среднем на 1 работающего – 16,5 тыс. руб.

Автор согласен с мнением Ю.А. Глаз, что «...воспроизводство трудовых ресурсов организации – это непрерывный, циклический процесс формирования, использования и развития трудовых ресурсов организации, реализуемый в формальных (между работниками и работодателем) по поводу производства, распределения, перераспределения и использования трудоспособности работников (претендентов на трудоустройство) в процессе их фактической (работники) или потенциальной (претенденты на трудоустройство) трудовой деятельности в организации» [2].

Условием обеспечения возобновления качественных характеристик трудовых ресурсов, по мнению автора, является возможность оплаты любого из альтернативного варианта получения образования один раз в 5 лет, в зависимости от индивидуальных возможностей человека. Рассмотрим в таблице 3 альтернативные варианты стоимости получения образования в г. Новосибирске (ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный аграрный университет (НГАУ), Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВПО НГАУ) на 1.01. 2012 г.

Таким образом, дополнительные затраты на обучение 1 работающего в сельскохозяйственных организациях составят 450 руб. в месяц.

Таблица 3

Альтернативные варианты получения необходимого образования для работника сельскохозяйственной организации

Вид обучения	Срок обучения	Стоимость за период, тыс. руб.
Курсы подготовки работников (изготовитель мясных полуфабрикатов, санитар ветеринарный, продавец продовольственных товаров и др.)	2 мес.	6
Высшее образование (заочная форма)	5 лет	120
Курсы переподготовки специалистов	6 мес.	16,8

Таблица 4

Расчет величины корректировки фактической заработной платы с учетом обеспечения расширенного воспроизводства в ООО «Болтово»

Вид деятельности работника	ЗП _{факт}	Планируемый денежный доход на 1 работающего*, руб.	К _{р.в. тр.}
Работник скотоводства	6546	13974	2,20
Работник свиноводства	6297	13974	2,29
Работник цеха переработки	6898	13974	2,09
Работник торговли	7417	13974	1,94

* Денежный доход, рассчитанный на основе обеспечения прожиточного минимума всех членов семьи с учетом ведения расширенного воспроизводства трудовых ресурсов

Учитывая воспроизводство количественных и качественных характеристик трудовых ресурсов, определение корректировочного коэффициента, по мнению автора, будет выражаться следующим образом:

$$K_{р.в.тр.} = ПДД + Z_{ср.} / ЗП_{факт.} \quad (1)$$

где $K_{р.в.тр.}$ – корректировочный коэффициент, обеспечивающий воспроизводство качественных и количественных характеристик трудовых ресурсов;

ПДД – планируемый денежный доход на 1 работающего, с учетом обеспечения воспроизводства качественных и количественных характеристик трудовых ресурсов;

$Z_{ср.}$ – средний размер затрат на воспроизводство качественных характеристик трудовых ресурсов.

$ЗП_{факт.}$ – фактически начисленная заработная плата (номинальная) в интегрированной структуре.

При этом планируемый денежный доход на 1 работающего, сельского домохозяйства, обеспечивающий воспроизводство трудовых ресурсов определяется как:

$$ПДД = ПМ \cdot Ч_{дд} \quad (2)$$

ПМ – размер дохода на 1 работающего, обеспечивающий воспроизводство количественных характеристик трудовых ресурсов, с учетом прожиточного минимума за период;

$Ч_{дд}$ – средняя доля денежного дохода в структуре доходов сельских домохозяйств региона.

Апробируем предложенную методику определения корректировочного коэффициента, обеспечивающего воспроизводство трудовых ресурсов в исследуемой интегрированной структуре.

Исследования показали, что величина дохода сельского домохозяйства в Новосибирской области, получаемого за счет ведения личного подсобного хозяйства в 2006 г. составила 22,6 % от общего размера, а в 2011 г. – 11,7 % [3].

Таким образом, необходимый средний размер заработной платы с учетом последнего года составит 13,9 тыс. руб.

Сопоставим рассчитанный показатель с фактически выплачиваемой заработной платой в ООО «Болтово» в 2011 г. (таблица 4).

Отсюда, наибольшей корректировки величины заработной платы требует сфера производства сельскохозяйственной продукции (коэффициент – 2,20 и 2,29 по работникам скотоводства и свиноводства соответственно).

Проведенное исследование позволило выявить основные особенности оценки воспроизводства трудовых ресурсов в интегрированных структурах:

1) чем сложнее интегрированная структура, тем сложнее оценка воспроизводства количественных и качественных характеристик трудовых ресурсов (качественные характеристики основных работников в сфере торговли выше, чем в сфере производства);

2) чем шире и глубже ассортимент выпускаемой продукции, тем требуется более детальный анализ воспроизводственного процесса во всех сферах производства и продвижения готовой продукции (например, при производстве пельменей требуется анализ воспроизводственных процессов не только в свиноводстве, но и в скотоводстве);

Таблица 5

Величина заработной платы работников
на 1 кг готовой продукции в ООО «Болтово» в 2011 г.

Вид затрат	Шашлык	Мясо копченое	Пельмени
Стадия производства продукции свиноводства (прирост живой массы)			
Зарботная плата	19,792	24,74	5,17
Итого по производству	76,14	95,17	19,90
Стоимость свинины с учетом выхода	108,77	136,0	28,43
Стадия производства продукции скотоводство (прирост живой массы)			
Зарботная плата	*	*	4,8
Итого по производству	*	*	16,4
Стоимость говядины с учетом выхода	*	*	27,3
Стадия переработки мяса			
Зарботная плата	8,9	19	35,17
Итого стоимость готовой продукции	133	190	102
Торговля			
Зарботная плата	5	9,5	4
Итого коммерческая себестоимость готовой продукции	10	19	8
Цена реализации	250	275	146

Таблица 6

Величина заработной платы работников на 1 кг готовой продукции
в ООО «Болтово» в 2011 г. с учетом корректировочных коэффициентов

Вид затрат	Шашлык	Мясо копченое	Пельмени
Стадия производства продукции свиноводства (прирост живой массы)			
Зарботная плата	45,32	56,65	11,84
Итого по производству	101,67	127,08	26,57
Стоимость свинины с учетом выхода	145,25	181,55	37,96
Стадия производства продукции скотоводство (прирост живой массы)			
Зарботная плата	*	*	10,56
Итого по производству	*	*	22,16
Стоимость говядины с учетом выхода	*	*	36,93
Стадия переработки мяса			
Зарботная плата	26,61	49,68	79,25
Итого стоимость готовой продукции	150,28	220,14	145,39
Торговля			
Зарботная плата	9,70	18,43	7,76
Итого по торговле	14,70	27,93	11,76
Итого коммерческая себестоимость готовой продукции	164,98	248,07	157,15
Цена реализации, с учетом наценки 10%	181,47	272,88	172,87

3) чем ближе стадия завершения создания конечного продукта, тем меньше необходимо средств для воспроизводства трудовых ресурсов (корректировочный коэффициент в сфере производства 1,2 и 1,29, а в сфере торговли 0,9).

Рассмотрим величину заработной платы в расчете на 1 кг конечного продукта потребления в интегрированной структуре (таблица 5).

Данные по производству продукции, представленные в таблице 5 рассчитаны на основании калькуляционной карточки по складу «Мясо» в ООО «Болтово».

Рецептура данных видов продуктов утверждена МУ «Новосибирская пищевая лаборатория качества». Так для приготовления пельменей «Домашних» используется в равных долях свинина и говядина, а под мясом копченым подразумевается – копченая свиная вырезка. Шашлык в хозяйстве так же готовится из свинины.

Таким образом, доля заработной платы на 1 кг готовой продукции на различных стадиях производства дифференцирова-

на. Так, например, при производстве пельменей основная доля заработной платы приходится на стадию переработки, что отражает особенности технологии производства (ручная лепка).

Применим предлагаемый коэффициент в расчете стоимости готовой продукции в ООО «Болтово» и сравним возможную цену реализации с текущей (таблица 6).

Таким образом, стоимость готовой продукции с учетом торговой наценки превысит текущий уровень: по шашлыку в 1,25, по мясу копченому – 1,5 и по пельменям 1,1 раза.

Таким образом, стоимость готовой продукции с учетом торговой наценки превысит текущий уровень лишь по пельменям.

Увеличение стоимости продукции с одной стороны обеспечивает процесс расширенного воспроизводства трудовых ресурсов на селе, с другой стороны – повышает привлекательность труда в аграрной сфере. Отметим, что создаваемый продукт в ООО «Болтово» натуральный, экологичный и безопасный, что оправдывает соотношения «цена-качество» и в рамках реализации в городской торговой точке является конкурентоспособным.

Библиографический список

1. Программа мер по развитию конкуренции в Новосибирской области на 2010-2012 годы: постановление Правительства Новосибирской области от 06.10.2010 № 163-п. [Э/р]: – Р/д: <http://www.novosibirsk.fas.gov.ru>
2. Глаз, Ю.А. Управление трудовыми ресурсами организаций потребительской кооперации (воспроизводственный аспект): теория, методология, концепция: автореф. дис... д-ра эконом. наук. – Белгород, 2011.
3. Уровень жизни населения Новосибирской области. Статсборник. – Новосибирск, 2012.

Bibliography

1. Programma mer po razvitiyu konkurencii v Novosibirskoy oblasti na 2010-2012 godih: postanovlenie Pravitelstva Novosibirskoy oblasti ot 06.10.2010 № 163-p. [Eh/r]: – R/d: <http://www.novosibirsk.fas.gov.ru>
2. Glaz, Yu.A. Upravlenie trudovihmi resursami organizatsiy potrebitel'skoy kooperatsii (vosproizvodstvenniy aspekt): teoriya, metodologiya, koncepciya: avtoref. dis... d-ra ekonom. nauk. – Belgorod, 2011.
3. Urovenj zhizni naseleniya Novosibirskoy oblasti. Statsbornik. – Novosibirsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.09.12

УДК 330

Frolova N.D. DETERRENTS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX of RUSSIA. In article the major factors constraining innovative development of agro-industrial complex of Russia are revealed, features of an assessment of efficiency in agrarian and industrial complex are considered, ways of increase of innovative activity in agrarian sector of regions of the Russian Federation are offered.

Key words: agrarian sector, agro-industrial complex, agrarian and industrial complex, innovations, innovative activity, innovative development, agriculture.

Н.Д. Фролова, аспирант каф. «Финансы и кредит» ФГАОВ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: natali707@bk.ru

СДЕРЖИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА РОССИИ

В статье выявлены основные факторы, сдерживающие инновационное развитие агропромышленного комплекса России, рассмотрены особенности оценки эффективности в АПК, предложены пути повышения инновационной активности в аграрном секторе регионов РФ.

Ключевые слова: аграрный сектор, агропромышленный комплекс, АПК, инновации, инновационная деятельность, инновационное развитие, сельское хозяйство.

Мировое сельское хозяйство движется в направлении усиления наукоемкости производимой продукции. Это особенно наглядно на примере экономически развитых стран. Именно это позволяет им поддерживать баланс внутреннего рынка продовольствия по спросу и предложению, легко проникать на ведущие мировые рынки, вытеснять и разорять национальных товаропроизводителей. Поэтому РФ необходимо ставить и последовательно решать задачу инновационного развития АПК.

Слабым звеном в формировании эффективного инновационного развития АПК является изучение спроса на инновации. Маркетинг не стал еще неотъемлемым элементом формирования заказов на научные исследования и разработки. Как правило, при отборе проектов не проводится глубокая экономическая экспертиза не оцениваются показатели эффективности и рисков, не отрабатываются схемы продвижения полученных результатов в производстве. Это приводит к тому что, как уже отмечалось, многие разработки не становятся инновационным продуктом.

Исследователи отмечают, что в современных условиях инновационного развития АПК существенно возрастает роль информационно-консультативной службы, деятельность которой требует совершенствования, нужны кадры. Это тем более важ-

но, что в настоящее время весьма низка восприимчивость сельхозпроизводителей к научным достижениям, что связано, прежде всего, с низкими экономическими возможностями предприятий.

Существенным фактором, сдерживающим инновационную деятельность в сельском хозяйстве, является то, что использование нововведений носит сезонный характер, требует квалифицированных кадров. Кроме того, рынок сбыта продукции и получение прибыли в большинстве случаев тоже носят сезонный характер. Эти особенности могут являться препятствием для самфинансирования инновационной деятельности сельскохозяйственных предприятий, особенно для тех, которые инвестируют свои средства в дорогостоящие проекты и новейшие технологии, приобретаемые по импорту.

Важную роль в усилении инновационной активности может сыграть модернизация национальной экономики, которая может быть направлена на отмену пошлин на импортируемые инновационные технологии и оборудование. Импортные тарифы, таможенные пошлины в конечном итоге могут привести не к желательным результатам защиты аграрного рынка, а к повышению стоимости приобретаемых инноваций.

При всем своем масштабном потенциале современное российское сельское хозяйство сможет эффективно развиваться только при активном обновлении. Именно этого требует проводимый в стране курс модернизации экономики. Продукция сельского хозяйства на мировом рынке должна быть конкурентоспособной. Для этого необходимо создать индустриально развитое сельское хозяйство, с учетом новых мировых реалий.

Проводимый в стране курс модернизации должен быть направлен прежде всего на резкое повышение конкурентоспособности отечественной сельскохозяйственной продукции, обеспечения ее прорыва на мировой рынок. При этом следует использовать многообразные меры поддержки государством сельского хозяйства и защиты интересов инновационного предпринимательства.

Инновационная деятельность – это такой вид деятельности, который на основе результатов научных исследований ведет к созданию принципиально нового продукта, новой услуги, нового знания, в результате которых появляется то, чего раньше не было. Неотъемлемым признаком инновационной деятельности является выход конкурентоспособного продукта на рынок [1].

Соединение всех этих понятий в классическом понимании и есть инновационная деятельность. За рубежом превращение научно-технических достижений в рыночный продукт является самым престижным, самым авторитетным бизнесом. Сегодня наибольшие доходы получают от продажи интеллектуальных продуктов (компьютерных программ, лицензий, ноу-хау, торговых марок и т.п.).

В последние годы по ряду причин произошел определенный спад в инновационной активности аграрной науки. Даже имеющийся инновационный потенциал АПК используется в пределах 4-5%. Для сравнения этот показатель в США превышает 50%. Многие научно-технические разработки не становятся инновационным продуктом; ежегодно остаются невостребованными сельскохозяйственным производством большинство инновационных разработок. Анализ научного обеспечения АПК показал, что из общего числа завершенных, принятых, оплаченных заказчиком и рекомендованных к внедрению прикладных научно-технических разработок всего 2-3% было реализовано в ограниченных объемах, 4-5% – в одном-двух хозяйствах, а судьба 60-70% разработок через 2-3 года была неизвестна ни заказчиком, ни разработчиком, ни потребителям научно-технической продукции [2]. Создавшееся положение является следствием значительного ухудшения финансового состояния организаций АПК. Последние годы озаменовались резким сокращением выделения средств на научные прикладные исследования. В расчете на 1 га сельскохозяйственных угодий они сократились более чем в 2 раза по сравнению с 1990 годом. В 18 развитых странах мира за последние три десятилетия они увеличились от 0,96 до 2,2 % ВВП, приходящегося на сельское хозяйство, в том числе в США от 1,32 до 2,2 %. А в Австралии затраты на аграрные исследования за указанный период в отрасли от 1,5 до 4,42 %, в ЮАР от 1,39 до 2,59 %, а в 17 африканских странах – от 0,42 до 0,58 % ВВП, приходящегося на сельское хозяйство [3].

В растениеводстве инновационные процессы должны быть направлены на: увеличение объемов производимой растениеводческой продукции на основе повышения плодородия почвы, роста урожайности сельскохозяйственных культур и улучшение качества продукции; преодоление процессов деградации и разрушения природной среды и экологизацию производства; снижение расхода энергоресурсов и уменьшение зависимости продуктивности растениеводства от природных факторов; повышение эффективности использования орошаемых и осушенных земель; экономию трудовых и материальных затрат; сохранение и улучшение экологии окружающей среды. В связи с этим инновационная политика в области растениеводства должна строиться на совершенствовании методов селекции – создание новых сортов сельскохозяйственных культур, обладающих высоким продуктивным потенциалом.

В современных условиях нестабильности развития животноводства резкого спада животноводческой продукции для повышения производственного потенциала отрасли важное значение имеет использование биологического блока инноваций, достижение отечественной и мировой селекции, отражающих важнейшее направления совершенствования селекционно-генетического потенциала, от которого непосредственно зависит уровень продуктивности животных, эффективное использование кормовых ресурсов, освоение ресурсосберегающих технологий, направленных на повышение уровня интенсивности и эффективности производства [4].

Одним из основных направлений инноваций являются биотехнологические системы разведения животных с использованием методов генной инженерии, направленные на создание

и использование новых типов трансгенных животных с улучшенными качествами продуктивности, устойчивыми к заболеваниям. Не менее важное значение в развитии инновационного процесса в животноводстве принадлежит технологической и научно-техническим группам инноваций, которые связаны с индустриализацией производства, механизацией и автоматизацией производственных процессов, модернизацией и техническим перевооружением производства, освоением наукоемких технологий, ростом производительности труда, обуславливающими уровень и эффективность производства продукции животноводства. Внедрение высокоадаптивных, ресурсосберегающих технологий производства продукции животноводства на основе инновационной деятельности при широком использовании автоматизации и компьютеризации производства, машин и оборудования нового поколения, робототехники и электронных технологий, восстановление и совершенствование производственно-технического потенциала животноводческих комплексов и птицефабрик является определяющими направлениями повышения эффективности производства продукции.

Можно сделать вывод о том, что сдерживающих факторов инновационного развития АПК России не так уж мало, это: 1) слабое управление НТП, отсутствие тесного взаимодействия государства и частного бизнеса; 2) резкое снижение затрат на аграрную науку; 3) неподготовленность кадров; 4) низкая маркетинговая работа; 5) низкий уровень платежеспособного спроса на инновационную продукцию; 6) резкое снижение финансирования мероприятий по освоению научно-технических достижений в производстве и соответствующих инновационных программ; 7) до настоящего времени не разработаны механизмы, стимулирующие развитие инновационного процесса в АПК и др.

Аграрная наука России разработала в последнее время достаточно большое число инноваций, реализация которых в АПК позволила бы поднять его на качественно новый уровень. Однако степень реализации инноваций у товаропроизводителей была и остается недопустимо низкой. Исследователи единодушны в одном – инновационное развитие АПК невозможно реализовать, не имея для этого надлежащих условий: соответствующей инфраструктуры инновационной деятельности или совокупности материальных, технических, законодательных и иных средств, обеспечивающих информационное, экспертное, маркетинговое, финансовое, кадровое и другое обслуживание инновационной деятельности [5].

Все это подтверждает то, что инновационное развитие АПК – это сложная комплексная проблема. Государственная поддержка инновационной деятельности в АПК может и должна осуществляться как косвенными методами, в виде создания благоприятных условий для ее развития, так и при прямом участии государства.

Путь достижения конкурентоспособности и ускоренного развития АПК лежит через развитие инновационной деятельности, ориентированной на рынок и потребителя. Прежде всего, внедряя достижения научно-технического прогресса и передовой практики, новой техники и новых технологий, рыночной организации и управления производством, можно добиться высоких темпов роста производительности труда и объема валового производства.

Для успешного технического перевооружения и индустриального развития сельского хозяйства необходимо создать условия для привлечения в АПК инициативных предпринимателей, квалифицированных, творчески мыслящих специалистов, способных генерировать идеи и результативно работать в условиях нарастающей сложности рыночных процессов и конкуренции.

Важно обеспечить прозрачный и устойчивый доступ к инвестициям и кредитному капиталу. Финансовый механизм господдержки модернизации должен быть лишен административных барьеров и произвола чиновников, тормозящих внедрение инновационных проектов.

В целях обеспечения поддержки бизнес-инициатив и развития инновационного потенциала необходимо создание региональных сельскохозяйственных кластеров. Большинство современных ученых и специалистов сходятся во мнении, что кластерная система наиболее успешна в условиях развивающегося сектора экономики. АПК является идеальным пространством для формирования кластеров, которые концентрируют творческое сотрудничество вокруг важной экономической деятельности региона, например семеноводства или растениеводства. И, если одновременно с центром инноваций в Сколково будут организованы и заработают региональные кластеры АПК, ориентированные на прорыв в технологии и достижение конкурентных преимуществ, модернизация будет успешной, и тогда мы очень скоро увидим интенсивное развитие сельского хозяйства России.

Библиографический список

1. Дробышевская, Л.Н. Инновационная модернизация экономики России // Инновационное развитие российской экономики: материалы научно-практич. конф. – М., 2010.
2. Белоусов, В.И. О роли технологического фактора и модернизации отечественной экономики в преодолении экономического кризиса / В.И. Белоусов, А.В. Белоусов // Проблемы современной экономики. – 2010. – № 2.
3. Белоусов, В.И. О путях повышения инновационной активности в аграрном секторе экономики региона / В.И. Белоусов, А.В. Белоусов // Экономист. – 2009. – № 7.
4. Мальченко, А.В. Инновация в аграрном хозяйстве // Экономика агропромышленного комплекса. – 2011. – № 2.
5. Иванов, В.А. Методологические основы инновационного развития агропромышленного комплекса // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2008. – № 2.

Bibliography

1. Drobishshevskaya, L.N. Innovacionnaya modernizaciya ehkonomiki Rossii // Innovacionnoe razvitie rossiyskoy ehkonomiki: materialih nauchno-praktich. konf. – M., 2010.
2. Belousov, V.I. O roli tekhnologicheskogo faktora i modernizacii otechestvennoy ehkonomiki v preodolenii ehkonomicheskogo krizisa / V.I. Belousov, A.V. Belousov // Problemih sovremennoy ehkonomiki. – 2010. – № 2.
3. Belousov, V.I. O putyakh povysheniya innovacionnoy aktivnosti v agrarnom sektore ehkonomiki regiona / V.I. Belousov, A.V. Belousov // Ehkonomist. – 2009. – № 7.
4. Malchenko, A.V. Innovaciya v agrarnom khozyaystve // Ehkonomika agropromishlennogo kompleksa. – 2011. – № 2.
5. Ivanov, V.A. Metodologicheskie osnovih innovacionnogo razvitiya agropromishlennogo kompleksa // Ehkonomicheskie i socialjnihe peremenih: faktih, tendencii, prognoz. – 2008. – № 2.

Статья поступила в редакцию 11.09.12

УДК 339.133

Shatskaya E.Y. DEVELOPMENT OF ECONOMY OF REPUBLIC OF BELARUS IN THE CONDITIONS OF THE WORLD ECONOMIC CRISIS. In article influence of a world economic crisis on the Belarusian economy is considered and dominating tendencies of social and economic development of the republic are revealed.

Key words: world economic crisis, region, economy.

*Е.Ю. Шацкая, канд. экон. наук, доц. каф. «Теория менеджмента, государственное и муниципальное управление», ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: nauka10@list.ru*

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В УСЛОВИЯХ МИРОВОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА*

В статье рассмотрено влияние мирового экономического кризиса на белорусскую экономику и выявлены доминирующие тенденции социально-экономического развития республики.

Ключевые слова: мировой экономический кризис, регион, экономика.

Вторая половина 2008 года ознаменовалась началом мирового финансово-экономического кризиса в Европе, влияние которого на белорусскую экономику, по мнению ряда исследователей, проявилось с некоторым временным лагом по сравнению с другими странами.

После начала мирового финансово-экономического кризиса в Республике Беларусь был принят ряд действенных мер в области монетарной и фискальной политики, направленных на недопущение дестабилизации макроэкономической ситуации в стране: оказана поддержка в части повышения ресурсной базы отдельных банков, увеличена ставка рефинансирования и процентные ставки по депозитам и кредитам, приняты решения по гарантированию вкладов в банковской системе страны, созданы дополнительные резервные фонды, введены определенные ограничения на покупку валюты юридическими лицами, осуществлена односторонняя девальвация. Получены кредиты МВФ, Российской Федерации, Венесуэлы, Китая. Результаты антикризисной политики демонстрируют данные проведенного нами анализа социально-экономического развития Республики Беларусь.

Анализ макроэкономических показателей Республики Беларусь, позволяет сделать вывод о приросте валового внутреннего продукта, в текущем периоде, по сравнению с докризисным. Однако, за первое полугодие 2012 года прирост ВВП замедлился до 2,9% против 9,9 % за аналогичный период 2011 г. Структурный анализ, показывает, что значительный вклад в рост ВВП принадлежит промышленности: 2,5%, остальной рост обеспечен торговлей 0,9%, транспортом и связью 0,8%.

Доля в ВВП обрабатывающей промышленности – 33,5% (в январе-июне 2011 г. 26,7%), в строительстве – 6,2%, в сельском хозяйстве – 5,3%. Промышленным производством занято более четверти от общей численности населения, занятого во всех сферах экономики. Сфера услуг сформировала 38,7% ВВП, что на 6 подпунктов меньше, чем в 2011г. При этом доля торговли снизилась с 13,8% до 12,5%, транспорта – с 8,2% до 7,8%.

Следует отметить, что сдерживающее влияние на рост экономики оказывает строительный сектор. Добавленная стоимость

в строительстве за первое полугодие уменьшилась на 17,5%, что связано с сокращением инвестиций, связанных со строительством-монтажными работами на 16,7%. Сокращение объемов строительно-монтажных работ также стало следствием принятия мер по уменьшению внутреннего спроса.

Сельское хозяйство – одна из важнейших отраслей экономики, которая направлена на обеспечение населения страны продовольствием и на получение сырья для других отраслей. В январе-июле 2012 г. в хозяйствах всех категорий производство продукции сельского хозяйства в текущих ценах составило 48,6 трлн. рублей и увеличилось по сравнению с январем-июлем 2011 г. в сопоставимых ценах на 12,3%. Увеличение объема производства продукции сельского хозяйства обусловлено, в основном, ростом производства продукции растениеводства, доля которого в общем объеме продукции сельского хозяйства составляет 34,4%.

На начало 2012 года в республике было 8,4 тыс. организаций транспорта, в которых трудилось 256 тысяч чел., или более 6% от численности работников организаций республики. В 2011 году всеми видами транспорта (без трубопроводного) было перевезено 332 миллиона тонн грузов, при этом на долю автомобильного и железнодорожного транспорта приходилось 98% общего объема перевозок. По-прежнему, остаются нерентабельными автобусные и троллейбусные перевозки -16,3% и -21,3 % соответственно. Сумма чистого убытка убыточных организаций транспорта за I полугодие 2012 г. была на 48,7% меньше, чем за I полугодие 2011 г.

Розничный товарооборот торговли через все каналы реализации в январе-июле 2012 г. составил 101,3 трлн. рублей, или 110,1% к уровню января-июля 2011 г.

Консолидированный бюджет за январь-май 2012 г. был выполнен с профицитом 2,1% от ВВП. По мнению экспертов Исследовательского центра ИПМ, положительная динамика относительно прошлого года сохраняется за счет роста поступлений от налога на прибыль на 1,4% от ВВП [1]. Доходы консолидированного бюджета за январь-май составили 31,7% от ВВП, что

на 0,9% от ВВП превышает показатель аналогичного периода прошлого года.

В расходной части бюджета наблюдается рост расходов относительно 2011 года. За январь-май 2012 г. они составили 29,6% от ВВП, что на 0,1% от ВВП выше прошлого уровня. Отмечается динамика роста общеэкономических расходов и расходов на экономику. Одновременно существенно уменьшился масштаб падения расходов на образование и здравоохранение. По итогам января-мая снижение по данным статьям составило 0,6 и 0,4% от ВВП против 1,0 и 0,6% по итогам четырех месяцев. Восстановление данных расходов, по мнению экспертов Исследовательского центра ИПМ, связано с увеличением заработной платы в бюджетном секторе, которое произошло с 1 мая [2].

В первом полугодии 2012 г. инвестиции в основной капитал сократились на 19,2% за аналогичный период. Единственным значимым источником финансирования инвестиций, по которому наблюдается рост, остаются бюджетные средства (рост на 5,4%), тогда как банковское кредитование существенно сократилось: на 39,5%. В этот же период наблюдается снижение и инвестиций за счет собственных средств предприятий на 12,1%. Недостаток источников финансирования инвестиций остается основной проблемой сдерживающей развитие экономики.

Следует отметить уменьшение объемов иностранных инвестиций. За первое полугодие 2012 г. в реальный сектор экономики инвесторы вложили 7 млрд. долларов США инвестиций, что на 12,7% меньше, чем за I полугодие 2011 г. По данным органов статистики, основными инвесторами организаций республики были субъекты хозяйствования России (40,9%), Соединенного Королевства (30,8%), Кипра (5,8%), Австрии (4,8%).

Валовое поступление прямых инвестиций в первом полугодии 2012 г. составило 78,4%, что на 3,3% меньше по сравнению с аналогичным периодом 2011 г. По-прежнему, Россия остается основным инвестором прямых иностранных инвестиций – 47,2 % от общего объема.

Увеличился объем инвестиций из Республики Беларусь за рубеж. За первое полугодие 2012 г. организациями республики, кроме банков направлено за рубеж инвестиций на сумму 3,1 млрд. долларов США, что на 24,8% больше, чем за I полугодие 2011 г. По сравнению с I полугодием 2011 г. объем направленных за рубеж прямых инвестиций увеличился в 1,6 раза.

Беларусь поддерживает торгово-экономические отношения с 200 странами мира. Объем внешней торговли товарами и услугами впервые в 2011 г. достиг и превысил докризисные показатели. За I полугодие 2012 г. составил 52 540,5 млн. долларов США, в том числе экспорт – 28 103,5 млн. долларов, импорт – 24 437 млн. долларов.

Тенденция постепенного восстановления объемов импорта стала наблюдаться с мая: в этом месяце импорт сократился на 4,2% г, в то время как в апреле – на 33,7%.

Основными торговыми партнерами республики, как уже было отмечено, являются: Россия, Нидерланды, Украина, Германия, Латвия, Китай, Польша, Италия, Бразилия и Венесуэла.

Наиболее тесно в торгово-экономическом отношении Беларусь связана с Россией. На долю России приходится почти половина общего объема внешней торговли товарами. В торговле с Россией в первом полугодии 2012 г. импорт увеличился на 32%, а экспорт – только на 13,5%, что вызвало существенное увеличение отрицательного сальдо: на 58,0%, которое достигло 6,3 млрд. долларов США. По мнению аналитиков, рост импорта был связан с расширением ввоза российской нефти – на 36,2% и нефтепродуктов. В январе-мае 2012 г. наблюдалось снижение экспорта молочных продуктов. Поставки сельскохозяйственной техники, тракторов, седельных тягачей и грузовиков продолжали расширяться, однако темп роста экспорта замедлился.

Поэтому вступление России в ВТО не может не беспокоить и не повлиять на экономическую ситуацию в республике. Вследствие участия в Таможенном союзе с Россией снижение импортных таможенных тарифов затронет и Беларусь. По мнению экспертов Исследовательского центра ИПМ, это приведет, с одной стороны, к сокращению возможности экспорта на российский рынок, вследствие возросшей на нем конкуренции. С другой стороны, по ряду товаров ухудшатся позиции отечественных производителей на внутреннем рынке. В первую очередь вступление России в ВТО затронет белорусское грузовое автомобилестроение. В более длительной перспективе определенное негативное воздействие распространится также на производителей фармацевтической продукции, холодильников, телевизоров, изделий для транспортировки и упаковки товаров из пластмасс, седельных тягачей [3]. Неблагоприятный эффект возможен также и для одной из ведущих отраслей Беларуси – мясной молочной. Он может быть обусловлен тем, что приняв на себя обязательства по ограничению поддержки сельского хозяйства, Россия в рамках Единого экономического пространства будет добиваться аналогичных ограничений и для Беларуси или же будет искать механизмы квотирования поставок белорусской мясной и молочной продукции на свой рынок.

Подводя итог можно выделить следующие доминирующие тенденции социально-экономического развития Республики Беларусь в условиях мирового экономического кризиса. Нельзя не отметить, замедление темпов прироста ВВП, сокращение инвестиций в реальный сектор экономики. Недостаток источников финансирования инвестиций остается проблемой как с точки зрения ускорения роста ВВП и доходов, так и в долгосрочной перспективе. В свою очередь, искусственное стимулирование роста банковского кредитования чревато инфляционными последствиями и новым витком макроэкономической нестабильности. Агентство Standard & Poor's пересмотрело прогноз по рейтингам Беларуси на «стабильный» с «негативного» ввиду улучшения экономических показателей и ликвидности. Однако рейтинги «В-/С» были подтверждены [4].

С одной стороны, недостаточная развитость национального фондового рынка отсрочила наступление кризисных явлений в экономике, но при этом Белорусская экономика очень зависима от экспортно-импортных операций. Поэтому снижение спроса на европейских и российском товарных рынках сразу отразилось на белорусской экономике.

Вступление России в ВТО создает дополнительный фактор риска для белорусской экономики: по ряду товаров ухудшатся позиции отечественных производителей на внутреннем рынке. В качестве положительного момента в условиях мирового финансово-экономического кризиса эксперты отмечают проводимую в последние годы Республикой Беларусь внешнеэкономическую политику, направленную на постепенную региональную и страновую диверсификацию экспорта и внешних заимствований. Существует значительная зависимость, а также интеграция производственной структуры белорусской экономики с российскими отраслями.

Минимизация негативных последствий мирового финансово-экономического кризиса осуществляется по следующим направлениям: поддержка реального сектора экономики, стимулирование экспорта, создание дополнительного внутреннего спроса на отечественную продукцию, сокращение расходов госбюджета, стабилизация ситуации в банковском секторе и на валютном рынке, привлечение внешних инвестиций, адресная поддержка уязвимых категорий граждан и др.

** Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-экономическая диверсификация как фактор стабилизации экономического развития Республики Беларусь и Северо-Кавказского федерального округа Российской Федерации в посткризисный период», проект № 11-22-01012а/Бел*

Библиографический список

1. Основные социально-экономические показатели за 2005-2011 годы. Статистический сборник // Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь [Э/п]. – Р/д: <http://www.president.gov.by/ru/press10686.html>
2. Ежемесячный обзор экономики Беларуси. – 2012. – № 8 (119) [Э/п]. – Р/д: <http://www.old.research.by/rus/bmer/2012/>
3. Внешняя торговля Беларуси // Министерство иностранных дел Республики Беларусь [Э/п]. – Р/д: <http://www.mfa.gov.by/export/>
4. Рейтинг белорусских банков по итогам II квартала 2012 года // Все о финансах Белоруссии [Э/п]. – Р/д: <http://www.infobank.by>

Bibliography

1. Osnovniye socialjno-ehkonomicheskie pokazateli za 2005-2011 godih. Statisticheskiy sbornik // Oficialniy Internet-portal Prezidenta Respubliki Belarusj [Eh/r]. – R/d: <http://www.president.gov.by/ru/press10686.html>
2. Ezhe mesyachniy obzor ehkonomiki Belarusi. – 2012. – № 8 (119) [Eh/r]. – R/d: <http://www.old.research.by/rus/bmer/2012/>
3. Vneshnyaya trgovlya Belarusi // Ministerstvo inostrannikh del Respubliki Belarusj [Eh/r]. – R/d: <http://www.mfa.gov.by/export/>
4. Reyting beloruskikh bankov po itogam II kvartala 2012 goda // Vse o finansakh Belorussii [Eh/r]. – R/d: <http://www.infobank.by>

Статья поступила в редакцию 12.09.12

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2
----------------------------	---

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

В.Я. Лалуев, А.М. Лесовиченко К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОРОЧЕСТВО»	3
О.В. Переушина ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	5
Т.В. Пойдина ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА: СОВРЕМЕН- НЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА	10
Н.А. Гекман МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ВЕДЬМА»	13
В.К. Биче-оол ПОСЛЕДСТВИЯ КУЛЬТУРНОЙ ЭКСПАН- СИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ТАЙМЫРЕ	17
Р.Г. Нугманов ОСНОВЫ НОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ»	19
М.Э. Султанова, Н.Н. Николенько, Н.А. Михайлова ТРАДИЦИОННЫЙ ОРНАМЕНТ НОМА- ДОВ КАК ДУХОВНЫЙ И ЭСТЕТИЧЕС- КИЙ ФЕНОМЕН	21

МЕДИЦИНА

Э.С. Велиляева, Е.Г. Воронков, Е.Г. Воронкова, А.Н. Лямкин, Н.В. Куленок ВЕГЕТАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СЕРДЦА ДЕВУШЕК АЛТАЙСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ РАЗНОГО СРОКА ПРОЖИВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ	27
А.В. Суханов, С.Н. Дума, О.В. Слесова ВЛИЯНИЕ ПСИХООРГАНИЧЕСКОГО СИНДРОМА НА ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕС- КИЕ ФУНКЦИИ, НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФОН И СОЦИАЛЬНУЮ СТИГМАТИЗА- ЦИЮ ЖИТЕЛЕЙ НОВОСИБИРСКА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	30
В.И. Хаснулин, А.В. Хаснулина ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬ- НОГО СТРЕССА У ЖИТЕЛЕЙ РЕГИО- НОВ СЕВЕРА И СИБИРИ С ДИСКОН- ФОРТНЫМ КЛИМАТОМ ПРИ ВЫСОКОМ И НИЗКОМ СОДЕРЖАНИИ ГОРМОНОВ СТРЕССА В КРОВИ	32

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Н.В. Авдеева, Е.А. Бырылова, П.В. Станкевич РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГО- ТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕ- ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	36
О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян, Ю.М. Перевозкина, С.Б. Перевозкин, Т.В. Рюмина ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ АРХЕТИПОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ	39

Ф.Н. Алипханова, З.З. Магомедова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИ- КАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОС- ТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	42
М.В. Аминеева ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИ- ЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ВЫБОРА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	44
Е. Г. Альтерголт ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ В КОНТЕК- СТЕ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ	47
С.А. Богатенков КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВА- НИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОММУ- НИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕС- КОГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
Т.В. Борзова ПОНИМАНИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕС- КАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ НАУК	54
Т.И. Брессо МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕН- ТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	60
В.Л. Будаговский СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПОИСКОВОГО ДВИЖЕНИЯ: РЕГИО- НАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	61
А.С. Васильев ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДО- ЛЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕД- СТВИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ХОДЕ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ОДНОЙ ПЕРЕМЕН- НОЙ НЕЗАВИСИМОЙ	64
С.Г. Корлякова РАЗВИТИЕ АРТИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕН- НОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	69
Е.Ю. Купrienko, Г.С. Оразымбетова ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ВЕРОЯТНОСТЬ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ	71
Д.В. Курников СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИ- ЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ОБРАЗОВА- НИИ»	74
Д.В. Легенчук СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО- ГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИО- НАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	76
Д.В. Легенчук, Е.А. Легенчук ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
М.М. Миннегалиев ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНО- ГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	79

Р.П. Николаевский РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕК- ТА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	81
С.А. Осинская, Н.А. Кравцова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ОТЦА У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ СОЗАВИСИМОСТИ	84
Э.М. Габитова ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИФУНКЦИО- НАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДО- ВАНИЯ	88
Е.Д. Гринечко СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИ- РОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕ- ТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТ- НЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
Е.В. Димова АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОДГО- ТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ДАЛЬНЕЙ- ШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНО- СТИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ	95
Е.В. Дудышева, Н.В. Леготкин ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВА- НИЮ ПРОГРАММНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	98
Т.Н. Зотова ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛО- ГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В XIX-XX ВЕКАХ	100
О.А. Капина ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ	102
И.С. Карасова НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВА- НИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ	106
Т.И. Круне, Э.Г. Скибицкий РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА	110
С.М. Обоймова К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИ- ЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ БЕЗОПАСНО- СТИ ЛИЧНОСТИ ВОДИТЕЛЯ	114
Е.В. Пименова, И.С. Семина ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА	117
В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	118
Л.А. Рассудова УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМА ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ	121
С.Л. Сабурова ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ	124
Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ИННОВА- ЦИОННЫЙ РЕСУРС СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	128

О.В. Суворова, А.Б. Потапова
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОС-
ТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА:
МЕТОДЫ И ЭТАПЫ
РЕАЛИЗАЦИИ 136

Т.Н. Излева
ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК
ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
СТУДЕНТОВ 142

В.И. Мамус
АКТУАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ 147

О.П. Пецух
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕН-
НОСТЬ ЛИЧНОСТИ – СОВРЕМЕННЫЙ
РЕЗУЛЬТАТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ 151

М.В. Потапова, И.В. Васильева
ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОС-
ТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ
УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ... 154

Н.А. Сиволобова
ИННОВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 157

А.С. Собильская
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ 159

И.Э. Соколовская
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
ИДЕНТИФИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНОЙ
МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИИ 160

Ю.Ю. Рехнер
К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЕ К ОЗДОРОВЛЕНИЮ
ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ
ПЛАВАНИЯ..... 163

**А.А. Темербекова, И.В. Чугунова,
Г.А. Байгонакова**
ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ
ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 167

**А.А. Темербекова, И.В. Чугунова,
Г.А. Байгонакова**
ИНТЕРАКТИВНЫЙ ДИАЛОГ: ПОНЯТИЯ
И ОПРЕДЕЛЕНИЯ..... 168

С.Н. Троценко
УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИ-
ЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 170

И.В. Хлудеева
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ
ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ 173

Н.А. Хомова
СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО
СТУДЕНЧЕСТВА 176

А.Н. Ширяев
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
КУРСАНТОВ К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ
СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ
ВНУТРЕННИХ ВОЙСК 178

И.Б. Шмигирилова
КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ В ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ 182

В.А. Петров
НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ
ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 185

Е.А. Рябич
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД
И ПРИНЦИП РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ 186

И.С. Тетерина
РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
АКТИВИЗАЦИИ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ
ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ СРЕДСТВАМИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 188

А.Н. Никульников
ДЕТСКИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
ЛАГЕРЯ В СТРУКТУРЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ 192

Н.Г. Арыкова, Н.С. Модоров
ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРНОМ АЛТАЕ
В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД
(1946–1970 ГГ.) 195

И.В. Куприянова
ЛИКВИДАЦИЯ СТАРООБРЯДЧЕСКИХ
ОБЩИН АЛТАЯ В КОНЦЕ
1920-Х – СЕРЕДИНЕ 1930-Х ГГ. 197

А.М. Кураев
РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ
КНИГА ПОСТСОВЕТСКОГО
КАЗАХСТАНА: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ (1991-2008 ГГ.) 202

**Р.В. Мезенцев, Н.С. Модоров,
Д.И. Сидоренко**
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ
«ДОБРОДЕТЕЛЕЙ» В ХАРАКТЕРЕ
М.Я. ГЛУХАРЕВА (1792-1847) –

БУДУЩЕГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ
НАРОДОВ АЛТАЯ 205

О.В. Окорочкова
 НАКОПИТЕЛЬНЫЙ КАПИТАЛ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА КРАСНОГО КРЕСТА
 ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В МЕЖВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1878 – 1903 ГГ.) 208

М.В. Бахтин
 КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПРЕЕМСТВЕН-
 НОСТЬ И СПЕЦИФИКА ТЕОРЕТИЧЕС-
 КОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРУКТУР-
 НОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО
 ПРОЦЕССА В ФИЛОСОФИИ Н.Я. ДАНИ-
 ЛЕВСКОГО, К.Н.ЛЕОНТЬЕВА
 И В.С. СОЛОВЬЕВА 211

И.А. Жерносенко
МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ
КАК КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩИЙ ФЕНО-
МЕН В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ
ОБЩЕСТВЕ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКО-
ГО РЕГИОНА..... 214

С.А. Ан
О ФИЛОСОФСКОМ ХАРАКТЕРЕ
ТЕОРИИ КИТАЙСКОЙ
ЖИВОПИСИ 216

Н.Д. Дембич, С.М. Михайлов
ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ
ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАКА В ГОРОДС-
КОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕМОРИ-
АЛЬНОГО МАРШРУТА ПРИНЦЕССЫ
ДИАНЫ В ЛОНДОНЕ) 219

**Н.Д. Дембич, С.М. Михайлов,
А.С. Михайлова**
О ДВОЙСТВЕННОСТИ ПРИРОДЫ
ФИРМЕННОГО СТИЛЯ 221

С.А. Прохоров
ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА ИСКУССТВ В
АРХИТЕКТУРЕ 224

Н.В. Веницкая
ТРАДИЦИИ РУССКОЙ СМЕХОВОЙ
КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ
А. ПОТАПОВА 227

Т.М. Степанская
СЛОВО И КИСТЬ ХУДОЖНИКА –
ИСТОЧНИКИ ДУХОВНОСТИ И УНИ-
КАЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО
НАСЛЕДИЯ 229

Т.Г. Боргоякова, А.В. Гусейнова
ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ МОЩНОСТЬ
ХАКАССКОГО ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВАЯ
ЛОЯЛЬНОСТЬ ЖИТЕЛЕЙ
ХАКАСИИ 233

О.Ю. Горбачкая
К ВОПРОСУ О РОДЕ НЕОФИЦИАЛЬ-
НЫХ СОБСТВЕННЫХ ИМЁН
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 237

С.А. Губанов
АДЪЕКТИВНАЯ МЕТОНИМИЯ В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА
М.И. ЦВЕТАЕВОЙ) 238

Н.М. Дмитриева, Е.М. Линтовская
 ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА
 ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ:
 ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 241

А.Н. Дмитриенко, М.Г. Чухрова АЛКОГОЛЬ В ЭПОСЕ СИБИРСКИХ НАРОДОВ 243	Н.Н. Столярова, Н.В. Халина ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В НИЖНЕНЕМЕЦКОМ ГОВОРЕ 286	Т.Г. Плуталова КУЛУНДИНСКАЯ РАВНИНА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ТРАНСГРАНИЧНАЯ СИСТЕМА 325
Д.Н. Жаткин, Ю.В. Холодкова СВОЕОБРАЗИЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ ТОМАСА ГУДА «THE BRIDGE OF SIGNS» (В.Д. КОСТО- МАРОВ, Д.Л. МИХАЛОВСКИЙ, К.Д. БАЛЫМОНТ И ДР.) 246	Н.Н. Таскаракова ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА «ХЫСХА СТИХТАР» В ХАКАССКОЙ ПОЭЗИИ 289	Н.С. Харина, О.В. Паркина ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АДАПТИВ- НОСТИ СОРТОВ ФАСОЛИ ОВОЩНОЙ ПО ПРОДУКТИВНОСТИ И КЛУБЕНЬКО- ОБРАЗУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛЕСОСТЕПИ ПРИОБЬЯ 329
Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева В.А. МЕРКУРЬЕВА КАК ПЕРЕВОДЧИК ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ П.-Б. ШЕЛЛИ 248	И.Ю. Уварова ЛЕКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТЕКСТАХ ЖИТИЙ СИНОДАЛЬНОЙ РЕДАКЦИИ 291	Т.А. Обут, Т.А. Эрдыниева, М.В. Овсякова, Е.Т. Обут, Т.Ю. Дементьева, С.А. Егорова КОРРЕКЦИЯ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ АЛЬДОСТЕРОНА И ГИПЕРТЕНЗИИ ДЕГИДРОЭПИАНДРОСТЕРОН- СУЛЬФАТОМ ПРИ ВИБРАЦИОННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ 332
Н.В. Каныгина СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЯДРО И ПЕРИФЕ- РИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ПОНИМАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 250	Е.А. Федунцова «ГАДКАЯ ФАРСА В ОГРОМНОЙ ДРАМЕ» ПУШКИН О «НАРОДНОЙ ТИРАНИИ» В ЭПОХУ ФРАНЦУЗСКОЙ БУРЖУАЗНОЙ РЕВОЛЮЦИИ 293	
А.А. Коробейникова ЛЕКСИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАЗАКА В ОРЕНБУРГСКИХ КАЗАЧЬИХ ПЕСНЯХ 253	Е.И. Кравцова ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА И ИХ РОЛЬ В КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЕ ТЕКСТА 295	ЭКОНОМИКА
Б.Ч. Ооржак ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛЬ- НОЙ ФОРМЫ НА «А-ДЫР В ТУВИНС- КОМ ЯЗЫКЕ 255	А.Б. Хертек УПОТРЕБЛЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ ФОРМ ЛОКАЛЬНЫХ ПАДЕЖЕЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ 298	О.В. Данилова, Ю.Г. Лесных ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЕХАНИЗМА НЕФТЯНОГО КЛАСТЕРА РОССИИ 335
Н.Г. Петрова ЗАГЛАВИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУР- СЕ ФУТУРИСТОВ: СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ... 257	П.А. Якимов ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИ- НЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ГОВОРОВ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ) 301	А.Д. Котенев СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТРАНСПОРТНОЙ СИСТЕМЫ РЕГИОНА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВТД АПК 337
О.Н. Приходько ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОС- ТИ ИНДИВИДА 261	ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ	О.П. Морозова ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОМЫШЛЕН- НОГО ПРЕДПРИЯТИЯ 339
Ю.Г. Пыхтина РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ОРЕНБУРГСКОМ ТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 263	И.А. Жерносенко, М.М. Батурина, Д.И. Мамыев, А.Д. Батурина ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ ГАЗОРАЗ- РЯДНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ВОЗДЕЙ- СТВИЯ СВЯЩЕННЫХ ОБЪЕКТОВ КАРАКОЛЬСКОЙ ДОЛИНЫ НА ЧЕЛОВЕКА 304	Н.Г. Ощепкова МАЛЫЙ БИЗНЕС АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА ПУТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ 341
М. Равшанов СЕМИОТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРЕВОДА 266	П.В. Журавлев АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ МИКРОБНОГО РИСКА ВОЗНИКНОВЕ- НИЯ БАКТЕРИАЛЬНЫХ КИШЕЧНЫХ ИНФЕКЦИЙ ПРИ ПРЯМОМ ОПРЕДЕЛЕ- НИИ ПАТОГЕННЫХ И ПОТЕНЦИАЛЬНО ПАТОГЕННЫХ БАКТЕРИЙ В ВОДОПРО- ВОДНОЙ ВОДЕ 307	М.В. Романова МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВА- НИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОН- НОЙ СИСТЕМЫ 342
М.А. Романюк ТРАДИЦИИ К. ВОЛЬФ В ТВОРЧЕСТВЕ Э.ЕЛИНЕК 267	Д.В. Ибрагимова, В.П. Стариков ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ПОПУЛЯЦИИ ОСТРОМОРДОЙ ЛЯГУШКИ (RANA ARVALIS NILSSON, 1842) ГОРОДА СУРГУТА 309	В.В. Дмитренко ГЛОБАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРЯМОГО И ВЕНЧУРНОГО ФИНАНСИ- РОВАНИЯ 345
А.Н. Смолина, О.А. Лубкина ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СТИЛЕВАЯ ЧЕРТА ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕКСТОВ 268	Б.А. Красноярова, С.З. Шевченко ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В ЧЕМАЛЬСКОМ РАЙОНЕ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 312	И.О. Утешева РАСШИРЕННОЕ ВОСПРОИЗВОДСТВО ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ В ИНТЕГРИР- ОВАННЫХ СТРУКТУРАХ АПК 347
А.Н. Смолина ДУХОВНЫЕ ПИСЬМА ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА: ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 271	А.В. Кудишин ЧИСЛЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГИДРОЛОГИЧЕСКОГО РЕЖИМА РЕКИ ОБЬ В ПЕРИОД ВЕСЕННЕГО ПАВОДКА 314	Н.Д. Фролова СДЕРЖИВАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ИННОВА- ЦИОННОГО РАЗВИТИЯ АГРОПРОМЫШ- ЛЕННОГО КОМПЛЕКСА РОССИИ ... 350
Л.И. Москалюк ПРОЦЕССЫ СОХРАНЕНИЯ/УТРАТЫ РОДНОГО ЯЗЫКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ 275	О.В. Кузнецова МЕДЬ В ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА 317	Е.Ю. Шацкая РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В УСЛОВИЯХ МИРОВОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА 352
Т.Н. Москвина СЕМАНТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 278	С.Г. Платонова, В.В. Скрипко ЭКОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСГРАНИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В БАССЕЙНЕ РЕКИ ИРТЫШ 320	ИНФОРМАЦИЯ 360
Н.В. Трубакина СИНТАКСИС ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КАРТОГРАФИРОВАНИЯ 280		
Р.С.-И. Семькина, Ю.А. Юнгер ТРИ ИДЕИ О «МЕРТВЕ ХРИСТЕ»: МОТИВ БОГОПОДМЕНЫ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ» 283		

ALPHABETICAL INDEX	2	Aliphanova F.N. FORMATION MODEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE SPEECH PRIMARY SCHOOL TEACHERS	42	FATHER'S IMAGE IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT DEGREE CODEPENDENT	84
CULTUROLOGY					
Laluev V.Ja., Lesovichenko A.M. TO DEFINITION OF CONCEPT «PROPHECY»	3	Amineva M.V. PUPIL'S SOCIALIZATION PROCESS' FEATURES IN TEACHING PHYSICS IN A CASE OF EDUCATION'S ALTERNATIVE FORM'S CHOICE	43	Gabitova E.M. FORMING MULTIFUNCTIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF THE TECHNICAL SCHOOL: THE RESULTS OF THE STUDY	88
Pervushina O.V. TRADITIONAL CULTURE AS A PROBLEM OF CULTURAL DISCOURSE	5	Altergot E.G. VOCATIONAL EDUCATION CHANGES IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF TRANSITION TO INNOVATIVE ECONOMY	47	Grinechko E.D. MODERN TRENDS OF ECOLOGICAL COMPETENCE FORMATION AT OLDER ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION	92
Poydina T.V. DESIGN CULTURE: MODERN APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON	10	Bogatencov S.A. THE CONCEPT OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF GRADUATES OF VOCATIONAL TEACHER EDUCATION	51	Dimova E.V. THE ACTUAL PROBLEMS IN PREPARATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS PREPARATION TO THE FURTHER PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATIONS	94
Heckmann N.A. MYTHOLOGICAL MOTIFS IN THE STORY BY A.P. CHEKHOV'S «THE WITCH»	13	Borzova T.V. UNDERSTANDING AS A METHODOLOGICAL ISSUE OF THE SOCIAL HUMANITIES	54	Dudysheva E.V., Legotkin N.V. PRACTICE-ORIENTED LEARNING TECHNOLOGIES DESIGNING SOFTWARE AND TECHNICAL SYSTEMS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL	98
Biche-ool V.K. CONSEQUENCES OF CULTURAL EXPANSION OF THE RUSSIAN- SPEAKING POPULATION TO TAIMYR	16	Bresso T.I. MOTIVATION OF UCHEBNO- PROFESSIONAL WORK OF STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL	60	Zotova T.N. THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD IN THE XIX-XX-TH CENTURIES	100
Nugmanov R.G. BASIS OF THE DISCIPLINE «THE PEDAGOGICAL CULTURE STUDIES»	19	Budagovsky V.L. SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF SEARCH MOVEMENT: REGIONAL PERSPECTIVE	61	Kapina O.A. FORMATION OF READINESS THE CHOICE OF PROFESSION LEARNERS 9 CLASSES EDUCATION, PREPROFILE TRAINING, PSYCHOLOGICAL SUPPORT, PSYCHOLOGICAL GAME.	102
Sultanova M.E., Nikolenko N.N., Mikhaylova N.A. THE TRADITIONAL NOMADIC ORNAMENT AS A SPIRITUAL AND AESTHETIC PHENOMENON	21	Vasiliev AS. DEVELOPING PERSONAL MOTIVATION IN OVERCOME THE ADVERSE EFFECTS INTRAPERSONAL CONFLICT IN LABORATORY EXPERIMENTS WITH A VARIABLE INDEPENDENT	64	Karasova I.S. SCIENTIFIC BASIS OF THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS	106
MEDICINE					
Velilyaeva A.S, Voronkov E.G., Voronkova E.G., Lyamkin A.N., Kulenok N.V. AUTONOMIC REGULATION OF THE HEART OF ALTAI AND RUSSIAN GIRLS LIVING DIFFERENT PERIOD ON THE TERRITORY OF THE ALTAI REPUBLIC	27	Korlyakova S.G. DEVELOPMENT OF ARTISTIC TALENT OF STUDENTS	69	Krune T.I., Skibitskiy E.G. THE RESULTS OF INTRODUCTION OF THE COMPLEX OF PEDAGOGICAL REQUIREMENTS INTO THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS	110
Sukhanov A.V., Duma S.N., Slesova O.V. INFLUENCE OF PSYCHOORGANIC SYNDROME ON HIGHER MENTAL FUNCTIONS, ON THE EMOTIONAL BACKGROUND AND ON THE SOCIAL STIGMATIZATION OF NOVOSIBIRSK ELDERLY	30	Kuprienko E.Y., Orazymbetova G.S. DESIGN OF THE STUDY SUBJECTS «THE GEOMETRIC PROBABILITY» IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS TECHNOLOGY-BASED CREATIVE WORKSHOPS	71	Oboymova S.M. ON THE QUESTION OF THE RESEARCH OF MENTAL DETERMINANTS OF THE SECURITY	114
Hasnulin V.I., Hasnulina A.V. FEATURES OF EMOTIONAL STRESS IN THE RESIDENTS OF THE NORTH AND SIBERIAN REGIONS WITH DISCOMFORTABLE CLIMATE AT HIGH OR LOW CONTENT OF HORMONES IN THE BLOOD	32	Kurnikov D.V. THE INTENSION «PEDAGOGICAL SUPPORT IN EDUCATION»	74	Pimenova E.V., Semina I.S. PROBLEM ADAPTING TO CONDITIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS	117
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY					
Avdeeva N.V., Byrylova E.A., Stankevish P.V. THE ROLE OF A CULTURAL IN THE TRAINING OF UNDERGRADUATE EDUCATION IN THE «THE FOUNDATIONS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY»	36	Legenchuk D.V. THE CONTENT OF THE EXPERIMENTAL SIMULATION OF THE SYSTEM CONTINUITY OF THE SECONDARY AND HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM	76	Povchednaia F.V., Malinin V.A. DEVELOPMENT OF INTERACTION PROCESS IN THE SYSTEM SCHOOL – HIGH SCHOOL IN CONDITIONS OF MODERN EDUCATION	118
Agaveljan O.K., Agaveljan R.O., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Ryumina T.V. FEATURES OF EXPRESSIVENESS OF ARCHETYPES AND EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE PERSON	39	Legenchuk D.V., Legenchuk E.A. GOAL-SETTING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE SUCCESSION OF MULTI-LEVEL VOCATIONAL EDUCATION	77	Rassudova L.A. LEVEL OF DEVELOPMENT MECHANISM DECENTRATION IN DEVIANT TEENAGERS	121
		Minnegaliev M.M. FORMS OF THE PREVENTIVE MAINTENANCE DEVIATION BEHAVIORS TEENAGER	79	Saburova S.L. MOTIVATION PECULIARITIES OF MUSICIANS' PROFESSIONAL ACTIVITY	124
		Nikolaevsky R.P. DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLECT IN STUDENT AGE	81	Sergeyeva T.F., Rytov A.I. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNITIES AS INNOVATIVE RESOURCE OF THE EDUCATION SYSTEM	128
		Osinskaya S.A., Kravzova N.A. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE			

Solodkova T.I. THE INDIVIDUAL MERCY MANIFESTATIONS 130	Trotsenko S.N. EVELANALYSIS OF THE COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT 169	PROVINCE IN THE INTERWAR PERIOD (1878 – 1903 YY.) 208
Nikolaevsky R.P., Sorokoumova S.N. COMPONENTS OF THE FORMATION OF THE TRAINING OF THE STUDENTS IN TRAINING LEVEL SYSTEM IN HIGH SCHOOL 133	Khludeeva I.V. ORGANIZATION – METHODICAL CONDITIONS OF USE OF INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 173	PHILOSOPHY
Suvorova O.V. THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVITY OF SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN: METHODS AND STAGES OF REALIZATION OF 136	Khomova N.A. DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLECT IN STUDENT AGE 176	Bachtin M.V. CONCEPTUAL CONTINUITY AND SPECIFICITY OF THEORETICAL MODELING STRUCTURAL ORGANIZATION OF HISTORICAL PROCESS IN PHILOSOPHY N.YA. DANILEVSKY, K.N. LEONTEV AND V.S. SOLV'YEV 211
Sedina N.V., Churekova T.M. ACTUALIZATION STUDENTS READINESS FOR SELF-CONTROL: LEVELS AND STAGES 139	Shiryaev A.N. MODELING OF PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF CADETS TO SLUZHEBNO-FIGHTING ACTIVITY IN DIVISIONS OF A SPECIAL PURPOSE OF INTERNAL TROOPS 178	Zhernosenko I.A. INTERFAITH DIALOGUE AS A CULTURAL CREATIVE PHENOMEN OF POST- INDUSTRIAL SOCIETY: THE CASE OF THE ALTAI REGION 214
Ivleva T.N. E-PORTFOLIO MANAGEMENT AS A TOOL FOR FORMING QUALITIES OF STUDENTS 142	Shmigirilova I.B. COMPETENCE-ORIENTED SEARCH AND INVESTIGATED TASKS IN SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS 181	An S.A. ABOUT PHILOSOPHICAL CHARACTER OF THE THEORY OF CHINESE PAINTING 216
Smirnova N.G. SOCIAL FND PEDAGOGICAL MODEL OF SHAPING OF GENERAL CULTURE OF INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (THE CASE OF ADOLESCENCE) 144	Petrov V.A. NEED OF INTRODUCTION OF THE PRINCIPLE OF CONCRETENESS IN LICHNOSTNO'S PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE FOCUSED DEVELOPING TRAINING 185	ARTS STADIES
Matis V.I. MAINSTREAMING CULTURE OF INTERETHNIC AND INTER-RELIGIOUS DIALOGUE 147	Ryabich E.A. RESEARCH METHOD AND PRINCIPLE DEVELOPING TRAINING 186	Dembich N.D., Mikhaylov S.M. DESIGN AS THE TOOL FOR THE HISTORICAL SIGN IN THE URBAN ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE MEMORIAL ROUTE OF PRINCESS DIANA IN LONDON) 219
Petsukh O.P. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PERSONALITY– MODERN RESULT OF LOGOPEDIC INFLUENCE 151	Teterina I.S. RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE OF ENHANCING THE SPIRITUAL LIFE OF SENIOR PEOPLE THROUGH SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES 188	Dembich N.D., Mikhaylov S.M., Mikhaylova A.S. ABOUT THE DUALITY OF THE NATURE OF THE CORPORATE STYLE 221
Potapov M.V., Vasiliev I.V. CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH CAPACITY IN THE IMPLEMENTATION OF PILOT JOBS HIGH SCHOOL STUDENTS 154	Nikulnikov A.N. CHILDREN'S SUMMER CAMPS IN THE STRUCTURE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 192	Prokhorov S.A. PROBLEM OF SYNTHESIS OF ARTS IN ARCHITECTURE 224
Sivolobova N.A. INNOVATIVE BASES OF DESIGN OF PROCESS OF FORMATION OF CIVIL AND PATRIOTIC CULTURE OF PUPILS OF CADET EDUCATIONAL INSTITUTIONS 157	HISTORY	Vinitskaya N.V. TRADITIONS OF RUSSIAN COMIC CULTURA IN THE ART POTAPOVA ... 227
Sobilskaya A.S. FORMATION OF ETHNIC IDENTITY OF THE PERSONALITY THROUGH THE EDUCATION SYSTEM 159	Arykova N.G., Modorov N.S. FROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN MAUNTAIN ALTAI IN POST-WAR-TAME (1946-1970 YEARS) 195	Stepanskaya T.M. WORD AND BRUSH OF THE ARTIST – SOURCES OF SPIRITUALITY AND UNIQUENESS OF NATIONAL HERITAGE 229
Sokolovsky I.E. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS RELIGIOUS IDENTIFICATION OF YOUTH IN MODERN RUSSIA 160	Kuprianova I.V. ELIMINATION OF OLD BELIEVE COMMUNITIES OF ALTAI IN THE LATE TWENTIES – THE MIDDLE OF THE 1930-TH 197	FILOLOGY
Rechner J.J. TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT OF MODEL OF FORMATION OF READINESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TO THE HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN MEANS OF SWIMMING 163	Kurayev A.M. RUSSIAN-LANGUAGE TRANSLATED BOOKS POST-SOVIET KAZAKHSTAN: RESULTS AND DEVELOPMENT PERSPEKTIVY (1991-2008 GG.) 202	Borgoiakova T.G., Guseynova A.V. KHAKASS LANGUAGE DEMOGRAPHIC POWER AND LANGUAGE LOYALTIES OF THE PEOPLE OF KHAKASSIA 233
Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigonakova G.A. TECHNOLOGY OF DIAGNOSTICS OF GRAPHIC CULTURE OF THE BEING TRAINED 167	Mezentcev R.V., Modorov N.S., Sidorenko D.I. FOR THE QUESTION OF FORMATION MORAL AND DEPOSITICAL OF «VIRTUES» IN CHARACTER OF M.Y.GLUHAREV (1792-1847) – FUTURE THE ENLIGHTENED OF ALTAI 205	Gorbazkay O.Y. TO THE ISSUE ABOUT THE GENDER OF INFORMAL PROPER NAMES IN THE RUSSIAN LANGUAGE 237
Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigonakova G.A. INTERACTIVE DIALOGUE: CONCEPTS AND DEFINITIONS 168	Okorokova O.V. ACCUMULATIVE CAPITAL OF THE RUSSIAN RED CROSS SOCIETY TOMSK	Gubanov S.A. ADJECTIVE METHONIMY IN THE ARTISTIC DISCOURSE IN THE IDIOLECT OF M.TCVETAeva 238
		Dmitrieva N.M., Lintovskaya E.M. DIALECTAL WORDS ORENBURG REGION: THE ETHICAL DIMENSION 241
		Dmitrienko A.N., Chuhrova M.G. SPIRITS IN THE EPOS OF SIBERIAN PEOPLE 243
		Zhatkin D.N., Kholodkova J.V. ORIGINALITY OF THE RUSSIAN TRASLATIONS OF THOMAS HOOD2S POEM «THE BRIDGE OF SIGHTS» (V.D.KOSTOMAROV,

D.L.MIKHALOVSKY, K.D.BALMONT ETC.)	246	Uvarova I.Yu. LEXICAL SYNONYMS IN HAGIOGRAPHICAL TEXTS BY SYNODAL REDACTION	291	DEHYDROEPIANDROSTERONE SULFATE CORRECTION OF VIBRATION- FACTOR ENHANCED THE ALDOSTERONE LEVEL AND THE ARTERIAL PRESS	332
Zhatkin D.N., Bobyleva S.V. V.A.MERKHURJEVA AS A TRANSLATOR OF P.B.SHELLY'S POEMS	248	Fedunova E.A. «NASTY FARCE IN IMMENSE DRAMA»: PUCHKIN ABOUT «PEOPLE TYRANNY» AT THE EPOCH OF THE FRENCH REVOLUTION	293	ECONOMICS	
Kanygina N.V. SEMANTIC CORE AND PERIPHERY OF LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF UNDERSTANDING VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE	250	Kravtsova E.I. EGOCENTRIC ELEMENTS OF LANGUAGE AND ITS MEANING FOR COMMUNICATION STRUCTURE OF A TEXT	295	Danilova O.V., Lesnikh Y.G. THE DEFINITION OF INNOVATIVE MECHANISM OF OIL CLUSTER RUSSIA	335
Korobejnikova A.A. LEXICAL PRESENTATION OF THE COSSACK IN THE ORENBURG COSSACK SONGS	253	Khertek A.B. THE USE OF DIALECTAL FORMS OF LOCAL CASES IN THE TUVA LANGUAGE	298	Kotenev A.D. THE IMPROVEMENT OF PRODUCTION AND TRANSPORTATION SYSTEM REGION UNDER IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENT SHS AGRICULTURE	337
Oorzhak B.Ch. ESPECIALLY ON THE SEMANTICS OF THE VERB FORM = A-DYR IN TUVAN LANGUAGE	255	Yakimov P.A. FEATURES OF THE DIALECT PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF DIALECTS OF THE ORENBURG REGION)	301	Morozova O.P. THE BASIC APPROACHES TO STRATEGY DEVELOPMENT OF INDUSTRIAL ENTERPRISE	338
Petrova N.G. THE TITLES OF THE POETIC DISCOURSE OF FUTURISTS: CORRELATION OF GENERAL AND INDIVIDUAL	257	ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT		Oshchepkova N.G. SMALL BUSINESS OF THE ALTAI REGION ON THE WAY TO INNOVATIVE ECONOMY	341
Prikhodko O.N. INTENTIONALITY IN THE INDIVIDUAL'S ACTIVITIES	261	Zhernosenko I.A., Baturina M.M., Mamyev D.I., Baturina A.D. RESEARCH OF IMPACT THE SACRED OBJECTS OF KARAKOLSKAYA VALLEY ON THE PERSON BY THE METHOD OF GAS-DISCHARGE VISUALIZATION	304	Romanova M.V. METHODICAL APPROACHES TO EVALUATION PERFORMANCE OF REGIONAL INNOVATIVE SYSTEM	342
Pykhtina Yu.G. REVEALING OF REGIONAL MENTALITY IN THE ORENBURG TEXT OF RUSSIAN LITERATURE	263	Zhuravlev P.V. TESTING OF METHODOLOGY FOR ASSESSING THE MICROBIAL RISK OF BACTERIAL INTESTINAL INFECTIONS OCCURRENCE IN THE DIRECT DETERMINATION OF PATHOGENIC AND POTENTIALLY PATHOGENIC BACTERIA IN TAP WATER	306	Dmitrenko V.V. GLOBAL SCENARIOS OF DIRECT AND VENTURE FINANCING DEVELOPMENT	345
Ravshanov M. SEMIOTIC ADAPTATIONS OF TRANSLATION	266	Ibragimova D.V., Starikov V.P. EVALUATION THE POPULATION STATUS OF MOOR FROG (RANA ARVALIS NILSSON, 1842) IN THE SURGUT AREA	308	Utesheva I.O. EXPANDED REPRODUCTION OF THE MANPOWER IN THE INTEGRATED STRUCTURES OF AGRARIAN AND INDUSTRIAL COMPLEX	347
Romanyuk M.A. TRADITION OF CHRISTA WOLF IN THE WORKS OF ELFRIDA JELINEK	267	Krasnoyarova B.A., Shevchenko S.Z. FUTURE MODELS OF TOURISM CHEMALSKY DISTRICT OF ALTAI REPUBLIC: PROBLEMS AND SOLUTIONS	312	Frolova N.D. DETERRENTS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX OF RUSSIA	350
Smolina A., Lubkina O.A. INTERTEXTUALITY IS A STYLE FEATURE THE CHURCH-RELIGIOUS TEXTS ...	268	Kudishin A.V. NUMERICAL MODELLING OF HYDROLOGICAL REGIME OF OB RIVER DURING SPRING FLOOD	314	Shatskaya E.Y. DEVELOPMENT OF ECONOMY OF REPUBLIC OF BELARUS IN THE CONDITIONS OF THE WORLD ECONOMIC CRISIS	352
Smolina A. SPIRITUAL LETTERS OF THEOPHANES THE RECLUSE LINGUO-STILISTIC ASPECT	270	Plutalova T.G. KULUNDA PLAIN ETHNO-CULTURAL AND SOCIAL CROSS-BORDER SYSTEM	325	THE INFORMATION FOR AUTORS ...	360
Moskaliuk L.I. THE PROCESSES OF KEEPING/ LOSS OF RUSSIAN-GERMAN NATIVE LANGUAGE	275	Kharina N.S., Parkina O.V. THE ECOLOGICAL ESTIMATION OF ADAPTABILITY OF KIDNEY BEAN VARIETIES FOR PRODUCTIVITY AND NODULE FORMING CAPACITY UNDER THE FOREST-STEPPE CONDITIONS OF PRIOB	329		
Moskvina T.N. A SEMANTIC VARIATION OF ADJECTIVES IN INSULAR GERMAN DIALECTS IN ALTAI IN DIACHRONIC ASPECT	277	Obut T.A., Erdynieva T.A., Ovsukova M.V., Obut E.T., Dementeva T.Yu., Egorova S.A.			
Trubavina N.W. SYNTAX OF THE INSULAR GERMAN DIALECTS: MAPPING PROBLEMS	280				
Semykina R.S-I., Yungerov Y.A. THREE IDEAS ABOUT «THE DEAD CHRIST»: THE MOTIF OF REPLACEMENT OF GOD IN THE NOVEL «IDIOT» BY F.M. DOSTOEVSKY	283				
Stolyarova N.N., Khalina N.V. THE GRAMMATICAL DESCRIPTION OF COMMUNICATIVE RATIONALITY IN LOW GERMAN DIALECT	286				
Taskarakova N.N. ESPECIALLY "HYSKHA STIHTAR" IN POETRY KHAKASSIAN	289				

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербурга), E-mail: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)

- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: tra@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т._м: 8-913-211-72-37

ЭКОЛОГИЯ

- **ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом адаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА** – канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- | | |
|----------------------|-------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Социология» |
| • «История» | • «Филология» |
| • «Культурология» | • «Философия» |
| • «Медицина» | • «Экология» |
| • «Педагогика» | • «Экономика» |
| • «Психология» | • «Юриспруденция» |

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате A 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	науч.	–	научный
геогр.	–	географических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	проф.	–	профессор
дис.	–	диссертация	психол. наук.	–	психологических наук
доц.	–	доцент	Р/д	–	режим доступа
д-р.	–	доктор	ред.	–	редактор
журн.	–	журнал	рис.	–	рисунки
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
изд-во	–	издательство	социол. наук	–	социологических наук
ист.	–	исторических	ст. преп.	–	старший преподаватель
канд.	–	кандидат	тех. наук	–	технических наук
каф.	–	кафедра	филол. наук	–	филологических наук
мед. наук	–	медицинских наук	филос. наук	–	философских наук
н.с.	–	научный сотрудник	Э/р	–	электронный ресурс
			эконом. наук	–	экономических наук
			юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; **А.Е. Колосов**, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].
Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]¹.
Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. – Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».