

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (31)

Часть I

Декабрь 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

КОРРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

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

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

Журнал зарегистрирован в:
✓ Министерстве РФ по делам печати
и телерадиосвязи. Свидетельство
о регистрации № ПИ 77-14649
✓ International Centre ISSN, Paris - France
✓ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение, Культурология,
Философия, История, Социология, Экономика,
Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.11.2011
Формат 60x84/8. Усл. печ. л.
Тираж 500 экз. Зак. №786

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства (г. Кемерово)
- В.Г. Бабин** – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)
- В.Л. Петухов** – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.И. Винокуров** – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)
- В.М. Лопаткин** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
- Ф.Н. Ключев** – профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)
- С.Н. Скоринов** – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)
- Ш.А. Амонашвили** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- А.В. Усова** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д. Чевалир** – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- Б.В. Новиков** – доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)
- У. Грисволд** – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)
- Ю. 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. Костенко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- А.С. Прутченков** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- С.Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Долгова** – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)
- Н.Е. Мусинова** – кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- А.В. Пузанов** – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)
- Д.Л. Штуден** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- В.И. Хаснулин** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.

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

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Е.А. Гнатышина

АКТУАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ УКРУПНЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
И УПРАВЛЕНИЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИЕЙ 6

Л.Р. Золотарева

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СТРАТЕГИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ В
ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА 10

О.А. Кривко, В.П. Русанов

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОЕ
ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИ-
ЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 14

Люд Ган

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕ-
ТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
17

В.А. Магин

ИННОВАЦИОННОСТЬ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВ-
ЛЕНИЮ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК
СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ КОНКУ-
РЕНТОСПОСОБНОСТИ 19

И.Ф. Медведев

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕ-
РЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ 22

О.Ю. Мельникова

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ЕЭК ООН
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА РЕГИО-
НАЛЬНОМ УРОВНЕ (НА ПРИМЕРЕ
РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕС-
КОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕПРОФИЛЬ-
НОМ ВУЗЕ) 27

З.З. Оразалина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА
В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ
ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ 31

Т.А. Аристова

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИИ И
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО
АНАЛИЗА 35

Ю.С. Егорова

ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И
УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СТРУКТУРАМИ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ И
ПРОВЕДЕНИЯ
ЕГЭ 37

Н.Н. Кузина, А.В. Кузина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ
СЛУЖБ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В АКТИВИЗАЦИИ
ИННОВАЦИЙ 41

М.В. Кускова

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЮЩИМ СОВЕ-
ТОМ ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕ-
СТВА ОБРАЗОВАНИЯ 44

Г.В. Лапонова

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ
ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-
СИРОТАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИ-
ТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 46

И.А. Поздняков

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОТЕЧЕ-
СТВЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ 49

Е.М. Розова

МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ КАК ИНСТРУ-
МЕНТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИК-
ТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СРЕДЕ 52

О.В. Ройтблат

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА РАЗВИ-
ТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПРОЦЕССЕ ОБНОВЛЕНИЯ ПЕДАГО-
ГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 56

В.К. Соловьева

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В
УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВА-
НИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ 59

Н.Н. Суртаева, Е.И. Бражник,

Ж.Б. Суртаева

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗОВСКОЙ
СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 62

Е.Л. Ясюченя

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА
ПРИМЕРЕ ЭТНОСОВ СЕВЕРО-ЗАПАДА
РОССИИ 65

И.Ю. Скибицкая

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИНГВОПРОФЕССИО-
НАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ
СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ 67

Д.В. Шутько

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ
В ХОДЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ 70

Н.Л. Кириллова

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИ-
ЧЕСКОЙ АДАПТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СЛУЖБЫ 73

О.В. Князева

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕД-
ЖА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОЖИЛЫ-
МИ ЛЮДЬМИ 75

М.И. Конькова

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
КАТЕГОРИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ЕЕ
ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ
МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
В СИСТЕМЕ ШКОЛА - ВУЗ 79

П.Н. Лавров

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА НА
УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВА-
НИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕМАТИ-
ЧЕСКОГО ПОРТАЛА 81

С.В. Борисова

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ 83

Н.Н. Сабина

РИСКИ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНО-
СТИ ПЕДАГОГА И ИХ ПРОФИЛАК-
ТИКА 85

Е.В. Федосенко

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГА В РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИ-
ЧЕСКИХ СИСТЕМАХ 89

А.М. Портнягина

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК
ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРА-
ЖЕНИЯ СУБЪЕКТА 92

Е.И. Абатуров

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ
ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ
СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙ-
СТВИЯ 94

Б.Н. Гузанов, А.А. Субачева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНО-
ГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ
ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ 98

О.А. Кондратенко

ВОСПИТАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ
СТУДЕНТА ВУЗА В УСЛОВИЯХ
ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .. 101

Е.Б. Плотникова

АТРИБУТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГУМАНИТАР-
НОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА И
ИСТОЧНИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУ-
АЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА 105

Д.В. Чиркина, Е.Р. Сизова

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ
СТИЛЕВОГО СЛУХА У УЧАЩИХСЯ
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 108

Е.А. Казакина

СИСТЕМА УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ВУЗОВ 111

А.В. Цинис

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ТАЙСКОМ БОКСЕ СТУДЕНТОВ-
СПОРТСМЕНОВ, ПОСТОЯННО ПРОЖИ-
ВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОГО
СЕВЕРА 113

Е.С. Быкадорова

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МУЛЬТИ-
МЕДИЙНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ
ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ» 116

Н.И. Дунаева

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ЛИЧНОСТИ
ПРИ ВЫХОДЕ ИЗ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ
ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ 120

Н.И. Дунаева

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОПРОТИВ-
ЛЯЕМОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО
СВОЙСТВА НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ
СИТУАЦИЯМ 122

А.В. Иконников, Ю.С. Паутов,

А.С. Коваленко

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИ-
РОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВ-
ЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В
УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ
126

О.И. Мезенцева

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОГРАММА КАК УСЛОВИЕ КОМПЕТЕН-
ТНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИ-
ФИКАЦИИ 129

Т.В. Никитина

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ФИЗИКИ
КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОТСРО-
ЧЕННОЙ КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ И
УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКО-
ГО ВУЗА 131

В.В. Гафаров, М.И. Воевода,

Е.А. Громова, В.Н. Максимов,

А.В. Гафарова, И.В. Гагулин

ВРАЖДЕБНОСТЬ И ПОЛИМОРФИЗМ
ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ (DRD4, DAT) В ОТКРЫТОЙ
ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г.
НОВОСИБИРСКА 135

В.В. Гафаров, М.И. Воевода,

Е.А. Громова, В.Н. Максимов,

А.В. Гафарова, И.В. Гагулин

ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И ПОЛИ-
МОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕС-
КОЙ СИСТЕМЫ (DRD4, DAT) В ОТКРЫ-
ТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ
Г. НОВОСИБИРСКА 137

В.В. Гафаров, М.И. Воевода,

Е.А. Громова, В.Н. Максимов,

А.В. Гафарова, И.В. Гагулин

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ
И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕР-
ГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (DRD4, DAT)
В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН
25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА 139

В.В. Гафаров, М.И. Воевода,

Е.А. Громова, В.Н. Максимов,

А.В. Гафарова, И.В. Гагулин

НАРУШЕНИЯ СНА И ПОЛИМОРФИЗМ
ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ (DRD4, DAT) В ОТКРЫТОЙ
ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г.
НОВОСИБИРСКА 141

В.В. Гафаров, М.И. Воевода, Е.А. Громова, В.Н. Максимов, А.В.Гафарова, И.В. Гагулин	ДЕПРЕССИЯ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (DRD4, DAT) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА	142
--	---	-----

О.В. Суворова, К.В. Филиппов	ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА ОТНОШЕНИЯ К НАРКОТИКАМ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ	144
-------------------------------------	---	-----

Р.В. Опарин, А.В. Петров	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВ- НОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	149
---------------------------------	---	-----

А.И. Горбунов	СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМА- ЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	155
----------------------	--	-----

А.Д. Шмакова	ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕД- МЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕС- КОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	158
---------------------	--	-----

МЕДИЦИНА

М.М. Каюмова, В.В. Гафаров, В.Ю. Смазнов, А.М. Акимов, Р.Х. Каюмов, В.А. Кузнецов	САМООЦЕНКА ЗДОРОВЬЯ, ОТНОШЕ- НИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И МЕДИ- ЦИНСКОЙ ПОМОЩИ В МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ	161
--	--	-----

Ю.А. Николаев, М.М. Геворгиян, Т.В. Козарук	ОСОБЕННОСТИ КЛИНИКО-БИОХИМИ- ЧЕСКИХ И ИММУНОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У БОЛЬНЫХ АРТЕРИ- АЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА	165
--	--	-----

В.И. Хаснулин, А.В. Хаснулина	ЗАВИСИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК ИММУННЫХ РЕАКЦИЙ У ПРИШЛЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРА ОТ ПСИХОЭМОЦИО- НАЛЬНЫХ И ГОРМОНАЛЬНЫХ ПРОЯВ- ЛЕНИЙ СЕВЕРНОГО СТРЕССА	169
--------------------------------------	--	-----

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н.А. Лаптинская	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕР- СТВО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОСУГОВОЙ СФЕРЫ	173
------------------------	--	-----

И.В. Беззинова	КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ И ПРОИЗВЕДЕ- НИЕ: К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ	175
-----------------------	--	-----

Е.А. Широкова	ФЕНОМЕН МУЗЫКАЛЬНОГО ФЕСТИВА- ЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	179
----------------------	--	-----

Л.А. Кравцова	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МУЗЕЯ УГЛЯ ИНСТИТУТА УГЛЯ СО РАН В ТРАНСЛЯЦИИ НАУЧНЫХ ГОРНО-УГОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ	181
----------------------	--	-----

Н.Н. Рогожкина	«ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ» ДЛЯ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ: ПОТЕНЦИАЛ РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	184
-----------------------	--	-----

С.В. Матяж	ТЕОРИЯ КУЛЬТУРОГЕНЕЗА АДЖ. ТОЙНБИ: КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ И КОНЦЕ- ПУАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ	187
-------------------	---	-----

О.В. Перевушина	ТРАДИЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФС-	
------------------------	---------------------------------	--

КО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	191
--	-----

Д.Е. Шорина	ЭКСПОЗИЦИОННО-ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ	196
--------------------	---	-----

ЭКОНОМИКА

Е.В. Демидько, Е.Ю. Гоман	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕС- КОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА	201
----------------------------------	--	-----

А.М. Шкуркин, Е.В. Демидько	МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ	205
------------------------------------	--------------------------------	-----

Е.И. Попова	ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СФЕРЫ ДЕНЕЖНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ПЕРЕХОДОМ К ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ	209
--------------------	---	-----

А.М. Стариков	ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВА- НИЮ И СНИЖЕНИЮ ТЕРРИТОРИАЛЬ- НЫХ РИСКОВ РЕГИОНА	212
----------------------	---	-----

ИСТОРИЯ

О.В. Дитте	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОССИИ И СТРАН СНГ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ БЕЗОПАС- НОСТИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРО- СТРАНСТВЕ	216
-------------------	--	-----

О.В. Дитте, Н.С. Сидоренко	ГУМАНИТАРНОЕ И КУЛЬТУРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И БЫВШИХ СОВЕТСКИХ РЕСПУБЛИК	219
-----------------------------------	---	-----

О.В. Дитте	РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАРТ- НЕРСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ СО СТРАНАМИ СНГ	222
-------------------	--	-----

Р.В. Кабешев	КРИЗИС ЛИБЕРАЛЬНОЙ ДЕМОКРАТИИ И СТАНОВЛЕНИЕ «ТРЕТЬЕГО ПУТИ»	225
---------------------	---	-----

Э.П. Дворников	КВАДРАТ И КРУГ – ОСНОВНЫЕ УНИВЕР- САЛИИ АРХАИЧЕСКИХ КУЛЬТУР	228
-----------------------	--	-----

В.А. Гашенко	РУКОВОДЯЩИЙ СОСТАВ УПРАВЛЕНИЙ НКВД-НКГБ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	231
---------------------	---	-----

ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

И.А. Крятов, Г.И. Новосильцев, Н.И. Тонколий, О.В. Ушакова, М.А. Водянова, А.И. Чернышенко	ВЛИЯНИЕ НЕФТЕЗАГРЯЗНЕННЫХ ПОЧВ НА РАЗВИТИЕ ВОЗБУДИТЕЛЕЙ ИНВАЗИ- ОННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ	235
---	---	-----

Л.А. Долматова	ОСОБЕННОСТИ ХИМИЧЕСКОГО СОСТАВА ВОДЫ РЕК БЕССТОЧНОЙ ОБЛАСТИ ОБЬ-ИРТЫШСКОГО МЕЖДУ- РЕЧЬЯ	238
-----------------------	--	-----

А.Н. Шульц, Е.Г. Парамонов	ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ВОЗОБНОВИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИГОРОДНЫХ СОСНЯКОВ	242
-----------------------------------	---	-----

Д.В. Черных, Д.В. Золотов	АЛТАЕ-ХАНГАЕ-САЯНСКАЯ ГОРНАЯ СТРАНА: ПОЗИЦИОННО-ГЕОГРАФИЧЕС- КИЙ ПОДХОД К РАЙОНИРОВАНИЮ	244
----------------------------------	---	-----

Л.В. Яныгина	БИОИНДИКАЦИЯ КАЧЕСТВА ВОДЫ РЕКИ КАСМАЛА ПО МАКРОЗООБЕНТОСУ	250
---------------------	---	-----

И.А. Алексеев, Т.В. Ступникова	ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕ- РИСТИКА ЛАНДШАФТОВ ЮЖНОЙ ЧАСТИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	253
---------------------------------------	--	-----

ФИЛОСОФИЯ

Е.В. Алмакова	ФИЛОСОФИЯ И ХРИСТИАНСКАЯ ТЕОЛОГИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	257
----------------------	---	-----

С.Г. Барышников	ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕРРО- РИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	259
------------------------	--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

А.К. Мамедов, Л.В. Темнова	ОБЩЕСТВО ЗНАНИЯ: ПАРАДОКСЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	261
-----------------------------------	--	-----

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

О.Н. Кузнецова	О РЕЛИГИОЗНЫХ СМЫСЛАХ ПРЕОБРА- ЖЕНИЯ В РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ИКОНЕ	267
-----------------------	---	-----

А.Г. Плахотников	КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «КОЛЛЕДЖ»	270
-------------------------	---	-----

ФИЛОЛОГИЯ

В.А. Береснева	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ И РЕФЛЕКСИЯ ЕДИН- СТВА МИРА	274
-----------------------	---	-----

А.В. Даржай	АНАЛИТИЧЕСКИЕ ГЛАГОЛЫ В ТУВИНС- КОМ ЯЗЫКЕ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПО МОДЕЛИ N + V КЫЛ= 'ДЕЛАТЬ'	278
--------------------	---	-----

Е.Д. Монуши	ГЕНДЕРНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА И ЕЁ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л.ПЕТРУШЕВСКОЙ ...	281
--------------------	--	-----

З.И. Саляхова	ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЗАЛОГОВОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В ЛИНГВИСТИКЕ	284
----------------------	--	-----

Т.Н. Флегентова	БЛАГОСЛОВЕНИЕ МАТЕРИ В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	288
------------------------	---	-----

Е.А. Жесткова	ЭПОХА ИОАННА ГРОЗНОГО В ИЗОБРА- ЖЕНИИ Н.М. КАРАМЗИНА И А.К. ТОЛСТОГО	290
----------------------	--	-----

Н.В. Горюцкая	МОРТАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ СТАРШИХ СИМВОЛИСТОВ (Д. МЕРЕЖ- КОВСКИЙ, К. БАЛЬМОНТ, Ф. СОЛОГУБ, В. БРЮСОВ)	293
----------------------	---	-----

О.К. Ансимова	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ НА СОВРЕ- МЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИС- ТИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПОПЫТКА ОПРЕДЕ- ЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНОГО СТАТУСА 296
----------------------	--

С.Н. Сокольников	СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТОПОНИМОВ РУССКОГО И КИТАЙСКО- ГО ЯЗЫКОВ	299
-------------------------	--	-----

Е.И. Кривошеева	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВА- НИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЯПОНСКИХ ЗВУКО- ПОДРАЖАНИЙ НОСИТЕЛЯМИ РУССКО- ГО ЯЗЫКА	301
------------------------	---	-----

Е.В. Прокофьева	РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ГОВОРЕ БЫСТРОИСТОК- СКОГО РАЙОНА	303
------------------------	---	-----

С.Ф. Сегленей	ЗАДНЕЯЗЫЧНЫЕ ШУМНЫЕ СОГЛАС- НЫЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА	306
----------------------	---	-----

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	312
ИНФОРМАЦИЯ	313

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

Gnatyshina E.A.			
LATEST VERSIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ESCALATION AND MANAGEMENT OF THEIR IMPLEMENTATION	6		
Zolotareva L.R.			
PHILOSOPHICAL-PEDAGOGIC STRATEGIES OF POLLARD EDUCATION OF BACHELORS IN THE SPHERE OF FINE ARTS	9		
Krivko O.A., Rusanov V.P.			
CONTEXT COMPETENT TRAINING IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT	14		
Liu Gang			
THE MODEL OF DEVELOPMENT OF ART PICTURE OF THE WORLD OF THE STUDENTS OF FACULTY OF ART EDUCATION	16		
Magin V.A.			
INNOVATIONS OF THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS FOR THE DIRECTION "PHYSICAL CULTURE" AS THE MEANS OF AN INCREASE IN THEIR COMPETITIVE ABILITY	19		
Medvedev I.F.			
DIDACTIC CONDITIONS OF CONTINUOUS SELF-EDUCATION	22		
Melnikova O.Yu.			
REALIZATION OF EEC OON STRATEGY FOR EDUCATION IN THE INTEREST OF STABLE DEVELOPMENT ON THE REGIONAL LEVEL (ON THE EXAMPLE OF ELABORATION OF THE SYSTEM OF ECOLOGICAL EDUCATION AT NON-CORE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION)	27		
Orazalina Z.Z.			
UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL OPERATIONS IN THE USE OF NETWORK ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES	31		
Aristova T.A.			
WAYS OF TRAINING OF THE CALLIGRAPHY AND FORMATION OF SKILLS OF THE SOUND ANALYSIS	35		
Kuzina N.B., Kuzina A.V.			
INTERACTION OF METHODOICAL SERVICES IN MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM IN ACTIVIZATION OF INNOVATIONS	41		
Kuskova M.V.			
IMPLEMENTATION OF SCHOOL MANAGING COUNCIL OF SOCIAL PROJECTS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION	44		
Laponova G.V.			
NEW APPROACHES TO TRAINING TEACHERS TO WORK WITH ORPHANED CHILDREN IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	46		
Pozdnyakov I.A.			
DEVELOPMENT OF THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE NATIONAL HIGHER EDUCATION	49		
Rozova E.M.			
MOTIVATION AS AN INSTRUMENT OF KONFLIKT PREVENTION IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT	52		
Rojtblat O.V.			
PRIORITY DIRECTIONS OF THE ACTIVITY OF THE INSITUTE OF DEVELOPMENT THE REGIONAL EDUCATION IN A PROCESS OF RENOVATION OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION	56		
Solovyova V.K.			
PROGRAM-AIM APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT EDUCATION AT REGIONAL LEVEL	59		
Surtaeva N.N., Brazhnik E.I., Surtaeva Zh.B.			
TRANSFORMATION OF SOCIAL INTERACTION IN THE HIGH SCHOOL EDUCATION SYSTEM	62		
Jasjuchenja E.L.			
MULTICULTURAL EDUCATION AT CASE ETHNIC GROUPS OF NORTH-WEST RUSSIA	65		
Skibitskaya I.U.			
ORGANISATION OF LINGUOPROFESSIONAL STUDENTS TRAINING WITH THE APPLIANCE OF INFORMATIZATION MEANS	67		
Shutko D.V.			
REALIZATION OF POTENTIAL OF RELIGION DURING OPERATIONS	70		
Kirillova N.L.			
PROBLEM OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL ADAPTABILITY IN THE CONDITIONS OF SERVICE	73		
Knyazeva O.V.			
THE ARTTICLE IS DEVOTED TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF THE MEDICAL COLLEGE	75		
Konkova M.I.			
INTRINSIC CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY CONTINUITY AND ITS FUNCTION IN TRAINING TO BASES OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS IN SYSTEM SCHOOL-HIGH SCHOOL	79		
Lavrov P.N.			
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF RURAL PUPILS IN MATHEMATICS LESSONS WITH REGIONALS MATHEMATICAL PORTAL	81		
Borisova S.V.			
SENSE READING AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON AT PRIMARY SCHOO	83		
Sabinina N.N.			
RISKS IN INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER AND THEIR PREVEN-TIVE MAINTENANCE	85		
Fedosenko E.V.			
SUPPORT OF SELF-REALIZATION OF THE PSYCHOLOGIST IN VARIOUS PEDAGOGICAL SYSTEMS	89		
Portniagina A.M.			
MUSICAL ACTIVITY AS SPACE OF IMAINATION DEVELOPMENT OF THE SUBJECT	92		
Abaturov E.I.			
FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: FEATURES OF CONSTRUCTION THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE	94		
Guzanov B.N., Subacheva A.A.			
DESIGN OF THE DIDACTIC SUPPLYING OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE SPECIAL TECHNICAL UNIVERSITY ON THE BASIS OF COMPUTER SIMULATION TECHNOLOGY	98		
Kondratenko O.A.			
VIABILITY TRAINING OF UNIVERSITY STUDENT IN THE CONDITIONS OF EDUCATION HUMANIZATION	101		
Plotnikova E.B.			
ATTRIBUTIVE ANALYSIS OF HUMANITARIAN EDUCATION AS A			
FACTOR AND A SOURCE OF THE DEVELOPMENT THE INTELLECTUAL CULTURE OF HUMANITERIAN INSTITUTE STUDENTS	105		
Chirkina D.V., Sizova E.R.			
THE RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH IN DEVELOPMENT OF STYLE HEARING OF ARTS SCHOOL PUPILS	108		
Kagakina E.A.			
SYSTEM OF CONDITIONS OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS	111		
Tcinis A.V.			
TECHNIQUE OF INITIAL PREPARATION IN THAI BOXING OF THE STUDENTS-SPORTSMEN CONSTANTLY LIVING IN CONDITIONS EVROPEJ-SKOGO OF THE NORTH	113		
Bykadorova E.S.			
THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF MULTIMEDIA EDUCATIONAL COMPLEX «ENGLISH FOR MECHA-NICAL ENGINEERS»	116		
Dunaeva N.I.			
BEHAVIOURAL FEATURES OF RESISTIBILITY OF THE PERSON AT AN EXIT FROM ADVERSE REALITY SITUATIONS	120		
Ikonnikov F.V., Yu.S. Pautov, Kovalenko A.S.			
THE CONTENT AND ORGANIZATION TEACHING CONDITIONS APPLIED TO FORM PHYSICAL ABILITY OF SENIOR PUPILS DURING AN EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS AT A PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCHOOL	126		
Mezentseva O.I.			
INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM AS A CONDITION OF COMPETENCE DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING	129		
Nikitina T.V.			
PROPAEDEUTICPHYSICS COURSE AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE AND SKILLS DEFERRED CORRECTION	131		
Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I.			
HOSTILITY AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK	135		
Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I.			
VITAL EXHAUSTION AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK	137		
Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I.			
PERSONAL ANXIETY AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK	139		
Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I.			
SLEEP DISORDERS AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK	141		
Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I.			
DEPRESSION AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK	142		
Suvorova O.V., Filippov K.V.			
RESEARCH OF COMPONENTS OF RESPONSIBILITY AS FACTOR OF THE RELATION TO DRUGS AMONG YOUTH.	144		

Oparin R.V., Petrov A.V.

THE ORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEFINITION OF EFFICIENCY OF SOCIALLY CULTURAL TECHNOLOGIES OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH 149

Gorbunov A.I.

THE ESSENCE AND THE CONTENT OF ECONOMISTS PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY 155

Shmakova A.

VOCATIONAL EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: HISTORICAL ASPECT 158

MEDICINE

Kayumova M.M., Gafarov V.V., Smaznov V.Yu., Akimov A.M., Kayumov R.Kh., Kuznetsov V.A.

SELF-ASSESSMENT OF HEALTH, ATTITUDE TOWARDS OWN HEALTH AND MEDICAL CARE IN MALE POPULATION 161

Nikolaev Y.A., Gevorgyan M.M., Kazaruk T.V., Kuznetsova A.P.

CLINICAL FEATURES OF BIOCHEMICAL AND IMMUNOLOGICAL PARAMETERS IN PATIENTS WITH ARTERIAL HYPERTENSION IN THE NORTH 165

Hasnulin V. I., Hasnulina A.V.

DEPENDENCE OF CHARACTERISTICS OF IMMUNE REACTIONS AT ALIEN INHABITANTS OF THE NORTH FROM PSYCHOEMOTIONAL AND HORMONAL MANIFESTATIONS OF NORTHERN STRESS 169

CULTUROLOGY

Laptinskaya N.A.

SOCIAL AND CULTURAL PARTNERSHIP IN THE SPHERE OF LEISURE FACILITIES 173

Bezginova I.V.

CULTURAL PROJECT AND COMPOSITION: TO THE PROBLEM OF CULTURAL MODELING IN MODESTIC TRADITION 175

Shirokova E.A.

THE PHENOMENON OF MUSICAL FESTIVAL IN THE CONTEXT OF CULTURAL COMMUNICATION 179

Kravtsova L.A.

THE USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES OF COAL MUSEUM OF THE INSTITUTE OF COAL, SB RAS, IN CONVEYING SCIENTIFIC COAL-MINING KNOWLEDGE 181

Rogozhkina N.N.

"LITERARY LIVING ROOM" FOR THE 10TH-GRADERS: A POTENTIAL OF RATIONAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT 184

Matyazh S.V.

THE THEORY OF CULTURAL GENEZIS A. DG. TOYNBEE: THE KEY IDEAS AND CONCEPTUAL CONTEXT 187

Pervushina O.V.

TRADITION AS A PROBLEM OF A PHILOSOPHICAL/CULTUROLOGICAL DISCOURSE 190

Shorina D.E.

EXPOSITION AND EXHIBITION ACTIVITY OF THE MUSEUM INSTITUTIONS OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE ALTAI REGION 196

ECONOMICS

Demidko E.V., Goman E.U.

FORMATION OF SCIENTIFIC-TECHNICAL POTENTIAL OF THE REGION 201

Shkurkin A.M., Demidko E.V.

MONITORING QUALITY OF LIFE 205

Popova E.I.

TRANSFORMATIONAL CHANGES IN MONEY TREATMENT OF TRANSITION TO THE INFORMATION ECONOMY 209

Starikov A.M.

BASIC APPROACHES TO ANALYSIS AND MANAGEMENT OF TERRITORIAL RISK OF THE REGION 212

HISTORY

Ditte O.V.

INTERACTION BETWEEN RUSSIA AND THE CIS COUNTRIES IN SECURITY ISSUES IN THE POST-SOVIET SPACE 216

Ditte O.V., Sidorenko N.S.

HUMANITARIAN AND CULTURAL COOPERATION OF THE RUSSIAN FEDERATION AND FORMER SOVIET REPUBLICS 219

Ditte O.V.

DEVELOPMENT OF ECONOMIC PARTNERSHIP OF THE RUSSIAN FEDERATION WITH CIS COUNTRIES 222

Kabeshhev R.V.

LIBERAL DEMOCRACY CRISIS AND THE MAKING OF «THE THIRD WAY THEORY» 225

Dvornikov E.P.

SQUARE AND CIRCLE – CORES UNIVERSAL OF ARCHAIC CULTURES 228

Gashenko V.A.

HIGH-LEVEL PERSONNEL OF NKVD-NKGB DEPARTMENTS IN WEST SIBERIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR 231

ECOLOGY.

ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

Kryatov I.A., Novosiltsev G.I., Tonkopy N.I., Ushakova O.V., Vodyanova M.A., Chernyshenko A.I.

EFFECT OF OIL-CONTAMINATED SOIL ON THE DEVELOPMENT OF PATHOGENS INVASIVE DISEASES 235

Dolmatova L.A.

THE PECULIARITIES OF CHEMICAL COMPOSITION OF RIVER WATERS FROM THE CLOSED DRAINAGE IN THE OB-IRTYSH INTERFLUVE 238

Shults A.N., Paramonov E.G.

ECOLOGICAL FACTORS IMPACT ON RENEWABLE POTENTIAL OF SUBURBAN PINE FORESTS 242

Chernykh D.V., Zolotov D.V.

ALTAI-KHANGAI-SAYAN MOUNTAIN COUNTRY: POSITIONAL-GEOGRAPHICAL APPROACH TO REGIONALIZATION 244

Yanygina L.V.

BIOINDICATION OF R.KASMALA WATER QUALITY BY MACROZOOBENTHOS 250

Alekseev I., Stupnikova T.

THE ECOLOGICAL GEOGRAPHICAL CHARACTERISTIC OF LANDSCAPES OF A SOUTHERN PART OF REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 253

PHILOSOPHY

Almacova E.V.

PHILOSOPHY AND CHRISTIAN THEOLOGY: METHODOLOGICAL AND AXIOLOGICAL ASPECTS 257

Baryshnikov S.G.

PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL BASES OF TERRORIST ACTIVITIES RESEARCH 259

SOCIOLOGY

Mamedov A.K., Temnova L.V.

KNOWLEDGE SOCIETY: PARADOXES OF THE SOCIAL DEVELOPMENT 261

ARTS STADIES

Kuznetsova O.N.

ABOUT RELIGIOUS SENSES OF TRANSFORMATION IN RUSSIAN ORTHODOX ICON 267

Plahotnikov A.G.

THE CONCEPT OF ART PREPARATION STUDENTS OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING "COLLEGE" 270

FILOLOGY

Beresneva V.A.

LINGUISTIC SYNCRETISM AS EMBODIMENT AND REFLECTION OF THE UNITY OF THE WORLD 274

Darzhay A.V.

ANALYTICAL VERB OF THE TUVINIAN LANGUAGE, FORMED ON MODELS N+V КЫЛ= 'DO' 278

Mongush E.D.

GENDER PERSPECTIVES AND ARTISTIC REALIZATION IN SMALL PROSE L. PETRUSHEVSKAYA 280

Salyakhova Z.I. T

HE CONCEPTS OF VOICE PROBLEMS STUDYING IN LINGUISTICS 284

Flegentova T.N.

THE BLESSING IS A GESTURE OF THE MOTHER IN THE NOVELS F. M. DOSTOEVSKY 287

Zhestkova E.A.

THE EPOCH OF IVAN THE TERRIBLE IN THE DESCRIPTION N.M. KARAMZIN'S AND A.K. TOLSTOY'S WORKS 290

Gorutskaya N.V.

MORTAL MOTIVES IN LYRIC POETRY OF ELDER SYMBOLISTS (D. MEREZKOVSKY, K. BALMONT, F. SOLOGUB, V. BRUSOV) 292

Ansimova O.K.

CULTURAL LINGUISTICS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF LINGUISTIC SIENCE: AN ATTEMPT TO DEFINE DISCIPLINARY STATUS. 296

Sokolnikova S.N.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PLACE NAMES IN RUSSIAN AND CHINESE 299

Krivosheeva E.I.

EXPERIMENTAL STUDIES OF PERCEPTION OF JAPANESE ONOMATOPEIA BY RUSSIAN BEARERS 301

Prokofieva E.V.

REGIONAL CULTURE AND ITS REFLECTION IN THE DIALECT OF BYSTROILOVSKY REGION 303

Seglenmey S.F.

THE NOISY VELAR CONSONANTS OF THE TUVAN LANGUAGE 306

ALPHABETICAL INDEX 312

THE INFORMATION FOR AUTORS 313

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

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

УДК 371

Gnatyshina E.A. **LATEST VERSIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ESCALATION AND MANAGEMENT OF THEIR IMPLEMENTATION.** Motivated by expediency and disclosed in a first approximation, the essence of convergence and integration of educational institutions at various levels, describes the possible risks in the implementation of these processes, the ways to overcome them by improving management in the field of social partnership.

Key words: convergence, integration, social partnership, coordination, concentration of resources, combine, autonomy, complexation, the mechanisms of control.

Е.А. Гнатышина, директор профессионально-педагогического института Челябинского государственного пед. университета, д-р пед. наук, доц., E-mail: chppi@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ УКРУПНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И УПРАВЛЕНИЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИЕЙ

Мотивирована целесообразность и раскрыта в первом приближении сущность процессов конвергенции и интеграции образовательных учреждений разных уровней, описаны возможные риски в осуществлении указанных процессов, способы их преодоления путем совершенствования управления в сфере социального партнерства.

Ключевые слова: конвергенция, интеграция, социальное партнерство, координирование, концентрация ресурсов, комбинирование, автономизация, комплексобразование, механизмы управления.

Проект нового Закона Российской Федерации «Об образовании» получил название *интегрального*, что вызвало множество разногласий в процессе его восприятия педагогической общественностью. Перед работниками профобразования, особенно перед управленческими кадрами, встала задача разобраться, в чем суть данной интегральности, в каких аспектах она отвечает требованиям времени, с чем связаны инновации, обеспечивающие ее реализацию.

При вынужденном более глубоком взгляде на проблему, свободном от исторически сложившихся традиций (и предубеждений), оказалось, что в указанном названии скрыт существенный позитив, отвечающий интересам экономики страны и содержащий немалые возможности для ее поддержания совместными усилиями учебных заведений разных уровней.

Подчеркнем, что в рассматриваемом проекте закона, прежде всего речь идет о слиянии образовательных учреждений НПО и СПО. Это связано, с одной стороны, с утратой в обществе престижа рабочих профессий, а с другой – с наступившим в России демографическим кризисом, вызвавшим необходимость укрупнения учебных заведений. Идея укрупнения распространяется, безусловно, и на вузы, хотя это вовсе не означает (даже в далекой перспективе) поглощения последними первых. В текущей педагогической науке и практике наработано множество вариантов партнерских образователь-

ных альянсов. Проанализируем основные из них в аспекте непрерывной подготовки профессиональных кадров.

Как показывают исследования последних лет, объединение разноуровневых учебных заведений может происходить двумя путями: путем *конвергенции* – сближения [1] и путем *интеграции* – слияния [2]. Их воплощение в практике трансформации образовательных структур различно. Единственное, что декларируется как аксиома, – базовым в подготовке профессионалов должен оставаться уровень НПО. Согласно современным установкам он реализуется, в том числе, в старших классах школ на договорной основе с учреждениями НПО, СПО, ВПО и служит гарантией социальной защищенности обучающихся [3, с. 6].

Конкретизируем названные пути и выделим системные связи между ними. Наиболее распространенными формами **конвергенции** образовательных учреждений в настоящий период являются следующие.

Вариант А. **Координирование** – создание единого управленческого органа, занимающегося согласованием деятельности разноуровневых ОУ, сохраняющих свою автономность [1, с. 22]. В этом случае трудно говорить о наличии иерархии в формировании личности профессионала. Образовательные учреждения остаются самостоятельными партнерами альянса, решающими свои специфические задачи. Конечно, жела-

телен, с учетом возможного продвижения выпускников по «образовательной лестнице», анализ учебных программ более высокого уровня, организация элективных курсов по ознакомлению с ними. Однако это вовсе не означает органичного перехода выпускников, задействованных в данном альянсе, с одного уровня обучения на другой. Происходит элементарная ориентация учащихся в плане дальнейшего профессионального развития. Выходя из средней школы, реализующей начальную профессиональную подготовку, либо завершая обучение по рабочей профессии в учреждении СПО, учащийся обязан подтвердить свою готовность к освоению профессии более высокого уровня (техника, технолога, бакалавра по избранному профилю) посредством сдачи экзаменов в форме ЕГЭ. Это далеко не всегда стимулирует молодых людей к продолжению обучения.

Затруднителен в случае использования освещаемого варианта и контакт учебных заведений с бизнес-структурами. Будучи не удовлетворены качеством подготовки молодых рабочих, работодатели неохотно прибегают к их найму [2, с. 23]. Правящие органы регионов стараются не противостоять бизнесу, ибо это наносит вред территориальной экономике. Лучшее, что они могут предложить безработным выпускникам школ и иных учреждений, обеспечивающих базовый уровень профобразования, – повышение квалификации или переподготовку в условиях существующих курсов обучения рабочих кадров.

Вариант Б. **Ресурсоконцентрация** – придание передовым государственным учреждениям СПО статуса ресурсных центров, обладающих современным оборудованием и специально обученными его эксплуатации педагогами. Это новшество внедрено и в учреждениях НПО, но отнюдь не везде дает позитивный результат. Сегодня предполагается, что оно делает именно ссузы и объединенные с ними учебные заведения, профессиональные структуры опорными центрами непрерывной подготовки кадров, способными удовлетворить запросы развивающейся экономики страны на уровнях базового начального, повышенного начального и полноценного среднего образования.

Кроме того, именно «комбинатно» профилированные ссузы могут стать благоприятными базами квалификационных и технологических практик для будущих педагогов профессионального обучения, для мастеров и преподавателей, работающих в начальных и средних специальных учебных заведениях. С.А. Токарева считает, что в ресурсных центрах целесообразно создание опытных учебно-производственных участков, часть средств от деятельности которых должна идти на поддержание самих учреждений СПО и их партнеров [4, с. 12–13].

Рациональность создания ресурсных центров в пространстве непрерывного образования обусловлена еще и следующим. Как уже отмечалось, многие учащиеся, освоившие ступень НПО, не хотят продолжать обучение на дальнейших уровнях. Ресурсные центры СПО, действуя в союзе с производственными структурами и вузами, открывают таким учащимся возможность неограниченного роста по рабочей профессии. Здесь существуют, минимум, три пути:

1) ступенчатая система профессионального совершенствования на курсах целевого назначения, курсы обучения вторым и смежным профессиям;

2) дуальная система – обучение на опыте преуспевающих коллег и его совершенствование на курсах РЦ УСПО;

3) система высшего рабочего образования, обеспечивающая готовность личности к высокому ремесленному мастерству, социальной и профессиональной мобильности, овладению нормами общей культуры. Эта система продуцирует подготовку разных рабочих-специалистов: от виртуозных исполнителей текущих заданий до мастеров, способных организовывать сложные производственные циклы. В этом случае ресурсный центр превращается в институт рабочего образования, действующего в рамках единого целого (НПО – СПО – ВПО, органы власти и бизнеса) [1, с. 22].

Вариант В. **Комбинирование** – объединение общеобразовательных школ, техникумов и колледжей вокруг общего

«мозгового» центра – вуза – на основе кластерного подхода [5, с. 113]. «Кластер» (англ.) в переводе означает кисть, гроздь, группу зданий, имеющих один двор. Третье из указанных значений и положено в основу определения образовательного кластера. Исходя из этого, учебные заведения, входящие в его состав, несмотря на объединение части активов, остаются относительно самостоятельными, но поддерживают друг друга путем совместного осуществления маркетинговой, учебно-методической, воспитательной, экономической деятельности.

Непременными участниками профессионально-образовательного кластера являются значимые субъекты экономики – НИИ, научно-производственные компании, предприятия, частно-государственные предприятия и организации [6, с. 122]. В этой связи одним из ведущих направлений деятельности кластерного сообщества является оптимизация квалификационных структур подготовки кадров. Практическое воплощение данной задачи должно стать главным условием государственной поддержки, направленной на материально-техническое и кадровое обеспечение инновационных процессов в образовании. Только в этом случае кластерные отношения могут развиваться в стратегическом направлении.

Данное направление проявляется, в частности, в том, что совместными усилиями перечисленных субъектов кластера формируются комбинированные программы, в которых сочетаются учебные элементы НПО, СПО и ВПО. Учебный план и программы составляются так, что позволяют обучающимся переходить из одной подсистемы в другую. По мнению Н.К. Чапаева, это касается не только перехода с уровня НПО на уровень СПО и ВПО, но и наоборот [1, с. 22], что обеспечивается специализацией отдельных частей программ, их параллельным соотношением с учетом запросов потребителей образовательных услуг.

Допускается и возможность обучения сразу в двух системах. Его основой служит «стерженизация» (Б.М. Кедров) смежных учебных программ, то есть их вертикальная интеграция с выделением системного ядра.

Реализуя кластерный подход, социальные партнеры, в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года (п. 3.3 – «Развитие образования») могут создавать различные коммерческие и некоммерческие научно-производственно-учебные структуры (инновационные комплексы, экспериментальные центры, технополисы, технопарки, венчурные фонды, инкубаторы, центры передачи и внедрения технологий) на базе имущества, используемого на долевой основе или в форме концессий, доверительного управления, аренды, – при наличии нужных положений в их уставах. Формирование таких структур развивает предпринимательские способности обучающихся, облегчает их адаптацию к условиям производства (О.В. Буреш, Н.А. Онищенко, А.Н. Сердюк и др.). Таким образом, кластерный подход (сочетание учебной деятельности разноуровневых ОУ, действий муниципальных органов образования и государственно-бизнес-структур) может рассматриваться сегодня как супероснова непрерывного образования.

Мы осветили основные особенности ведущих вариантов **конвергенции** образовательных учреждений, выполняющей роль их *сближения* в ситуации укрупнения образовательных альянсов. Сосредоточимся теперь на вариантах **интеграции (слияния)** учебных заведений разных уровней, которая выступает показателем их *фактического укрупнения*. Среди этих вариантов необходимо выделить два основополагающих.

Вариант А. **Автономизация** – изменение типа государственного учреждения образования или ряда учреждений, настроенных на кооперацию, и создание на его (их) базе автономного учреждения (АУ), которое может самостоятельно распоряжаться полученными доходами от внебюджетной деятельности, осуществляемой за рамками заданий учредителя.

Согласно мнению ученых (Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, А.Н. Лунькин и др.) АУ оптимально приспособлено к интегральному взаимодействию с партнерами, ибо в его состав

входит орган стратегического управления – Наблюдательный совет, включающий: 1) работников АУ; 2) бизнес-партнеров – потребителей его услуг, участвующих в планировании профилей подготовки, принятии образовательных стандартов, оценке качества подготовки и сертификации педагогических кадров; 3) профсоюзы работодателей и работников ОУ; 4) торгово-промышленные и ремесленные палаты, центры занятости и др. общественные институты; 5) органы власти в образовании, органы местного самоуправления и т. д. [2, с. 24].

Кроме того, в АУ упрощается сотрудничество с работодателями на низовом уровне, что выражается: а) в возможности участия последних в учебном процессе; б) во введении дуальности – соединении теории и практики обучения на рабочем месте; в) в замене конкурсов по размещению госзаказов на поставки оборудования, выполнение работ прямыми их поставками и оперативным исполнением. Иначе: в рамках АУ оптимизируется вертикаль взаимодействия соцпартнеров и учреждений образования. Но при этом возрастают обоюдные финансовые риски.

По словам А.Н. Лункина, бюджетное учреждение отвечает по обязательствам только денежными средствами, за которые несет субсидиарную ответственность; АУ – закрепленным за ним имуществом. Собственник имущества АУ уstraняется от ответственности по его обязательствам. При возникшей недостаточности средств существует опасность объявления АУ банкротом со стороны его кредиторов. Не менее опасно для АУ снижение госбюджета на их содержание в свете колебаний государственной политики разгосударствления [2, с. 24].

Гораздо меньше рисков во втором варианте «вертикального» укрупнения образовательных учреждений, где ведущую роль играют университеты.

ВАРИАНТ 2. Комплексообразование – слияние бюджетных образовательных учреждений с утратой низшими по статусу юридического лица. В наибольшей степени выражает сущность *интеграции* образовательных услуг.

В современных условиях «вертикальное» комплексообразование может происходить либо в рамках добровольного перехода в состав УСПО учреждений НПО и старших классов общеобразовательных школ, либо в рамках добровольного вхождения тех и других в состав университетов, нацеленных на приобретение статуса многоуровневых. В результате слияния начального, среднего и высшего профобразования создается уникальное учебное заведение, сочетающее практичность НПО, технологичность СПО и теоретичность ВПО. Это естественно.

В НПО теоретическая подготовка осуществляется в рамках общеобразовательных предметов; в условиях среднего звена она выходит за грани общего образования, но либо равняется практической, либо несколько (процентов на 10) превышает ее; в вузах освоению профильной теории отводится до 80% учебных планов. Аналогично разнятся доли самостоятельной работы на каждом из рассмотренных образовательных уровней: в НПО она минимальна (проводится под руководством наставников); в СПО занимает примерно четвертую часть от общей *личной* нагрузки студентов; в ВПО ей уделяется до 50 и более процентов учебного времени [7, с. 37].

В.М. Колокольцев и Е.М. Разинкина справедливо полагают, что ключевой идеей создания университетских комплексов является обеспечение непрерывной профессиональной подготовки кадров, открывающей простор для ее ускорения, повышения ее эффективности [8, с. 616]. Осуществляется это благодаря:

- созданию инновационной системы управления обобщенным учебным процессом, адекватно реагирующей на изменение потребностей рынка труда;
- внедрению единой системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава с усилением в ней психологической ориентации на комбинированное восприятие профессиональной деятельности;

- разработке интегральных учебных программ, исключающих дублирование образовательных курсов, предметов, их развертывание в учебном процессе по спирали, каждый новый виток которой способствует углублению и расширению необходимых в профессиональной деятельности знаний и умений;

- согласованию разноуровневых учебных планов с учетом предыдущих стадий образования, их корректировке с учетом нужд работодателей;

- проектированию и реализации единой стратегической линии развития социальной и воспитательной работы.

Наиглавнейшей задачей в создании такой крупной структуры, как универс-комплекс, является конструирование системы управления, опирающейся на принципы руководства головным вузом и модернизирующей их. Сущностные аспекты модернизации связаны с генерированием процедур формирования общего имущественного комплекса объединенных учреждений, общей бухгалтерии, финансовой службы, учебно-воспитательного и научно-методического менеджмента, гибкой кадровой политики и направленности руководителей, преподавателей и студентов на совершенствовании непрерывной образовательной подготовки.

Обучающийся может прекратить обучение в университете на любой стадии получения и защиты удовлетворяющей его квалификации, однако в его сознание нужно «внедрить» идею о том, что представитель любого статуса в пространстве новой, динамичной, жестко конкурентной экономики должен быть готов к выполнению межуровневых функций рабочего, служащего, техника, технолога, инженера, проектировщика, прогнозиста, исследователя, руководителя-наставника и др.

Такой ориентации университетских комплексов во многом способствует официально закрепленное решением Правительства РФ создание при университетах сети малых инновационных предприятий и организаций, которые содействуют: а) сближению теории и практики обучения; б) ускоренной адаптации обучающихся к условиям профессиональной среды; в) апробации ими своих возможностей в разных профессиональных ролях, корректировке индивидуального портфолио, исходя из задач непрерывного профессионального становления; г) расширению спектра программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации и дополнительного образования; д) трансферу собственной профессиональной продукции и услуг; е) увеличению внебюджетных доходов университетов и т. д.

Значение вузовских малых предприятий трудно переоценить в подготовке бакалавров профессионального обучения. Они обеспечивают совершенствование квалификационных и технологических знаний и умений студентов, открывают им возможность углубленного развития в избранной отрасли профессионального мастерства, позволяют опробовать силы в руководстве работой студентов смежных отраслевых профилей и пройти педагогическую и преддипломную практики во всеоружии приобретенной компетентности.

Что же касается магистерского уровня подготовки отраслевых педагогов (тем более их выхода на соискание научных степеней), то здесь малые предприятия также играют важную роль. В них, благодаря научно-практической направленности работы, апробируются многие интеллектуальные проекты, обеспечивающие инвестиционную привлекательность вузов для государства и бизнеса. В результате создается корпоративная спираль экономического развития, главной компонентой которой является наука («Экономика, основанная на знаниях»).

Таковы рассмотренные варианты непрерывной подготовки кадров в современной ситуации. Эти варианты обусловлены необходимостью укрупнения учебных заведений, создававшихся в иные эпохи и имевших иные задачи.

Резюмируя содержание статьи, систематизируем ключевые условия успешной реализации намеченных выше

принципиально важных действий. Для благоприятного протекания процессов конвергенции и интеграции образовательных учреждений необходима модернизация **механизмов управления** ими. К инновационным из таких механизмов следует отнести:

1) **экономические** – прогрессирующую экономию средств за счет роста масштабов подготовки кадров, ускорения сроков обучения, благополучной адаптации выпускников на производстве, удовлетворенности работодателей сотрудничеством с учебными заведениями и готовности к инвестициям в их развитие;

2) **финансово-экономические** – отнесение на себестоимость продукции (услуг) расходов предприятий и организаций (партнеров ОУ), направляющих на подготовку, переподготовку и повышение квалификации свой персонал; инициирование муниципальных органов власти на установление льготных ставок налогообложения для предприятий (организаций), участвующих в интеграционном взаимодействии с профессиональными учебными заведениями, на предоставление им государственных заказов и инвестиций;

3) **профессионально-продуктивные** – обеспечение роста удельного веса выпускников с широким профилем подготовки или повышенной квалификации;

4) **социально стимулирующие** – повышение статуса выпускников СПО до уровня бакалавров; выпускников ВПО – до уровня магистров, обладателей ученых степеней;

5) **партнерские учебно-методические** – привлечение представителей бизнеса и госпредприятий (организаций), сотрудников муниципальных управлений образованием к разработке региональных компонентов образовательных стандартов, к общественно-профессиональной аттестации выпускников, к участию в определении содержания и технологий реализации образовательных программ, к общественно-профессиональной аккредитации учебных заведений, к определению

рейтинга их социальных партнеров;

6) **контрактно-организационные** – формирование государственного и частного заказов на подготовку кадров (вместо устоявшейся практики определения потребности в них системой управления образованием); в том числе заключение трехсторонних договоров между обучающимся, предприятием (организацией) и учебным заведением, которое отвечает за подготовку выпускника для конкретного рабочего места, с учетом интересов работодателей;

7) **дополнительные образовательные** – «опережающее» обучение и переобучение персонала производств, находящихся в зоне финансового риска;

8) **компетентностно ориентированные** – повышение квалификации руководящего и педагогического состава ОУ в части освоения технологий непрерывного образования;

9) **материально-технические** – обновление научно-исследовательской, учебно-воспитательной и экспериментальной базы учреждений образования в целях профессиональной подготовки кадров для инновационного бизнеса;

10) **инфраструктурные** – создание системы «открытого менеджмента» [5] – системы мониторинга, учета, надзора, контроля, общего и социального аудита деятельности создаваемых конвергенционных и интеграционных альянсов, реализуемой непосредственно их участниками, полномочными представителями региональных и муниципальных органов власти, институтов гражданского общества (союзов учащихся и трудовой молодежи, родительских комитетов и т. п.).

Перечисленные управленческие акции способны ускорить процесс создания укрупненных образовательных структур в кризисной ситуации развития страны и обеспечить их функционирование в режиме непрерывной миссии подготовки востребованных экономикой профессиональных кадров.

Библиографический список

1. Чапаев, Н.К. О некоторых проблемах конвергенции НПО и СПО // Проф. образование. Столица. – 2010. – № 9.
2. Лунькин, А.Н. Стратегические альянсы в социальном партнерстве // Проф. образование. Столица. – 2011. – № 2.
3. Волохин, А.В. Уровень НПО должен быть базовым // Проф. образование. Столица. – 2011. – № 5.
4. Токарева, С.А. Ресурсный центр на базе ИНУМТ при МГУ им. Ломоносова. // Технополис. – 2010. – № 1.
5. Петухова, Т.П. Университет и школы: образовательный кластер // Высш. образование в России. – 2010. – № 7.
6. Буреш, О.В. Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона / О.В. Буреш, М.А. Жук // Высш. образование в России. – 2009. – № 3.
7. Тимофеев, А.Ю. Проблемы реализации сквозных образовательных программ // Проф. образование. Столица. – 2010. – № 4.
8. Колокольцев, В.М. Подготовка квалифицированных кадров в условиях университетского комплекса / В.М. Колокольцев, Е.М. Разинкина // Известия Самаркандского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12 (33). – № 1 (2).

Bibliography

1. Chapaev, N.K. O nekotorykh problemakh konvergencii NPO i SPO // Prof. obrazovanie. Stolica. – 2010. – № 9.
2. Lunjkin, A.N. Strategicheskie alijansih v social'nom partnerstve // Prof. obrazovanie. Stolica. – 2011. – № 2.
3. Volokhin, A.V. Urovenj NPO dolzhen bitj bazovihm // Prof. obrazovanie. Stolica. – 2011. – № 5.
4. Tokareva, S.A. Resursnij centr na baze INUMIT pri MGU im. Lomonosova. // Tekhnopolis. – 2010. – № 1.
5. Petukhova, T.P. Universitet i shkoli: obrazovatel'niyh klaster // Vihssh. obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 7.
6. Buresh, O.V. Formirovanie obrazovatel'no-nauchno-proizvodstvennih klasterov kak strategiya povisheniya konkurentosposobnosti regiona / O.V. Buresh, M.A. Zhuk // Vihssh. obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 3.
7. Timofeev, A.Yu. Problemih realizacii skvoznihkh obrazovatel'niyh programm // Prof. obrazovanie. Stolica. – 2010. – № 4.
8. Kolokoljcev, V.M. Podgotovka kvalificirovannihkh kadrov v usloviyakh universitetskogo kompleksa / V.M. Kolokoljcev, E.M. Razinkina // Izvestiya Samarkandskogo nauchnogo centra RAO. – 2010. – T. 12 (33). – № 1 (2).

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 378

Zolotareva L.R. PHILOSOPHICAL-PEDAGOGIC STRATEGIES OF POLLARD EDUCATION OF BACHELORS IN THE SPHERE OF FINE ARTS. The article describes philosophical-pedagogic strategies of modern polyartistic education of bachelors in the sphere of fine arts: culturological, synergetical, and personal-competent approach. The model is based; matter, cultural and formed functions of polyartistic education are considered; professional competence of bachelors-teachers of fine arts in the context of polyartistic education.

Key words: philosophical-pedagogic strategies; culturological, synergetical, and personal-competent approach; polyartistic education; bachelors in the sphere of fine arts; professional competence.

Л.Р. Золотарева, канд. пед. наук, проф. КарГУ, г. Караганда, Казахстан,
E-mail: zolotareva-larisa@yandex.ru

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье описаны философско-педагогические стратегии современного полихудожественного образования бакалавров в области изобразительного искусства: культурологический, синергетический и личностно-ориентированный подходы. Обосновывается модель, рассматриваются содержание и культуuroобразующие функции полихудожественного образования, профессиональная компетентность бакалавра-преподавателей изобразительного искусства в контексте полихудожественности.

Ключевые слова: философско-педагогические стратегии, культурологический, синергетический, личностно-ориентированный подходы, полихудожественное образование, бакалавр в области изобразительного искусства, профессиональная компетентность.

«Основной тенденцией развития высшего образования является повышение качества подготовки специалистов, обеспечение новых направлений подготовки, инновационного развития, интеграция с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, тесная связь вузовских исследований с потребностями общества на основе совершенствования образовательных и информационных технологий, — подчеркивается в «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года». Системе высшего образования в современных условиях необходимо придание нового качества, общественного статуса и понимание ее как особой сферы, первоочередной задачей которой является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов, гибкость и адаптация. В целях реализации указанных задач совершенствовать технологию организации учебного процесса, подчинить ее интересам обучающихся» [1].

Особую актуальность приобретает профессиональная подготовка специалистов в области художественно-педагогического образования — бакалавров и магистров в области изобразительного искусства, которым предстоит обучать и воспитывать средстами искусства подрастающее поколение в условиях современной 12-летней общеобразовательной школы, и тем самым обеспечить социокультурные преобразования в стране.

Главный акцент «культурного поля» ныне перенесен в общеобразовательные школы современного типа: гимназии, лицей, профильные школы с углубленным изучением предметов социально-гуманитарного, художественно-эстетического профиля; принципиально переориентируются предметы художественно-эстетического цикла как циклы курсов художественного творчества.

Учитывая необходимость осуществления культурно-воспитательной и творческой функции в общеобразовательной школе, качественная профессиональная и общекультурная подготовка специалистов художественно-эстетического профиля приобретает свое целевое назначение.

В основу настоящего исследования положены философско-педагогические стратегии, имеющие основополагающее значение для достижения гуманистических целей полихудожественного образования бакалавров-преподавателей в области изобразительного искусства.

Среди современных философско-педагогических подходов к образованию, в том числе, художественно-педагогическому, исследователи выделяют интегративный, личностный, ценностно-смысловой, феноменологический, синергетический, деятельностно-творческий, культурологический. Методологической базой разработки научных основ полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства явился культурологический подход, сопряженный с синергетическим и личностно-ориентированным.

Определим понимание культурологического подхода в широком смысле — как перспективной стратегии образования. Культурологический — значит, на первооснове культуры, то есть опирающийся на доминирующую в обществе систему ценностей — желаемую, где общечеловеческие ценности являются основополагающими. Опора на культуру в формиро-

вании содержания образования предполагает существование в открытой системе, что означает множественность точек зрения на мир и место человека в нем, а также постоянно расширяющееся пространство для человеческого и образовательного взаимодействия, самопроявления, реализации существенных, творческих сил человека.

Культура — способ сохранения и передачи социокультурного опыта, следовательно, открыта для любого поколения всем богатством мирового опыта. Л.Н.Коган определяет сферу культурного бытия как «вечное настоящее» [2, с. 42]. Сердцевина этого определения состоит в том, что весь арсенал мирового культурного опыта может существовать только в преломлении индивидуального опыта каждого человека. В процессе освоения личностью культуры есть два важнейших момента: во-первых, культура — это свобода выбора в огромном поле культурных смыслов; во-вторых, выбор осуществляется всегда на первоэлементе индивидуальной системы ценностей, суть которой заключается в соотношении смыслов, даваемых культурой, и в превращении «чужого» смысла в личностный, «свой». По этому поводу М.Вебер писал: «Безусловно, культура состояла для отдельного человека не в количестве воспринятых им «культурных ценностей», а в соответствующем их отборе» [3, с. 341].

Итак, культура понимается нами как основа образовательной стратегии и поле свободного выбора, осуществляемого на первоэлементе индивидуальной системы ценностей. Исходя из теоретических выводов исследователей (М.М. Бахтин, В.С. Библер, И.М. Быховская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, А.Я. Флиер и др.) и авторских изысканий, сделаем научное обобщение по определению «культурологический подход к образованию»:

% культура — методологическая основа и источник содержания образования, метод его исследования и прогнозирования; культура понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает и освоение способов творческой деятельности;

- понимание образования как феномена культуры; обращения к фундаментальным истокам образования, рассмотрения его как части культуры, культуросообразной системы;

- культура рассматривается не только как результат образования, но и как источник конструирования и пространство развития содержания образования;

- образование — составная часть культуры и в то же время одно из наиболее действенных средств ее социального воспроизводства;

- диалектика соотношения культуры и образования: образование становится источником развития культуры, генератором новых культурных форм;

- культуросообразность — важнейшее условие развития образования и средство реализации его гуманизации и гуманитаризации;

- одной из характеристик гуманитарного мышления является общение, понимаемое как диалог: гуманитарное мышление равнозначно диалогическому мышлению;

- человечеству нужен новый тип мышления – креативный; формирование человека креативного типа предполагает освоение им принципиально новой культуры мышления: **системно-креативное мышление** – мышление, активизирующее креативность в процессе решения существующих проблем и поиска новых возможностей;

- освоение культуры – творческий процесс, поэтому образование понимается как культуротворческий процесс, процесс социализации и инкультурации обучающихся; исходя из креативной доминанты культуры, основная линия развития человека – его творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры.

- цель профессионального образования – целостный человек, человек культуры; человек в культуре – это личность, субъект творения ее новых форм, то есть общего и значимого для других людей, в которых он *идеально представлен*, и одновременно – субъект самоизменения, самопреобразования, саморазвития.

В культурологической концепции содержание образования изоморфно содержанию социального опыта и включает четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Знания в данном случае выступают самоценностью, их значимость в образовании определяется тем, что они являются элементом культуры, то есть традиционный «знаниецентризм» трансформируется в «культуроцентризм». Культура личности выступает как цель и фактор образования.

Культура – целостный прообраз проектируемой целостной педагогической деятельности. Культурология в этом смысле дает новый метод образования, является средством познания, особой системой мировоззрения и мироосвоения. Культурологический подход выступает системообразующим в проектировании современного образования, что позволяет рассматривать образование как культурный процесс, наполненный человеческими смыслами и ценностями.

Итак, культурологический подход – концептуальная основа модернизации содержания профессионального образования, развитие идеи гуманитарного образования. В профессиональном образовании он не сводится к радикальной перестройке существующих образовательных систем, структур и процессов, его суть состоит в их модернизации – придании им целевой (профессиональной и личностной), содержательной и процессуальной, организационной и технологической целостности. Научно-образовательное и воспитательное пространства вуза становятся «культуросообразной средой». Интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями.

Культурологический подход тесно сопрягается с синергетическим подходом в образовании. Синергетика, имея первоначально естественнонаучную основу (нелинейный анализ, теорию детерминированного хаоса, теорию диссипативных структур, фрактальную геометрию природы, моделирование быстрых процессов blow up), ныне все более гуманитаризируется. Она постепенно становится человекомерной областью знания. Обнаруживается плодотворность ее применения в понимании феномена человека и человеческой культуры, в разгадывании тайн человеческого сознания и психики.

Благодаря недавним результатам в области синергетики (или теории самоорганизации), начинают устанавливаться внутренние связи между естественными и гуманитарными науками, восточным и западным мировосприятиями, новой наукой (наукой о сложности, нелинейности и хаосе) и старой культурой, наукой и искусством, наукой и философией. Синергетика имеет интегративную, или синтетическую ценность. Она позволяет понять разрушение как креативный принцип, а «страсть к разрушению как творческую страсть», о чем пи-

сал М.А. Бакунин, ибо, только освободившись от прежнего, повернув процессы в обратную сторону, на противоположный режим, на осколки старого может быть создано что-то привлекающее внимание – новое.

Синергетическое видение исторического развития науки и культуры складывается из представлений о принципиальной нелинейности и циклическом характере развития, неравномерности темпов развития и чередовании периодов «сгущения инноваций» («всплеска талантливости») и «разрежения инноваций» в науке и культуре, инерции парадигмального сознания и ценности маргинальных и архаических элементов в науке и культуре.

Благодаря междисциплинарному характеру этих фундаментальных открытий, синергетика открывает возможности для нового диалога между естествоиспытателями и гуманитариями, делает шаги в направлении синтеза естественных и гуманитарных наук, в направлении универсального знания [4].

В последнее время синергетика стала широким междисциплинарным течением в универсалистском ключе, порождающем новую антологию общенаучной картины мира или, иначе говоря, синергетику называют общенаучной исследовательской программой. Методология теории самоорганизации, обладающая междисциплинарностью и интегративностью, допускает самое широкое понимание культуры, позволяет включать в сферу компетенции наук о ней все многообразие форм человеческой практики и рассматривать их под определенным углом зрения.

Объектами исследования **синергетики** выступают самые разные системы, в том числе, образование. Синергизация ныне понимается как средство гуманизации образования. Современное синергетическое мышление основано на принципе внутреннего многообразия и нелинейной логике. Оно является интеллектуальным сознанием, соответствующим картине мира и стилю мышления в культуре постиндустриальной цивилизации. Вопрос о том, что лучше – наука или мораль, искусство или философия, что истинное – чувство или разум, здесь снимаются. Мир мышления, культура становятся сложными, многомерными самоорганизующимися системами. Такой тенденции развития образования с достаточной полнотой отвечает полихудожественное педагогическое образование, формирующее поликультурное, полихудожественное сознание. Ориентация на его синергетическое осмысление обретает культурологическую и педагогическую целесообразность.

Вместе с тем, культурологический подход находится в органической взаимосвязи с личностно ориентированным подходами. Культурологический подход понимается как система принципов культуросообразного построения образовательного процесса, направленных на развитие модели социально-культурной личности – *человека культуры как человека творческого* на базе полноценного усвоения содержания образования как «целостного культурного текста», пригодного для восприятия и понимания.

Синергетический подход, как междисциплинарное научное исследование, ныне понимается как средство гуманизации образования. Современное синергетическое мышление основано на принципе внутреннего многообразия и нелинейной логики. Оно является интеллектуальным сознанием, соответствующим картине мира и стилю мышления в культуре постиндустриальной цивилизации. Мир, мышление, культура становятся сложными многомерными, самоорганизующимися системами.

Поскольку система полихудожественного образования будущих бакалавров изобразительного искусства рассматривается как междисциплинарный проект, его обоснование через призму синергетики является обоснованным.

В системе полихудожественного образования акцентируется стратегия личностно-ориентированного подхода, которая является прообразом теорий XXI века, а стало быть, теоретической направляющей данного педагогического исследования. Среди концепций личностно-ориентированного подхода к об-

разованию в истории философии культуры, педагогики и психологии и современной науке актуализируются следующие: «поиска истины» Сократа (*майевтика*) – метод эвристики, диалога как художественного общения (В.С. Библер, С.Ю. Курганов); *самоактуализации* (А. Маслоу и др.); «педагогической свободы» (Р. Штайнер, О.С. Газман); *синергетическая*, ведущей идеей концепции является идея о формировании личностных *структур сознания* (обучающихся и преподавателей) как источника и механизма *самоорганизующего педагогического творчества*, способности вырабатывать в себе новые качества (Р.Г. Баранцев, В.Г. Буданов, М.С. Каган, Е.Н. Князева, И. Пригожин, Г. Хакен, С.С. Шевелева и др.); *концепция личностно ориентированного образования культурологического типа* – понимание образования как культуросообразного процесса (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.В. Школяр и др.).

Профессиональная подготовка учителя в настоящее время не может быть узкоспециальной. Преподавание, мировой художественной культуры, художественной культуры Казахстана, предусматривающих интеграцию разных видов искусства и художественной деятельности, выдвигает требование полихудожественной подготовки специалистов художественно-эстетического профиля, в частности, будущих бакалавров-преподавателей в области изобразительного искусства.

Говоря о запросах к полихудожественной подготовке бакалавров, будущих преподавателей предметов художественно-эстетического цикла, коснемся важного профессионального вопроса. На художественно-графическом (профессионально-художественном) факультете изучаются все основные грани пластических искусств: рисунок, живопись, композиция, цветоведение, скульптура, пластическая анатомия и т. д. В единстве этих знаний и навыков происходит развитие будущего бакалавра искусства. Однако овладение графической грамотой само по себе не гарантирует формирование высокого уровня духовных интересов овладевшего этим мастерством специалиста, поэтому ограничиться художественной грамотой на современном уровне развития художественно-педагогического образования нельзя. Другая сторона вопроса. Изобразительное искусство, изучаемое студентами в процессе всех специальных дисциплин, развивает преимущественно одну грань «человеческой чувственности»: культуру зрения, владение пространственной формой, цветовое восприятие. Именно с помощью изобразительного искусства можно «широкой палитрой» развить образное, пространственное, колористическое и фактурное мышление в единстве глаза и руки» [5, с. 26]. Вследствие этого у студентов профессионально-художественных, художественно-графических факультетов преимущественно развиваются те элементы художественной культуры, которые соответствуют профилю их обучения, тогда как другие формируются менее интенсивно. Наблюдается бедность словарного запаса, искусствоведческо-понятийной базы художественного восприятия, неполнота эмоционально-чувственной сферы, односторонность духовных потребностей (это подтверждают и данные нашего анкетного опроса).

Для целостного художественного развития личности будущего бакалавра важно обучение не только изобразительному искусству, а различным по своим средствам выражения искусствам, поскольку в этом смысле имеет значение «художественная включенность» всех органов чувств человека. Воздействие различных видов искусства вызывает гамму разнообразных переживаний, которые являются выражением всего нравственно-эстетического опыта [6, с. 67]. Воспитательная педагогическая эффективность взаимосвязи и взаимодействия искусств усматривается в возможностях адресовать свои импульсы к разным граням личности обучающихся (к их чувствам, мыслям, воображению), формируя в конечном итоге целостную – полихудожественную личность будущего бакалавра изобразительного искусства.

Обсудим сущность понятия «полихудожественность», связанное с интеграцией различных видов искусства и разными типами художественной деятельности в художествен-

ном, художественно-педагогическом образовании. Это понятие вошло в художественную педагогику в середине 80-х годов XX века (одним из первых ввел его в научный обиход доктор педагогических наук, профессор, известный ученый-педагог Б.П. Юсов). В контексте нашего исследования формулируется следующее определение применительно к вузовской системе обучения в условиях профессионально-художественного (художественно-графического) факультета: «Полихудожественное образование» – это комплексная взаимосвязь искусств в процессе специального образования и воспитания обучающихся, которая возможна на основе интеграции предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого цикла. Это не замена традиционных академических занятий по искусству, а создание новых условий их организации в интеграционном пространстве. Целевая задача полихудожественного образования – формирование и развитие гуманитарного диапазона знаний, полихудожественного мышления, творческих и исследовательских способностей, культуры восприятия, воображения, эмпатии и эмоционально-чувственной сферы обучающихся. В целостном педагогическом процессе полихудожественное образование неразрывно связано с исследованием и внедрением в практику интерактивных технологий для работы с будущими бакалаврами искусства на основе личностных ценностей.

Сущность и структурные компоненты полихудожественного образования, исходя из интерпретации теоретической идеи Б.С. Гершунского, понимаются как *ценность, система, процесс, результат* [7, с. 34]. Однако, такое аспектное разделение понятия «полихудожественное образование» не нарушает его целостности. Центральной составляющей полихудожественного образования является личностно-ориентированная ценность. Полихудожественное образование как система, как ценностная структура педагогического процесса допускает наличие общих, инвариантных качеств: вариативность, преемственность, многоуровневость, прогностичность, целостность; как процесс – включает инновационную педагогическую технологию; как результат – определяет облик поликультурной личности специалиста современного типа, его профессиональной грамотности, образованности, искусствоведческо-культурологической и педагогической компетентности.

В Декларации Всемирной Конференции ЮНЕСКО акцентируется роль *искусства как центрального компонента образования*. Интерпретируя теоретические выводы исследователей (М.С. Кагана, С.В. Кривцуна, А.Ф. Еремеева, Л.Н. Столовича, Ю.Б. Борева и др.), исходя из полифункциональности искусства, автор систематизировал наиболее важные культурообразующие функции полихудожественного образования.

Общественно-преобразующая функция – целостно ориентированная деятельность, направленная на социокультурное преобразование общества по законам красоты, эстетизацию окружающей среды.

Познавательная-эвристическая: полихудожественное образование – знание и просвещение, усвоение художественной традиции, общечеловеческого опыта, становления и развития системы художественного образования в истории культуры, постижения художественного знания в диапазоне культуры.

Коммуникативная: полихудожественное образование – художественное общение, форма «диалога», т.е. процесс взаимодействия автора (художника) с реципиентом (в нашем понимании обучающимся) через восприятие художественного текста; «педагогика сотрудничества» в процессе художественно-педагогической драматургии.

Художественно-концептуальная: полихудожественное образование в ходе освоения искусствоведческо-культурологических дисциплин предстает – философский анализ состояния мира – как «художественная картина мира».

Творческая: полихудожественное образование – творчество, формирование творческого потенциала и «самости»; творческая функция обеспечивает социализацию личности, формирует ее социально-творческую самодостаточность.

Развитие модели социально-культурной личности – «человека культуры» остается проблемой всех художественно-культурологических дисциплин.

Суггестивно-гедонистическая: полихудожественное образование – суггестия, внушение, воздействие, сильнейшее средство воспитания эмоциональной культуры; наслаждение творчеством, вдохновение, эмпатия; терапия средствами искусства: установление эмоционального баланса личности и среды, накопление положительно окрашенного субъективного опыта.

Воспитательно-эстетическая: полихудожественное образование – формирование целостной личности, ее ценностных ориентаций.

Определяется содержание полихудожественного образования как интеграционного пространства (И.Н. Кашекова, Н.П. Шишлянникова и др.). При этом теоретическим основанием явился синергетический подход (В.Г. Буданов, М.С. Каган), взаимосвязанный с культурологическим. Исходя из синергетического подхода, полихудожественное образование предусматривает интегративный процесс изучения предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого цикла на основе взаимосвязи и синтеза «родственных» видов искусства: пластических, изобразительных искусств как доминантных – литературы – музыки. Характеризуются уровни: *внутрипредметный* и *межпредметный* (Т.Г. Браже.): интеграция базовых, классических предметов, рождение новых интегративных предметов, локальная интеграция.

Практика показывает разнообразие вариантов воплощения этих подходов.

Первое направление – рождение новых интегративных предметов: «Семиотика искусства», «Описание и анализ произведения искусства», «Психология художественного творчества», «Педагогическое искусствоведение» для центра обучения [8].

Второе направление – интеграция базовых, классических предметов. Сюда относятся эксперименты в области интегрирования вузовских курсов: культурология – история и теория изобразительного искусства – история искусств Казахстана. Культурологическая основа является базой многих явлений в этой области поисков.

Данный процесс может вылиться в рождение единых для двух, трех предметов спецкурсов – описание и анализ произведения искусства: перспектива, композиция, теория искусства, история искусства, цветоведение; бинарных уроков по отдельным темам (Биография художника как жизнетворчество: взаимосвязь бытийной и творческой биографии художника и т.д.). Вместе с тем и этот процесс может рождать принципиально новые самостоятельные курсы (предметы), например, «История искусств Казахстана».

Третье направление – интеграция внутри уже существующего предмета, блокирование, например, мифологические, литературные и исторические сюжеты в изобразительном искусстве. Примыкает к этому и более локальная интеграция. Различные уровни интеграции, находят организационное выражение в виде новых курсов, спецкурсов (компонентов по выбору, бинарных уроков, межпредметных диспутов, конференций «Любовь и творчество», «Творчество как тема истории искусства» и др.).

Важны не только конкретные результаты интеграции, сколько рождение у будущих бакалавров искусства нового уровня мышления – глобального, интегрированного, не замкнутого в узкой своей специализации. Этот итог является методологической основой любого конкретного решения. В контексте настоящего исследования подчеркивается интегративный характер самого процесса обучения. *Важным принципом является изучение национальной культуры на фоне мировой, сочетание национального, регионального и общечеловеческого компонентов.*

В нашей образовательной практике этот подход отрабатывается на предметах культурологического и искусствovedческо-эстетического цикла. В логике образовательного про-

цесса рассматривается содержание учебного предмета как компонента культуры.

Культурологическая модель полихудожественного образования представляет интегративный комплекс междисциплинарного знания, конструируемый в образовательные блоки.

● *Гуманитарно-культурологический*: Культурология как методология эстетико-искусствоведческих дисциплин.

● *Полихудожественный*: История и теория изобразительного искусства (История искусства), История искусств Казахстана, Семиотика искусства, Описание и анализ произведения искусства, Психология художественного творчества.

● *Художественно-педагогический*: Педагогическое искусствоведение, Музееведение (музейная практика).

● *Научно-исследовательский*: курсовое и дипломное сочинение по предметам эстетико-искусствоведческого и культурологического цикла; деятельность студенческого научного объединения «Мир искусства».

Полихудожественное образование как интеграционное пространство включает изучение предметов эстетико-искусствоведческого и культурологического на основе взаимосвязи и синтеза родственных видов искусства. В связи с этим анализируется взаимосвязь искусств как педагогическая проблема, главным образом, в исследованиях ученых и педагогов российской школы с целью внедрения их ценного опыта в казахстанскую педагогику искусства. Прослеживается ретроспективный аспект (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, 1920 – 1950-е гг.); Л.М. Баженова, Н.К. Карпова, Е.В. Квятковский, Н.И. Лысина, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, В.В. Неверов, Т.Г. Пеня, Т.И. Сухова, Ю.У. Фохт-Бабушкин, Г.П. Шевченко, Б.П. Юсов и др., 1960 – 1980-е гг.). В настоящее время проблема взаимодействия искусств стала общепедагогической (М.Ю. Борщевская, Л.Р. Золотарева, Е.П. Кабкова, И.Н. Кашекова, Ж. Кармазина Г. Кириллова, И.Н. Миклушевская, Г.М. Москвина, Л.Н. Мун, Л.Г. Савенкова, И.А. Синкевич, Т.В. Фуртаева, Н.П. Шишлянникова, Е. Яковлева и др. (1990-е годы – по настоящее время).

Выявляется профессиональная компетентность бакалавра изобразительного искусства в контексте полихудожественного образования. «Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная *компетентность* – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире» [1]. В российском образовании изучение сущности и содержания феномена профессиональной компетентности со стороны ученых всегда уделялось пристальное внимание. В разное время различные аспекты данной проблемы разрабатывали С.И. Архангельский, В.П. Бездухов, А.А. Вербицкий, Т.Д. Добудько, В.И. Журавлев, Л.Н.З ахарова, Е.И. Исаев, М.С. Каган, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, Т.В. Новикова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, О.В. Хуторской, Д.С. Цодикова, Г.А. Цукерман, К.В. Шапошников и др.

Определена профессиональная полихудожественная компетентность будущего бакалавра изобразительного искусства, включающая следующие группы свойств: *искусствovedческая компетентность* на основе взаимосвязи и синтеза искусств (познавательно-мировоззренческий и эмоционально-ценностный аспекты); *этнохудожественная компетентность* (владение историей искусства Казахстана, формирование творческой деятельности по этнокультурному образованию и воспитанию учащихся); *«языковая» компетентность* (овладение «языком» пластических, изобразительных искусств); *семиотическая компетентность* (постижение художественного текста как знаковой системы); *творческая компетентность* (развитие сущностных, творческих сил); *научно-исследовательская компетентность* (уровень научно-исследовательских способностей); *педагогическая компетентность* (искусство педагогической технологии); *музееведческая компетентность* (искусство музейной педагогики).

При этом определяются оптимальные показатели, критерии профессиональной компетенции бакалавров изобразительного искусства на основе полихудожественности.

● **Искусствоведческая компетентность** определяется «культурным миром» личности: общей художественно-культурологической развитостью; системностью искусствоведческих знаний на основе взаимосвязи искусств; культурой художественного восприятия.

● **Творческая компетентность**: овладение соотношением понятий «деятельность», «культура», «творчество» (научное, художественное и педагогическое), психологическими механизмами художественного творчества, эмпатической способностью, условиями и факторами формирования творческой личности, механизмами педагогического процесса в любом виде художественного творчества.

Выделяются *личные качества*, определяющие, на наш взгляд, облик специалиста в сфере художественно-творческой деятельности: эмоция интереса; образная память (эйдетическая); фантазия, воображение; творческая интуиция (чувственная и интеллектуальная); вдохновение; внутреннее освобождение; единство сознательного и бессознательного; эмпатия; эрудиция (владение спецификой «родственных» видов искусства, полихудожественный диапазон).

● **Научно-исследовательская компетентность**: определяется научным складом ума, знанием методологии и методики написания научного исследования (реферата, курсового сочинения, дипломной работы): правилами структурирования

научной работы, составления научного аппарата, языка и стиля научного текста, оформления и логики его защиты.

● **Музееведческая компетентность**: осмысление комплексной деятельности художественного музея: научно-фондовой, научно-экспозиционной, научно-исследовательской и музейно-педагогической, культурного и образовательного пространства художественного музея, опыта подготовки музейных работников в странах дальнего и ближнего зарубежья в сфере музееведения и музейной педагогики, модернизации музейного дела в Казахстане.

● **Педагогическая компетентность** характеризуется искусством педагогики и включает такие качества: способность эффективно действовать в процессе педагогической деятельности; освоение инновационной педагогической технологии; владение личностно-ориентированными технологиями, разнообразными творческими педагогическими технологиями средствами взаимосвязи разных видов искусств; обладание эмпатической способностью (способностью проникать в психику обучающегося, понимать его эмоциональное состояние и на этой основе предвидеть реакцию).

Таким образом, проведенное исследование показало, что в современных условиях реформирования образования постановка проблемы художественно-педагогического образования как полихудожественного связана с необходимостью разработки философско-педагогических стратегий, направленных на развитие творческой личности будущего специалиста % человека культуры.

Библиографический список

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Наука и высшая школа Казахстана. – 2004. – 1 янв.
2. Коган, Л.Н. Теория культуры: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1993.
3. Вебер, М. Избранные произведения. – М., 1990.
4. Князева, Е.Н. Синергетически конструируемый мир [Э/р]. – Р/д: <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazevaElena.htm>
5. Неменский, Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. – М., 1987.
6. Якобсон, П.М. Психология и художественное восприятие // Художественное восприятие / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л., 1971.
7. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.
8. Золотарева, Л.Р. Концепция инновационного спецкурса «Педагогическое искусствоведение» // Проблемы и перспективы повышения качества образования: Материалы междунар. конф. «Определение проблем повышения качества образования в государствах – членах ЕвразЭС». – Душанбе, 2009.

Bibliography

1. Konceptsiya razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan do 2015 goda // Nauka i vihschshaya shkola Kazakhstana. – 2004. – 1 yanv.
2. Kogan, L.N. Teoriya kul'turi: ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 1993.
3. Veber, M. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1990.
4. Knyazeva, E.N. Sinergeticheski konstruirovaniy mir [Eh/r]. – R/d: <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazevaElena.htm>
5. Nemenskiy, B.M. Mudrost' krasoti. O problemakh ehsteticheskogo vospitaniya: kn. dlya uchitelya. – M., 1987.
6. Yakobson, P.M. Psikhologiya i khudozhestvennoe vospriyatie // Khudozhestvennoe vospriyatie / pod red. B.S. Meylakh. – L., 1971.
7. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. (V poiskakh praktiko-orientirovannikh obrazovatel'nykh koncepciy). – M., 1998.
8. Zolotareva, L.R. Konceptsiya innovatsionnogo speckursa «Pedagogicheskoe iskusstvovedenie» // Problemih i perspektivih povisheniya kachestva obrazovaniya: Materialih mezhduar. konf. «Opredelenie problem povisheniya kachestva obrazovaniya v gosudarstvakh – chlenakh EvrazEhS». – Dushanbe, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 796.01

Krivko O.A., Rusanov V.P. CONTEXT COMPETENT TRAINING IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT. The problem of professional competency formation of specialists in physical training and sport in higher educational institutions through academic disciplines providing knowledge, skills and ability of future teacher using technology of context education is considered in this article.

Key words: professional competency, professional training, context learning.

О.А. Кривко, ст. преп. каф. «ТумФКиС» ВКГУ им. С.Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail- krivko_1972_27@mail.ru; **В.П. Русанов**, д-р пед. наук, зав. каф. «ТумФКиС» ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail- sandi_86_86@mail.ru

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности специалистов физической культуры и спорта в вузе, через учебные дисциплины, обеспечивающие знания, навыки и умения будущего педагога с использованием технологии контекстного обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, контекстное обучение.

Современный спорт особенно остро подвержен различным инновациям и требует особого внимания к подготовке специалистов, владеющих новейшими методиками работы со спортсменами. В настоящее время казахстанский спорт ощущает острый недостаток таких тренеров. Так, более 30% тренерско-преподавательского состава детско-юношеских спортивных школ не имеют специального образования, недостает высококвалифицированных специалистов для работы со сборными командами регионов и страны, специалистов по технической эксплуатации спортивных сооружений. Ведущие тренеры республики находятся в пред пенсионном или пенсионном возрасте, молодые специалисты неохотно идут на тренерскую работу в связи с низкой заработной платой.

В условиях создавшейся обстановки возникла острая необходимость переосмысления целевых установок обучения и построения процесса профессиональной подготовки в вузах, готовящих педагогов-тренеров по физической культуре и спорту, имеющих навыки освоения и развития инновационных процессов как в физическом воспитании, так и спорте. Их подготовка должна быть ориентирована не только на создание образовательного пространства, обеспечивающего активное овладение знаниями и практическими навыками самостоятельной профессиональной деятельности, но и на формирование ответственности за принимаемые решения, способствующие поиску и внедрению в учебно-тренировочный процесс оптимальных управленческих и научно-методических инновационных решений, а также развитие профессионально важных качеств и способностей от которых зависит результат деятельности специалиста по физической культуре и спорту [1].

Множество содержательных характеристик, предъявляемых к личности профессионала и его деятельности, в современной науке определяется понятием профессиональная компетентность (Н.В. Кузьмина [2], А.К. Маркова [3], В.А. Сластенин [4] и др). В связи с этим, на первый план выступает не формальная принадлежность к профессии, а профессиональная компетентность, то есть соответствие специалиста требованиям профессиональной деятельности. Эти обстоятельства вызывают необходимость совершенствовать процесс подготовки педагогов-тренеров по спорту и актуализируют проблему формирования их профессиональной компетентности в вузе.

Решение данной проблемы мы видим в системном объединении дисциплин, обеспечивающих знания, умения и навыки будущих специалистов с ориентацией на их целостную профессиональную деятельность. В нашем исследовании, это дисциплины: «Совершенствование профессиональной тренерской деятельности в избранном виде спорта», «Основы спортивно-педагогического мастерства» с параллельным прохождением тренерско-педагогической практики.

Системная ориентация в структуре труда и его «технологии», осознание внутренних связей между основными структурными компонентами деятельности и умение воздействовать на них в процессе управления занимающимися на тренировках являются гарантией осуществления тренировочного процесса на высоком профессиональном уровне, на уровне творческом. И, наоборот, неумение ориентироваться в структуре процесса, неумение видеть и осознавать внутренние связи и особенности взаимодействия между основными компонентами процесса и направленного воздействия на них (управления ими) позволяют в лучшем случае осуществлять тренировочный процесс на самом низком, репродуктивном, уровне [5].

Таким образом, реализация задач формирования профессиональной компетентности будет эффективна на основе усиления профессиональной направленности предметной подготовки, которая возможна путем введения в учебное занятие элементов профессиональной деятельности, профессиональных проб, изменения форм и методов обучения. Все это осу-

ществляется через содержание учебного материала, организацию учебной деятельности и взаимоотношения, которые складываются в учебном процессе между участниками образовательного процесса.

На этапах подготовки специалистов обладающих профессиональной компетентностью используются различные технологии, включающие в себя комплекс форм организации, методов, средств обучения и диагностики, обеспечивающих наиболее эффективный результат.

В нашем случае формирование структурных составляющих профессиональной компетентности педагога-тренера осуществлялось с помощью технологии контекстного обучения, особенностью которой заключается в том, что усвоение абстрактных по своей сути педагогических знаний накладывается на профессионально-педагогическую деятельность, что обеспечивает их осмысление и усвоение студентом как средства ее осуществления и регуляции. Сущность контекстного обучения применительно к условиям формирования компетентности педагога-тренера по спорту состоит в активной реконструкции профессиональной деятельности в ее предметном и социальном аспектах. Модель целостного содержания профессионально-педагогической деятельности представлена в контекстном обучении системой профессиональных проблем, задач и функций, которые получают свое отражение в совокупности учебных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных заданий. Создаваемые в учебном процессе модели выступают средством познания студентами оригинала – осваиваемой профессионально-педагогической деятельности – ее содержания, динамики, организационных форм, ценностей и норм, предметных задач [6].

В условиях контекстного обучения студенты и преподаватель, что особенно важно, находятся в равном партнерстве, включаясь в коллективную деятельность, моделирующую педагогическую деятельность, где целостный процесс усвоения форм и способов будущей профессиональной работы, выстраивается в характерной последовательности: потребность-мотив-цель, как условия достижения цели-операции. В частности, выступая ведущим источником активности личности, организуют процесс формирования профессионально-педагогической направленности будущего специалиста в деятельности, являясь основой ее совершенствования. Предметная направленность деятельности, выступает как мотив, побуждает индивида к постановке определенной цели выдвинутой задачи, требующей выполнения действий (операций) в конкретных условиях. Все это свидетельствует в пользу продуктивности контекстного обучения, которое становится качественным фактором успешной деятельности будущего специалиста в учебном процессе вуза [7].

Нами разработана и внедрена в учебный процесс минимально необходимая система методов контекстного обучения, включающая нетрадиционные приемы чтения лекций, игровые и компьютерные технологии обучения, сочетающиеся с традиционными методиками. Система названа «минимально необходимой», так как служит основой для расширения объема новых методик, активизирующих позицию студента в учебном процессе [8].

Здесь необходимо уделить особое внимание активности субъекта. В частности, в одной из признанных теоретических направлений современной психологии – теории деятельности А.Н. Леонтьева, подчеркивается предметный характер деятельности, единство предметного и чувственного в ней. Человек как субъект деятельности организует, направляет ее. В то же время сама деятельность формирует человека как ее субъекта. Автор предложил схему деятельности (деятельность – действие – операция – психофизиологические функции), соотносит деятельность со структурой мотивационной сферы (мотив – цель – условие). Относительно предмета исследования это означает, что включение студентов в интересную, социально-значимую учебно-познавательную и учебно-трудо-

вую деятельность – одно из наиболее эффективных средств формирования наиболее важных личностных качеств обучающихся [9]. Так, студентам в процессе обучения предлагаются творческие задания: составление различных эссе на рефлекссию, фиксирование собственного отношения к учебному материалу, организация Интернет-поиска информации по определенной теме, которая способствует расширению кругозора студентов и развитию информационной компетентности. В ходе лекций используются незаконченные схемы, которые студент после анализа информации должен закончить.

Любая, даже самая простая и небольшая по объему тема обязательно содержит точки соприкосновения с жизненным опытом студентов или с будущей профессией. Так, дискуссия поможет студенту находить в споре истину, приходиться к единой точке зрения и формирует навыки эффективного общения. Метод мозговой атаки используется для формирования культуры дискуссии, диалога и таких профессионально значимых качеств личности, как терпимость, толерантность, целеустремленность, находчивость, а также для развития творческих способностей и умений решать сложные проблемы сообща. На третьем и четвертом курсах следует отдавать предпочтение интенсивным методам обучения, которые содержат элементы обратной связи с обучаемыми, когда происходит не простое неполное копирование информации, но в первую очередь осмысление освоенного материала.

В качестве обратной связи может быть вопрос на понимание, способность применить новые знания на практике, дискуссия с преподавателем. Эти элементы характеризуют включенность мышления студентов в обратный процесс, формирование компонентов компетентности, необходимых для профессиональной деятельности.

Процесс обучения возможен в форме тренинговых занятий (организационный, рефлексивный, тренинг организаци-

онных умений), дидактических игр, позволяющих студентам более качественно усваивать знания, поскольку базируется на личном участии и их эмоциональном опыте. Данная форма, согласно с мнением Г. Оллпорта, который, критически анализируя лекционную систему, отмечал, что без личного пережитого студентом опыта лекция будет малоэффективна: «Во многом та интеллектуальная апатия, на которую мы сетуем, происходит из-за того, что мы предлагаем готовые выводы вместо первичного опыта. Для нас отточенные выводы, подытоживающие результаты интеллектуальной борьбы с познавательной или ценностной проблемой, звучат как прекрасный сонет, для студента они могут быть совершенно невразумительны» [10, с. 137].

При формировании профессиональной компетентности важно заинтересовать будущего специалиста в формировании у него данных компетентностей, объяснить, как они помогут ему реализовать себя в профессиональной деятельности. Таким образом, контекстное обучение понимается как диалектическая взаимосвязь дисциплин базового и профилирующего циклов, выполняющих прямую (предметную) и контекстную (профессионально-педагогическую) функции в подготовке специалистов [7].

Конечно, по мере накопления знаний, становиться очевидным, что невозможно объять необъятное, и дать студентам всю информацию, касающуюся его будущей профессии. Это невозможно ни практически, ни теоретически, так как завтра появится еще что-то новое. В связи с этим решающее значение в профессиональной подготовке будущих тренеров приобретает умение работать самостоятельно, то есть умение учиться, так как процесс профессионального образования не заканчивается с окончанием вуза, а продолжается и углубляется в процессе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Назарбаев, Н.А. Послание Президента страны народу Казахстана «К конкурентоспособному Казахстану, к конкурентоспособной экономике, к конкурентоспособной нации». – Астана, 2004.
2. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Сластенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4.
5. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, В.А. Кашкаров, И.П. Крацкевич и др.; под ред. Ю.Д. Железняк. – М., 2002.
6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
7. Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
8. Ларионова, О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2005. – № 10.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
10. Оллпорт, Г.В. Личность в психологии. – СПб., 1998.

Bibliography

1. Nazarbayev, N. A. The message of President of country to the people of Kazakhstan «To competitive Kazakhstan, to competitive economics, to competitive nation» / N.A. Nazarbayev. – Astana, 2004.
2. Kuzmina, N.V. Akmeological theory of training quality raising of specialists of education / N.V. Kuzmina. – M., 2001.
3. Markova, A.K. Professionalism psychology / A.K. Markova – M.: «Znanie» International humanitarian fund, 1996.
4. Slastenin, V.A. Teacher's professionalism: akmeological context / V.A. Slastenin // Pedagogical education and science. 2002. – № 4.
5. Pedagogic physical sport improvement: Teaching aid for students of higher pedagogical educational institutions / Y.D. Zheleznyak, V.A. Kashkarov, I.P. Kratskevich and others.; Edited by Y.D. Zheleznyak. – Akademiya publishing house, 2002.
6. Verbitskiy, A.A. Active training in higher school: context approach / A.A. Verbitskiy. – M.: Higher school, 1991.
7. Verbitskiy, A.A. Conception of sign and context training in higher educational institution / A.A. Verbitskiy // Questions of psychology. – M. – 1987. – № 5.
8. Larionova, O. Competence – basis of context training / O. Larionova // Higher education in Russia. – 2005. – № 10.
9. Leontyev, A.H. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontyev. – M.: Politizdat, 1977.
10. Ollport G.V. Personality in psychology / G.V. Ollport. – CPB., 1998.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 70:378

Liu Gang. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF ART PICTURE OF THE WORLD OF THE STUDENTS OF FACULTY OF ART EDUCATION.

The article presents the theoretical model of development of art picture of the world of the students – future teachers of fine arts. In the description of the model describes the principles of the development of art picture of the world, revealed the psychological and pedagogical conditions, are indicated means, criteria and levels of evaluations of the development of art picture of the world of the students in the process of art-pedagogical education.

Key words: the model, methodological approaches, principles, functions, psychological and pedagogical conditions, criteria.

*Лю Ган, аспирант Воронежского государственного пед. университета, г. Воронеж,
E-mail: binglengcike@163.com*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена теоретическая модель развития художественной картины мира студентов – будущих учителей изобразительного искусства. В описании модели охарактеризованы принципы развития художественной картины мира, выявлены психолого-педагогические условия, обозначены средства, критерии и уровни оценки развития художественной картины мира студентов в процессе художественно-педагогического образования.

Ключевые слова: модель, методологические подходы, принципы, функции, психолого-педагогические условия, критерии.

Для построения модели развития художественной картины мира студентов факультета художественного образования необходимо учитывать теоретико-практические инновационные тенденции и подходы, существующие в современном художественном образовании, а также основы педагогического моделирования.

В качестве используемых подходов в образовании будущих учителей изобразительного искусства наиболее актуальны личностно-ориентированный, гуманистический, проективный и процессуальный. Реализация каждого из обозначенных подходов позволяет учитывать основы и особенности обучения и воспитания будущих учителей изобразительного искусства в построении модели развития их художественной картины мира.

В педагогике модель понимается как мысленно проектируемая материализуемая система, отражающая и воспроизводящая объект исследования, ее изучение поставляет новую динамичную информацию об объекте. Описание модели традиционно предполагает выявление структуры исследуемого явления или процесса, а также функциональное содержание, то есть характеристику свойств, связей и отношений определенных звеньев целостной системы, выраженной, в том числе, и схематически.

Модель развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства, представленная в настоящем исследовании, – это своего рода идеальный образец функционирования, как изучаемого явления, так и целостного процесса его развития. Она реализует идею развития художественной картины мира как развития глобального образа мира, лежащего в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющейся результатом духовной активности человека.

В модели развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства студенты выступают как субъекты исторического процесса, так как в процессе учебно-профессиональной деятельности они выражают свое отношение к картине мира в трех проекциях: «как человек изображает мир как картину», «как человек понимает мир как картину», и, наконец, «как человек превращает мир в картину» [1, с. 258].

В указанном ракурсе развитие картины мира понимается как своего рода карта-схема жизненного пространства студентов, понимания времени и отношений между объектами, жизнеустройства в целом. Развитие художественной картины мира является динамичным процессом, так как предполагает развитие системы подвижных образов, универсальных и индивидуальных.

Таким образом, модель развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства представляется устойчивой и динамичной, стабильной и инвариантной, имеет признаки объективного и субъективного характера, стремится к завершенности. Она отражает глобальный образ мира, репрезентирующий его свойства в том виде, в котором они осмысливаются его носителем.

Неотъемлемой частью процесса развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства

является как профессиональное, так и личностное развитие студентов. В построении модели развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства учитывался ряд ключевых идей, актуальных для настоящего исследования.

Данная модель отражает теоретико-методологический уровень исследования и опирается на личностно-ориентированный, гуманистический, проективный, процессуальный подходы к пониманию художественного образования и представленные ниже принципы развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства. На структурно-функциональном уровне в модели представлены функции, психолого-педагогические условия, параметры и средства эффективного развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства, а также критерии и уровни ее развития.

В настоящей модели содержательно охарактеризованы все компоненты развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства. Реализация данной модели способствует осуществлению идеи «образование через всю жизнь», так как предполагает, что период развития художественной картины мира осуществляется на протяжении всего жизненного пути художника.

Целью настоящей модели является развитие художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства в процессе обучения и воспитания в вузе.

Принципами построения модели развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства являются: системности, культуросообразности, развития субъектного потенциала личности, интеграции, дифференциации.

Принцип системности в психологии и педагогике охарактеризован Б.Г. Ананьевым, П.К. Анохиным, Е.П. Белозерцевым, Л.С. Выготским, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном в контексте системного подхода. Б.Ф. Ломов [2] рассматривал системный подход как главный инструмент психологического познания, предметом которого выступает системогенез психики, а главной задачей — выявление объективных законов образования и функционирования психологических систем.

Принцип культуросообразности охарактеризован в контексте культурологического подхода (А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский), который реализует стратегическую направленность современного образования на увеличение «культуроемкости» в содержании педагогического процесса.

Принцип развития субъектного потенциала и активности личности (О.В. Пискунова и др.) занимает важное место в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов.

Принцип интеграции (Л.В. Вахтель и др.) в модели развития художественной картины мира студентов позволяет комплексно рассматривать развитие профессиональных знаний, умений и навыков, требуемых для выполнения художественно-творческой деятельности и индивидуальности студента.

Принцип дифференциации позволяет классифицировать полученные знания и опыт художественно-творческой деятель-

ности для развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства в смысло-жизненном аспекте, а также в сочетании субъективно-индивидуального и объективно-универсального.

В качестве *функций* развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства следует выделить: культуротворческую, развивающую, когнитивную, ценностно-смысловую, эстетическую, коммуникативную.

Осуществление *культуротворческой* функции требует понимания образования как культурной деятельности, культурной идентификации и личностной самодетерминации, формирование субъектов образовательного процесса как лучших представителей творческой деятельности и культуры. Данная функция отражает культурные смыслы художественно-творческой деятельности и сущностные основы творчества.

Осознание учебно-профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства как культуротворческого процесса предполагает развитие их познавательных и духовных способностей как компонента профессиональной культуры, как продолжение и развитие художественных культурных традиций, в том числе национальных.

Развивающая функция выражает необходимость будущего учителя изобразительного искусства в ощущении, восприятии и представлении себя свободной развитой творческой личностью, способной к самостоятельному выбору траектории развития своих профессиональных способностей, художественно-творческих интересов, генеральной линии жизни. Данная функция созидательна по своей сути, так как отражает процессы трансформации художественно-творческой деятельности и мировидения студентов, а также личностный рост.

Данная функция находит свое отражение в постоянном движении, изменении, динамике личностного, профессионального, культурного развития студентов под влиянием психолого-педагогических условий развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства.

Когнитивная функция развития художественной картины мира будущего учителя изобразительного искусства определяет накопление информационной базы знаний и развитие познавательных способностей студентов. Она осуществляется и в креативном аспекте, так как направлена на поиск индивидуального когнитивного стиля мышления, раскрывающего индивидуальные творческие ресурсы студентов и оригинальный подход к изучаемому культурному явлению. Данная функция определяет развитие широкого культурного кругозора студентов.

Реализация *ценностно-смысловой функции* связана с формированием системы смыслов в осуществлении художественно-творческой деятельности и генеральной линии жизни. В своем ценностном аспекте она определяет вектор направленности системы ценностных ориентаций, формирует комплекс мотивов и потребностей студентов, необходимых для успешного осуществления художественно-творческой деятельности.

Эмоциональный аспект ценностно-смысловой функции сообщает развитию художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства эмоциональное отношение, переживание, личную включенность в выполнение художественно-творческой деятельности.

Эстетическая функция связана с формированием художественно-эстетической культуры будущего учителя изобразительного искусства и включает развитие духовного потенциала и духовных способностей студентов в процессе их художественно-творческой деятельности в вузе. Данная функция формирует эстетическое отношение в процессе интерпретации и создания произведений искусств, гармонизирует отношение к миру и себе.

В модели развития художественной картины мира будущих учителей музыки *коммуникативная* функция позволяет устанавливать эмпатийное взаимодействие с персоналиями и культурными явлениями своей и других культур, обеспечивает творческое культурного и профессионального общения преподавателя и студентов, обогащающего образовательный

процесс. Идея коммуникации и диалогового общения находит реализацию в нескольких аспектах, таких как, — обмен культурными ценностями в процессе художественно-творческой деятельности, культурное сотворчество преподавателя и студента.

Перейдем к характеристике средств развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства. К *средствам* развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства относятся:

1) жанрово-содержательная сторона произведения, то есть:

— содержание произведения (включая жанр), выражающее отношение картины к реалиям внешнего мира,

— объекты или явления, представленные на картине,

— «плановое» решение картины (один или несколько планов имеется на картине);

2) структурно-формальная сторона произведения, то есть:

— строение изображения, его внутренняя структура:

— геометрическая конструкция (формы, контуры, линии изображаемых предметов),

— цветовая конструкция картины (используемые цвета, их смысловое применение и свойства) [3].

Остановимся на характеристике психолого-педагогических условий развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства. В настоящем исследовании данные условия выявлены на основании теоретического анализа учебно-профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства и рассмотрении особенностей развития художественной картины мира студентов-художников.

В качестве *психолого-педагогических условий* развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства мы рассматриваем:

1) направленность учебно-профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства на развитие ценностно-смысловой сферы;

2) активизация творческой самоактуализации будущих учителей изобразительного искусства;

3) ориентация художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства на формирование художественно-эстетической культуры.

Охарактеризуем подробно каждое из указанных условий.

Направленность учебно-профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства на развитие ценностно-смысловой сферы реализуется в трех формах. Первая из них предполагает осмысление и интерпретацию студентами художественно-культурных идеалов и представлений, выработанных общественным сознанием на протяжении развития художественно-творческой деятельности человечества.

Вторая форма включает изучение предметного воплощения этих идеалов в творчестве и произведениях искусства, созданных конкретными людьми. И, наконец, третья форма отражает передачу культурных норм индивидуальным сознанием. Данная форма затрагивает мотивационные структуры личности студентов, побуждающие ее к предметному воплощению в своей художественно-творческой деятельности ценностных идеалов [4].

Направленность учебно-профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства на развитие ценностно-смысловой сферы предполагает:

— обеспечение высокого уровня информационного насыщения, включающее получение знаний о культурных традициях и ценностях, специфике художественной культуры, освоение жанрового многообразия и идейно-образного содержания произведений искусства, в том числе народного творчества;

— эмоционально-творческое воздействие, направленное на развитие у будущих учителей изобразительного искусства интереса к ценностям в области художественно-творческой деятельности и формирование их миропонимания;

— освоения норм поликультурной коммуникации в процессе приобщения к мировым культурным ценностям.

Вторым условием эффективного развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства является активизация их творческой самоактуализации в учебно-профессиональной деятельности в вузе. Данный процесс связан с самопознанием студентов в художественно-творческой деятельности, реализацией их личностных смыслов и опыта, а также жизненного проекта в художественно-творческой деятельности.

Реализация этого условия позволяет формировать у студентов умение выражать свои индивидуально-психологические особенности и личностный опыт в решении творческих задач художественной деятельности и презентовать себя как гармоничную самоактуализирующуюся личность.

Ориентация художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства на формирование художественно-эстетической культуры связана с развитием студентов в соответствии с нормами и традициями современной художественной культуры в системе педагогического образования. Этот процесс предполагает также становление личности будущего учителя Изобразительного искусства как субъекта и одновременно объекта художественно-творческих отношений в образовательном процессе.

Формирование художественно-эстетической культуры студентов факультета художественного образования является целенаправленным процессом обучения и воспитания, включающим в себя освоение студентами художественно-творческого опыта, выработанного человечеством, формирование художественно-образного мышления, художественного вкуса и эстетического отношения к действительности.

Охарактеризовав психолого-педагогические условия развития художественной картины мира будущих учителей музыки, перейдем к определению критериев и уровней.

Критериями развитости художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства являются:

1) художественно-эстетический уровень осуществляемой студентами художественно-творческой деятельности

Библиографический список

1. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления. — М., 1993.
2. Ломов, Б.Ф. Методологическая и теоретическая проблема психолога. — М., 1984.
3. Петров, В.М. Количественные методы в искусствознании. — М., 2000.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Bibliography

1. Khaydegger, M. Vremya i bihtie: statji i vihstupleniya. — M., 1993.
2. Lomov, B.F. Metodologicheskaya i teoreticheskaya problema psikhologa. — M., 1984.
3. Petrov, V.M. Kolichestvenniye metodih v iskusstvovznani. — M., 2000.
4. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. — M., 1975.

УДК 796.077.5

Magin V.A. INNOVATIONS OF THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS FOR THE DIRECTION "PHYSICAL CULTURE" AS THE MEANS OF AN INCREASE IN THEIR COMPETITIVE ABILITY. In this article the possibilities of the physical culture of the innovation system, functioning in the department are revealed, which makes it possible to increase the competitive ability of graduates.

Key words: innovations, competitive ability, the physical culture.

В.А. Магин, д-р пед. наук, проф., декан факультета физической культуры Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ставропольский государственный университет», E-mail: va_magin@mail.ru

ИННОВАЦИОННОСТЬ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

В данной статье раскрываются возможности функционирующей на факультете физической культуры инновационной системы, позволяющей повысить конкурентоспособность выпускников.

ти, выраженный в показателе «художественно-эстетическое отношение»;

2) успешность выполнения художественно-творческой деятельности, выраженная в показателях «профессиональное мастерство студентов», «художественность», «самобытность»;

3) развитость ценностно-смысловой сферы, отраженная в показателе «ценностные ориентации»;

4) творческая самоактуализация студентов, выраженная в показателе «самоактуализирующаяся личность», «самооценка творческого потенциала личности».

В качестве *уровней* развитости художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства мы рассматриваем: подготовительный, стабильный и творческий.

Подготовительный уровень развития художественной картины мира свидетельствует о пассивном отношении студентов к самостоятельному решению художественно-творческих задач. Студенты данной группы не готовы к трансляции профессиональных знаний и творческого опыта, имеют слабо выраженную направленность на общение и взаимодействие в педагогическом процессе.

Стабильный уровень развития художественной картины мира отражает наметившийся и устоявшийся алгоритм выполнения художественно-творческой деятельности, в котором присутствует самостоятельное осмысление и интерес к решению творческих задач. Однако, участие и направляющая роль преподавателя для этой группы студентов является обязательной.

Студенты с творческим уровнем развития художественной картины мира обладают эмоциональной, познавательной, духовной активностью. У них выражено стремление к оригинальному решению творческих задач, самостоятельный поиск, инициатива в процессе выполнения художественно-творческой деятельности, а также динамичность и устремленность в будущее процессов саморазвития личности.

Таким образом, данная модель содержит также характеристику модели, которая включает: подходы, функции, условия, уровни и критерии оценки развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

Ключевые слова: инновационность, конкурентоспособность, физическая культура.

В мировом сообществе статус государства и его имидж определяется уровнем и качеством образованности населения. В современных условиях образование становится стратегическим ресурсом для развития государства, а также важной экономической отраслью. Вступление России в Болонский процесс, разработка государственной стратегии развития образования, направленной на повышение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг обусловили необходимость дальнейшей модернизации системы высшего профессионального образования.

В 2008 году Правительством РФ была разработана Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года и её цель, применительно к высшей школе, – внедрение современной инновационной модели образования и повышение конкурентоспособности отечественных вузов [1].

Как показал анализ практики, среди основных направлений повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения можно выделить следующие:

- формирование имиджа вуза как высшего учебного заведения с мировым именем, подтвержденным международной сертификацией системы менеджмента качества;
- обеспечение интеграции образования, науки и производства, включая сочетание в вузе процессов менеджмента инноваций с образовательным процессом;
- реализация системы опережающего удовлетворения запросов как внешних потребителей – студентов, предприятий – партнеров и общества в целом, так и внутренних – сотрудников вуза;
- обеспечение системных гарантий приобретения знаний, умений, культуры и комплексной подготовки к самореализации в обществе;
- создание условий для эффективного корпоративного управления в системе менеджмента качества при подготовке специалистов;
- обеспечение внутренних гарантий качества образовательных услуг [2].

Задачами реализации вышеназванных целей являются следующие:

- интеграция образовательной, научной и практической деятельности по перспективным научно-образовательным направлениям на основе развития экономики знаний и сохранения традиций вуза как ведущего;
- глубокая фундаментальная и практическая подготовка обучаемых как основной фактор повышения качества специалистов и их конкурентоспособности на рынке труда;
- удовлетворение текущих и перспективных потребностей в получении высшего профессионального образования за счет воспроизводства интеллектуального потенциала;
- обеспечение высокого качества образовательного, научного процессов;
- определение степени удовлетворения потребностей работодателей с целью их опережения и широкое взаимодействие с заинтересованными организациями и предприятиями любой формы собственности при формировании учебных планов и программ.

С учётом выше обозначенных задач можно отметить, что для их достижения образовательные учреждения высшего профессионального образования должны перейти на инновационный тип развития.

Инновационность системы подготовки кадров связана с тем, что без инновационных технологий невозможно достижения главной цели модернизации высшего образования на современном этапе – создания практических механизмов внедрения современной инновационной модели образования в образовательную практику. Инновационность является одним из ключевых векторов развития российского образовательного пространства и его компонентов, в частности системы профессиональной переподготовки и подготовки кадров.

Это приводит к растущей содержательной вариативности и уровневой дифференциации реализуемых образовательных программ.

Обобщенно специфику инноваций в образовании можно анализировать следующим образом: инновация как механизм реагирования системы на внешние изменения; инновация как фактор, стимулирующий развитие системы образования; инновация как средство, обуславливающее потребность в рефлексии сложившегося опыта; инновация как конечный результат деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности [3].

При этом инновационная деятельность вуза может быть сопряжена с внедрением в образовательный процесс инноваций различного вида: технологических (новые технологии); педагогических (методы и приемы преподавания и обучения); экономических (управленческие инновации, включая экономические механизмы); организационных (институциональные формы в области образования) [4].

В этой связи на факультете физической культуры ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный университет» реализуется инновационная модель подготовки кадров по направлению «Физическая культура». Для расширения содержания подготовки кадров инновационного типа по направлению «Физическая культура» коллективом факультета физической культуры университета активно внедряются инновационные элективные курсы. Разработанные и реализованные на факультете элективные курсы достаточно полно отражают инновационные технологии в области физической культуры и спорта и национально-региональный (вузовский) компонент. Основные из них: «Инновационные технологии в физическом воспитании», «Познание физического упражнения», «Интеллектуальный компонент в структуре физической культуры личности», «Артпедагогика в формировании физической культуры личности», «Оздоровительный фитнес», «Компьютерные технологии контроля в физической культуре», «Олимпийское образование», «Система биоэкономического психомоторного здравоукрепления», «Этнология», «Культура межнационального общения», «Психология конфликта» и др. [5].

В процессе обучения студентов по дисциплинам всех циклов учебного плана происходит формирование общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих следующие общенаучные методологические подходы современной гуманистической психологии и педагогики высшей школы: личностно-деятельностный, полисубъектный, экпсихологический, психодидактический, индивидуально-творческий, этнопедагогический, профессионально-личностный, практико-ориентированный.

При организации образовательного процесса в работе со студентами применяются следующие инновационные психолого-педагогические технологии, способствующие развитию творчества, самостоятельности, мобильности, формированию внутренней мотивации к самосовершенствованию и саморазвитию: коммуникативно-диалоговые (диспут, дискуссия, интеллектуальный бой, пресс-конференция, турнир ораторов, интеллектуальная дуэль, сократов-круг и др.); проблемно-поисковые (кейс-технологии репродуктивно-творческого и исследовательского уровней, видео-практикум, презентации и защиты творческих проектов, заседания научных кружков и др.); имитационно-игровые (ролевые, деловые и интерактивные игры, игры-практикумы, игры-исследования, игры-инсценировки и др.); рефлексивные (психотехнологии), направленные на формирование умений оценивать собственные ресурсы (личные качества), необходимые в решении конкретных профессиональных ситуаций.

Содержание, технологии, методы и формы профессиональной подготовки будущих специалистов ориентированы на максимальное приближение к параметрам их профессиональ-

ной деятельности. Наиболее эффективными, как показывает опыт работы преподавателей кафедр, являются такие технологии и методы, которые связаны с осознанием, систематизацией, адаптацией, актуализацией информации, с умением студентов исследовать профессиональную ситуацию и включиться в творческое решение задач в новых условиях. В преподавании ряда дисциплин используется база и предпринимательские идеи работодателей. Развитию предпринимательских идей способствует деятельность лабораторий, Центров реабилитации, санаториев, МОУ ДОД ДЮСШОР, спортивных федераций и др. Традиционным стало приглашение работодателей, выпускников факультета для проведения мастер-классов. Так, в последние годы, проведены мастер-классы по фитнесу, баскетболу, волейболу, вольной борьбе, каратэ-до, ЛФК и массажу и др.

К числу основных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, практикуемых, и нашедших наибольшее применение в учебном процессе, относятся: проблемное обучение, деловые игры, учебные дискуссии, использование пакетов индивидуальных заданий различного уровня сложности, проектирование и моделирование, организация НИР и УИР студентов, проведение научных студенческих конференций, «круглых столов» с участием работодателей, ассоциации выпускников факультета, представителей Министров, комитетов, спортивных федераций и ведомств, ведущих тренеров и учителей-практиков, проведение конференций по итогам педагогической, производственной практики и практики по специализации в форме творческих отчетов, видеопрезентаций. Разумное сочетание традиционных и инновационных технологий обучения позволяет преподавательскому составу выходить на новый уровень высшего профессионального образования.

Педагогическая практика является важнейшим компонентом профессиональной подготовки кадров по направлению «Физическая культура» инновационного типа и выполняет системообразующую роль в углублении и закреплении теоретических знаний и формировании необходимых профессиональных умений и навыков, а также навыков реализации инновационных технологий в общеобразовательных учреждениях.

При организации инновационной педагогической практики на факультете реализуются следующие принципы: единства теории и практики; инновационности; профессиональной целесообразности; культуросообразности; гуманизации и демократизации. При этом принцип единства теории и практики предполагает активное участие студента в условиях меняющейся педагогической деятельности, обеспечивающей движение деятельности будущего специалиста от учебно-профессиональной к собственно-профессиональной; принцип инновационности предполагает сформированность у студентов мотивации на апробацию на практике инновационных технологий в области физической культуры и спорта; принцип профессиональной целесообразности предполагает целесообразное применение инновационных технологий в зависимости от уровня развития учащихся, их интересов и физических, интеллектуальных и др. возможностей; принцип культуросообразности предполагает формирование творческих способностей обеспечивающих сохранение и воспроизводство культурных ценностей в профессиональной инновационной деятельности; принцип гуманизации и демократизации предполагает формирование профессионально значимых качеств у студентов, необходимых в проектировании и реализации инновационных проектов на практике, обеспечивает максимально благоприятные возможности для индивидуального развития студентов и самоопределения в выборе инновационных технологий. Для прохождения студентами педагогической практики осуществляется тщательный отбор базовых образовательных учреждений. При этом деканат руководствуется следующими критериями: инновационная направленность работы образовательного учреждения; наличие в образовательном учреждении оптимальной материальной базы; наличие учителей-новаторов или учителей победителей кон-

курса «Учитель года»; заинтересованность педагогического коллектива в инновационной деятельности.

При организации воспитательной работы коллектив кафедр факультета, прежде всего, руководствуется тем, что специалист физической культуры инновационного типа должен обладать такими качествами личности, как активность, инициативность, изобретательность и т.д. для реализации инновационных идей в образовательную практику. На наш взгляд, огромный потенциал для формирования этих качеств заложен в воспитательной работе при грамотной её организации. В процессе организации воспитательной работы мы руководствуемся специфическими принципами полиэтнического региона, основанными на толерантности и использовании лучших традиций народов региона в процессе воспитания. Многие студенты, проявив себя в воспитательной работе, активно осваивают инновационные технологии в области физической культуры и реализуют их на практике. Тем самым воспитательная работа вносит ощутимый вклад в формирование личностного компонента специалиста инновационного типа.

Научно-исследовательская работа на факультете носит комплексный интегративный характер, при этом УИРС и НИРС подчинены единой цели – освоение инновационных технологий в области физической культуры. Причём, в исследовательской работе формируются не только исследовательские умения и навыки, но и вся палитра профессиональных умений, поэтому НИРС и УИРС является одним из эффективных путей воспитания специалиста инновационного типа.

С 2006 года на факультете физической культуры создано студенческое научное общество (СНО) «Sports Life», которое является добровольным объединением студентов факультета, занимающихся научно-исследовательской работой по направлениям: спортивно-педагогическая информатика; инновационные технологии физической культуры; мониторинг психофизического здоровья, физического развития, физической подготовленности человека; рекреация и реабилитация; биомеханика; режиссура спортивных праздников и анимация.

Основной целью СНО «Sports Life» является создание условий для наиболее полного раскрытия творческого потенциала, повышения уровня профессиональной подготовки студентов факультета, их саморазвития и самосовершенствования.

Основными направлениями деятельности является:

- 1) исследование актуальных научных проблем в области физической культуры и спорта, здоровья человека, образования через организацию работы талантливой молодежи в студенческих научных кружках и проблемных группах;
- 2) содействие реализации инновационного потенциала факультета путем вовлечения научно-педагогических кадров, аспирантов и студентов в инновационную, научную, образовательную и воспитательную деятельность;
- 3) участие в создании электронных учебников, учебных пособий, презентаций, по дисциплинам учебных планов специальностей факультета, в том числе для защиты курсовых и выпускных квалификационных работ;
- 4) создание рекламно-агитационных материалов о факультете и проведение профориентационных мероприятий (в том числе в период прохождения студентами педагогических и профессионально-ориентационных практик);
- 5) организация и проведение студенческих научных конференций, предметных олимпиад, конкурсов и т.д.;
- 6) участие студентов в факультетских, вузовских, региональных, всероссийских конкурсах на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам;
- 7) разработка сценариев спортивных праздников, соревнований, анимационных программ и их информационная поддержка;
- 8) обмен опытом с профильными факультетами, институтами, академиями и университетами Российской Федерации;
- 9) систематическая публикация результатов деятельности СНО «Sports Life» в научной и периодической печати;
- 10) обеспечение видео- и аудиосопровождения (видеоролики, клипы, фильмы, заставки) факультетских мероприятий.

Организация работы студентов в студенческом научном обществе способствует развитию современного научного и профессионального мышления, будит мысль студента, заставляет его самосовершенствоваться в соответствии с целями и задачами, заложенными в ФГОС ВПО.

В университете создан Центр содействия трудоустройству. На факультете, в должностные обязанности заместителя декана по учебной работе введена ответственность за организацию работы по трудоустройству выпускников. Ежемесячно ведется мониторинг трудоустройства студентов выпускного курса, и обработанная информация передается в Центр. Центр поддерживает контакты с краевой и городской службой занятости населения, отделами образования администраций городов и районов Ставропольского края. Факультет, в рамках договоров о совместной деятельности с руководителями баз практик отрабатывает вопрос профессионального

продвижения своих выпускников. Ежегодно на индивидуальный план обучения переводится до 40 % студентов 4-5 курсов. Эти студенты трудоустраиваются по специальности и по завершении обучения на факультете.

Более 50 % студентов 5 курса выполняют выпускные квалификационные работы по заявкам работодателей. Заявки поступают от образовательных учреждений, центров дополнительного образования детей, спортивных школ и федераций, оздоровительных центров и др.

Таким образом, созданная на факультете инновационная система подготовки студентов по направлению «Физическая культура» показала свою эффективность и позволяет на достаточно высоком уровне обеспечивать конкурентоспособность своих выпускников не только на региональном, но и на федеральном рынке труда.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации, 2008. - № 1662-р. - 17.11.
2. Петров, А. Стратегическое управление конкурентоспособностью вуза / А. Петров, С. Сухов // Высшее образование в России. – 2007. – № 2.
3. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: Методическое пособие / О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова [и др.]; под ред. С.А. Гончарова. — СПб., Гертена, 2007.
4. Байденко, В.И., Дж. Ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. — М., 2002.
5. Магин, В.А. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры. — М.; Ставрополь, 2006.

Bibliography

1. Konceptiya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii do 2020 g., utverzhennaya rasporyazheniem Pravitelstva Rossijskoj Federacii, 2008. - № 1662-r. - 17.11.
2. Petrov, A. Strategicheskoe upravlenie konkurentosposobnostju vuza / A. Petrov, S. Sukhov // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 2.
3. Proektirovanie uchebno-metodicheskogo obespecheniya modulej innovacionnoj obrazovatel'noj pro-grammi: Metodicheskoe posobie / O.V. Akulova, A.E. Bakhmutskij, R.U. Bogdanova [i dr.]; pod red. C.A. Goncharova. — SPb., Gercena, 2007.
4. Baydenko, V.I., Dzh. Van Zantvort. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: sovremennijj ehtap / V.I. Baydenko, Dzh. Van Zantvort. — M., 2002.
5. Magin, V.A. Modernizaciya vihsshogo professional'nogo obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'turij. — M.; Stavropolj, 2006.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 374.1

Medvedev I.F. DIDACTIC CONDITIONS OF CONTINUOUS SELF-EDUCATION. In the article place and role of pedagogic conditions in self-educational system are specified, main conditions responsible for consecutive systematic renewal of knowledge and abilities are dedicated.

Key words: continuous self-education, didactic conditions, means of cognitive activity, steps of self-education, professional orientation of teaching, module control of learning, motivation of self-education.

И.Ф. Медведев, зав. каф. ЧИПС, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

В статье уточняются место и роль педагогических условий в системе самообразования, определяются основные условия, обеспечивающие последовательное, систематическое обновление знаний и умений обучаемых.

Ключевые слова: непрерывное самообразование, дидактические условия, средства познавательной деятельности, ступени самообразования, профессиональная направленность обучения, модульное управление обучением, мотивация самообразования.

Процесс непрерывной подготовки будущих специалистов к профессионально-творческой самообразовательной деятельности представляет собой педагогическую систему, которая, как и всякая другая система может функционировать и развиваться при определенных условиях. В философии условия трактуются как отношение предмета к окружающим его явлениям, существовать без которых он не может [1]. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются. Такая трактовка этой категории, верная в целом, требует педагогического осмысления в педагогической теории и практике.

В области дидактики высшей школы под условиями понимают совокупность мер в образовательном процессе, обеспечивающих достижение студентом определенного уровня деятельности [2]. В вопросе о месте и роли педагогических

условий самообразования в научном обществе нет единого мнения, что вызвано не только существенными несовпадениями в понимании феномена педагогической системы, но и различием подходов к ее функционированию. Именно это продуцирует различие выдвигаемых на теоретическом уровне условий самообразовательной деятельности, обеспечивающих ее прогрессивное изменение.

На наш взгляд, выбор условий самообразования должен исходить из особенностей учебного процесса (типа образовательного учреждения, особенностей учебного предмета, аудитории и т.д.). Педагогические условия должны выбираться из имеющегося арсенала педагогических средств, а эффективность построенной дидактической системы следует оценивать по уровню самообразовательной деятельности обучаемых.

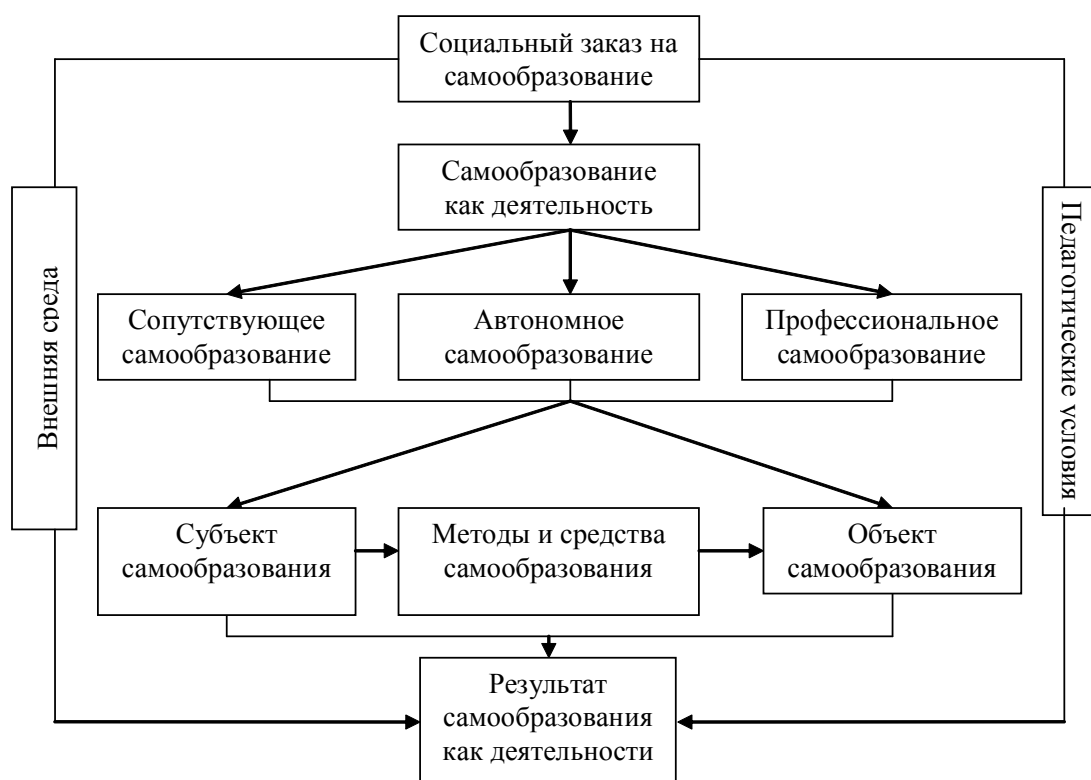


Рис. 1. Место и роль педагогических условий в системе самообразования

Место и роль педагогических условий в системе самообразования показаны на рис.1. Педагогические условия присутствуют во всех аспектах самообразования. Они опираются на социальный заказ специалистов, умеющих быстро ориентироваться в мощном потоке информации, адаптирующихся в динамичной структуре современного производства, творческих применяющих полученные знания.

Целью рассматриваемых педагогических условий является содержание самообразовательной деятельности, которое имеет свою специфику на различных ступенях обучения. В связи этим выделяют два вида самообразования: сопутствующее и автономное. Если автономное самообразование может быть не связано с процессом обучения и не зависеть от него, то сопутствующее опирается на этот процесс, и он определяет характер и содержание самообразовательной работы. Сопутствующее самообразование является наиболее эффективным, поскольку обучение в вузе играет ведущую роль в формировании личности студента. Логическим завершением процесса обучения служит переход к профессиональному самообразованию. Профессиональное самообразование – активная, целеполагающая, саморегулируемая, профессионально-значимая деятельность, направленная на обновление, расширение и углубление ранее полученных знаний, совершенствование практических навыков и умений в целях достижения высокого уровня профессионального мастерства [3].

В зависимости от вида самообразования применяются те или иные технологии взаимодействия субъекта и объекта самообразовательной деятельности, сочетающие определенные методы и средства этой деятельности. В их основе лежат соответствующие педагогические условия, которые в конечном итоге обеспечивают непрерывность самообразования, его оптимальность и результативность.

При этом дидактические условия самообразования не являются неизменными, застывшими правилами, регламентирующими самообразовательную деятельность. Они во многом зависят от внешних экономических, политических, соци-

альных факторов, воздействующих в той или иной степени на образовательные учреждения и образовательный процесс внутри них.

С учетом высказанных положений, эффективность обучения самообразовательной деятельности студентов определяется совокупностью следующих групп педагогических условий: субъективно-личностных, содержательно-целевых, организационно-деятельностных и ресурсных.

К группе субъективно-личностных условий относятся:

- ценностное отношение преподавателей ВУЗа к самообразовательной подготовке будущего специалиста;
- рефлексия профессиональных ценностей студентов и собственной самообразовательной деятельности;
- осознание им роли самообразовательной подготовки в профессиональном и личностном саморазвитии и т.д.

В группу содержательно-целевых условий входят:

- моделирование содержания и процесса самообразовательной деятельности;
- проектирование образовательных программ самообразовательной подготовки на компетентностной основе;
- развитие субъективно-личностного опыта в реализации самообразовательной деятельности;
- ориентация на развитие ключевых самообразовательных компетентностей в их взаимосвязи, на решение конкретных проблем в самообразовательной области;
- разработка индивидуальных программ образования, самовоспитания и саморазвития в области самообразовательной деятельности.

Группу организационно-деятельностных условий составляют:

- разработка и реализация комплексно-целевой программы ВУЗа по подготовке студентов к самообразовательной деятельности;
- построение образовательного процесса по развитию самообразовательной компетентности в логике проектной деятельности;

- использование интерактивных методов и инновационных технологий в процессе самообразовательной подготовки будущих специалистов и др.

Группа ресурсных условий содержит:

- корректировку нормативно-правового обеспечения качества образовательного процесса в вузе с ориентацией на удовлетворение потребностей студентов в подготовке к самообразовательной деятельности;

- кадровое обеспечение самообразовательной подготовки будущего специалиста;

- профессиональную компетентность преподавателей ВУЗа в вопросах самообразовательной деятельности и др.

В данной статье мы рассмотрим основные дидактические условия *непрерывного самообразования*, обеспечивающие последовательное, систематическое обновление знаний и умений обучаемых. В качестве условий непрерывности самообразовательной деятельности выступают следующие:

1. *Систематическое пополнение новыми, более эффективными средствами познавательной деятельности* в значительной мере обеспечивает устойчивый характер самообразования. Условие систематизации и обобщения приобретенных знаний и умений выражается в структурировании научных знаний, что связано с формулировкой требований к изучению эмпирических фактов, понятий, законов и теорий [4]. При этом учебные материалы должны ориентироваться на обучаемых, т.е. должны быть представлены в таком виде, чтобы по ним можно было обучаться самостоятельно.

В частных дидактиках определяются следующие требования к самостоятельному изучению отдельных элементов научных знаний.

Требования к изучению эмпирических фактов

Характеристика факта и условий его осуществления.

Критерии установления и проверки достоверности факта.

Способы регистрации и воспроизведения факта.

Требования к изучению понятий

Основание понятия: эмпирические факты, представляющие понятие; внешние признаки понятия (если их можно выделить).

Логические характеристики понятия: содержание понятия; объем понятия; связи и отношения понятия с другими понятиями.

Приложения понятия: способы регистрации феноменов, определяемых понятием; способы воспроизведения явлений и процессов, отраженных в понятии; реализация понятия в практической деятельности.

Требования к изучению законов

Основание закона: экспериментальные данные, иллюстрирующие закон; причинно-следственные связи, лежащие в основе закона.

Сущность закона: формулировка закона; логико-математические доказательства закона.

Применение закона: область действия закона и ее границы; следствия закона; значение закона в жизни человека и общества.

Требования к изучению теорий

Основание теории: эмпирический базис; идеализированный объект; система фундаментальных понятий.

Ядро теории: система общих законов; постулаты и принципы; физические константы и методы их определения.

Использование теории: общая интерпретация теории; объяснение фактов; предсказание новых явлений, предсказание изобретений и открытий.

2. *Последовательное формирование различных групп самообразовательных знаний и умений*, различающихся по функциональному признаку в соответствии со степенями самообразования, решает задачу совершенствования самообразовательной деятельности [5] и на ее основе самообразовательной компетентности (табл. 1).

Таблица 1

Степени самообразования

Степени самообразования	Характеристика ступеней самообразования
Воспроизведение знания	Слабо развитые самообразовательные знания и умения. Студент полностью определяет содержание учебного материала, методы учебной работы в классических формах организации процесса обучения.
Применение знания	Студент в содержание учебного материала включает методы учебного познания, тем самым начинает самостоятельно регулировать свою учебно-познавательную деятельность. Владение логическими операциями (предпринимаются попытки самостоятельного использования знания для решения практических задач)
Обобщение знания	Студент раскрывает технологию своей познавательной деятельности. При этом студент имеет образцы, которые он соотносит с собственной деятельностью. Формируется умение выбрать существенное, вскрыть причинно-следственные связи в изучаемом, умение систематизировать и обобщить, проанализировать материал.
Преобразование знания	Студент задумывается о методах самообразовательной работы в различных условиях и с различным учебным материалом. Формируются: умение рассматривать явление со всех сторон, дать оценку получаемой информации; умение связать новое с имеющимся опытом, умение увидеть проблему и творчески решать ее; умение частный факт объяснить знанием закономерности.
Создание нового знания	Студент приобретает знания, руководствуясь собственными целями и на основе собственного мышления. Данная ступень самообразования дает студенту совершенно новые знания – знания о самом себе, особенностях своего мышления, о формировании своей будущей профессиональной деятельности на основе изучения собственного стиля мышления. Высокое качество продуктов познавательной деятельности (творческие работы, рефераты и другие)

3. *Обеспечение профессиональной направленности процесса обучения.* Условие профилизации обучения [6] конкретизируется в требованиях к подготовке и содержанию профессионального самообразования. Коренной особенностью подготовки студентов к профессиональному самообразованию является полагание в его основу профессиональных проблем.

Учебно-познавательная деятельность студентов должна быть направлена не на схоластическое изучение тех или иных фактов, методик и технологий, но на решение реальных научных и научно-технических проблем путем выбора рациональных способов и их применения в различных производственных ситуациях (рис. 2).

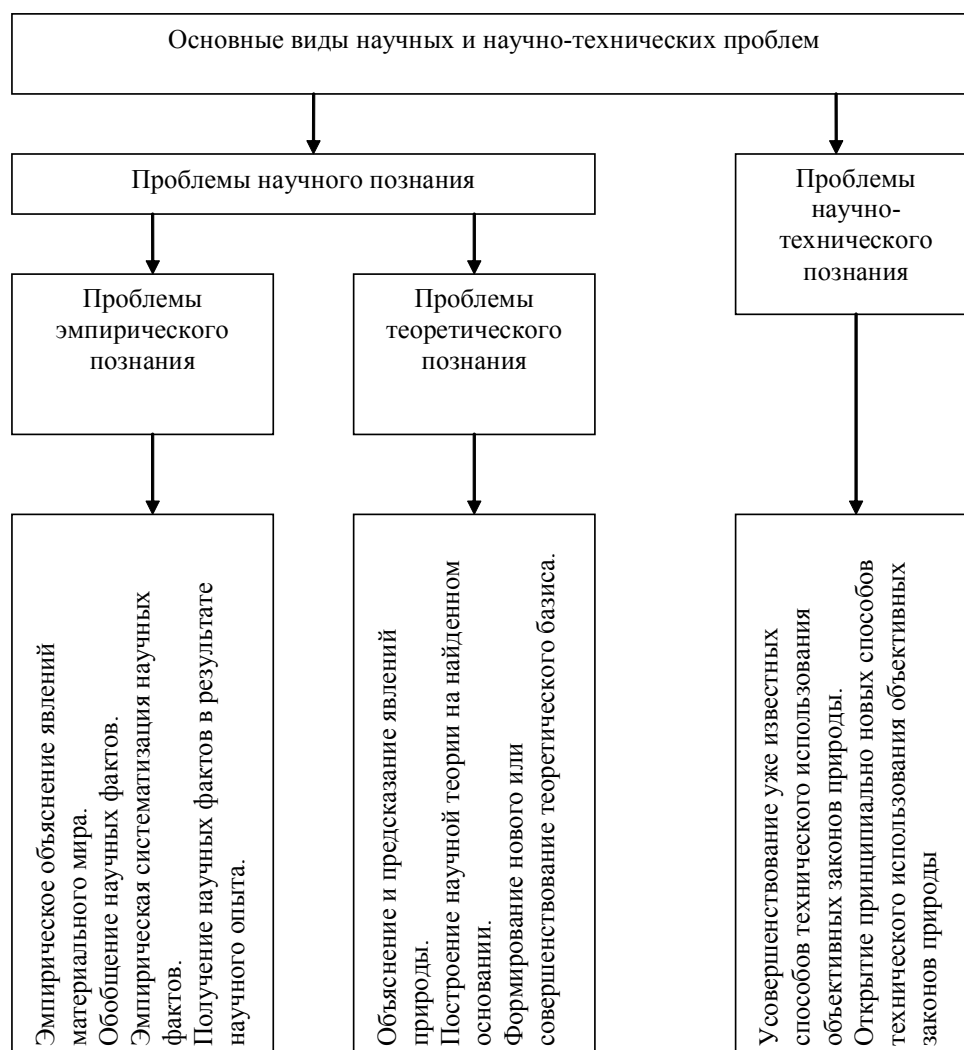


Рис. 2. Виды научных и научно-технических проблем и способы их решения

4. *Индивидуальный подход к обучаемому*, требующий учета исходного уровня его самообразовательной деятельности. Обучение должно вестись по принципу постепенного накопления знаний, переход к следующему уровню должен осуществляться после тщательного прохождения предыдущего, причем каждым студентом индивидуально [7].

Система организации вузовского образования до последнего времени оставляла мало возможностей для индивидуализации обучения. Она имела жесткий учебный план, преподавание велось практически по единым, обязательным для всех учебным программам, которые не давали возможности преподавателю работать над формированием и развитием индивидуальности студентов. В учебном процессе, в основном, преобладали единообразные формы и методы обучения.

Государственные стандарты третьего поколения предусматривают вариативные пути освоения обучающимися основной образовательной программы. В частности, говорится, что «студент имеет право выстраивать индивидуальную образовательную траекторию». Для внедрения в вузовский учебный процесс индивидуальных методов обучения целесообразно осуществить следующие мероприятия:

- провести уровневую дифференциацию содержания образования (разные варианты программ, учебников, методических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и индивидуализировать процесс обучения);
- внедрить новые формы и методы проведения групповых и индивидуальных занятий;

- оказывать постоянное внимание анализу и оценке способов учебной работы студента, побуждающих его к осознанию не только результатов, но и процесса своей работы;
- осуществить специальную подготовку преподавателей к систематическому осуществлению индивидуальных методов обучения.

5. *Модульное управления самообразованием* в предположении, что с уменьшением непосредственного управления субъектом обучения повышается уровень самообразовательной деятельности.

Формирование учебных модулей в соответствии со структурой научных знаний придаст им завершенность, обеспечит преемственность и последовательность их изучения, будет способствовать развитию умений научно организовывать объект познания, что является непременным атрибутом самообразовательной деятельности [8].

В этой связи можно выделить учебные модули четырех типов (табл. 2).

Основные посылки, которыми следует руководствоваться при составлении модулей названных типов, сводятся к следующим положениям:

- для более полного усвоения знаний в каком-либо учебном модуле необходимо включить его в учебный модуль следующего типа.
- чем сложнее учебный модуль, тем полнее и глубже раскрывается взаимосвязь между явлениями природы, осознание которой оказывает существенное влияние на повышение качества знаний и развитие теоретического мышления студентов.

Таблица 2

Характеристики знаний и умений в учебных модулях различных типов

Тип учебного модуля	Характеристика знаний	Характеристика умений
I	Осознан результат определенного этапа познавательной деятельности	Возможность выполнения познавательных действий, связанных предметом действия
II	Осознаны существенные признаки изучаемых явлений, существенные связи и отношения между ними	Возможность выполнения познавательных действий, связанных задачей нахождения существенных свойств рассматриваемых явлений
III	Осознана внутренне присущая природе явлений тенденция изменения, движения, развития	Возможность выполнения познавательных действий, объединенных целью отыскания генетических и функциональных связей явлений
IV	Известный эмпирический базис осознан как проявление единой сущности, имеющей определенное теоретическое истолкование	Возможность предсказания и изучения некоторой области явлений в рамках системы общих законов, исходных постулатов и принципов

- каждый учебный модуль связан с определенным уровнем обобщения учебного материала и знаний учащихся: чем сложнее учебный модуль, тем сильнее выступает требование обобщения, что влечет за собой все более существенную реконструкцию ранее изученного материала.

6. Мотивация самообразовательной деятельности обучаемых. При низкой мотивации возникающие трудности еще сильнее снижают интерес к предмету и могут вообще привести к выключению обучаемого из целенаправленной деятельности, в то время как высокая мотивация ведет к соответствующему повышению самообразовательной деятельности.

Внешний мотивирующий фактор самообразования – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, когда имеющиеся знания, умения и навыки недостаточны для того, чтобы добиться положительного результата в той или иной деятельности, а общество предъявляет новые требования к качеству, содержанию и результатам деятельности.

Внутренняя мотивация самообразования – это осознанная самим человеком необходимость дальнейшего профессионального и личностного роста. В его основе лежат познавательные потребности, познавательные интересы и познавательные свойства личности.

Безусловно, названные основы мотивации самообразования связаны между собой и образуют мотивационную сферу самообразовательной деятельности – систему мотивов, побуждающую целенаправленно и самостоятельно овладевать знаниями, организовывать познавательную деятельность по личной инициативе дополнительно к основным обязательным занятиям. Задача педагога в формировании самообразовательной направленности состоит в развитии базовых потребностей, интересов и свойств личности, проявляющихся в самообразовательных целях (табл.3).

Таблица 3

Мотивационная сфера самообразовательной деятельности

Потребность:	Интерес и свойство:	Цель:
Влечение	Удовлетворение	Общественная
Желание	Убеждение	Коллективная
Стремление	Склонность	Личностная
Предвидение	Чувства	Прогностическая
Общение	Инициатива	Исполнительская
Возможность	Творчество	Творческая
Активность	Стремление к познанию	Познавательная
Инициатива	Мечта	Трудовая
Забота	Работа	Волевая

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. М.М.Розенталя. – М., 1975.
2. Шаронова, В.Б. Самообразование будущего учителя как важный компонент повышения уровня его профессиональной готовности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001.
3. Медведев, И.Ф. Теоретические основы самообразования в условиях дистанционного обучения: монография. – Челябинск, 2010.
4. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. – Челябинск, 1986.
5. Тулькибаева, Н.Н. Инновационные процессы в обучении: монография / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук. – М., 2002.
6. Зеер, Э.Ф. Личностно развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург, 2006.
7. Унт, Э.И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
8. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.

Bibliography

1. Filosofskiy slovarj / pod red. M.M.Rozentalya. – M., 1975.
2. Sharonova, V.B. Samoobrazovanie buduthego uchitelya kak vazhniy komponent povysheniya urovnya ego professionalnoy gotovnosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2001.
3. Medvedev, I.F. Teoreticheskie osnovy samoobrazovaniya v usloviyakh distancionnogo obucheniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2010.
4. Usova, A.V. Psikhologo-didakticheskie osnovy formirovaniya u uchastnikhsya nauchnikh ponyatiy. – Chelyabinsk, 1986.
5. Tuljibaeva, N.N. Innovacionniye processih v obuchenii: monografiya / N.N. Tuljibaeva, L.V. Trubaychuk. – M., 2002.
6. Zeer, E.F. Lichnostno razvivayuthee professionalnoe obrazovanie. – Ekaterinburg, 2006.
7. Unt, E.I. Individualizaciya i differenciaciya obucheniya. – M., 1990.
8. Choshanov, M.A. Gibkaya tekhnologiya problemno-moduljnogo obucheniya. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 502.131.1:378

Melnikova O.Yu. **REALIZATION OF EEC OON STRATEGY FOR EDUCATION IN THE INTEREST OF STABLE DEVELOPMENT ON THE REGIONAL LEVEL (ON THE EXAMPLE OF ELABORATION OF THE SYSTEM OF ECOLOGICAL EDUCATION AT NON-CORE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION).** The paper deals with the historical prerequisites of forming EEC OON strategy for education in the interest of stable development. Ecological education in the light of the conception of stable development as an integrating factor of education in general is described. The example of the realization of the strategy on the regional level is given. The topicality of making the system of ecological education at non-core educational institution of higher education is shown.

Key words: **sustainable development; ecological education; innovative programme; competences.**

О.Ю. Мельникова, канд. биол. наук, доц. ОмЭИ, г. Омск, E-mail: meloksana@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ЕЭК ООН ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ)

В работе рассматриваются исторические предпосылки создания стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. Описывается экологическое образование в свете концепции устойчивого развития как интегрирующий фактор образования в целом. Приводится пример реализации стратегии на региональном уровне. Показана актуальность создания системы экологического образования в непрофильном вузе.

Ключевые слова: **устойчивое развитие, экологическое образование, инновационная программа, компетенции.**

В значительном количестве случаев человек является источником большего числа техногенных катастроф, что показывает его слабость в производственной, научной и управленческой деятельности. Неприемлемое, противоречащее здравому смыслу хозяйственное, организационное и политическое поведение человека наглядно иллюстрирует глубинное невежество человечества в понимании процессов функционирования биосферы и осознания себя как части природы.

Потребительская экономика привела к варварскому природопользованию, которое способствовало развитию неустойчивости биосферы, так как в процессе своей хозяйственной деятельности человек смог подорвать процессы самовосстановления, лежащие в основе функционирования экосистем.

В 1992 г. человечество озабочилось вопросами дальнейшего развития и безопасного существования на планете в Рио-де-Жанейро, где на конференции по окружающей среде были согласованы основные принципы устойчивого развития [1, 2]. В настоящее время модель неустойчивого развития, основанная на доминировании экономической эффективности, замещается моделью устойчивого развития, ориентированной на реализацию трех совместимых целей – на обеспечение экономической эффективности, достижение социальной справедливости и следование экологическим императивам, что в совокупности должно дать синергетический эффект устойчивой безопасности [3].

Основы теории устойчивого развития были заложены в работах русской философско-научной школы (Д.И. Менделеев, К.А. Тимирязев, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский). Работы, созданные в конце XIX – начале XX ориентируют на разумное взаимодействие человека, природы и общества. По мнению академика Н.Н. Моисеева, переход к новой цивилизации должен осуществляться через коэволюцию (совместную взаимосвязанную эволюцию) человеческого общества и биосферы. Данный подход призван разрешить противоречие между экологией, стремлением к потреблению и политикой.

Так как в действительности мы видим, что темпы эволюции биосферы и человека сильно различаются, то в основе должно лежать глубинное изменение поведенческой стратегии человека по отношению к природе. Термин «sustainable development» Н.Н. Моисеевым рассматривается как стратегия переходного периода к такому состоянию природы и общества, которое можно обозначить «коэволюция или эпоха ноосферы» [4, с. 291].

Ряд ученых отмечает, что переход к устойчивому развитию – процесс глобальный, и невозможен в пределах одной

страны. А.Д. Урсул и А.Л. Романович указывают на необходимость использования процесса глобализации и его экономической, социальной и экологической составляющей на реализацию целей устойчивого развития [5]. Обратимся к истории появления концепции устойчивого развития.

К середине XX столетия человечество столкнулось с рядом глобальных проблем, решение которых выходит за рамки компетенций отдельного государства. Научно-техническая революция многократно усилила отрицательное воздействие человека на природу, что привело к нарушению экологического равновесия на планете. На первое место среди глобальных экологических проблем выходят следующие:

- истощение природных ресурсов,
- истощение озонового слоя,
- возрастание в атмосфере концентрации углекислого газа,
- деградация земель,
- значительное сокращение биоразнообразия.

Первым шагом на пути перехода человечества к новому экологическому мышлению стали доклады Римского клуба. Одна из первых работ «Пределы роста» стала наиболее популярной публикацией на Западе. В публикации представлена мировая модель развития, разработанная с помощью методов математического моделирования. «...Наша мировая модель была построена специально для исследования пяти основных глобальных процессов: быстрой индустриализации, роста численности населения, увеличивающейся нехватки продуктов питания, истощения запасов невозобновимых ресурсов и деградации природной среды. Построенная нами модель, как и любая другая, несовершенна, чрезмерно упрощена и остается незавершенной. Понимая предварительный характер нашей работы, мы все же сочли важным опубликовать результаты работы модели и сделанные нами выводы сейчас» [6, с. 47].

Итак, прогноз математической модели оказался недвусмысленным: через 75 лет сырьевые ресурсы будут исчерпаны, а нехватка продовольствия станет катастрофической, если немедленно не свести экономическое развитие мира к простому воспроизводству и не поставить под жесткий контроль прирост населения Земли.

Следующим шагом было принятие Концепции устойчивого развития (известной как «Повестка дня на XXI век») большинством стран на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.). В Концепции показано, что главную роль в разрешении наметившегося глобаль-

ного социоприродного конфликта могут сыграть согласованные действия по переходу человечества к устойчивому развитию: когда сбалансировано учитываются социальные и экономические интересы и экологические возможности природы по их удовлетворению. Принятие этого документа обозначило понимание мировым сообществом фундаментального значения учета экологических императивов для выживания человека на Земле. Это выдвинуло на первый план проблему формирования экологической культуры как неотъемлемой части всей культуры цивилизации XXI века во всем многообразии ее элементов и пластов. Ее главное направление – нерасточительное потребление на основе учета предельной емкости экосистем и биосферы в целом; право будущих поколений пользоваться ресурсами природы и жить в экологически здоровой окружающей среде.

По мнению многих исследователей, подчинение природы, получение одномоментной выгоды, веками закрепляемое в культуре привело к нарушению взаимоотношений в системе «человек – природа» [7].

Устойчивое развитие требует изменения способов деятельности и потребления, смены приоритетов, предполагает глубокую перестройку экономики, политики, трансформацию ценностей культуры и воспитания. Таким образом, требуется радикальное изменение типа развития цивилизации. Фактически, переход к концепции устойчивого развития цивилизации говорит о зарождении в культуре современного человечества – культуры экологического мышления.

В период между конференциями (Рио-де-Жанейро, 1992 г. и Йоханнесбург, 2002 г.) в России был разработан ряд государственных документов в области развития национальной стратегии устойчивого развития. К ним относятся:

- Основные положения государственной стратегии РФ по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития (1994 г.);

Указ Президента от 01.04.1996 г. О «Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию»;

- Национальный план действий по охране окружающей среды Российской Федерации на 1999 – 2001 г.; Экологическая доктрина Российской Федерации (2002 г.);

- Национальная стратегия и Основные направления национального плана действий по сохранению биоразнообразия (2001 г.);

- Обзор национальных приоритетов охраны живой природы России, одобренный МПР России и его территориальными органами (2003 г.);

- Энергетическая стратегия Российской Федерации (2003 г.) и другие документы.

Проблема управления переходом России к устойчивому развитию рассматривается в одном из важнейших документов «Концепции перехода РФ к устойчивому развитию» [8]. При этом роль показателя перехода к устойчивому развитию отводится здоровью населения и качеству окружающей среды. В концепции отражено, что удовлетворение материальных и духовных потребностей населения (качество жизни) обеспечивается при соблюдении обязательного требования по обеспечению безопасности человека и окружающей среды.

В 2002 году главы стран (Йоханнесбург, 2002 г.) приняли решение широко распространять гуманистические идеи Концепции устойчивого развития через национальные системы образования и просвещения. По мнению Н.М. Мамедова, «Экологическое образование» в свете концепции устойчивого развития приобретает статус интегрирующего фактора образования в целом, определяет его стратегическую цель и ведущие направления. Общеобразовательные цели экологического образования связаны с определением духовных, теоретико-познавательных предпосылок и условий решения экологической проблемы» [9, с. 51].

Человечество стоит перед необходимостью реализации безопасного экологического развития. Для этого необходимы новые знания об окружающей среде, новые технологии, новые нормы поведения. «Экологические знания не только об-

нажают неизвестные стороны действительности, но и призваны вносить предписывающие функции по отношению к человеческой деятельности. Выполнение их становится показателем освоения норм новой экологической культуры» [10, с.256].

Практически в каждом регионе появилась за последние годы своя концепция экологического образования, которая отмечает необходимость включения и рассмотрения экологических проблем во все учебные программы, так как экологическое образование стало приоритетным направлением государственной стратегии устойчивого развития.

В целом, документы, принятые на конференциях международного уровня по вопросам окружающей среды (Рио-де-Жанейро, 1992 г.; Каир, 1994 г.; Йоханнесбург, 2002 г.), предлагают решение экологических проблем, основываясь на научно-техническом прогрессе, быстром создании и реализации новых технологий. Но такой подход, по сути, не предполагает коренную перестройку человеческого сознания, считая, что биосфера способна еще достаточно долго выдерживать разрушение окружающей среды. Такой подход лишь откладывает неизбежность наступления экологического кризиса. С другой стороны, радикальная позиция отказа от экономического роста как главного фактора разрушения биосферы – фундамента жизни человека и всех организмов тоже не является выходом из сложившейся ситуации. Современная цивилизация подошла к порогу, за которым нужны новые знания и новая система ценностей. Кардинальное изменение парадигмы развития требует не менее кардинальных изменений в сфере образования и науки [11].

С 2005 года ООН объявила Всемирное десятилетие образования в интересах устойчивого развития (ОУР). Россия подписала Европейскую стратегию (ЕЭК ООН) образования в этой области. Этот документ ориентирует подписавшие ее государства до 2015 года провести реформирование задач образования: «перейти от передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к формированию у молодежи готовности жить в мало предсказуемом будущем мире, в быстро меняющихся экологических и социоприродных условиях» [12, с. 12].

Вопросы экологического образования и воспитания достаточно полно представлены в работах Н.М. Верзилина, Я.Г. Габева, А.М. Захлебного, И.Д. Зверева, В.А. Игнатовой, Д.Н. Кавтарадзе, Л.П. Салеевой, Г.П. Сикорской, И.Т. Суравегиной, З.И. Тюмасевой, Н.М. Черновой, которые первыми среди российских ученых-педагогов предложили концепцию общего экологического образования. При этом, на стадии высшего образования данное направление работы требует более детальной проработки с выделением приоритетных задач и индивидуального подхода при разработке концепции экологического образования и воспитания для различных профессиональных областей.

Следует вспомнить, что стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (март 2005 г.) определяет образование для устойчивого развития (ОУР) как процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства до получения высшего образования и образования для взрослых, и выходит за пределы формального образования. Даются рекомендации по его внедрению в учебные программы всех уровней, включая профессиональное образование.

В описании принципов ОУР пункт 20 конкретно говорит, что «Высшее образование должно вносить существенный вклад в ОУР в процессе формирования соответствующего багажа знаний и компетентности».

Для примера реализации стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития на региональном уровне приведем АНО ВПО «Омский экономический институт». В октябре 2009 года Ученым советом института был одобрен План стратегического развития института на период до 2015 года. Были утверждены 3 приоритетных направления развития инновационной деятельности вуза. Одним из направлений стало развитие экологического образования. Данные направления определены, исходя из следующего:



Рис.1. Схема реализации стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития на региональном уровне в АНО ВПО «Омский экономический институт».

- особенностей деятельности института в настоящее время и на ближайшую перспективу;

- соответствия их приоритетным направлениям развития науки и техники, обеспечивающим модернизацию экономики, определенных Президентом России;

- выбор направлений подготовки, с учетом факторов, обуславливающих развитие экономики региона.

В системе высшего профессионального образования компетентностный формат федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предусматривает оценку качества профессиональной подготовки через компетенции выпускника. Будучи интегральным результатом освоения студентом образовательной программы, компетенции обеспечивают успешность работы и конкурентоспособность выпускника в избранной профессиональной сфере, что особенно актуально при подготовке специалистов для инновационной экономики Омского региона.

В рамках развития экологического образования студентов АНО ВПО «Омский экономический институт» решаются такие проблемы устойчивого развития как: воспитание субъективного отношения к природе; ответственной гражданской позиции, опирающейся на понимание характера взаимодействия человека с окружающей средой; формирование научно обоснованных представлений о целостной природной среде, о закономерностях ее развития и функционирования; раскрытие современной научной системы взглядов на проблему единства живого вещества биосферы; формирование умений ра-

ционального использования природных ресурсов (включая водные, земельные, минеральные, ископаемое топливо и т.п.) в рамках профессиональной деятельности; развитие представлений об экологических аспектах здоровья (качество продуктов питания, загрязнение среды и т.п.). Общая схема развития экологического образования студентов представлена на рисунке 1.

ОУР все еще продолжает формироваться в качестве обширной и всеобъемлющей концепции, охватывая связанные между собой экологические, экономические и социальные проблемы. Она расширяет концепцию экологического образования (ЭО), которая во все большей степени ориентируется на широкий круг вопросов развития.

В свете современной цивилизационной парадигмы формирование системы экологического образования и воспитания становится наиболее адекватной моделью нового типа образования для устойчивого развития, ибо предполагает не только интеллектуальное, но и нравственное развитие личности. При этом главная задача научно-образовательной деятельности – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и Государства. Разрабатываемая программа позволяет использовать комплексный подход в решении проблемы экологического образования и воспитания обучаемых в системе непрофильного вуза.

Методика формирования экологического мировоззрения студентов предполагает аудиторную и внеаудиторную работу в разнообразных видах деятельности, включающую работу по выработке экологической информированности, экологической грамотности, экологической компетентности при решении профессиональных задач. Основные направления работы включают учебную работу, научные исследования, а так же проведение мероприятий, воспитательной направленности.

В программы подготовки бакалавров предполагается включать ключевые темы устойчивого развития, учитывать особенности различных профилей подготовки и актуальность этих тем для их областей работы. Особое внимание следует уделять дисциплинам, экологической направленности в рамках кото-

рых формируются профессиональные компетенции специалистов конкретного профиля, которые способны в дальнейшем влиять в рамках своей деятельности на социально-экономические условия и состояние окружающей среды.

Для реализации программы в институте создан Научно-исследовательский Центр экологии и технологии продуктов питания. Структурно-функциональная модель экологического образования и воспитания в институте базируется на деятельности центра как комплекса, координирующего решение научных, образовательных, культурно-просветительских и других задач. В таблице 2 представлены основные задачи, которые стоят перед подразделениями института, участвующих в формировании системы экологического образования и воспитания студентов непрофильного вуза.

Таблица 2

Характеристика отдельных компонентов системы экологического образования и воспитания в институте

Название компонента структурно-функциональной модели	Цель деятельности подразделения	Основные задачи подразделения	Прогнозируемый педагогический результат работы подразделения
1	2	3	4
Научно-исследовательская лаборатория менеджмента, маркетинга и предпринимательства	Мониторинг этапов формирования системы экологического образования и воспитания в рамках диагностической коррекции и анализа результатов работы	- проведение психолого-педагогической диагностики	Психолого-педагогическое обоснование и анализ результатов ЭО, выявление причин негативных моментов в ЭО и определение путей их устранения
Кафедры технологического факультета	Развитие экологических компетенций в рамках циклов общематематических и естественнонаучных дисциплин и общепрофессиональных дисциплин.	- Создание программ экологического образования; -отработка форм, методов и педагогических технологий образовательного процесса	Система экологического образования, обеспечивающая решение информационной задачи ЭО
Институтские кафедры	Использование гуманитарных, экономических, технических элементов ЭО в рамках преподавания специальных дисциплин	- отработка форм, методов и педагогических технологий образовательного процесса в целях интеграции ЭО	Система экологического образования, обеспечивающая решение информационной задачи ЭО
Научно-исследовательский центр экологии и технологии продуктов питания	Развитие мотивационной и когнитивной сферы личности студентов с целью формирования целостной естественнонаучной картины мира	- Проведение научных программ экологической направленности; - проведение мероприятий, направленных на формирование экологической культуры студентов - Разработка и проведение общественных акций, праздников для популяризации экологических знаний	Система экологического образования, обеспечивающая решение воспитательной и мировоззренческой задач ЭО Методическое и научное обоснование апробированных форм, методов и педагогических технологий, адекватных целям ЭО

Таким образом, приведенный краткий теоретический анализ проблемы выявил недостаточность включения учреждений высшего образования в формирование системы образования для устойчивого развития. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предусматривают углубленную экологическую подготовку лишь в рамках профессионально-экологического образования, тогда как гуманитарные направления подготовки практические не включают в обязательный компонент дисциплины

экологической направленности, а так же направленные на решение вопросов устойчивого развития. Особенно актуально вопрос экологического образования управленческих и экономических кадров стоит на региональном уровне. Выпускник должен четко осознавать свою ответственность при принятии профессиональных решений, так как от этого зависит будущее региона и всего человечества в целом. Глобальные вопросы решаются, прежде всего, на локальном уровне.

Примером практической реализации стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития на региональном уровне является система экологического образования студентов АНО ВПО «Омский экономический институт».

Данные инновационный подход при решении задач формирования образования для устойчивого развития (исполь-

зование различных форм, методов работы как аудиторной, так и внеаудиторной, создание в вузах научно-исследовательских центров для развития экологического мировоззрения) может быть применим и в других вузах с учетом региональных особенностей экономики.

Библиографический список

1. Когтюг, В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро. Июль 1992 г.): информационный обзор. – Новосибирск, 1992.
2. Комаров, И.К. Модель развития цивилизации надо менять // Обозреватель- Observer. – 2001. – № 7-8.
3. Ващекин, Н.М. Устойчивое развитие и открытое общество: путь к сфере разума / Н.М. Ващекин, Н.М., М.А. Мунтян, А.Д. Урсул. – М., 2000.
4. Моисеев, Н.Н. Стратегия переходного периода // Вестник Российской академии наук. – 1995. – Т. 65. – № 1.
5. Урсул А.Д. Концепция устойчивого развития и проблема безопасности / А.Д. Урсул, А.Л. Романович [Э/р]. – Р/д: <http://www.philosophy.nsc.ru>
6. Пределы роста: доклад по проекту Римского клуба «Сложное положение человечества» / Д.Х. Медоуз, Д.Л. Медоуз, Й. Рэндерс [и др.]. – М., 1991.
7. Диалог культур в глобализирующем мире: мировоззренческие аспекты: сб. ст. / под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова. – М., 2005.
8. Концепция перехода России к устойчивому развитию. Указ президента РФ от 1 апреля 1996 г. № 440.
9. Мамедов, Н.М. Культура, экология, образование. – М., 1996.
10. Мамедов, Н.М. Основы социальной экологии: уч. пособие. – М., 2003.
11. Мунасингхе, М. Экономическая политика и окружающая среда. Опыт и выводы. Публикации Всемирного банка по проблемам окружающей среды / М. Мунасингхе, В. Круз. – Вашингтон, 1995. – Вып. 10.
12. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития: офиц. текст. Совещание высокого уровня представителей министерств охраны окружающей среды и образования. – Вильнюс, 2005.

Bibliography

1. Kogtyug, V.A. Konferenciya OON po okruzhayutheyj srede i razvitiyu (Rio-de-Zhaneyjro. Iyulj 1992 g.): informacionnihyj obzor. – Novosibirsk, 1992.
2. Komarov, I.K. Modelj razvitiya civilizacii nado menyatj // Obozrevatelj- Observer. – 2001. – № 7-8.
3. Vathekin, N.M. Ustojchivoe razvitie i otrihotie obhtestvo: putj k sfere razuma / N.M. Vathekin, N.M., M.A. Muntyan, A.D. Ursul. – M., 2000.
4. Moiseev, N.N. Strategiya perekhodnogo perioda // Vestnik Rossijskoj akademii nauk. – 1995. – Т. 65. – № 1.
5. Ursul A.D. Konceptiya ustojchivogo razvitiya i problema bezopasnosti / A.D. Ursul, A.L. Romano-vich [Eh/r]. – R/d: <http://www.philosophy.nsc.ru>
6. Predelih rosta: doklad po proektu Rimskogo kluba «Slozhnoe polozhenie chelovechestva» / D.Kh. Medouz, D.L. Medouz, Yj. Rehnders [i dr.]. – M., 1991.
7. Dialog kuljtur v globaliziruyutem mire: mirovozzrencheskie aspektih: sb. st. / pod red. V.S. Stepina, A.A. Gusejnova. – M., 2005.
8. Konceptiya perekhoda Rossii k ustojchivomu razvitiyu. Ukaz prezidenta RF ot 1 aprelya 1996 g. № 440.
9. Mamedov, N.M. Kuljtura, ehkologiya, obrazovanie. – M., 1996.
10. Mamedov, N.M. Osnovih socialnojy ehkologii: uch. posobie. – M., 2003.
11. Munasingkhe, M. Ehkonomicheskaya politika i okruzhayutaya sreda. Opiht i vihvodih. Publikacii Vse-mirnogo banka po problemam okruzhayutheyj sredih / M. Munasingkhe, V. Kruz. – Vashington, 1995. – Vihp. 10.
12. Strategiya EEhK OON dlya obrazovaniya v interesakh ustojchivogo razvitiya: ofic. tekst. Sovethanie vihsokogo urovnya predstaviteley ministerstv okhranih okruzhayutheyj sredih i obrazovaniya. – Viljnyus, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 378.4:004

Orazalina Z.Z. UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL OPERATIONS IN THE USE OF NETWORK ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES. The article deals with the electronic components of the educational content of the University, systematic and comprehensive measures to ensure the successful implementation of electronic resources in the learning process in credit programs are described.

Key words: information and communication technologies, information and educational environment, e-learning resources.

3.3. Оразалина, ст. преп. каф. информатики ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail: zaure_kaz@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассматриваются компоненты электронного образовательного контента университета, описаны системность и комплексность мер, гарантирующих успешное внедрение электронных ресурсов в учебный процесс в условиях кредитных технологий обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, электронные учебные ресурсы.

Информационно – коммуникационные технологии по своим дидактическим свойствам активно воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, позволяя решать сложные и актуальные задачи педагогики – развитие у обучающегося интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления, самостоятельности в приобрете-

нии знаний, работе с различными источниками информации [1]. Одним из продуктивных способов получения новых знаний является просмотр информационных страниц веб-пространства, но, к сожалению, остро встает проблема качества образовательного контента. Образовательные ресурсы, представленные в телекоммуникационных сетях, должны соответствовать определенным условиям надежности, достоверности

ти, актуальности, возможности регулярного обновления. Одним из вариантов выполнения этого условия может являться создание собственных электронных учебных ресурсов, когда ключевой фигурой формирования контента становится преподаватель.

Образовательный контент вуза может быть представлен содержательными информационными ресурсами, документами, гипертекстами [2], базами информации, мультимедиа (гипермедиа), экспертными системами [3], совокупностью учебных материалов, которыми располагают педагоги и обучающиеся и которые способствуют появлению и развитию новых форм и методов обучения, в том числе, системы виртуальной реальности [4].

Для любой информационно-образовательной среды основной целью является открытый доступ к электронным ресурсам, для которых характерны: интерактивность, оперативность, наглядность, открытость, эргономичность, реализация структуры взаимосвязей посредством гиперссылок, адекватное оценивание [5], что позволяет существенно облегчить доступ к индивидуальным достижениям субъектов образовательного процесса и повысить результативность педагогического взаимодействия. Электронные ресурсы – совокупность графической текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео, фото, и другой информации на любом электронном носителе или опубликованный в компьютерной сети [6]. Электронные ресурсы также могут быть представлены в виде электронных учебников, которые представляют собой автоматизированный процесс обучения и обеспечивают весь учебный процесс от цели до результата, включая соответствующее содержание и способы организации познавательной деятельности студента [7]; образовательного электронного ресурса (ОЭР), который должен содержать систематизированный материал по соответствующей области знаний, обеспечивающий творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями, навыками в той или иной области образования. ОЭР должен отличаться наглядностью, логичностью и последовательностью изложения [6].

Требований, предъявляемых к электронным учебным ресурсам, множество. Среди них можно выделить следующие: учебный материал должен быть ориентирован на личность, на ее потребности, возможности; предоставляемая информация должна быть достоверной, актуальной, полной; отвечать принципам научности, доступности; содержать проблемные аспекты рассматриваемых вопросов; публикуемый учебный материал должен учитывать принципы дидактики: системность изложения материала, наглядность (применение мультимедийных возможностей), сознательность, осуществление связи с практической деятельностью будущего специалиста.

Педагогические возможности средств мультимедиа определяются не простым суммированием возможностей компьютерной техники и технологий, в них входящих, но обеспечивают переход количества этих возможностей в качества:

- повышение эффективности проведения лекции, объяснения, беседы за счет наглядности мультимедиа;
- активизация процессов восприятия и запоминания за счет одновременной работы органов чувств – зрения, слуха; максимальная информационная наполняемость (возможность компьютера строить визуальные и другие сложные образы существенно повышает пропускную способность информационных каналов учебного процесса);
- развитие самостоятельной деятельности в результате работы с отдельными элементами визуального ряда, так и их совокупности;
- виртуальные лаборатории ускоряют процесс формирования практических умений и навыков;
- совершенствуются навыки работы в мультимедийных приложениях;
- развивается эстетическое восприятие цвета, форм, структур и др.

Конструирование и создание электронных учебных ресурсов (ЭУР) способствуют формированию у преподавателей

умений работать со средствами информационных технологий обучения (умений отбора и размещения информации, умений выбора и работы с прикладными программами), организационно-управленческих умений (способности организовывать и управлять учебно-познавательной деятельностью студентов), коммуникативных умений (осуществление коммуникаций сетевыми средствами), контролирующих умений (умений организовать мониторинг знаний с использованием элементов ЭУР).

Эффективность обучения в информационно-образовательных средах зависит от качества используемых материалов в электронных учебных ресурсах. Поэтому содержательная сторона (как на этапе проектирования ЭУР, так и в процессе его использования) является приоритетной и охватывает следующие компоненты: целевой компонент, содержательно-информационный компонент, процессуально-технологический компонент, контрольно-оценочный компонент. Целевой компонент направлен на соответствие материалов основной идеи курса. Содержательно-информационный компонент должен соответствовать государственному образовательному стандарту, типовым программам или учебной программе (для элективных дисциплин).

В связи с переходом современной системы образования на кредитную систему обучения, предполагающую увеличение количества часов самостоятельной работы, первоочередной задачей преподавателя становится организация эффективной работы студента и обеспечение его необходимым материалом, в том числе, и посредством электронных ресурсов, которые создаются преподавателями. Специфика разработки таких ресурсов заключается в том, что они ориентированы на самостоятельную работу студентов, теоретический материал подается порциями с использованием таблиц, рисунков, схем, видео, аудио фрагментов; что обеспечивает наглядность, лучшее усвоение информации (не забывая о соблюдении эргономических и валеологических требований); последовательность строится в соответствии с логикой познавательной и научной деятельности.

Например, специфика преподавания иностранного языка такова, что обычный учебник не обеспечивает обучение всем видам речевой деятельности. Электронный ресурс, напротив, создает для этого все условия и является великолепным средством самостоятельного обучения. Другой положительной стороной является работа с компьютером, что отвечает современным требованиям и интересам молодежи. В электронном учебном пособии «Тексты для чтения и аудирования» по немецкому языку (автор Дуброва Н.А.) тематические тексты сопровождаются flash-анимацией со звуком, позволяющей визуализировать материал, сделать его более интересным и насыщенным. Сочетание комментариев преподавателя видеoinформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого учебного материала, обучение становится занимательным и эмоциональным, доставляет эстетическое удовлетворение студентам. При этом существенно изменяется роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует время, сосредоточив внимание на наиболее сложных фрагментах учебного материала. [8].

Анимированные ролики облегчают понимание текста и дают дополнительную визуальную информацию. Часто преподаватели сталкиваются с тем, что бывает трудно найти подходящий визуальный материал (графические изображения, рисунки, фотографии и т.д.). Выходом из такой ситуации может послужить анимация из рисунков. Примером служит анимационный ролик, созданный на основе отдельных рисунков, нарисованных автором ЭУР – преподавателем Н.А. Дубровой. Для создания электронного ресурса необходимо соответствующие программное и техническое обеспечение, выбор которого зависит от навыков преподавателя.

Работа с пакетом прикладных программ, наряду с избирательностью (для определенной задачи выбирается определенная прикладная программа), указывает и на професси-

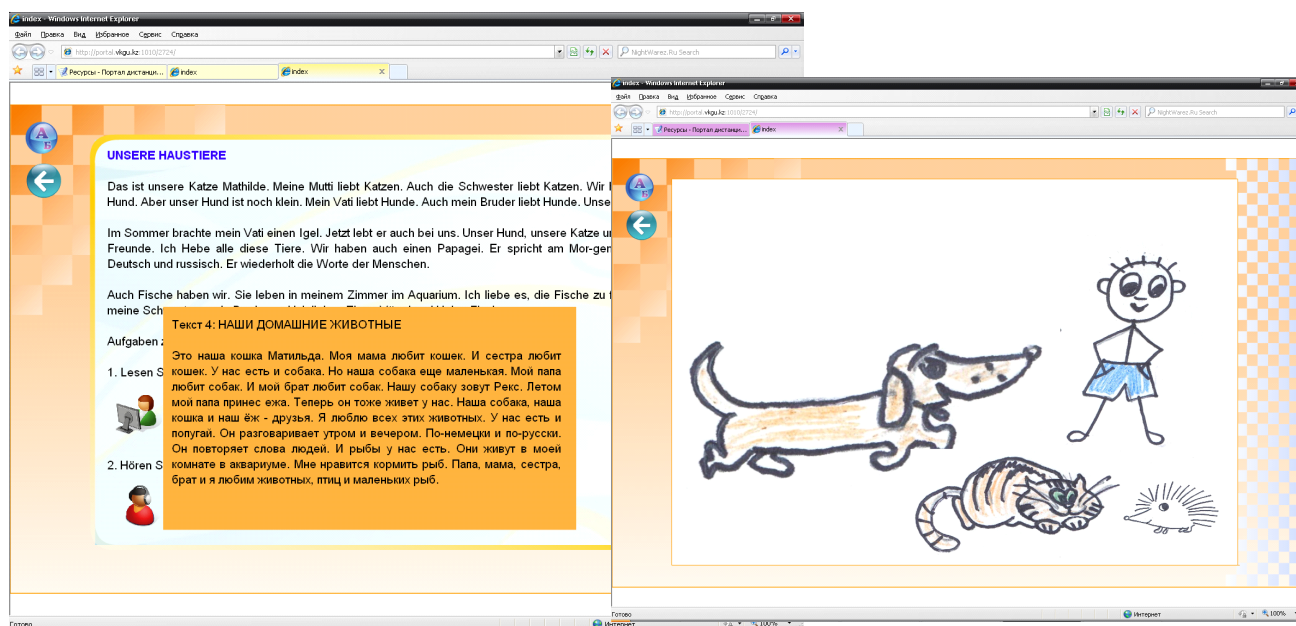


Рис. 1. Фрагменты страниц ЭУП по немецкому языку

ональную направленность интереса. Из пассивного исполнителя преподаватель превращается в активную личность, которая проявляет интерес, личный подход, личный отбор форматов отображения учебной информации и, следовательно, сам выбирает нужное приложение. Преподаватели все чаще во время лекционных занятий применяют мультимедийные презентации, опубликованные на Интранет-портале. Такие лекции несут в себе не только информационно-познавательное содержание, но и имеют эмоциональную окраску благодаря использованию слайдов, наполненных видеoinформацией, звуковым сопровождением и элементами анимации. Создание и использование мультимедийной презентации значительно повышает требования к квалификации преподавателя: определенный уровень знания компьютерной техники, навыки работы с программным обеспечением, средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала.

Преподаватель, создавая электронные учебные ресурсы, которые публикуются в корпоративной сети для общего пользования, развивает навыки работы в сети: формируется сетевой этикет, умения оперативно вести синхронную дискуссию, поддерживать обсуждение в асинхронных форумах; умения создавать четкие инструкции по выполнению заданий, структурировать учебный курс.

Особенностью опубликованного в телекоммуникационных сетях электронного ресурса, является то, что студент в любое удобное для него время может получить к нему доступ; используя интерактивные телекоммуникационные средства связи, студент организует, управляет процессом обучения (выполняет и отправляет задания, задает вопросы и получает ответы в асинхронных и синхронных связях обучения, тестируется в реальном режиме времени и т.д.). В то же время алгоритм изучения учебного материала согласуется с последовательностью, установленной преподавателем. Ярким примером такого управления представляется в элементе «Лекция» дистанционного курса, состоящего из набора страниц, позволяющих организовать управляемую навигацию, в зависимости от структуры предлагаемого материала. Преподаватель имеет возможность указать последовательность действий при изучении и проверке уровня освоения учебного материала: так, если студент ответил неправильно на тестовое задание, то следующим шагом может быть переход на следующий вопрос, либо на следующий теоретический блок информации, либо возврат на предыдущий теоретический блок, с целью повторного изучения. Возможность выбора последовательно-

сти шагов формирует у преподавателя навыки оптимального управления организацией учебно-познавательной деятельности студента, что является залогом успешного применения другого элемента курса – «Wiki».

Элемент «Wiki», на наш взгляд, может быть применен при организации телекоммуникационных проектов в дистанционном курсе. Успех применения телекоммуникационного проекта с использованием «Wiki» зависит от: эффективности подготовительного этапа, выполненного и преподавателем и студентами, от постановки целей, задач, от оптимальной структуры поэтапного выполнения заданий, от организации представления результатов проекта и др. Важным является то, что преподаватель, студенты, выполняя групповое задание, находясь друг от друга на расстоянии, совместными усилиями в результате учебно-познавательной, исследовательской деятельности, постоянно могут проследить достижения других участников и принимать активное участие в их разработках. Роль координатора в проектах, а тем более в телекоммуникационных, требует от преподавателя не только организационных умений, но и многих других, в том числе информационных, коммуникативных, контролирующих и др.

Метод телекоммуникационного проекта, одна из основных целей которого заключается в создании сетевого ресурса, представляет интерес не только для участников проекта, но и для других пользователей сети. Примером может служить телекоммуникационный проект «Мини сайт: филиал вуза в МНР», выполненный студентами выпускных курсов специальности «Информационные системы», под руководством преподавателя кафедры «Информатика» А.Т. Сабыржановой. В процессе реализации проекта нашли свое применение такие формы и принципы организации учебной деятельности, как: групповая работа студентов по поиску, сбору и обработке информации; дифференцированный подход в распределении выполняемых задач, с учетом уровня подготовленности, соответствующего потенциала знаний и умений, мотивации студентов; развитие коммуникативной письменной речи студентов при общении с сетевыми партнерами (из Монголии); индивидуальное освоение знаний при решении возникающих в ходе работы учебных проблем и т.д. Самостоятельность в работе над проектом позволила студентам выйти на новый, более высокий уровень работы с Интернет, рассматривать сеть как инструмент познания и саморазвития.

В условиях информационно-образовательной среды повышается роль коммуникаций и обратной связи в процессе обучения. Коммуникативные умения развиваются в процессе

участия преподавателя в чатах и форумах. Чаты дают возможность проводить обсуждения в реальном времени. Тему разговора в чате определяют все участники: студент может консультироваться у преподавателя; преподаватель может организовать дискуссию по определенной теме, чтобы оценить уровень знаний студентов и т.д. Индивидуализация обучения при использовании элемента «Чат» достигается организацией общения со студентом в отдельном диалоговом окне («кабинете»).

Контролирующие умения преподавателя развивает элемент курса «Тест», предназначенный для проверки знаний

студента. Данный модуль позволяет преподавателю создать различные наборы тестовых вопросов. Большой интерес представляет вид тестовых вопросов «Embedded answers» («Встроенные ответы»). Это очень гибкий тип вопросов, подобный популярному формату, известному как Cloze. Такие вопросы состоят из текста (в формате Moodle), непосредственно в который вставляются ответы. В вопрос такого типа могут включаться «Короткие ответы», «Числовые», а также «Множественный выбор». На рис. 2 представлен фрагмент тестового задания с пустыми полями для ответа и с полями, в которых отражены правильные ответы.

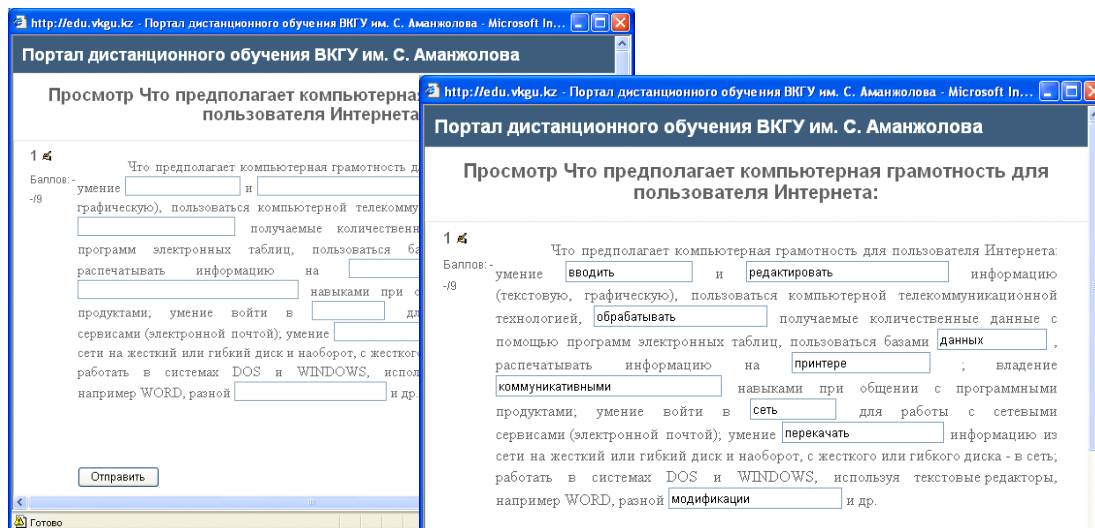


Рис. 2. Вид тестового вопроса «Embedded answers» («Встроенные ответы») до и после заполнения ответов

Дистанционные курсы СДО Moodle позволяют: активизировать мыслительную деятельность обучающихся благодаря новым технологиям и приемам обучения; повышают учебную мотивацию, что достигается путем четкого определения целей и постановки задач обучения; стимулируют ответственность за своевременное и качественное выполнение задания за счет прозрачности требований к срокам сдачи контрольных заданий и критериев выставления оценок; развивают умения и навыки самостоятельного обучения, умения работать в группе и др.

Создание дистанционного курса развивают у преподавателя навыки: аналитические (классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать и представлять информацию), практические (использовать методы и принципы обработки информации), творческие, коммуникативные (вести дискуссию, убеждать окружающих, ис-

пользовать наглядный материал, защищать точку зрения), социальные (оценка поведения людей, умение слушать, аргументировать мнение) самоанализ, навыки работы с информационными технологиями (работа с текстовой, табличной, графической информацией, мультимедиа технологиями, операционными системами т.д.) [9].

Наглядность, мультимедийность компьютерных программ стимулируют положительную мотивацию преподавателей к осознанной конструктивной деятельности, формируют новые познавательные умения, что, в свою очередь, обеспечивает развитие информационно-коммуникационной компетентности. Использование электронных учебных ресурсов обеспечивает возможность построения индивидуальной образовательно-профессиональной траектории, академическую и территориальную мобильность; что значительно оптимизирует учебный процесс в условиях кредитной технологии обучения.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М., 1999.
2. Ахметов, Б.С. Научно-педагогические основы моделирования информационно-образовательной среды вуза: автореф. дис. ... д-ра. техн. наук. – Алматы, 2007.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. – М., 1998.
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: уч. пособие для вузов. – М., 2007.
5. Турганбаева, А.Р. Совершенствование преподавания дисциплины «численные методы» [Э/р]. – Р/д: www.kspu.ru/uop2/uploads/1207105205/06-07.doc
6. Усенов, С.С. Теоретико-методические основы применения и оценки качества электронных ресурсов для обучения информатике в вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Алматы, 2008.
7. Тусубаева, Ж.М. Методика организации дистанционной формы обучения в системе высшего профессионального образования (на базе технической специальности 2001 – «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2004.
8. Смирнова М.А. Дидактические возможности применения мультимедиа в учебном процессе высшей школы / М.А. Смирнова, Д.В. Вильер // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Э/р]: http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=13
9. Алдабергенов, Н.А. Методика обучения информатике с элементами моделирования ситуаций в экономике при подготовке специалистов экономического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2007.

Bibliography

1. Andreev, A.A. Distancionnoe obuchenie: suthnostj, tekhnologiya, organizaciya / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin. – М., 1999.
2. Akhmetov, B.S. Nauchno-pedagogicheskie osnovih modelirovaniya informacionno-obrazovatel'noj sredih vuza: avtoref. dis. ... d-ra. tekhn. nauk. – Almatih, 2007.

3. Selevko, G.K. Sovremennii obrazovatel'niye tekhnologii: uch. posobie. -M., 1998.
4. Zakharova, I.G. Informacionniye tekhnologii v obrazovanii: uch. posobie dlya vuzov. – M., 2007.
5. Turganbaeva, A.R. Sovershenstvovanie prepodavaniya disciplin «chislenniye metodih» [Eh/r]. – R/d: www.kspu.ru/uop2/uploads/1207105205/06-07.doc
6. Usenov, S.S. Teoretiko-metodicheskie osnoviy primeneniya i ochenki kachestva ehlektronnykh resursov dlya obucheniya informatike v vuzе: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – Almatih, 2008.
7. Tusubaeva, Zh.M. Metodika organizatsii distantsionnoy formiy obucheniya v sisteme vihshego professional'nogo obrazovaniya (na baze tekhnicheskoy spetsialnosti 2001 – «Razrabotka i ehkspluatatsiya neftnykh i gazovykh mestorozhdeniy»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Almatih, 2004.
8. Smirnova M.A. Didakticheskie vozmozhnosti primeneniya multimedia v uchebnom processe vihshego shkolih / M.A. Smirnova, D.V. Vilker / Internet zhurnal SakhGU «Nauka, obrazovanie, obshchestvo» [Eh/r]: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=13>
9. Aldabergenov, N.A. Metodika obucheniya informatike s ehlementami modelirovaniya situatsiy v ehkonomie pri podgotovke spetsialistov ehkonomie profilya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Almatih, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 74.261.3

Aristova T.A. WAYS OF TRAINING OF THE CALLIGRAPHY AND FORMATION OF SKILLS OF THE SOUND ANALYSIS. In article ways of training of calligraphy are presented to interrelations with formation of skills of the sound analysis of younger schoolboys. During mastering speech-thought activity pupils record and overcome the difficulties arising from them, which is possible if pupil includes sensory area in the learning process, is aware of the processes that he feels is acquire knowledge through self-discovery.

Key words: ways of training of calligraphy, formation of skills of the sound analysis, younger schoolboys.

Т.А. Аристова, канд. пед. наук, доц. Академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИИ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА

В статье представлены способы обучения каллиграфии во взаимосвязи с формированием навыков звукового анализа младших школьников. Во время овладения речемыслительной деятельностью учащиеся фиксируют и преодолевают возникшие у них затруднения, что возможно, если школьник включает чувственную сферу в процессе обучения, осознает те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя.

Ключевые слова: способы обучения каллиграфии, формирование навыков звукового анализа, младшие школьники.

Красивое письмо во все времена служило источником положительных эстетических эмоций, писцы и каллиграфы всегда занимали особые, весьма значимые места в социальной иерархии. Исследование письма тесно связано с таким понятием, как «знак», природа которого тесно связана с развитием речи и мышления. Знак имеет свое значение – предметное (обозначаемый им объект), смысловое (образ обозначенного объекта) и экспрессивное (выражаемые с его помощью чувства).

Письмо – средство запечатления мысли человека с помощью специально созданных условных обозначений (письменных знаков), позволяющих закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии.

Почерк – графическая сторона письма, представляющая собой индивидуальную, относительно устойчивую во времени систему движений, служащую для отображения письменных знаков, в исследованиях графологов доказано, что по почерку можно выявить напряженность человека, почерк указывает на утомление человека в процессе письма.

Много было и есть споров о почерке. Одни говорят, что это немаловажная деталь, вторые, что это никому не нужно, третьи утверждают, что почерк зависит от характера, темперамента, генетических возможностей и от настроения пишущего. Некоторые виды детского почерка, действительно, сводятся к ряду нескончаемых «палок», где нет связок и закруглений. Если это становится правилом и почерк превращается в «скелет», то это говорит об одиночестве, отверженности, отрицании. Ребенок отделяется от своего окружения, его гордость не дает ему рассказать о том, что мешает ему, или же о том, в чем он нуждается.

Если ребенок пишет с массой завитушек и украшений – это в какой-то степени повод для беспокойства. Завитушки и украшения должны, по мнению ребенка, улучшить написанное. Он добавляет к буквам детали, потому что хочет привлечь

внимание. Ничто не бывает просто так у детей. Такая излишняя манерность письма говорит о том, что ребенок боится одиночества, безразличия, или же о том, что, как ему кажется, вытеснен из родительского сердца младшим братом или сестрой. Прилежным почерком пишет, как правило, примерный и уравновешенный ребенок, который имеет всегда отличные отметки и восторженные отзывы учителей.

Мелкий, твердый, решительный почерк совсем не похож на «примерный». Ребенок с таким почерком – чаще собранный, сконцентрировавшийся на себе, проявляется часто как волевая личность. Когда расстояние между буквами сходило на нет, и когда две части одной буквы (например «и»), кажется, вот-вот склеятся, можно говорить о некотором страхе, недоверчивой боязни, о напуганности и скрытности.

Конечно, почерк, без сомнения отражает характер. В таком случае разве можно отрицать тот фактор, что, работая над почерком, мы можем содействовать формированию характера? Это особенно важно в период становления почерка, который совпадает с периодом становления личности. Такие качества, как аккуратность, целеустремленность, внимание, чувство гармонии, желание доставить радость близким людям (маме, папе, бабушке и дедушке, учителю) своим трудом – все это можно с успехом формировать в процессе обучения письму. Ребенок, у которого буквы неудобочитаемы из-за того, что они состоят из нескончаемых «палок» без связок и закруглений, тратит много энергии, чтобы писать быстро, так как ему нужно как-то компенсировать отсутствие связок между буквами.

В настоящее время в науке сформированы «встречные» течения направлений работы с почерком людей. С одной стороны – это исследование личностных особенностей человека, отражающихся в его почерке. С другой – новый вид врачевания – каллиграфотерапия (от гр. *κάλλος* – красота, *υράφω* – писать) и терапия (от гр. *θεραπεία* – забота, лечение), когда

в основу оздоравливающего эффекта положены обратные влияния линий и символов, их эстетического смысла на состояние человека. Иными словами, «пальцы чувствами дрожат», ведь нашей рукой руководят мозг и центральная нервная система, мы незаметно для себя будто бы «проигрываем на пальцах» свои мысли и чувства. Арт-терапевтический подход к письму включает в себя работу не с содержанием текста, а с его формой. Аккуратное выведение рукописного шрифта требует определенного спокойствия и сосредоточенности. Равномерный и плавный ритм письменной деятельности – это безусловный терапевтический фактор, положительно влияющий на эмоциональное состояние пишущего. К этому моторному фактору, связанному с процессом письма, добавляется эстетический фактор, связанный с удовольствием, получаемым при созерцании результатов письменной деятельности, т. е. красиво написанного текста. А как нуждаются наши первоклашки в освоении эстетического начала письменной речи, умении сосредоточиться на гармоничном соединении своей деятельности с результатом обучения, получать удовольствие от согласованной работы рук, мозга, органов чувств.

Система обучения каллиграфии на протяжении лет неоднократно совершенствовалась. Рассмотрим основные способы обучения: *копировальный, линейный, ритмический, генетический, метод Карстера*.

Копировальный (или стимографический) способ заключается в обведении букв, напечатанных в специальных тетрадях (точками, бледными чернилами) или написанных от руки учителем карандашом. Метод был введен в школу в XIX в. и был рассчитан на то, что длительное, хотя и механическое, обведение красивых образцов письма должно в итоге выработать правильную форму букв. Передовые методисты конца XIX в. и начала XX в. (И.Е. Евсеев, Ф.В. Греков и др.) критиковали этот метод прежде всего за то, что обучение путем обведения готовых образцов не ведет к сознательному овладению почерком, а построено на механическом, притупляющем ум упражнении [1]. Резкую критику этого метода как единственного мы находим и у методиста В.А. Саглика. Он писал, что, обводя буквы, учащиеся не понимают ни их строения, ни последовательности начертания, обводят медленно и неуверенно.

Однако многие методисты (например, Д.А. Писаревский, Н.И. Боголюбов) признавали, что использование копировального метода для специальных целей в условиях индивидуальной работы с детьми на ранней стадии обучения вполне целесообразно. Д.А. Писаревский [2] считал также, что умелое применение этого способа может дать определенный эффект и при исправлении почерков учащихся третьих классов. Таким образом, понимая, какой вред может нанести обучению каллиграфии копировальный способ как единственный или один из ведущих, все методисты допускали его ограниченное применение в каких-то специальных целях.

Линейный метод также берет свое начало в далеком прошлом. В основе этого метода лежит шрифтовый подход к обучению – точные и всегда одинаковые расстояния между элементами букв, точные пропорции высоты и ширины буквы и ее частей. Буквы и слова можно писать, пользуясь вспомогательной сеткой, определяющей высоту письма буквы в целом и ее половины, наклон, расстояние между элементами и т. д.

Графическая сетка стала применяться с 1857 г. в Германии. Она быстро распространилась в других странах. Так как уроки по каллиграфии в России проводили учителя-художники, то вполне естественно, что они склонны были обучать письму так, как обучали рисованию, – со вспомогательной сеткой для построения буквы при письме. Этот метод как единственный тоже не оправдал себя. К концу XIX в. в той же Германии она была уже отвергнута на том основании, что косая сетка вредна для зрения, лишает детей самостоятельности, сковывает движения руки. Частая косая сетка не способствовала развитию навыка письма, формированию глазомера и пр.

Генетический способ заключается в том, что буквы изучаются в порядке от графически простой по форме буквы к графически более сложной. По составу сходных элементов

буквы разбиваются на группы по нарастающей графической сложности. Генетический способ был известен давно. И.Е. Евсеев писал, что еще в XVI в. впервые о нем упоминал немецкий художник Дюрер, доказавший, что все письмо состоит из определенного количества основных линий. В обучении письму этот способ применялся Песталоцци. В течение XIX в. генетический способ применялся при обучении письму в школах Европы. Перенесенный в русскую школу, этот метод в свое время сыграл очень положительную роль, придя на смену механическим упражнениям от «а» до «ижицы».

Д.А. Писаревский считал, что генетический способ более подходит для первоначального овладения письмом. При письме же букв в порядке алфавита или в порядке, данном в букваре, изучение начинается с очень трудных форм. Такого же мнения придерживались еще раньше И.Е. Евсеев, Ф.В. Греков. Однако, все ученые понимали, что нельзя писать буквы без их осмысливания, учить писать в отрыве от обучения чтению. Поэтому генетический способ у нас в школах применяли после того, как уже все дети научились писать буквы в порядке их изучения чтению, т. е. только для усовершенствования письма, отработки формы букв. Практика показывает, что дети испытывают трудности не только при переходе с одной разливки (косая линия) на другую (широкая линия), но и при изучении формы буквы, их соединений (нижнее, среднее, верхнее), в переходе от элементарного к побуквенному.

Тактический (или ритмический) способ – это письмо под счет, в одинаковом для всех учащихся темпе, ритме. Многие учителя увлекались этим способом, считая, что только таким методом возможно образование красивого почерка, так как он удобен для работ со всем классом. Впоследствии оказалось, что ритмический способ имеет свои и недостатки и, пользуясь им, нельзя разрешить все трудности обучения каллиграфии. При длительном и постоянном применении такого способа дети быстрее утомляются, у них притупляется интерес к работе.

Способ Карстера – ещё один из распространенных способов обучения каллиграфии путем прописывания специальных упражнений для развития движений руки: пальцев, кисти, предплечья. Это метод вошел в историю чистописания как метод англичанина Карстера, описавшего его в начале XIX в. При применении этого метода достигаются свободные, уверенные и быстрые движения руки: сначала письмо 19 элементов в крупном плане, затем букв, связанных особыми штрихами, затем слов без всяких вспомогательных линий. Такие росчерки необходимы для овладения умением пользоваться направлением, пространством листа и развития свободы и легкости движения руки. По мнению многих ученых, система упражнений Карстера была больше пригодна для взрослых при выработке скорости или исправления почерков, чем для детей, так как многие росчерки были сложны по технике исполнения. Однако впоследствии отдельные упражнения использовались и для обучения детей (см. прописи А.И. Воскресенской и Н.И. Ткаченко [3], пособия В.А. Саглина [4], Н.Н. Боголюбова и др.). Как видим, в практике широкого обучения ни один из рассмотренных способов не оправдал себя, так как в обучение письму было положено механическое копирование букв, слов, предложений.

К.Д. Ушинский предложил обучать письму на базе чтения, т. е. осмысленно. Таким образом, порядок обучения графике букв стал зависеть от порядка обучения чтению. Этот принцип многие учебно-методические комплекты сохраняют и в настоящее время. До недавнего времени в расписании уроков вводились уроки каллиграфии. Сегодняшние бабушки и дедушки хорошо помнят уроки, на которых писались палочки и крючки. Эта работа для многих детей была утомительной, но она приучала ребенка конструктивно действовать, т. е. пишущий осваивал нужную для написания буквы форму движений руки – размеренность, четкость, наклонность. Моторный навык у школьника формировался в течение четырех лет на специально отведенном уроке, где ученики занимались только каллиграфией.

В настоящее время обучение каллиграфическому письму кардинально изменилось. Написание букв значительно упростилось и, как следствие, сократилось время на освоение каллиграфии. Урок каллиграфии заменили каллиграфическими минутками на уроках письма. Каллиграфия, как и освоение тем различных предметов, стала подчиняться учебному плану. Например, в учебном плане на тему «Речь начинается со звуков и букв» отведено определенное количество академических часов. Ученик, который за положенное время освоил эту тему, получает «пятерку», а тот, который не освоил в положенный срок, получает «двойку». Но и тот и другой переходят затем к новой теме: «Мягкий знак – показатель мягкости» – «звук – один, букв – две» [5].

Этот же педагогический принцип лежит теперь в основе усвоения каллиграфии. На изучение и усвоение графики букв даётся несколько пустых разлинованных строчек для выработки собственного моторного навыка ребенка. Наивно полагать, что ребенок будет заполнять эти пустые строчки с усиленным прилежанием, чтобы успеть наработать соответству-

ющий моторный навык. Скорее, наоборот, он будет стремиться как можно быстрее заполнить эти строчки не с максимальным прилежанием, а с максимальной скоростью. Независимо от того, научился ли ребенок писать букву «а» или нет, на следующий день, как правило, он переходит к новой букве. К концу основного периода учащиеся должны успевать в течение урока записать до 20 слов, т. е. приблизительно 100–120 знаков или письменных букв (если учесть, что непосредственно письмом на уроке занимается примерно $1/3$ времени, то скорость письма составляет примерно до четырёх букв в минуту). Хорошо или плохо написаны буквы, ребенок не понимает, так как оценок в первом классе не ставят.

Мы придерживаемся того мнения, что наилучшие результаты по каллиграфии достигаются путем разумного сочетания всех известных способов и введения при записи слова орфографического проговаривания. Для того чтобы учащиеся правильно и красиво писали, надо знать, как у учащихся формируются навыки звукового анализа, как складывается почерк и каковы наилучшие условия формирования этих навыков.

Библиографический список

1. История становления методики каллиграфии [Э/п]. – Р/д: <http://pishikrasivo.ru/content/>
2. Писаревский, Д.А. Шрифты и их построение. – Л., 1927.
3. Воскресенская, А.И. Прописи для учащихся 2-го класса начальной школы / А.И. Воскресенская, Н.И. Ткаченко. – М., 1948.
4. Саглин, В.А. Обучение письму в начальной школе. – М., 1948.
5. Илюхина, В.А. Педагогические основы формирования графических навыков и каллиграфического письма у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

Bibliography

1. Istoriya stanovleniya metodiki kalligrafii [Eh/r]. – R/d: <http://pishikrasivo.ru/content/>
2. Pisarevskiy, D.A. Shrifti i ikh postroenie. – L., 1927.
3. Voskresenskaya, A.I. Propisi dlya uchastnikhsya 2-go klassa nachalnoy shkoly / A.I. Voskresenskaya, N.I. Tkachenko. – M., 1948.
4. Saglin, V.A. Obuchenie pis'mu v nachalnoy shkole. – M., 1948.
5. Ilyukhina, V.A. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya graficheskikh navikov i kalligraficheskogo pis'ma u mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 37.014.3

Egorova J.S., HOW TO DEVELOPE AND MANAGE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL STRUCTURES OF THE UNIFIED STATE EXAM. This article describes organizational and pedagogical structure creation, management and development. The main goal of these structures is to prepare and execute the Unified State Exam and to process its results. The concept of an organizational and pedagogical structure, forming milestones, function-dependent management specifics are also described. Regional information processing centers and testing centers are mentioned as an example, being the most important and mass.

Key words: Unified State Exam, organizational and pedagogical structure, management in the educational system.

Ю.С. Егорова, канд. пед. наук, зам. директора ФГБУ «Федеральный центр тестирования», г. Москва,
E-mail: Julia_78@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СТРУКТУРАМИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЕГЭ

Статья посвящена вопросам формирования, развития и управления организационно-педагогическими структурами, обеспечивающими подготовку, проведение и обработку результатов ЕГЭ. Рассматривается само понятие организационно-педагогической структуры, этапы формирования, специфика управления в зависимости от функций структуры. Применительно к ЕГЭ в качестве примера приводятся региональные центры обработки информации и пункты проведения экзамена, как самые значимые и массовые.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, организационно-педагогические структуры, управление в системе образования.

В период подготовки и проведения в 2011 г. вокруг единого государственного экзамена развернулась жаркая дискуссия. Казалось бы, на третьем году его проведения всем должны быть понятны его процедура и правила проведения. Анализируя выступления в прессе критиков ЕГЭ, можно сделать вывод о том, что проще критиковать, нежели познакомиться с основными нормативными правовыми актами, демонстрационными версиями контрольных измерительных материалов и процедурой проведения ЕГЭ. В данной статье вниманию читателей предлагается научно-практический подход к постро-

нию основных структурных элементов ЕГЭ, обеспечивающих наиболее значимые его процедуры.

Краткая историческая справка: на основании постановления Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» с 2001 года в российском образовании начался эксперимент по введению единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ). Эксперимент по введению ЕГЭ являлся одним из направлений модернизации образования, связанных с повышением качества образова-

ния и увеличения доступности к образованию, совмещением итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний в высшие и средние учебные заведения.

В 2001 году ЕГЭ проходил всего в 5 субъектах Российской Федерации. Количество участников было 2597 человек. В 2002 году в эксперименте приняли участие 16 регионов, в 2003 – 47. Эксперимент продолжался до 2008 года с постепенным расширением числа участвующих субъектов Российской Федерации, выпускников образовательных учреждений, набора предметов по выбору участников ЕГЭ [3].

С этого же года федеральное государственное учреждение «Федеральный центр тестирования» разрабатывает и осуществляет организационное и информационно-технологическое обеспечение организации и проведения ЕГЭ в Российской Федерации на федеральном уровне [11].

На основании Федерального Закона от 09.02.2007 г. № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена», Порядка проведения единого государственного экзамена, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.02.2009 № 57 с 2009 года с изменениями, утвержденными приказом от 09.03.2010г. № 170, ЕГЭ является основной формой итоговой аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, и вступительных испытаний для поступления в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

Опыт по проведению ЕГЭ в Российской Федерации показал, что такая форма оценки знаний выпускников оказывает существенное влияние на процессы, происходящие в образовании. ЕГЭ является одним из значимых элементов системы оценки качества образования, так как позволяет получить объективную информацию об уровне знаний выпускников в соответствии с государственными образовательными стандартами по конкретному предмету, определить направления для дальнейшего совершенствования образовательного процесса и его методического обеспечения, обеспечить государственный надзор и управление качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников.

Однако, в системе оценки качества образования ЕГЭ рассматривается не как самоцель, а как один из элементов, как средство активизации личностной позиции в принятии решения при построении индивидуального образовательного пути, в условиях реализации гуманистической парадигмы образования, как средство повышения уровня объективности, оценивания результатов деятельности и предоставления равных возможностей. Введение ЕГЭ обеспечивает реальную эквивалентность государственных документов о полученном среднем (полном) общем образовании, восстанавливает преемственность между высшим и общим образованием на этапе перехода с одной ступени на другую, создает условия для зачисления в вуз на основе прозрачного конкурса сопоставимых результатов. Как любая система, ЕГЭ имеет преимущества и недостатки, снятию которых должно способствовать повышение эффективности управления процессами подготовки и проведения ЕГЭ.

Переход ЕГЭ в штатный режим в 2009 году и три последующих года его проведения высветили совокупность проблемных полей и противоречий, в том числе и организационно-педагогического плана. Анализ накопленных теоретических и практических данных по организации и проведению ЕГЭ как одной из составляющих системы оценки качества образования позволил выделить следующие противоречия:

- между установкой на обязательный переход к осуществлению системы оценки качества подготовки учащихся общеобразовательных учреждений через ЕГЭ и активизировавшимися летом 2011 года дискуссиями вокруг этой формы;

- между элементами недоверия к организации и процедуре проведения ЕГЭ педагогических кадров, родителей, учащихся и деятельностью различных организационно-педагогических структур на уровне региона;

- между реальным уровнем подготовки учащихся общеобразовательных учреждений по некоторым общеобразовательным предметам и требованиями к содержанию контрольно-измерительных материалов, применяемых в ходе ЕГЭ, которые соответствуют государственным образовательным стандартам и др.

С целью повышения эффективности организации и проведения ЕГЭ, а так же сокращения возникающих в его ходе проблем предлагается рассмотреть деятельность организационно-педагогических структур, участвующих в процедуре ЕГЭ [5]. Изучая различные подходы к пониманию организационно-педагогических структур, можно предложить следующее определение организационно-педагогических структур. Организационно-педагогические структуры – динамические образования, направленные на решение организационных, образовательных, воспитательных задач, которые функционируют, развиваются во времени. Элементы таких структур распределены в образовательном пространстве и соединены отношениями субъектов образования, они взаимодействуют, обмениваясь информацией, влияя на развитие и динамику структуры в целом. Устойчивость структуры обеспечивается специфическими свойствами отношений, обладающих обязательным, принудительным, предсказуемым, добровольным по вопросу вхождения и др. характером, целевыми установками.

Основные принципы создания и функционирования организационно-педагогических структур:

- организационно-педагогические структуры соответствуют существующей нормативно-правовой базе, регламентирующей организацию и проведение ЕГЭ;

- организационно-педагогические структуры учитывают специфику субъектов Российской Федерации;

- функции создаваемых организационно-педагогических структур строго описаны, определен персонал, осуществлено разграничение их полномочий и координация деятельности;

- управление данными организационно-педагогическими структурами осуществляется эффективно и направлено на их оптимальное с точки зрения затрачиваемых ресурсов и получаемых результатов функционирование;

- обеспечена доступность и упорядочение информационных потоков в соответствии с нормами информационной безопасности.

Организация и проведение ЕГЭ осуществляется посредством организационно-педагогических структур, создаваемых на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, регламентируются нормативно-правовой базой различного уровня при соблюдении соподчиненности по вертикали.

Автором данной статьи установлено, что рассматриваемые организационно-педагогические структуры способствуют повышению эффективности ЕГЭ как элемента системы оценки качества образования в возникающих новых социокультурных, образовательных условиях, обеспечивают объективность получаемых результатов. В процессе организации и проведения ЕГЭ организационно-педагогические структуры меняются, происходит расширение их функций вместе с изменениями нормативных правовых актов, модернизацией технологии проведения ЕГЭ.

В качестве наиболее значимых организационно-педагогических структур, обеспечивающих подготовку, проведение и обработку результатов ЕГЭ, в первую очередь, надо назвать региональные центры обработки информации (РЦОИ) и пункты проведения экзаменов (ППЭ). Значимость эффективного управления данными структурами трудно переоценить, так это ключевые структуры в многоуровневой распределенной системе **сбора и** обработки информации в процедуре ЕГЭ. При этом следует учитывать, что если РЦОИ как организационно-педагогическая структура существует круглогодично и имеет

постоянный кадровый состав, бюджетное финансирование, то ППЭ, хоть и размещается на базе образовательных учреждений, но ежегодно создается заново, обновляется его кадровый состав, отсутствует финансирование и график работы определен расписанием ЕГЭ.

Рассмотрим четыре этапа построения организационно-педагогических структур в условиях инновационных изменений: аналитико-исследовательский, организационно-информационный, рефлексивно-деятельностный, проблемно-критический (таблица 1).

Таблица 1

Этапы создания организационно-педагогических структур, обеспечивающих проведение ЕГЭ

№	Название этапа создания структур	Содержательная характеристика этапа создания организационно-педагогических структур при проведении ЕГЭ
1	Аналитико-исследовательский	Осуществляется анализ результатов организации и проведения ЕГЭ предыдущего года, исследуются негативные моменты, <i>новые задачи, обозначающие</i> инновации при проведении ЕГЭ в предстоящем году и др.
2.	Организационно-информационный	На основе полученной информации осуществляется определение вида организационной структуры, выделение функций, уровня организации, содержание деятельности, обеспечение деятельности структуры и др.
3.	Рефлексивно-деятельностный	Организация деятельности вновь созданной организационно-педагогической структуры по решению инновационных задач (определение субъектов, ознакомление с их функциями, обучение при необходимости) в процессе проведения и подготовки ЕГЭ, осуществление анализа деятельности организационно-педагогической структуры, в ходе подготовки и проведения ЕГЭ, рефлексия и др.
4	Проблемно-критический	Выявление критической трудности, идентификации проблемных областей, получение информации о проблемах организации ЕГЭ и др.

Механизм построения организационно-педагогических структур, обеспечивающих организацию и проведение ЕГЭ, должен учитывать поэтапный характер и предполагать: выявление проблемных полей, возникших при проведении ЕГЭ в предыдущий период, изучение изменяющейся нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию ЕГЭ, определение целевых установок и ожидаемых результатов; мотивацию субъектов – участников структуры на решение проблемных полей, организацию деятельности структуры, включающую определение функций, соподчинение, отчетность, нормативно-правовую регламентацию; реализацию принципов (демократичности, открытости, системности, информированности, свободы действий в рамках нормативно-правовой разрешенности и др.) и т.д.

Организационно-педагогические структуры, созданные для обеспечения подготовки и проведения ЕГЭ, рассматриваются на разных уровнях (на федеральном уровне, структуры организуются федеральными органами, на региональном и муниципальном уровнях – региональными органами). Появляются возможности для различных вариантов структур с учетом образовательной и социокультурной ситуации в регионах.

Например, в регионах, имеющих большую протяженность, регионах севера появляется необходимость создания структур, обеспечивающих возможность сдать ЕГЭ выпускникам, проживающим в труднодоступных и отдаленных местностях (ТОМ) [8]. На примере подготовки и проведения ЕГЭ в ТОМ рассмотрим механизмы создания и управления вышеупомянутой организационно-педагогической структурой.

Общий алгоритм функционирования структуры следующий.

1. Государственный орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования (далее – ОУО), определяет перечень ТОМ субъекта Российской Федерации.

2. В каждой ТОМ в соответствии с количеством участников ЕГЭ по заявленным предметам и их рассредоточенностью по ТОМ может быть один и более ППЭ.

3. В соответствии с принятой организационно-территориальной схемой проведения ЕГЭ ОУО обеспечивает каждый из отдаленных ППЭ, находящийся на территории ТОМ, необходимым аппаратно-программным комплексом и расходными материалами, позволяющими произвести необходимые работы по распечатке и подготовке экзаменационных материалов для проведения и обработки бланков ответов ЕГЭ. В ППЭ выполняется только сканирование бланков ответов участников ЕГЭ.

4. В каждом ППЭ, находящемся на территории ТОМ, помимо персонала, определенного Порядком проведения ЕГЭ и утвержденными инструктивно-методическими материалами, ОУО по согласованию с РЦОИ назначает ответственного технического специалиста. Назначенный ответственный технический специалист обеспечивает:

4.1. получение контрольных измерительных материалов в электронном виде и их расшифровку;

4.2. необходимый тираж КИМ для проведения ЕГЭ по данному предмету;

4.3. обработку бланков ЕГЭ сразу после проведения экзамена в данном ППЭ.

5. РЦОИ определяет техническую готовность ППЭ к обработке бланков ответов участников ЕГЭ и проводит инструктаж назначенных ответственных технических специалистов ППЭ по работе с аппаратно-программным комплексом обработки результатов ЕГЭ в сроки, установленные ОУО, и осуществляет оперативное консультирование по возникающим вопросам во время проведения обработки.

ЕГЭ в ППЭ, расположенных в ТОМ, проводится согласно общей процедуре проведения ЕГЭ. Однако, управление ППЭ, расположенном в ТОМ, отличается от управления типовым ППЭ. ППЭ в ТОМ обособлен, функционирует в условиях ограниченного кадрового состава и малого количества участников ЕГЭ. На данную организационно-педагогическую структуру возлагается гораздо большее количество организационных и технико-технологических функций.

Необходимо уделять особое внимание подготовке кадров, технической оснащенностью ППЭ в ТОМ в период проведения ЕГЭ, выстраивать работу в соответствии с нормами информационной безопасности. Недостаточная координация управления по всем указанным направлениям приведет как минимум к нарушению процедуры проведения ЕГЭ, как максимум – к его срыву. Эффективность деятельности ППЭ в ТОМ подтверждается целесообразным использованием ресурсов и полным соблюдением процедуры ЕГЭ, а так же квалифицированным и своевременным организационно-технологическим сопровождением процессов подготовки к экзамену и обработке бланков ответов участников ЕГЭ.

В 2011 году ППЭ в ТОМ были организованы в 16 субъектах Российской Федерации, ЕГЭ в них сдавали 5% от общего количества участников экзаменов. Несмотря на малочисленность участников, данная организационно-педагогическая структура является жизненно важной для малонаселенных удаленных поселений и обеспечивает возможность всем вы-

пускникам сельских школ в ТОМ не только пройти государственную итоговую аттестацию, но и иметь равные права с жителями мегаполисов при поступлении в вузы и сузуы. В этой связи ФГУ «Федеральный центр тестирования» постоянно оказывает дополнительную информационно-технологическую поддержку регионам, организующим ППЭ в ТОМ.

Следует отметить еще один значимое направление использования ППЭ в ТОМ – это проведение ЕГЭ в общеобразовательных учреждениях, расположенных за пределами Российской Федерации (ЗОУ). В соответствии с приказом Рособнадзора [11] ФГУ «Федеральный центр тестирования» сформировал в своем составе организационно-педагогическую структуру по информационно-технологическому сопровождению ЕГЭ в ЗОУ. При формировании данной структуры необходимо было учесть ряд функций, свойственных организационно-педагогическим структурам регионального уровня, например:

- формирование и ведение баз данных об участниках ЕГЭ и о результатах ЕГЭ;
- обеспечение взаимодействия с федеральными базами данных об участниках ЕГЭ и о результатах ЕГЭ;
- обработку и первичную проверку экзаменационных работ участников ЕГЭ.

Для повышения эффективности управления данной структурой автором были использованы дополнительные финан-

совые и кадровые ресурсы, перепрофилирована деятельность некоторых специалистов, изменен график их работы, сконструированы и введены в эксплуатацию рабочие места специалистов, функционирующие в защищенной сети передачи данных, разработана система оперативной и итоговой отчетности. Реализованный комплекс мер доказал свою эффективность – ЕГЭ в ЗОУ проводится без сбоев, спокойно и стабильно на протяжении трех лет.

В 2011 году ЕГЭ был проведен в 64 зарубежных общеобразовательных учреждениях из 49 иностранных государств.

В заключении необходимо отметить, что:

- как любое педагогическое явление, вводимое в определенные исторические периоды, ЕГЭ имеет сторонников и противников, имеет свои положительные и отрицательные составляющие. Анализ отрицательных составляющих позволяет выявить проблемные поля, которые могут быть решены при соответствующей управленческой деятельности;
- вариативность организационно-педагогических структур определяется теми проблемными полями, которые обнаруживаются при анализе процесса проведения ЕГЭ в каждом отдельно взятом регионе;
- организационно-педагогические структуры способствуют решению организационных, педагогических и социальных задач в процессе подготовки, организации, проведении, обработки и анализа результатов ЕГЭ.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Единый государственный экзамен: на пути к созданию независимой оценки качества образования // Единый государственный экзамен: сб. ст. -М., 2005.
2. Громова, Л.А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение / Л.А. Громова, С.Ю. Трапичин, В.В. Тимченко. – СПб., 2006
3. Егорова, Ю.С. ЕГЭ в Санкт-Петербурге: опыт проведения и перспективы // Народное образование. – 2005. – № 2.
4. Егорова, Ю.С. ЕГЭ с позиций соотношения категорий структура и система // Специфика педагогического образования в регионах России: материалы II Всероссийской научно-практической конф. – Тюмень, 2009.
5. Егорова, Ю.С. Организационно-педагогические структуры обеспечения подготовки и проведения ЕГЭ в условиях региона // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: материалы Международной научно-практической конф. – СПб., 2008.
6. Егорова, Ю.С. Организация исполнения управленческих решений в процессе подготовки и проведения ЕГЭ в Санкт-Петербурге / Ю.С. Егорова, Н.И. Ибрагимова // Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе оценки качества образования. – СПб., 2007.
7. Письмо Рособнадзора от 03.02.2010г. № 01-15/10-01 «О нормативном правовом обеспечении проведения ЕГЭ в субъектах Российской Федерации».
8. Письмо Рособнадзора от 05.02.2010г. № 01-19/10-01 «Рекомендации по подготовке и проведению ЕГЭ в пунктах проведения экзамена ТОМ/ЗОУ».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации: Изменения к приказу МОН от 24.02.2009 г. № 57 «Об утверждении Порядка проведения ЕГЭ, 2010. - № 170. - 09.03.
10. Приказ Рособнадзора: О закреплении за ФГУ «Федеральный центр тестирования» полномочий по осуществлению организационно-информационно-технологического обеспечения организации и проведения ЕГЭ, 2008. - № 2249. - 26.12.
11. Суртаева, Н.Н. Образовательные ориентиры в контексте социокультурного развития России // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. – СПб., 2003.
12. Тихонов, А.Н. Управление современным образованием. – М., 1998.

Bibliography

1. Bolotov, V.A. Ediniy gosudarstvenniy ehkzamen: na puti k sozdaniyu nezavisimoy oenki kache-stva obrazovaniya // Ediniy gosudarstvenniy ehkzamen: sb. st. -M., 2005.
2. Gromova, L.A. Kachestvo obrazovaniya v kontekste programmi YuNESKO «Obrazovanie dlya vseh»: rossiyskoe videnie / L.A. Gromova, S.Yu. Trapichin, V.V. Timchenko. – SPb., 2006
3. Egorova, Yu.S. EGEh v Sankt-Peterburge: opit provedeniya i perspektiv // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – № 2.
4. Egorova, Yu.S. EGEh s pozicij sootnosheniya kategoriy struktura i sistema // Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii: materialih II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konf. – Tyumenj, 2009.
5. Egorova, Yu.S. Organizacionno-pedagogicheskie strukturih obespecheniya podgotovki i provedeniya EGEh v usloviyakh regiona // Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemih, koncepcii, teorii i praktika: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. – SPb., 2008.
6. Egorova, Yu.S. Organizaciya ispolneniya upravlencheskikh resheniy v processe podgotovki i provedeniya EGEh v Sankt-Peterburge / Yu.S. Egorova, N.I. Ibragimova // Ispolzovanie informacionno-kommunikacionnihk tekhnologiy v processe ocenki kachestva obrazovaniya. – SPb., 2007.
7. Pisjmo Rosobnadrzora ot 03.02.2010g. № 01-15/10-01 «O normativnom pravovom obespechenii provedeniya EGEh v subjektakh Rossiyskoy Federacii».
8. Pisjmo Rosobnadrzora ot 05.02.2010g. № 01-19/10-01 «Rekomendacii po podgotovke i prove-deniyu EGEh v punktakh provedeniya ehkzamina TOM/ZOU».
9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii: Izmeneniya k prikazu MON ot 24.02.2009 g. № 57 «Ob utverzhenii Poryadka provedeniya EGEh, 2010. - № 170. - 09.03.
10. Prikaz Rosobnadrzora: O zakreplenii za FGU «Federalniy centr testirovaniya» polnomo-chiy po osuthestvleniyu organizacionnogo i informacionno-tekhnologicheskogo obespecheniya organizacii i provedeniya EGEh, 2008. - № 2249. - 26.12.
11. Surtaeva, N.N. Obrazovatelnihe orientirih v kontekste sociokulturnogo razvitiya Rossii // Obrazovanie vzroslihkh v sovremennom razvivayutheysya obtheстве. – SPb., 2003.
12. Tikhonov, A.N. Upravlenie sovremennim obrazovaniem. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 377:378

Kuzina N.B., Kuzina A.V. INTERACTION OF METHODOLOGICAL SERVICES IN MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM IN ACTIVIZATION OF INNOVATIONS. In article the attention to consideration an urgency of innovative activity in modern formation is paid, features of interaction of methodical services in municipal educational system in the conditions of innovative activity reveal, effective models of interaction are considered.

Key words: methodical service, interaction, principles of interaction, interaction model.

Н.Н. Кузина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и андрагогики СПбАППО,
г. Санкт-Петербург, E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru; **А.В. Кузина**, аспирант ИПО РАО,
г. Санкт-Петербург, E-mail: kuzinaAB@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В АКТИВИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ

В статье обращается внимание на рассмотрение актуальность инновационной деятельности в современном образовании, раскрываются особенности взаимодействия методических служб в муниципальной образовательной системе в условиях инновационной деятельности, рассматриваются эффективные модели взаимодействия.

Ключевые слова: методическая служба, взаимодействие, принципы взаимодействия, модели взаимодействия.

Одно из важнейших условий функционирования современных организаций – непрерывное нарастание изменений. Инновации выступают в качестве средства, позволяющего решать проблемы, возникающие в результате непрерывных изменений. Задачи модернизации российского общества требуют все более широкого внедрения новаций во все сферы его жизнедеятельности, включая образование. Российское общество, вступившее в полосу радикальных реформ, предъявляет новые требования к системе образования. Первое десятилетие 21 века охарактеризовалось стремлением многих образовательных учреждений активно включиться в инновационный процесс: значительно увеличилось количество школ, занимающихся инновационной деятельностью. Появились экспериментальные площадки городского и районного уровней, школы-лаборатории, ресурсные центры.

Как показывает практика, в конце XX – начале XXI века методической службе отводится значительная роль в осмыслении инновационных идей, в сохранении и упрочении педагогических традиций, в стимулировании активного новаторского поиска и совершенствования педагогического мастерства. Процесс, связанный с педагогической деятельностью сегодня, в условиях модернизации образования, достаточно многогранен: это и эксперимент по ЕГЭ, и введение профильного обучения, и эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования и многое другое.

В структуре методической службы выделяются муниципальные методические учреждения, работающие в городах, районах и округах. В Российской Федерации по оперативным данным в первые годы XXI века работало около 2400 методических учреждений, в числе которых более 70% районных, городских методических кабинетов отделов образования, более 25% – информационно-методических, информационно-диагностических центров (кабинетов), 4-5% – научно-методических центров (в основном в крупных городах). В ряде городов и районов методические кабинеты были закрыты и их функции выполняют сотрудники аппарата муниципальных органов управления образованием.

В последнее время в педагогической науке заметно возрос интерес к методической работе, проблемам ее оптимизации, совершенствования функций и форм. В исследованиях Р.И. Будниковой, Л.И. Дудиной, И.В. Жуковского, В.И. Зверевой, Л.П. Ильенко, В.М. Лизинского, Н.А. Лукиной, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой, Н.В. Немовой, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Л.И. Филатовой, З.М. Шевченко и других рассматриваются различные аспекты методической деятельности в образовательных учреждениях.

В условиях многообразия педагогических инноваций особо значимым становится изменение деятельности методических

служб, организация их эффективного взаимодействия по активизации инноваций в образовательных учреждениях района.

Основой взаимодействия становится разработка цели совместной деятельности, овладение каждым субъектом взаимодействия своими функциями в реализации этой цели. Феномен взаимодействия как средства повышения эффективности совместной деятельности различных субъектов разрабатывается в науке достаточно активно. С философских и социологических позиций взаимодействие раскрывается в исследованиях А.И. Антонова, В.Г. Афанасьева, И.В. Бестужева-Лады, Л.П. Бугеи, И.С. Кона, А.Г. Харчева и др. В психологии и педагогике феномен взаимодействия изучали: Л.Н. Аксенова, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.В. Бойко, В.К. Дьяченко, В.А. Кан-Калик, И.Б. Котова, В.А. Крутецкий, В.А. Леонтьев, Н.Н. Обозов, В.А. Петровский, А.Б. Резник и др. Взаимодействию деятельности различных методических служб посвящены исследования Е.В. Василевской, М.А. Гончаровой, М.М. Поташника П.И. Третьякова, Л.А. Тарита и др.

Однако, несмотря на активное внимание науки к проблеме оптимизации деятельности методических служб, следует отметить, что на практике сохраняется рассогласование в деятельности методических служб по управлению инновациями в районных образовательных системах, что зачастую приводит к формализму и не обеспечивает должного качества инновационной деятельности или обесценивает значимость новаций, не позволяет познакомиться с позитивными результатами деятельности. Об этом свидетельствуют научные исследования Василевской Е.В., Дудиной Л.И., Калиты В.С., Никишиной И.П., в которых выявлены факторы, снижающие эффективность методической работы.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме взаимодействия методических служб в активизации инноваций в образовательных учреждениях, а также изучение реального состояния этой проблемы в районной образовательной системе позволяют выделить ряд устойчивых противоречий между:

- необходимостью и возможностью решения задач активизации инновационной деятельности средствами эффективного взаимодействия методических служб и недостаточным использованием этих возможностей в районных образовательных системах;
- педагогическим потенциалом совместной работы методических служб района и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью организационно-содержательных условий их взаимодействия;
- потребностью в изменении подходов к управлению инновационной деятельности в районе на основе оптимального взаимодействия методических служб и отсутствием нала-

женной и отработанной структуры управления таким взаимодействием.

В этой связи возникает проблема определения оптимальных организационно-содержательных условий взаимодействия методических служб различных уровней в активизации инноваций в образовательных учреждениях района.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать выводы о том, что методическая работа в настоящее время развивается, опираясь на такие принципы:

- взаимосвязь научных основ методической деятельности с реальной педагогической практикой;
- системность в проведении методической работы как в образовательных учреждениях, так и на различных уровнях методической службы;
- гуманистическая направленность методической работы, ориентация ее на развитие личности, самореализацию, самообразование педагогов;
- дифференциация и индивидуализация методической деятельности на основе учета информационных профессиональных потребностей учителей, воспитателей, их уровня квалификации, условий труда, типа и вида образовательных учреждений;
- непрерывность и преемственность методической работы с педагогами, проводимой в образовательных учреждениях и учреждениях муниципальной методической службы;
- демократизация методической работы, предоставление учителям, воспитателям права выбора различных форм участия в ней.

Как видно из названных выше принципов, оснований методической деятельности, главными становятся научно-методические знания, получаемые педагогами. Это и определяет место методической работы в системе непрерывного образования педагогических кадров, выполнения ею познавательных, компенсаторных, адаптационных функций.

В современных условиях обновляется содержание работы методических центров, кабинетов. Можно выделить основные направления их деятельности:

- информационно-аналитическая, экспертная работа, включающая отбор, обработку, анализ информации, ее преобразование и распространение;
- научно-методическая деятельность, в том числе участие в проектировании программ, разработка научно-методических материалов, рекомендаций;
- образовательная (учебно-методическая) работа, реализуемая в процессе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров, проведения индивидуальной и групповой работы с учителями в межкурсовый период;
- организационно-методическая деятельность, в процессе которой готовятся и проводятся научно-практические конференции, педагогические чтения, конкурсы профессионального мастерства педагогов;
- поддержка инновационной и экспериментальной работы в системе образования района, города, округа.

Управленческое направление проявляется в создании условий для становления единого методического пространства территории, расширении сетевого взаимодействия методических служб разного уровня. Такое взаимодействие способствует росту субъектного потенциала муниципальных образовательных систем. В этой связи важное значение приобретает освоение технологий управления инновационными проектами, заключающимися в создании организационных, кадровых, технологических, научно-методических условий для развития инновационных процессов; ознакомлении педагогов с проектно-рефлексивными формами организации инновационной деятельности, трансляции опыта работы школ по реализации проектов. В этом процессе муниципальная методическая служба организует мероприятия по проектированию сети пилотных и стажерских площадок для диссеминации опыта и его передачи в массовую практику, консультирует субъектов инновационного опыта по оказанию им методической помощи в технологизации обобщения и представления опыта.

Приоритетными задачами, стоящими сегодня перед методическими учреждениями являются стимулирование позитивных изменений в образовании, развитие инновационных практик. Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является одним из ключевых механизмов развития общего образования. В ней подчеркивается, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Система общего образования должна быть перенастроена на освоение современных компетентностей, отвечающих общими требованиями к человеческому капиталу.

В этих условиях возникает потребность в поиске новых форм и моделей взаимодействия всех субъектов инновационной деятельности.

Высоко эффективной является сетевая организация муниципальной методической службы, которая включает школы педагогического опыта, педагогические мастерские, методические центры на базе образовательных учреждений. Такие методические центры создаются по отдельным направлениям содержания образования, например, по проблемам начального образования, преподавания гуманитарных, естественно-математических дисциплин, иностранных языков или по наиболее актуальным проблемам в развитии образования (центры инноваций, профильного обучения, эстетического воспитания, интеллектуального развития дошкольников, новых педагогических технологий и др.). Подобная организация методической службы способствует реализации личностного подхода к работе с педагогами, созданию условий для профессионального роста учителей, воспитателей, подготовке педагогов к аттестации, освоению передового педагогического опыта.

Сетевая модель организации методической службы реализуется на основе таких принципов, как:

- открытость во взаимодействии с образовательными учреждениями на основе «социального партнёрства»;
- развитие прочных вертикальных и горизонтальных связей между профессиональными командами, работающими над общими проблемами;
- использование «сетевого взаимодействия», когда любое образовательное учреждение и педагог могут взаимодействовать с любым образовательным учреждением или педагогом по вопросам совместной работы, по разработке, апробированию инновационных моделей содержания и управления образования;
- применение в организационной форме деятельности методической службы технологии проектного метода или проектного подхода [1, с. 13-14].

Методическая работа в новой модели организуется при активном участии педагогов, когда деятельность каждого участника сетевого сообщества направлена на решение следующих задач:

- развитие муниципальной системы образования через методическую сеть, которая обеспечивает открытость достижений педагогов, стимулирует их активность в распространении и освоении инновационного опыта;
- организация системной адресной поддержки в развитии творческого потенциала и конкурентоспособности образовательных учреждений и педагогов;
- создание благоприятных условий для непрерывного образования педагогов, роста их профессиональной компетентности, формирования лидерской позиции;
- повышение роли победителей приоритетного национального проекта «Образование», конкурсов педагогического мастерства в работе по распространению инновационного педагогического опыта [2, с. 96].

Условиями функционирования такой сетевой модели является наличие нормативно-правовой базы, интеллектуальных ресурсов в виде возможностей подготовленных методистов, достаточного материально-технического оснащения, включающего необходимую компьютерную технику, программно-методическое обеспечение (в виде методических материалов

и электронных ресурсов для удовлетворения информационных потребностей участников сети, а также наличие единой информационной сети. Возникает необходимость в появлении новой должности – методиста по сетевой организации работы с общеобразовательными учреждениями, координаторов методических объединений, координаторов проектов.

Инициация и методическое сопровождение инновационных процессов является основополагающим направлением реализации сетевой модели муниципальной методической службы, включающим управленческое обеспечение инновационных процессов.

В условиях сетевого взаимодействия актуальными становятся такие формы методической работы, которые позволяют педагогам полнее раскрываться в ходе творческого общения, повышать свою профессиональную компетентность, реализовать свой потенциал: мастер-классы, творческие микрогруппы, проектные команды, временные проблемные группы, педагогические мастерские, кружки качества, тренинги. Подобные формы методической работы помогают смоделировать индивидуальные траектории профессионального роста каждого педагога. Деятельность методического кабинета (центра) в условиях сетевой организации направлена на создание единого информационного пространства, обеспечивающего целостность образовательной среды.

Новизна модели сетевой методической службы состоит в том, что

- реализуется адаптивная структура управления методической работы с педагогами, которая позволяет оперативно решать постоянно возникающие задачи на принципе делегирования полномочий и ответственности;
- реализуется модель непрерывного образования педагогов за счет введения новых временных элементов сети – проектных команд;
- вводится мобильная система адресно-методической поддержки как для педагога, так и педколлектива образовательного учреждения;
- формируются лидерские позиции педагога;
- расширяется сетевое образовательное пространство через введение новых форм взаимодействия;
- развиваются маркетинговые возможности методической работы в целях получения синергетического эффекта в процессе деятельности [2, с. 105].

Появляются и такие модели методической деятельности, как «Кластер-службы». При этом кластер понимается как организационная форма объединения усилий заинтересованных

сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ. Преимущества основываются на взаимодополнении опыта и научных наработок, и дают возможность:

- создавать систему методической поддержки инновационной деятельности учителя, становления и развития авторских педагогических систем, внедрения современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий через организацию инновационных методических центров на базе ОУ;
- развивать вертикальные и горизонтальные связи между профессиональными сообществами педагогов, что повышает ответственность за конечный результат деятельности;
- использовать сетевое взаимодействие между кластерами, когда любое ОУ и педагог могут взаимодействовать с другими ОУ, учреждениями социума по вопросам совместной деятельности.

Инновационность «кластерной» модели состоит в том, что вся методическая работа организуется не как обслуживание учителей, а как совместная работа, которая обеспечивает открытость достижений педагогов, стимулирует активность в освоении инновационного опыта. Такая модель предполагает создание и организацию работы стажерских площадок; выращивание из числа практиков, тьюторов, способных передавать свой опыт; управление самостоятельной работой педагогов непосредственно на рабочих местах и аттестацию кадров. При этом круг участников деятельности увеличивается, наличие личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации.

Таким образом, методической службе отводится значительная роль в осмыслении инновационных идей, в сохранении и упрочении педагогических традиций, в стимулировании активного новаторского поиска и совершенствования педагогического мастерства. Взаимодействие методических служб способствует росту качественных показателей системы образования района в целом, позволяет осуществлять изучение, исследование, анализ инновационной педагогической практики в образовательных учреждениях; рассматривать изучение, обобщение и внедрение инновационного педагогического опыта как мощный ресурс для развития муниципальной системы образования; осуществлять методическое сопровождение опытно-экспериментальной и исследовательской работы; содействовать созданию единого информационного образовательного пространства в территории с выходом в информационные сети.

Библиографический список

1. Василевская, Е.В. Развитие муниципальной методической службы в контексте модернизации российского образования // Методист. – 2007. – № 10.
2. Василевская, Е.В. Методическая работа в системе образования: состояние, тенденции, проблемы. – М., 2008.
3. Горностаев, А.О. Роль методической службы в муниципальной системе образования // Методист. – 2007. – № 5.
4. Коростелева, Н.В. Роль методической службы в формировании экспериментального пространства округа // Образование в современной школе. – 2007.
5. Костюченко, Л.А. Роль методической службы в организации инновационной деятельности образовательных учреждений // Методист. – 2008. – № 2.
6. Муниципальные методические службы в условиях системных изменений в образовании. – Н. Новгород, 2008.
7. Костюченко, Л.А. Роль методической службы в организации инновационной деятельности образовательных учреждений // Методист. – 2008. – № 2.
8. Смирнов, И.А. Приоритетные направления деятельности районной методической службы в контексте модернизации образования // Методист. 2008. – № 3.
9. Стратегия развития муниципальной методической службы в условиях модернизации образования: методические рекомендации / отв. ред. С.П. Тимофеев. – Белгород, 2008.
10. Цыганова, Е.Н. Модель современной муниципальной методической службы в образовании // Справочник руководителя образовательного учреждения, 2009. – № 1.

Bibliography

1. Vasilevskaya, E.V. Razvitie municipalnoy metodicheskoy sluzhbi v kontekste modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya // Metodist. – 2007. – № 10.
2. Vasilevskaya, E.V. Metodicheskaya rabota v sisteme obrazovaniya: sostoyaniye, tendentsii, problemih. – M., 2008.
3. Gornostaev, A.O. Rol' metodicheskoy sluzhbi v municipalnoy sisteme obrazovaniya // Metodist. – 2007. – № 5.
4. Korosteleva, N.V. Rol' metodicheskoy sluzhbi v formirovaniye eksperimental'nogo prostranstva okruga // Obrazovanie v sovremennoy shkole. – 2007.
5. Kostyuchenko, L.A. Rol' metodicheskoy sluzhbi v organizatsii innovatsionnoy deyatel'nosti ob-razovatel'nykh uchrezhdeniy // Metodist. – 2008. – № 2.

6. Municipalnihe metodicheskie sluzhbih v usloviyakh sistemnihkh izmeneniy v obrazovanii. – N. Nov-gorod, 2008.
7. Kostyuchenko, L.A. Rolj metodicheskoy sluzhbih v organizacii innovacionnoy deyatel'nosti obrazo-vatel'nykh uchrezhdeniy // Metodist. – 2008. – № 2.
8. Smirnov, I.A. Prioritetnihe napravleniya deyatel'nosti rayonnoy metodicheskoy sluzhbih v kontek-ste modernizacii obrazovaniya // Metodist. 2008. – № 3.
9. Strategiya razvitiya municipalnoy metodicheskoy sluzhbih v usloviyakh modernizacii obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii / otv. red. S.P. Timofeev. – Belgorod, 2008.
10. Cihganova, E.N. Modelj sovremennoy municipalnoy metodicheskoy sluzhbih v obrazovanii // Spra-vochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya, 2009. – № 1.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 37.0

Kuskova M.V. IMPLEMENTATION OF SCHOOL MANAGING COUNCIL OF SOCIAL PROJECTS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. In this paper, the issues of the activity of the governing board of the school to provide quality education. Social engineering is determined as a means of improving the quality of education. The role of children and adults working together to implement projects is defined. Experience of an educational institution concerning the implementation of social projects is presented.

Key words: managing board, the quality of education, social engineering.

М.В. Кускова, канд. пед. наук, доц. каф. социальных дисциплин, проректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: kuskov65@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЮЩИМ СОВЕТОМ ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы деятельности управляющего совета школы по обеспечению качественного образования. Выделяется социальное проектирование как средство повышения качества образования. Определяется роль детей и взрослых в совместной деятельности по реализации проектов. Представлен опыт образовательного учреждения по реализации социальных проектов

Ключевые слова: управляющий совет, качество образования, социальное проектирование.

В современном мире все заметнее возрастает значение качественного образования как неоспоримого фактора экономического и социального прогресса общества и развития творческого потенциала человека. Одним из средств достижения нового качества образования является, на наш взгляд, является развитие управления образовательным учреждением как государственно-общественного. Качество образования при определенных условиях вовлечения в управление школой общественности и создания государственно-общественных органов управления может быть значительно повышено.

Для обеспечения воспитывающей среды в интересах личности, общества необходима педагогически ориентированная система общественно-государственного управления, важным звеном в котором является управляющий совет школы. Управляющий совет – это коллегиальный орган, состоящий из избранных, кооптированных и назначенных (делегированных) членов и имеющий управленческие полномочия по решению тех или иных важных вопросов функционирования и развития школы.

Управляющий совет призван решать задачи стратегического управления школой. Согласно модели А.А. Пинского – автора «идеи управляющих советов» основными задачами совета являются:

- определение основных направлений развития образовательного учреждения;
- повышение эффективности финансово-экономической деятельности образовательного учреждения, стимулирования труда его работников;
- содействие в создании в образовательном учреждении оптимальных условий и форм организации образовательного процесса;
- контроль за соблюдением надлежащих условий обучения, воспитания и труда в образовательном учреждении, сохранения и укрепления здоровья обучающихся, за целевым и рациональным расходованием финансовых средств образовательного учреждения [1].

В вопросах обеспечения качественного образования управляющий совет, как правило, наделен следующими компетенциями:

устанавливает режим занятий обучающихся, в том числе продолжительность учебной недели – пятидневная или шестидневная;

определяет время начала и окончания занятий; принимает решение о введении (отмене) единой в период занятий формы одежды обучающихся и персонала школы; осуществляет контроль над соблюдением здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда в школе.

В организации образовательного процесса школы управляющий совет согласовывает:

компонент образовательного учреждения государственного стандарта общего образования («школьный компонент»); профили обучения в старшей школе; выбор учебников из числа рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки РФ.

Тюменская область накопила достаточный опыт по реализации принципов государственно-общественного управления образовательными учреждениями. Сегодня мы можем констатировать, что реализация этих принципов, направленных на обеспечение доступности качественного образования, с использованием ресурса управляющего совета школ позволила достичь следующих результатов:

- внедрены процедуры (наличие органов государственного-общественного управления, контроль, общественная экспертиза деятельности образовательного учреждения и др.), обеспечивающие регулирование основных управленческих процессов;

- разработаны и внедрены перспективные методы и средства управления качеством, через включение общественности в управление образовательным учреждением на всех этапах управленческой деятельности (анализ, планирование, реализация, контроль), что позволяет привлечь дополнительные материальные и кадровые ресурсы, разделить ответственность за результаты с общественностью;

- осуществлено совершенствование организационных структур и механизмов управления в школе в интересах постоянного повышения эффективности образовательной деятельности с учетом запросов и ожиданий социума;

- обеспечено привлечение общественности к разработке и реализации совместно с учащимися и педагогами социально значимых проектов, что позволяет повысить воспитательные эффекты и уровень воспитанности учащихся;

- разработан и внедрен системный мониторинг деятельности органов государственно-общественного управления, позволяющий видеть перспективные направления участия общественности в жизни образовательного учреждения;

Данные принципы реализованы в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных учреждений Тюменской области. Так, в МОУ СОШ № 7 г. Тобольска управляющим советом были внесены в учебный план школы изменения, обеспечивающие дополнение содержания образования, расширение спектра способов и форм организации обучения школьников через увеличение доли проектных методов обучения, информационно-коммуникационных технологий, внедрение которых позволяет развивать информационно-познавательную компетентность и компетентность социального действия, обеспечивающую общественную активность.

В результате реализации принципов государственно-общественного управления наметилась тенденция повышения качества образования через организацию эффективного взаимодействия с родительской общественностью и местным сообществом, повышение общественной ответственности за образование. Участие педагогов школы в опытно-экспериментальной работе повысило уровень профессиональных компетенций педагогов, связанных с умением работать с общественностью и родителями, органами ученического самоуправления, реализовывать проектную деятельность. Отмечен рост уровня конкурентоспособности школы.

В ходе работы по развитию государственно-общественного управления была обозначена задача поиска наиболее эффективных форм включения общественности в деятельность школьного сообщества. Требовалось разработать собственные формы взаимовыгодного сотрудничества с социумом, предполагающие не только получение дополнительных ресурсов, но и предоставляющие возможность осваивать ценности демократической культуры и формировать опыт их активного использования. Именно управляющий совет объединил представителей общественности и сделал их равноправными участниками образовательного процесса. Поэтому совместные усилия школьной администрации и управляющего совета были сконцентрированы на поиске такого направления работы, которое бы помогло вовлечь членов управляющего совета и общественность в деятельность школы, пробудить интерес к совместной работе. После проведенного анализа ситуации, изучения опыта других школ, определилось практическое направление деятельности управляющего совета – участие в социальном проектировании.

Под социальным проектированием понимается самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на практическое решение общественно-значимой проблемы, способствующая взаимодействию школьного сообщества с властными структурами и общественностью.

Главный педагогический смысл этой технологии – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я – концепцию и мировоззрение, устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых. Для учителя социальное проектирование – это интегрированное дидактическое средство развития, обучения, воспитания, которое позволяет формировать социальные компетенции учащихся, развивать специфические умения и навыки: проектирования, прогнозирования, исследования, проблематизации, презентации [2].

Проекты отличались по составу участников и направленности. Были проекты, в которых наибольшая роль принадлежала родительской общественности, но были и проекты, где ведущая роль была у учащихся, а взрослые оказывали детям действенную помощь в их реализации.

Цели социального проектирования:

- привлечение внимания воспитанников к актуальным социальным проблемам местного сообщества;
- включение обучающихся в реальную практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем силами самих учащихся.

Выполняя проект, ребята вовлекают в свою деятельность все заинтересованные стороны: местное сообщество, властные структуры, руководителей различных подразделений и организаций, нередко добиваясь положительного решения такой проблемы, которую долгое время не могут или не хотят решить официальные лица.

Управляющий совет и проектная группа имели достаточное ресурсное обеспечение для успешной совместной деятельности:

- кадровое – наличие в управляющем совете тех, кто может реально решать проблемы;
- информационное – сайт школы, постоянные публикации в СМИ, отчеты о работе школьных структурных подразделений;
- материальное – наличие в школе достаточного количества множительной и печатной техники для тиражирования материалов; наличие видео- и фототехники, современного демонстрационного оборудования;

С участием управляющего совета разработаны и реализованы проекты социальной направленности, обеспечивающие патриотическое воспитание. Под руководством управляющего совета с целью воспитания чувства патриотизма, любви к родному городу реализованы проекты «Менделеев и Тобольск», «Комсомолу Тобольска 90 лет», к 65-летию Победы: «Добро в твоём сердце», «Ветеран живет рядом», концерт для пожилых жителей микрорайона, концерт, посвященный дню матери, дню защитника Отечества, Дню Победы. Стала традицией реализация проекта «Мы за безопасность на дорогах».

В ходе опытно-экспериментальной работы подтвердилось наше предположение, что привлечение общественности к разработке и реализации совместно с учащимися и педагогами социально значимых проектов повысит воспитательные эффекты и уровень воспитанности учащихся. Мы считаем, что такое взаимодействие взрослых и детей дает огромный положительный эффект как для школы, так и для общественности и местного социума, поскольку именно социальные проекты решают одновременно проблемы и микрорайона, и школы.

Происходит обоюдный процесс формирования всех участников проектной деятельности как активных граждан общества, развитие их гражданских компетенций, для учащихся обеспечивается успешная социализация. На последнем совместном заседании управляющего совета и проектной группы членами совета была высказана идея нового социального проекта по решению проблемы ямочного ремонта дорожного полотна.

Данная практика общественного участия имеет несомненные перспективы развития. В конечном итоге в деятельность школы через представителей управляющего совета вовлекается все большее количество представителей местного сообщества. Тем самым преодолевается определенная отчужденность школы от социума.

Управляющий совет демонстрирует свою эффективность в привлечении в школу ресурсов общественности. Наблюдаемая активность представителей общественности обусловлена реальной возможностью их участия в определении стратегического развития школы, организации уклада её жизни, влиянии на организацию финансово-хозяйственной деятельности школы.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что открытость образовательного процесса, доверие к действиям педагогов невозможно без активного взаимодействия с ближайшей социальной средой школы, в которую входят учреждения образования, здравоохранения, культурно-просветительные организации, правоохранительные учреждения, различные общественные организации, муниципальные служ-

бы и комитеты. Социальные партнеры и управляющий совет школы в совместной деятельности реализуют свои интересы по обучению, воспитанию, занятости (для школы), обеспечению публичности, привлечению внимания населения, обучающихся абитуриентов, работников, членов общественных организаций (для социальных партнеров). Школьный совет и администрация – организаторы социальных мероприятий, вместе с партнерами конструируют среду, развивающую и воспитывающую школьников. Социальными партнерами школы являются: военный комиссариат, областная общественная организация «Боевое братство», Комитет солдатских матерей, Совет ветеранов, отдел социального обеспечения, Городская дума, Биологическая станция, Комитет по делам молодежи, военно-спортивный молодежный центр «Россияне», Комитет

по культуре, хор «Русская песня», ОГИБДД, станция юных туристов и др.

Управляющие советы призваны помочь обществу сформировать заказ на образование. Но это возможно только в том случае, если школьные управляющие советы хорошо разбираются в вопросах образовательной политики государства и каждой конкретной школы. Однако компетентных общественных управляющих мало и быстро их подготовить довольно трудно. Именно поэтому практика привлечения членов управляющего совета к работе по выполнению социальных проектов может стать первой ступенькой, которая поможет им овладеть знаниями в сфере образования, стать по настоящему грамотными управленцами. Все это содействует повышению качества образования.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по развертыванию и организации деятельности Управляющих советов / под ред. А.М. Моисеева; руководитель проекта А.А. Пинский. – М., 2005.
2. Макарова, Р.Т. Технология социального проектирования. – М., 2010.

Bibliography

1. Metodicheskie rekomendacii po razvertivaniyu i organizacii deyatel'nosti Upravlyayutikh sovetov / pod red. A.M. Moiseeva; rukovoditel' proekta A.A. Pinskiy. – M., 2005.
2. Makarova, R.T. Tekhnologiya social'nogo proektirovaniya. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 371

Laponova G.V. NEW APPROACHES TO TRAINING TEACHERS TO WORK WITH ORPHANED CHILDREN IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. In article new approaches are represented to training teachers to work with orphaned children in the system of additional professional training, which consists of three stages: motivation, course and post- course.

Key words: additional professional education, the modular program, work with orphans children.

Г.В. Лапонова, аспирант Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, г. Брянск, E-mail: gmosina@mail.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представляются новые подходы к подготовке педагогов к работе с детьми-сиротами в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, модульная программа, работа с детьми-сиротами.

Как известно, под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) <...>, которое удостоверяется соответствующим документом» [1]. Однако *дополнительное образование* имеет своей целью не достижение какого-либо образовательного уровня, а дает «...в пределах каждого уровня профессионального образования непрерывное *повышение квалификации* рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов».

Действительно, не существует таких дополнительных профессиональных образовательных программ, путем освоения которых, можно было бы получить образование другого уровня, связанного с реализацией в обществе правил образовательного ценза. В этой связи по своей «природной» сущности ДПО в определенной мере характеризует практически *любое профессиональное обучение, непрерывно необходимое для выполнения трудовых функций работника*, меняющихся с изменением производства.

Разнообразие практики требует и разнообразных форм «профессионального обучения» от суперкраткосрочного обу-

чения типа инструктажа, до длительной (более года) профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации. Это разнообразие порождает разнообразие обучающей деятельности, не сводимой к «образовательной деятельности» и разнообразие обучающих структур, не сводимых к «образовательным учреждениям», требует четкого их позиционирования с позиций «внутренняя деятельность работодателя – внешнее (коммерческое) оказание услуг».

Нерешенность этих вопросов породила сегодня острые проблемы позиционирования программ длительностью менее 72 часов внутри системы ДПО. Существующая нормативная база ДПО, построенная по аналогии с основным образованием, «не замечает» эти программы, несмотря на их важность, массовость и обязательность. Такими программами, например, являются 40-часовая программа обучения и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, другие программы по промышленной, экологической, пожарной, электроэнергетической, транспортной и других видов безопасности, разработанных и утвержденных на федеральном уровне и **обязательных** для исполнения работодателями.

Что касается профессиональной переподготовки, анализ содержания циклов и дисциплин государственных требований показал, что получение дополнительной квалификации

по своей сути ничем не отличаются от получения второго высшего образования по новой специальности в сокращенные сроки. Однако, наименование квалификаций и сам диплом о дополнительном (к высшему) образовании пока еще не воспринимается работодателем как диплом о высшем профессиональном образовании с необходимой специальностью.

В существующих государственных требованиях не видны преимущества ДПО, как более глубоких с профессиональной точки зрения образовательных программ, что по сути своей подрывает саму идею дополнительного профессионального образования. Дополнительные квалификации (в рамках уже имеющегося образовательного ценза) должны были продолжить естественную траекторию ДПО, привязанную к нуждам и конкретным рабочим местам сферы труда, однако они ушли с этой траектории в сторону «классического» высшего профессионального образования, переживающего в нынешних условиях «болезнь» отрыва от сферы труда.

Модуль – понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции. Модуль является значимым для сферы труда. Модуль представляет собой логически завершенную единицу учебного материала для решения профессионально значимой укрупненной проблемы. Каждый модуль программы, в свою очередь, состоит из ряда обучающих модулей (субмодулей), которые представляют законченный курс. Субмодули основного модуля располагаются таким образом, что содержание обучения изменяется от простого к сложному [2].

Структура модуля практически построена по принципу разбивки учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Содержание каждого обучающего модуля определяется целями, которые представлены в его нулевом элементе. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например, уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей слушатель может ограничиваться первым уровнем или осваивать дополнительные уровни.

Рассмотрим пример структуры программы модуля. Совершенно очевидно, что она должна содержать следующие компоненты:

- название модуля;
- место модуля в основной (или дополнительной) образовательной программе, время изучения: семестр;
- количество часов / из них аудиторных / из них лабораторных;
- форма обучения: очная / заочная / дистанционная;
- целевые ориентиры модуля / задачи;
- результаты освоения модуля;
- итоговая аттестация по модулю;
- основное содержание модуля (представляется через программы учебных курсов);
- рекомендуемые образовательные технологии (указываются в случае, если в модуле имеются сквозные технологии, используемые в каждом из курсов);
- организация самостоятельной работы (указывается, если есть задания, выполняемые слушателями самостоятельно, общие для модуля, поддерживаемые каждым из учебных курсов);
- рекомендуемая литература: основная и дополнительная (указывается в случае, если имеются источники, необходимые для выполнения общих по модулю заданий самостоятельной работы и т.д., если этого нет – литература указывается в текстах учебных программ модуля).

Таким образом, в тексте, представляющем программу модуля, кроме формальных вещей, отражающих трудоемкость модуля, место в образовательной программе и пр., наиболее важными, концептуальными элементами являются определе-

ние целей модуля, результатов его освоения, представление содержания деятельности по достижению целей модуля в текстах учебных программ и описание аттестационных мероприятий, которое ясно указывает на то, как проверяется достижение целей модуля, какие результаты обучения демонстрируются и как происходит оценивание этих результатов. При этом очень важным является четкая взаимосвязь всех названных компонентов программы модуля.

В модульной организации разные модули имеют высокую степень автономности и вырабатывают собственную стратегию в рамках достаточно широких критериев и условий, которые сформулированы в определенной группе. Технологичность модулей позволяет менять их местами, а в случае необходимости включать новые или исключать какие-то из них в зависимости от целей программы, которые могут корректироваться с учетом общенациональных и местных приоритетов.

Модульная программа – это программа, в основе которой находятся результаты, которые должны быть достигнуты в процессе обучения и которые соответствуют требованиям сферы труда, т.е. требованиям к деятельности в рамках профессии. Как показывает наш опыт, целесообразным и наиболее эффективным является модульное структурирование образовательной программы. Основной дидактической целью модульной программы является подготовка специалистов к выполнению определенных видов деятельности. Конкретные действия или конкретные знания необходимые для выполнения определенного вида деятельности и являются обучающими элементами в модульной программе или дискретными единицами.

Модульные программы представляют собой новое поколение программ, так как позволяют:

- за счет интеграции отдельных частей учебных дисциплин гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей темпов обучения различных профессиональных групп;
- не столько передать те или иные знания, сколько сформировать при помощи знаний и опоры на социально-профессиональный опыт учителя ключевые компетентности;
- заменять модули в зависимости от целей программы, которые корректируются с учетом общенациональных и региональных приоритетов, перемещать модули, сохраняя общую логику содержания.

Именно модульные программы создают условия для личностно ориентированного обучения. Наличие качественных вариативных модульных программ повышает конкурентоспособность системы ДПО на рынке образовательных услуг.

Именно на основе требований к результатам, которые предъявляются работодателями, формулируются и требования к результатам обучения, а именно к тому, что реально будет уметь человек после окончания обучения, т.е. к компетенциям.

Общая логика разработки модульных курсов требует построения общей структуры программы, состоящей из модулей обучения, каждый из которых охватывает ограниченный набор взаимосвязанных компетенций.

Под обучением, основанном на компетенциях, понимается «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии». Ключевым принципом обучения, основанного на компетенциях, является *ориентация на результаты*, значимые для сферы труда.

Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ. При этом модульные программы, основанные на компетенциях, касаются только профессиональной составляющей образовательной программы и не относятся к общеобразовательным предметам, которые преподаются традиционными методами. Нами определены преимущества построения дополнительных профессиональных образовательных программ ДПО по модульному принципу.

1. Модульный подход позволяет в каждом модуле:

- выделить основные цели, задачи и ведущие идеи;
- обозначить принципы отбора и структурирования учебного материала;
- установить взаимосвязь между теоретическими и практическими знаниями и умениями;
- определить типовые и проблемные задания, задачи для самостоятельной работы слушателей;
- определить критерии результативности освоения модуля;
- построить индивидуальную траекторию слушателя.

2. Неотъемлемой частью каждого модуля выступает психолого-педагогическое знание, которое позволяет преподавателю (обучающему):

- создать условия для развития профессиональной компетентности обучающегося в контексте его профессиональной деятельности;
- обосновать выбор оптимальных для конкретной группы обучающихся и конкретных технологий обучения взрослых, позволяющих «осуществить, выполнить себя»;
- учесть традиции и инновационные процессы конкретно образовательного учреждения.

3. Ведущей технологией реализации модульных программ становятся интерактивные технологии, которые ставят в центр внимания слушателей вопросы эффективности и качества производственного процесса, организации разнообразных форм взаимодействия субъектов этого процесса, стратегии и тактики принятия решений по достижению поставленных целей, подразумевая иной характер взаимоотношений обучающихся с обучающимися (организует с ними совместную деятельность, тем самым, вовлекая их в процесс обучения).**4. Освоение преподавателем новых ролей:**

- консультант;
- тьютер;
- модератор групповой работы;
- куратор образовательной программы и др.

Реализуемый нами **модульно-компетентностный подход** находится в русле концепции непрерывного образования («образования в течение всей жизни»), поскольку имеет целью формирование высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, с одной стороны, и продолжение профессионального роста и образования – с другой.

Такой подход к построению содержания образования позволяет оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их. При этом обеспечивается переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении.

Гибкость модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на компетенциях:

- позволяет оперативно обновлять или заменять конкретные модули при изменении требований к специалисту вследствие изменений в технологиях и организации труда, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне;
- дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего обучения (или трудового опыта) путем

комбинирования необходимых модулей и отдельных единиц модулей;

- позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ (техника безопасности, эффективное общение и т.д.).

Оценка образовательных результатов в рамках модульно-компетентностного подхода также обладает своими особенностями. Во-первых, оценка производится независимо по каждому конкретному модулю. Процедура оценивания предполагает демонстрацию или подтверждение того, что обучающиеся освоили требуемые компетенции, сформулированные в задачах по данному модулю, и могут осуществлять все требуемые действия в рамках данной компетенции. Во-вторых, оценка базируется на критериях, при этом критерии оценки заранее определяются и формулируются в терминах результатов деятельности/задач модуля [3].

В современных условиях модуль рассматривается не как фрагмент учебной программы, а как фрагмент образовательной программы. Основной причиной распространения именно такого понимания модуля являются, по-видимому, две характеристики модуля. Во-первых, модуль рассматривается как относительно завершенный фрагмент образовательной программы, это означает, что при условии успешной аттестации по модулю, слушатель может получить сертификат, свидетельствующий о присвоении ему какой-либо квалификации. Во-вторых, модуль обладает одним важным достоинством – его можно соединять с другими модулями. Завершение изучения каждого модуля настраивает слушателя на изучение дополнительных модулей. В этом случае из сопоставимых по смыслу профессиональной подготовки модулей можно «собрать» целостную образовательную программу.

Таким образом, модульно-компетентностный подход обеспечивает переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении. Особенности модульно-компетентностного подхода в реализации программ ДПО являются:

- нацеленность на становление ключевых и профессиональных компетенций, компетентностный подход предполагает переход в конструировании содержания образования – от «знаний» к «способам деятельности», что находит свое отражение в государственных образовательных стандартах;
- модульно-компетентностный подход является результатом более глубокой технологической проработки компетентностного подхода применительно к системе профессионального образования, т.е., формой его реализации, максимально удобной для использования в системе ДПО;
- ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда;
- реализация модульно-компетентностного подхода требует выделения значительных ресурсов на подготовку кадров, способных работать в рамках данного подхода.

Переход к такому процессу обучения состоит в следующем: слушатель осуществляет ревизию своих потребностей, возможностей учреждения ДПО, и обнаруженные точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания ДПО, заключенного в образовательных программах, учебных модулях и курсах, и определения последовательности его освоения.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. (ред. от 28.09.2010) [Э/п]. - Р/д: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>
2. Гунявина, Н.Л. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. – СПб., 2008.
3. Лебедева, М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей в области информационно-коммуникационных технологий. – СПб., 2006.

Bibliography

1. Zakon RF «Ob obrazovanii» 1992 g. (red. ot 28.09.2010) [Eh/r]. - R/d: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>
2. Gunjavina, N.L. Metodicheskie rekomendacii po analizu professional'nykh kompetencyj i razrabotke modul'nykh obrazovatel'nykh programm, osnovannykh na kompetencyakh. – SPb., 2008.

3. Lebedeva, M.B. Sistema modul'noy professional'noy podgotovki budutshikh uchiteley v oblasti in-formacionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 378.1

Pozdnyakov I.A. **DEVELOPMENT OF THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE NATIONAL HIGHER EDUCATION.** This paper presents an analysis of the current state of training of foreign students in Russian higher education, compared with the preparation of foreign students in other countries, set objectives and targets of the system of training of foreign students in the national higher education.

Key words: higher education, foreign students, training of foreign students in Russian universities.

И.А. Поздняков, соискатель РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: batozhok@mail.ru

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В работе представлены результаты анализа современного состояния подготовки иностранных студентов в сфере российско-го высшего профессионального образования, проведено сравнение с подготовкой иностранных студентов в других странах, определены задачи и ориентиры развития системы подготовки иностранных студентов в отечественном высшем образовании.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, подготовка иностранных студентов в российских вузах.

Развитие современного высшего профессионального образования невозможно представить без его глобализации, взаимодействия между национальными системами образования. Тенденция глобализации образования по своему духу, исторически и мировоззренчески близка для российского просвещения. Происходящая в современных условиях модернизация системы образования Российской Федерации осуществляется с учетом тенденций мирового развития. Активно реализуются национальные и международные проекты в области образования [1]. В настоящее время Россия участвует в формировании общеевропейского пространства высшего образования, развивает образовательное сотрудничество с Европейским Союзом (ЕС), развивает двустороннее сотрудничество в области образования с развитыми странами, новыми индустриальными государствами и партнерами по интеграционным объединениям. С учётом политических и экономических факторов, в Концепции модернизации российского образования на государственном уровне обозначена важность развития международной деятельности российской высшей профессиональной школы в области подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг [2].

Для современного состояния высшего образования в мире характерны процессы *интернационализации и глобализации*. Эти процессы проявляются и в российском высшем профессиональном образовании. В вузах России реализуются ряд проектов европейских программ (ТЕМПУС, ТАСИС) в областях экономики (Т-ЈЕР-08536-94); европейского и международного права (Т-ЈЕР-10325-97), финансовых институтов (М-ЈЕР-10461-98); статистики для региональных приложений (Т-ЈЕР-10767-99); развития демократических механизмов в сельском хозяйстве (ІВ ЈЕР-211000-2000) и др. Реализация названных проектов, реализация положений Болонского процесса, международная аккредитация вузов, нострификация российских дипломов и др. призваны обеспечить сближение образовательных систем европейских стран [3].

В целом *интернационализация высшего образования* представляет процесс интеграции международного и межкультурного аспектов в цели и способы предоставления высшего образования. В понятие интернационализации в сфере высшего профессионального образования специалисты включают два аспекта: внутренний и внешний [4]. *Внутренняя интернационализация* подразумевает создание такой культуры и климата внутри вуза, в системе высшего образования, которые способствуют международному и межкультурному взаи-

мопонимание. При этом реализация всех образовательных программ, проектов, исследований содержит международное измерение (соответствует международным стандартам, включает зарубежные наработки, реализуется совместно с иностранными партнерами). *Внешняя интернационализация* – процесс предоставления образовательных продуктов и услуг в зарубежные страны посредством различных технологий и через различные соглашения.

Основными факторами, определяющими выбор иностранными учащимися страны и вуза для обучения, являются: распространенность языка обучения; репутация вуза; авторитет страны; политические, экономические, географические, исторические связи между странами; стоимость программ и проживания; гибкость программ и сопоставимость квалификационных требований; активность государственной политики по продвижению национальных институтов образования в глобальном пространстве; меры по поддержке, в том числе социально-экономической, иностранных учащихся.

Одной из важных целей интернационализации высшего образования является *получение дохода*. Иностранные студенты дают возможность вузу привлечь дополнительные источники финансирования и, тем самым, стимулируют вузы и систему образования в целом осуществлять предпринимательскую стратегию на международном рынке. Соответственно, ключевым аспектом реализации процессов интернационализации и глобализации образования является участие высших учебных заведений в *экспорте образовательных услуг*, где главная роль отводится подготовке национальных кадров для зарубежных стран [5].

Основные доходы от очного обучения иностранных студентов получают в основном Соединенные Штаты (20 млрд. долл. без учета субсидий иностранным учащимся), Великобритания (свыше 10 млрд. долл. США), Австралия (около 14 млрд. австралийских долл.), а также Франция, Германия и некоторые другие страны. Более 50% мирового контингента иностранных студентов очной формы обучения приходится на долю пяти указанных стран. В настоящее время в США экспорт высшего образования считается пятой по значимости отраслью экспортных услуг, в Австралии – четвертой экспортной отраслью и т. д. [6].

За получение российского образования по очной форме (средняя стоимость – 100 тыс. руб.) сегодня платят почти 3/4 иностранных слушателей подготовительных отделений, студентов, стажеров, аспирантов, докторантов, что в 2010 году

составило около 8 млрд. рублей. Почти вдвое больший доход приносит пребывание иностранных граждан на территории России в период обучения по очной форме в российской высшей школе с учетом сопутствующих расходов. Затраты на питание, проживание, транспорт, досуг, медицинское обслуживание и т.д. составляют в настоящее время около 14 млрд. руб. в год из расчета среднемесячных расходов одного иностранного учащегося в размере 12,5 тыс. руб. в месяц. По оценкам специалистов, общий годовой доход от обучения иностранцев по очной форме в российской высшей школе достиг в 2010 году более 23 млрд. рублей или около 700 млн. долларов США [7]. Наиболее высокой для иностранных студентов является стоимость очного обучения в МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МГИМО (по ряду программ и специализаций до 300-320 тысяч рублей в год). Наиболее низкой была оплата обучения в вузах Минсельхоза – в среднем 33,5 тысячи рублей. Больше всего за свою учебу иностранцы заплатили в 2009 году МГУ им. М.В.Ломоносова – 1,2 млрд. рублей. Санкт-Петербургский государственный университет в 2009 году получил 592 млн. рублей, а РУДН – 485 млн. рублей [8]. Основную часть доходов за подготовку иностранных студентов приносят вузы Минобрнауки (около 46% совокупной оплаты за обучение иностранных граждан по очной форме), Правительства РФ (20%) и Минздрава (18%).

Совокупная плата за заочную подготовку иностранных граждан (почти 100% из них обучаются по контракту) составила в 2009-2010 учебном году около 2020 миллионов рублей. Ещё оценочно 721,1 миллиона рублей принесли российской экономике расходы на питание, проживание, транспорт и т.д. данной категории иностранцев в период их пребывания (приезда) в Россию.

В современных условиях конкурентоспособность российской системы образования может быть достигнута на основе реализации эффективной стратегии экспорта образовательных услуг, который для многих стран является прибыльной отраслью экономики, важным направлением политики и показателем социального и культурного развития, в условиях интернационализации российского образования, обеспечивающей повышение его уровня и качества.

Вместе с тем, специалистами отмечается, что на фоне высокого уровня образованности населения и постоянно растущего внутреннего рынка образовательных услуг доля России в международном рынке образовательных услуг практически не растет [8]. Это не только упущенная экономическая выгода, но и упускаемые политические возможности влияния России на международной арене через распространение российских достижений в области науки и технологий, русского языка и российской культуры, через подготовку кадров профессиональной и политических элит для других стран мира. Если в течение ряда лет Советский Союз занимал 2 место (после США) по числу иностранных студентов, то сейчас Россия по числу иностранных студентов находится на 8-9 месте в мире, а доля иностранных студентов в общем количестве студентов внутри России снизилась. В связи с этим анализ состояния и перспектив подготовки специалистов для зарубежных стран в российских вузах является *весьма актуальным* в контексте современных тенденций и задач развития отечественного высшего образования.

По данным ЮНЕСКО, в настоящее время образовательные услуги иностранным гражданам предоставляют 129 государств мира. Россия занимает 8 место по общей численности обучающихся иностранных граждан после США (586 тысяч человек), Великобритании (233), Германии (200), Франции (160), Австралии (157), Испании (124) и Канады (100 тысяч человек). В настоящее время в вузах Российской Федерации обучается всего около 100 тысяч иностранных граждан, в том числе около 70 тысяч на контрактной основе и более 30 тысяч за счет федерального бюджета.

Для сравнения: в 1991 году доля иностранцев в общем контингенте российского студенчества (2 824,5 млн. чел.) составляла 3,2%, а в составе всех иностранных студентов

(1 168,1 млн. чел.) – 7,7%. Сами же вузы РСФСР по числу иностранных учащихся дневных отделений (около 90 тыс. чел.) занимали четвертое место в мире после университетов и колледжей США (419,6 тыс. чел.), Франции (138,2 тыс. чел.) и Германии (107,1 тыс. чел.) [9].

По данным ОЭСР в настоящее время Россия принимает только 2 % от общего количества иностранных студентов, составившего в 2007 году три миллиона. В то время как США принимает 20%, Великобритания обучает 12 %, Германия и Франция – 9% и 8% соответственно. Кроме того, значительное количество студентов обучается в Австралии (7%), Канаде (4%), Японии (4%).

Анализ официальных документов, материалов печати, проведенных исследований свидетельствует, что современное состояние подготовки иностранных студентов в вузах России характеризуется стабильностью (с определенными тенденциями к усилению) государственной поддержки международного сотрудничества в сфере образования. В частности, это подтверждается выделением достаточных бюджетных средств на реализацию мероприятий международного сотрудничества в сфере образования в рамках федеральных целевых программ, в частности, по развитию образования и обучения русскому языку.

В то же время, анализ показывает, что в российской высшей школе реализуется недостаточно совместных образовательных программ и программ на иностранных языках, программ совместных международных исследований и других форм сотрудничества, направленных на интернационализацию программ обучения. Особо отмечается необходимость развития инфраструктуры для привлечения лучших студентов, преподавателей и исследователей, интернационализации среды обучения.

Нормативно-правовую базу функционирования и развития системы подготовки иностранных студентов в российских вузах составляют Конституция Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», иные нормативные правовые акты Российской Федерации, регулирующие деятельность в сфере внешней политики и внешнеэкономической деятельности.

Приказом Минобрнауки России от 08.05.97 № 866 были утверждены *Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)*.

В процессе подготовки иностранных студентов в российских вузах учитываются положения Основ стратегического планирования в Российской Федерации, утвержденных Президентом Российской Федерации 12 мая 2009 г., Концепции внешней политики Российской Федерации, утвержденной Президентом Российской Федерации 12 июля 2008 г., Концепции участия Российской Федерации в содействии международному развитию, одобренной Президентом Российской Федерации 14 июня 2007 г. № Пр-1040, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом Российской Федерации 18.10.2002 г.), а также международные соглашения Российской Федерации, в частности, документы Болонского процесса, участницей которого Россия является с 2003 г.

Кроме того, по решению коллегии Минобрнауки России от 12 ноября 2008 года был разработан проект Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. Данной концепцией предусмотрена разработка Министерством образования и науки Российской

Федерации Стратегии экспорта образовательных услуг. Организационной основой её реализации должна являться Федеральная целевая программа экспорта образовательных услуг, утверждаемая Правительством Российской Федерации на среднесрочную перспективу [10].

Свидетельством внимания государства к проблеме подготовки иностранных студентов в российских вузах также является постановление Правительства Российской Федерации от 25 августа 2008 года № 638 «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования». В соответствии с ним до 10 тысяч увеличено количество ежегодных стипендий для приема на обучение в российские образовательные учреждения за счет средств федерального бюджета иностранных граждан и соотечественников за рубежом. Этим документом впервые разрешено осуществлять подготовку иностранцев в российских техникумах и колледжах, а также выплачивать иностранным учащимся государственную стипендию в течение всего периода обучения, вне зависимости от успеваемости.

В соответствии с Соглашением о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств от 17 января 1997 года был образован совет по сотрудничеству в области образования государств – участников СНГ. С учетом проводимой государственной политики по расширению подготовки иностранных студентов в российских вузах были увеличены квоты следующим государствам для приема граждан и соотечественников из этих стран на обучение.

В активизации подготовки иностранных студентов в российских вузах важную роль играет Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), которое было создано в сентябре 2008 года (Указ Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 года № 1315) и входит в структуру Министерства иностранных дел России.

При распределении стипендий на обучение иностранных студентов в российских вузах учитываются заявки Россотрудничества и других заинтересованных российских и международных организаций и объединений, включая: Международный координационный совет иностранных выпускников высших учебных заведений «Инкорвуз», Российское общество солидарности и сотрудничества с народами Азии и Африки, Организация стран Сообщества развития Юга Африки, Ассоциация стран Юго-Восточной Азии, Ассоциация по связям с соотечественниками за рубежом «Родина», Ассоциация иностранных студентов в России.

Специалистами отмечается все более активная роль в расширении приема на учебу в Россию граждан зарубежных стран и соотечественников не только вузов подведомственных Минобрнауки, но и высших учебных заведений Минобороны России. Минкультуры России, Минздравсоцразвития, Минсельхоза России, Минспорттуризма, Минтранса и ряда других ведомств.

Привлечению иностранной молодежи к обучению в российских вузах способствуют рекламные мероприятия высших учебных заведений, выставки-ярмарки образовательных услуг отечественной высшей школы. Такого рода мероприятия регулярно проводятся в Китае, Таджикистане, Венесуэле, Иордании, Словении и ряде других стран. Для российских вузов участие в выставочных мероприятиях становится одним из обязательных атрибутов международной деятельности. Несомненным положительным результатом проведения таких мероприятий является увеличение в вузах контингента обучающихся иностранцев.

Как уже отмечалось, по решению коллегии Минобрнауки России от 12 ноября 2008 года был разработан проект *Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг.* [10].

Следует отметить, что без должного управления, обеспечения и сопровождения экспорта образовательных услуг невозможно достичь высокого уровня работы вузов в этой сфе-

ре. В этом отношении очень полезно взаимодействие органов государственной власти, структур управления образованием с вузами и учреждениями, которое способствует информационно-справочному обеспечению российского экспорта образовательных услуг. В частности, на веб-сайтах Минобрнауки России и Россотрудничества сформирована и постоянно обновляется база данных («Российское образование для иностранных граждан») на русском и иностранных (в настоящее время – девяти) языках о возможностях получения образования в России. Также отмечается самая активная деятельность в этой сфере непосредственно высших учебных заведений, которые размещают в сети Интернет (как и в других средствах массовой информации) материалы, позволяющие иностранным гражданам познакомиться с возможностями, требованиями и условиями обучения в российских вузах.

Существенную помощь иностранным гражданам, обучающимся в России, оказывает Ассоциация иностранных студентов в России, общественная организация, представляющая около 120 тысяч иностранных граждан из 162 стран мира, обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации. Сегодня у Ассоциации имеется 24 филиала в городах России.

Вместе с тем положительным, что делается государством, органами управления образованием и самими вузами для расширения подготовки иностранных граждан в российских вузах, существуют и определенные проблемы иностранных студентов, связанные с их пребыванием и обучением в России.

Всего в 2009-2010 учебном году подготовку иностранных граждан в Российской Федерации осуществляли 707 государственных и муниципальных высших учебных заведений (в том числе: 305 – подведомственных Минобрнауки) и 165 негосударственных вузов. Среди специальностей, по которым иностранные граждане получают образование в России, преобладают: медицина (19,2%), экономика, финансы и менеджмент (17,5), гуманитарно-социальные (15,6) и инженерно-технические специальности (12,1), право (8) и естественные и точные науки (6,8%). Меньше иностранных студентов привлекают информатика и вычислительная техника (3,8%), культура и искусство (3), сельское хозяйство (2,4), педагогика (0,9) и другие специальности (3,2%). Наибольшее количество иностранных студентов в России составляют граждане стран Азии, Африки и Латинской Америки (более 50%) и государств-участников СНГ (около 40 %), далее следует представители стран Европы и других стран. Больше всего иностранных граждан обучалось в 2009 году в российских вузах по очной форме из Китая (17,3 тыс. чел.) и Казахстана (13,7 тыс. чел.).

Лидерами по очной форме обучения иностранцев в 2009 году являлись МГУ им. М.В.Ломоносова (5,8 тыс. чел.), РУДН (5,3 тыс. чел.), Санкт-Петербургский государственный университет (3,8 тыс. чел.), Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина (3,7 тыс. чел.). Основными специальностями, по которым в 2009 году иностранные граждане обучались в российских вузах, являлись медицина (19,8%), экономика, финансы и менеджмент (16,6%), русский язык (15,7%). Для сравнения: в 1989/1990 году основной группой специальностей, по которой иностранные граждане обучались в вузах РСФСР, были инженерно-технические (в целом 53,0%). В современной российской высшей школе опережающими темпами стала расти заочная форма обучения иностранцев [11]. Лидерами заочной подготовки иностранных граждан являлись Современная гуманитарная академия (13,3 тыс. чел.), Брянская государственная сельскохозяйственная академия (3,3 тыс. чел.), Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (2,6 тыс. чел.), Московский гуманитарно-экономический институт (2,3 тыс. чел.) и Московский новый юридический институт (2,2 тыс. чел.) [11].

В целом, оценивая современное состояние и перспективы развития системы подготовки иностранных студентов, следует отметить, что в ней, наряду с федеральными органами исполнительной власти в области образования, ведущую роль играют непосредственно высшие учебные заведения Российской Федерации и их международные подразделения. Основ-

ными задачами вузов по развитию подготовки иностранных студентов являются: адекватная оценка своего экспортного потенциала и перспективы его развития путем разработки инвестиционных бизнес-планов; разработка и реализация конкурентоспособных образовательных продуктов; развитие инфраструктуры, гарантирующей возможности качественного обеспечения образовательных услуг; участие в формировании условий, обеспечивающих привлекательную для потребителей услуг социальную инфраструктуру.

Таким образом, российские вузы в настоящее время активно развивают свою деятельность по различным направлениям. Одним из приоритетов при этом является подготовка национальных кадров для зарубежных стран. В тесном взаимодействии с органами исполнительной власти в области

образования высшие учебные заведения России вносят существенный вклад в развитие подготовки иностранных студентов. Перспективы развития системы подготовки иностранных студентов в российских вузах непосредственно связаны с решением задач по усилению позиций образования Российской Федерации на мировом рынке образовательных услуг (увеличение доли рынка с 2% до 7% к 2020 г.), повышению рейтинга российских образовательных учреждений в международных рейтинговых листах (включение не менее 10 российских вузов в числе первых 100 университетов по международным рейтингам); увеличение в структуре доходов вузов и системы образования доли средств, получаемых от экспорта образовательных услуг до 10% от объема государственного финансирования [12].

Библиографический список

1. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях РФ. Статистический сборник. – М., 2006. – Вып. 3.
2. Приказ Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Рыжов, А.Н. Педагогическая терминология процесса интеграции России в европейское образовательное пространство // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 3-1.
4. Интернационализация высшего образования и научных исследований в XXI веке: роль технических университетов: материалы международной конф. 24-25 июня 1999 г., Санкт-Петербург. – СПб., 1999.
5. Шереги, Ф.Э. Иностранные студенты в России / Ф.Э. Шереги, Н.М. Дмитриев, А.Л. Арефьев // Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). – М., 2002.
6. Арефьев, А.Л. Международный рынок образовательных услуг и российские вузы // Высшее образование в России. – М., 2008. – № 2.
7. Арефьев, А.Л. Тенденции экспорта российского образования. – М., 2010.
8. Арефьев, А.Л. Экспорт российского образования: основные показатели и тенденции // Высшее образование в России. – М., 2010. – № 1.
9. Иванова, М.А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб., 1993.
10. Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг.
11. Ши, Синин Оптимизация педагогического общения как условие социально-психологической адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу российского вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2002.
12. Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом Российской Федерации 18.10.2002 г.).

Bibliography

1. Obuchenie inostrannikh grazhdan v viysshih uchebnikh zavedeniyakh RF. Statisticheskij sbornik. – M., 2006. – Vihp. 3.
2. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002 № 393 «O Konceptii modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda».
3. Rihzhov, A.N. Pedagogicheskaya terminologiya processa integracii Rossii v evropeyskoe obrazovatel'noe prostranstvo // Prepodavateli KhKhI vek. – 2009. – № 3-1.
4. Internacionalizaciya viysshego obrazovaniya i nauchnikh issledovaniy v XXI veke: rolj tehnikeskikh universitetov: materialih mezhdunarodnoy konf. 24-25 iyunya 1999 g., Sankt-Peterburg. – SPb., 1999.
5. Sheregi, F.Eh. Inostranniye studentih v Rossii / F.Eh. Sheregi, N.M. Dmitriev, A.L. Arefjev // Nauchno-pedagogicheskij potencial i ehksport obrazovatel'nikh uslug rossijskikh vuzov (sociologicheskij analiz). – M., 2002.
6. Arefjev, A.L. Mezhdunarodniy rihnok obrazovatel'nikh uslug i rossijskie vuzih // Vihshee obrazovanie v Rossii. – M., 2008. – № 2.
7. Arefjev, A.L. Tendencii ehksporta rossijskogo obrazovaniya. – M., 2010.
8. Arefjev, A.L. Ehksport rossijskogo obrazovaniya: osnovniye pokazaniya i tendencii // Vihshee obrazovanie v Rossii. – M., 2010. – № 1.
9. Ivanova, M.A. Sociologicheskij portret inostrannogo studenta pervogo goda obucheniya v vuzе / M.A. Ivanova, N.A. Titkova. – SPb., 1993.
10. Konceptii ehksporta obrazovatel'nikh uslug Rossijskoj Federacii na period 2011-2020 gg.
11. Shi, Sinin Optimizaciya pedagogicheskogo obtheniya kak uslovie socialno-psihologicheskoy adapta-cii inostrannikh studentov k uchebno-vospitatel'nomu processu rossijskogo vuzа: dis. ... kand. psihol. nauk. – Tula, 2002.
12. Konceptii gosudarstvennoy politiki Rossijskoj Federacii v oblasti podgotovki nacionalnikh kadrov dlya zarubezhnikh stran v rossijskikh obrazovatel'nikh uchrezhdeniyakh (odobrena Prezidentom Ros-sijskoj Federacii 18.10.2002 g.).

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 377:378

Rozova E.M., MOTIVATION AS AN INSTRUMENT OF KONFLIKT PREVENTION IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT. In the article the role of motivation techniques designed to serve as a conflict prevention in a professional environment by striving for the development of organizational climate of the organization of an impersonal passive to an active-type personality, which facilitates the most complete implementation of the employee.

Key words: professional environment, organization, conflict prevention, motivation, and organizational climate.

E.M. Розова, аспирант каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: rozova.elena@gmail.com

МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье обосновывается роль методов мотивации, призванных выполнять функцию предупреждения конфликтов в профессиональной среде посредством стремления к развитию организационного климата организации от пассивно-безличностного типа к активно-личностному, способствующему наиболее полной реализации возможностей сотрудника.

Ключевые слова: профессиональная среда, организация, предупреждение конфликтов, мотивация, организационный климат.

Профессиональная среда – совокупность предметных и социальных условий труда – является основным по времени и, зачастую, по значимости, компонентом человеческой жизни. Профессиональная деятельность, профессиональная среда обнаруживают себя значимым комплексным источником удовлетворения всех потребностей, согласно теории А. Маслоу. Это выбор профессии в юности и ее смена в кризисные периоды, мотивы трудовой деятельности и нежелание работать, материальная и психологическая удовлетворенность трудом и возможности самореализации, наконец, безопасность, комфорт и сохранение здоровья в процессе трудовой деятельности. Круг этих и подобных проблем призвана решать психология труда.

Психология труда – это наука, изучающая закономерности становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек как субъект труда – профессиональная среда». Одним из решающих элементов в трудовой деятельности является понятие профессиональной мотивации. Профессиональная мотивация – это психологические причины, определяющие целенаправленные действия человека в трудовой деятельности. На основе мотивов формируются отношения человека: к труду вообще, к конкретной профессиональной деятельности, к своей специальности, к себе как специалисту.

Особый интерес для нас представляет профессиональная среда в рамках производственно-технологических объединений людей и средств производства, а именно, в организациях. Организацию мы понимаем как функционально-целевую совокупность людей, в которой индивиды объединены определенными связями и отношениями, как коллектив тружеников, которые объединяют свои усилия и способности для развития производства, принимают активное участие в решении социально-экономических проблем.

Взаимные связи и отношения складываются не только на основе производственной деятельности, но и под влиянием реальных условий жизни: политических, психологических, нравственных и других. Людей сплачивают общие интересы, идеи, цели, нравственные нормы и принципы. Однако наряду с солидарностью в трудовом коллективе возникают и конфликтные ситуации, что объясняется содержанием конфликтного потенциала.

Широкое распространение имеют конфликты социально-психологические, национально-этнические и политические. С этой точки зрения, предприятие представляет собой внутренне противоречивую систему. С одной стороны, оно является инструментом достижения целей организации или личности. В условиях рыночных отношений субъектом целеполагания может быть владелец предприятия, группа держателей основного пакета акций, государственная организация, министерство, ведомство и т. д. Но, с другой стороны, для успешного функционирования оно хотя бы частично должно быть субъектом собственной деятельности, то есть обладать возможностью целеполагания, свободной, автономией и другими характеристиками субъекта. Социология организации, конфликтология, занимающаяся проблемами предприятий, не может их оставить без внимания. Все же основное влияние на жизнедеятельность предприятий оказывают организационные конфликты.

Профессиональная среда организации определяет формальное положение и формальные отношения между сотрудниками, каждое отделение представляет собой некоторое организационное единство. Любую организацию, по мысли известного швейцарского специалиста по конфликт-менеджменту Ф. Глазла, можно представить как единое целое, состоящее из трех подсистем: 1) духовно-культурная подсистема; 2) политико-социальная подсистема; 3) технико-инструментальная подсистема. Далее мы рассмотрим эти подсистемы с точки зрения конфликтного потенциала [1].

Три подсистемы функционируют по разным принципам. Вследствие этого в каждой подсистеме существуют разные взаимозависимости. То, что подходит для культурной подсистемы, может в социальной подсистеме вести к напряженнос-

ти, а в технико-инструментальной подсистеме к значительным затруднениям и конфликтам – и наоборот. Так в культурной подсистеме возникает конфликтный потенциал, если вместо свободы и собственной ответственности устанавливается кажущаяся свобода, когда исподволь вводятся различные манипуляции, регламентации и тому подобное. В этой сфере вертикальная, иерархическая зависимость только сдерживает развитие и является неуместной. В политико-социальной подсистеме отдельные лица и группы общаются между собой как носители общих прав и обязанностей. Правовые образования устанавливают пределы полномочий, и предписывают, кто, за что несет ответственность, определяют обычное право, общие правовые принципы поведения в обществе и добропорядочности, заключения коллективных договоров и производственных соглашений. Эти правила игры позволяют отдельным лицам в определенной форме излагать и отстаивать свои интересы, что и есть политический, социальный процесс. В технико-инструментальной подсистеме процессы и средства в основных процессах направлены на выполнение главных задач организации. Все объединены общей целью. Посредством разделения труда разные люди выполняют отдельные задачи, которые посредством управления и организации, в конечном итоге, снова сливаются в общее целое. Благодаря этому возникает синергия, которая в действительности значит гораздо больше, чем сумма вкладов каждого. В этом смысле все участвующие в работе лица заинтересованы в хорошем функционировании общей системы, ибо тогда не пропадают их труд и старания.

Рассматривая организацию с точки зрения трех названных выше подсистем, можно выделить три главных типа организаций: профессиональная, организация сферы обслуживания, производственная организация. Далее подробнее остановимся на существенных признаках и принципах формирования главных типов организаций и укажем на конфликтный потенциал.

В профессиональной организации ценности, руководящие идеи и учебный процесс сотрудников являются определяющими для первичных процессов организации, если она ориентирована на творческую деятельность; то есть речь идет о культурной подсистеме. Признаки такой организации следующие.

1. Целью организации является производство идей.

2. Важнейшим формирующим принципом является профессиональная свобода профессиональных сотрудников, предпосылкой чего является профессиональная этика. Качество работы профессионала определяется его интенсивностью, его собственным и единым для профессиональной группы морально-этическим кодексом, но никак не иерархическим контролем, благодаря чему творческие идеи могут быть оригинально согласованы с потребностями особых клиентов.

3. Жизненное значение имеют формирование процесса обучения и развития, чтобы «держать руку на пульсе» современных научных достижений и информационных потоков.

Главная причина повышенной внутренней конфликтности организаций этого типа заключается в том, что они принципиально опираются на способность людей к самостоятельности, на субъективное начало как отдельных индивидов, так и групп. Господство неформальной организации и центробежные процессы являются источником конфликтов. Неформальные группы на таком предприятии могут сформулировать свои собственные цели, существенно отличающиеся от целей организации, что уже является причиной организационного конфликта. В условиях, когда членами такой группы становятся формальные лидеры организации, они вполне способны цели своей группы противопоставить целям всего предприятия.

При профессиональной организации следующие факторы могут породить конфликтный потенциал.

1. Свобода и этическая автономия органициваются.

2. Даются политические установки, которые заведомо ведут к компромиссам с истинной или этикой.

3. Профессиональная работа оценивается только по экономическим критериям и вследствие этого заранее создается ситуация принуждения.

4. Работа профессионалов организуется и планируется по аналогии с планированием производства, нормированный рабочий день и бюрократические правила не позволяют сотрудникам оптимально использовать рабочее время для творческой деятельности.

5. Вследствие личных интересов сотрудников возможности обмена опытом с коллегами ограничены; ситуация информационной монополии.

6. Профессиональный работник не в состоянии реализовать свою личную точку зрения в общих рамках политики организации.

7. Организация осуществляет хищническую эксплуатацию работников, не оставляя им возможностей для дальнейшего обучения.

8. Профессиональные работники требуют – без должных на то оснований – чтобы также и в не профессиональных аспектах им была предоставлена большая «профессиональная свобода».

Организация сферы обслуживания и ее признаки

1. Целью организации является «производство процесса»; посредством такой работы удовлетворяются, прежде всего, психические потребности (бюро путешествий, ресторан). 2. Для имиджа предприятия в сфере услуг определяющими являются точность, надежность, изысканность, скромность и т. д. 3. Организация не может работать «в запас», услуга оказывается в непосредственном контакте с клиентом, поэтому распределение ресурсов, планирование являются перманентными проблемами.

Обобщенно в организации сферы обслуживания можно отметить следующие возможности появления конфликтного потенциала.

1. С целью правового обеспечения происходит сверхнормирование, попытки регламентировать все возможные случаи, вследствие чего сужаются возможности проявления личной инициативы сотрудников. 2. Поведение сотрудников лишено интереса, рутиннообразно, направлено на формальное исполнение инструкций. 3. Разделение труда приводит к тому, что пользователю услуг становится трудно самому интегрировать не скоординированные раздробленные услуги. 4. Оперативная работа по оказанию услуг приводит к стрессу у сотрудников, что отражается на клиентах.

Многие организации сферы обслуживания несут в себе признаки или профессиональной, или производственной организации. Это значительно облегчает организацию, имеющую однозначное предназначение.

Производственные организации создают материальные ценности, которые полностью отделены от производителя. Пространственные и материальные условия отражаются в характере производственной организации. Производство – это дифференцированный социо-технический процесс, поэтому наряду с требованиями технологии следует, безусловно, учитывать телесные возможности людей. Эргономия, удобство в обслуживании машины, защита от шума, пыли, имеют важное и ведущее значение.

Конфликтный потенциал возникает, если пренебрегают следующими принципами.

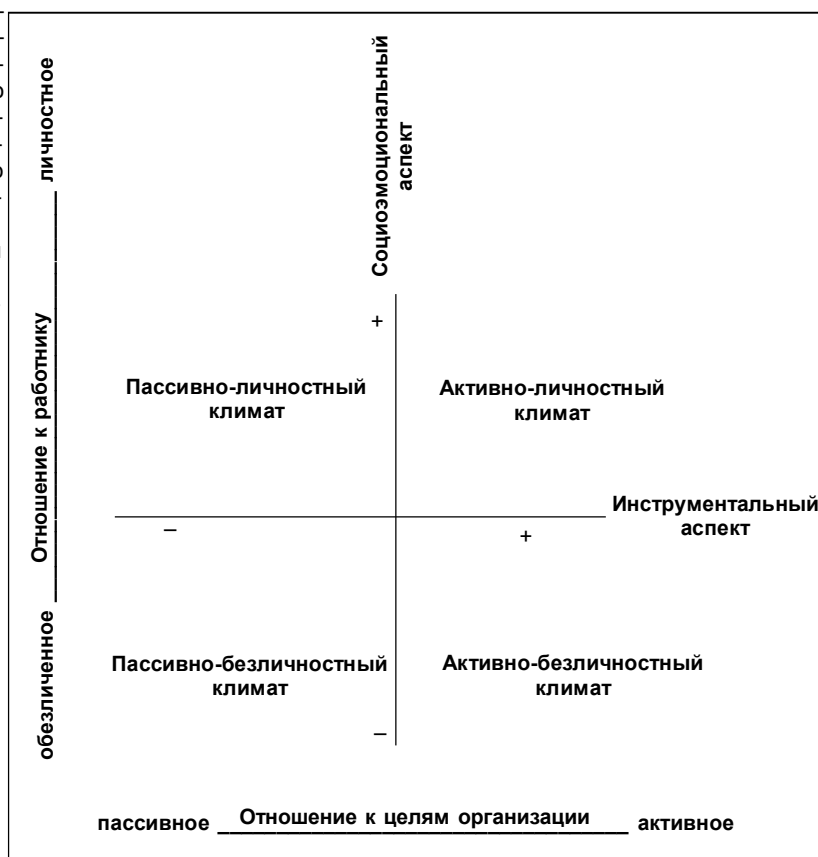
1. Рабочий не знает конечного результата своего труда, не сознает пользы своей работы для конечного потребителя; поэтому он не может объективно определить цель своего труда. 2. Вследствие бесконечной разбивки работы на отдельные операции, задачи, стоящие

перед конкретным рабочим, не представляют собой осмысленного целого, вследствие этого у него нет осмысленного отношения к потребностям потребителя. 3. Горизонтальное разделение работ приводит к тому, что люди задействованы в своих односторонних способностях – например, только планирование, только исполнение, только контроль и так далее – вследствие чего люди редуцируются в своем существе.

Организация возникает на основе общественного разделения труда и специализации. Поэтому на предприятиях создаются различные горизонтальные структуры. Конфликтологи указывают, что любое предприятие располагает такими подразделениями, взаимодействие между которыми потенциально конфликтно. В этом случае возможны как горизонтальные, так и вертикальные конфликты. Горизонтальные конфликты чаще всего возникают тогда, когда различные подразделения предприятия черпают средства своего функционирования из одного ограниченного источника при условии, что свободные резервы средств уже истощены.

Но конфликт между структурными подразделениями предприятия может возникнуть не только из-за дефицита средств, но приобрести позиционный характер. Позиционность – это отношение, которое проявляется в различии интересов, целей людей, взаимодействующих друг с другом в решении общей направленности целедостижения. Социологи подчеркивают, что позиционность отнюдь не является проявлением независимости индивидов, социальных групп, структурных подразделений. Она имеет место только в ситуации сравнения или конкуренции.

Эффективным направлением работы с конфликтным потенциалом организации признается технология по предупреждению конфликтов. С позиций современной науки управления предупреждение конфликтов выступает в виде особой тактики, осуществляемой в чрезвычайных ситуациях. Причем возникновение самой возможности конфликта для современного менеджмента представляется свидетельством сбоя в системе управленческой деятельности, результатом несоблюдения ее основных норм. При выработке свода правил



и норм с целью повышения уровня взаимоотношений не следует ограничиваться только мерами социально-психологического характера. Следует также активно использовать организационно-управленческие методы, опираясь при этом на значительные достижения ученых и практиков всего мира в области современного менеджмента. Именно основные принципы и нормы, разработанные современной наукой управления, обеспечили не только успешное экономическое развитие, но и прочную социальную стабильность многих стран и в первую очередь США, Западной Европы и Японии. Наряду с принципами и нормами психологии, алгоритмы современного менеджмента являются важной теоретической предпосылкой всей тактики предупреждения конфликтов.

Согласно теории управления, методы мотивации служат одним из фундаментальных инструментов в работе по предупреждению зарождения, развития и проявления конфликтов в профессиональной среде. Функция мотивации включает два аспекта – инструментальный, заключающийся в принуждении подчиненных выполнять предписанные им обязанности, и социально-психологический, относящийся к устранению напряжений и конфликтов, мешающих трудовому процессу и его активизации. Соотношение между этими аспектами в разных организациях различно. В зависимости от их сочетания выделяют четыре типа организационного климата (см. рис. 1).

Для успешного функционирования организации наиболее предпочтительным является *активно-личностный климат*, сочетающий заботу о развитии и самореализации личности с высокой требовательностью и подчинением деятельности сотрудника интересам организации. На практике такой климат существует в ряде крупных компаний, исповедующих японскую философию менеджмента, а также в малом предпринимательстве. Противоположность ему составляет *пассивно-безличностный климат*, характеризующийся низкой требовательностью и безразличием к личности сотрудника.

Промежуточное положение занимают *пассивно-личностный* и *активно-безличностный* климаты. Первый базируется на интенсивном использовании социоэмоционального компонента при недостаточном учете инструментального. В этом случае работник ощущает заботу руководства, но не испытывает требовательности. Основное правило организации деятельности в таких коллективах — ничего не менять. Согласно одному из «законов Паркинсона», такая организация не имеет будущего [2]. При активно-безличностном климате работнику представляются значительные стимулы и к нему предъявляются жесткие требования. Однако вся его деятельность строго регламентирована, проявление индивидуальности не пресекается, но и не поощряется. Отсутствие корпоративного духа ведет к тому, что сотрудники ощущают дискомфорт и неудовлетворенность. Такая организация более приспособлена к рыночным условиям, чем организация предыдущего типа.

Исходя из рассмотренной концепции мотивация сотрудников к труду неразрывно связана с развитием организационного климата компании от пассивно-безличностного типа к активно-личностному, способствующему наиболее полной реализации возможностей сотрудника. При этом важно определить уровень потребностей специалиста, в удовлетворении которых заключается суть социоэмоционального аспекта мотивации.

На основе исследований сотрудников различных организаций путем анкетирования выявлено, что их потребности находятся, в диапазоне от третьего (принадлежность) до четвертого (уважение) уровня по теории потребностей А. Маслоу, а в ряде случаев достигают и пятого уровня (самоактуализация) [3].

Существенную часть потребностей двух высших уровней можно удовлетворить путем проведения ряда организационных мероприятий, например, соответствующего перераспределения полномочий между сотрудниками в рамках матричной, дивизиональной или сетевой структуры, использования японского опыта «кружков качества», открытости и гласности принятия решений и т. д.

Однако, согласно теории А. Маслоу, удовлетворение высших запросов не позволит достичь поставленной цели до тех пор, пока не будут удовлетворены потребности низших уровней, которые, как правило, имеют материальную основу. Уровень материального вознаграждения должен полностью покрывать социальные и физиологические потребности сотрудников, а также их потребности в безопасности.

Не менее важное значение имеет разработка системы методов удовлетворения потребностей сотрудника. Она должна быть прозрачной и ориентироваться на индивидуальные цели сотрудника. В настоящее время уже разработано несколько систем мотивации, опирающихся на разные теоретические послышки. Среди них теория «стимул – вклад», мотивационная теория «ожидание – вознаграждение», система «кафе» и другие. Использование же отдельно взятого метода мотивации (например, только изменение должностного оклада) не позволит добиться желаемых целей.

Вместе с тем ни одна система стимулов не приведет к желаемому росту производительности труда, если при этом не будет учтен инструментальный компонент. Для его успешного применения в организации должна использоваться система оценочных показателей эффективности работы сотрудников, на основе которой будет осуществляться изменение уровня материального обеспечения конкретного специалиста.

Изучение приемов мотивации специалистов пяти российских организаций позволило сделать вывод, что даже не владеющие теорией руководители стараются не создавать в компаниях пассивно-безличностный организационный климат. Однако большинство фирм, сформировав пассивно-личностный или активно-безличностный климат, отказались от дальнейшего совершенствования методов мотивации.

Пассивно-личностный организационный климат характерен для значительной части компаний, образованных на базе бывших государственных научных учреждений, а многие новые компании предпочли активно-безличностный климат. Обеспечив высокий начальный уровень заработной платы, руководители таких компаний требуют полной отдачи от сотрудников, сурово карая их за ошибки и сведя к минимуму социоэмоциональный компонент.

В организациях, для которых характерен пассивно-личностный климат, пристальное внимание уделяется поддержке корпоративного духа. В них уважают традиции, учитывают заслуги ветеранов и т.д. Однако четкая система требований к сотрудникам отсутствует. При достижении определенного уровня карьеры у специалиста появляется самоуспокоенность, а премиальные выплаты и штрафные санкции, которые не превышают 10% базового оклада, уже не могут стимулировать профессиональную деятельность. В этом случае «гибель» организации становится еще более реальной, чем при ориентации на активно-безличностный организационный климат.

Указанные факты заставляют искать методы мотивации, обеспечивающие создание активно-личностного организационного климата. В этой связи необходимо решить три основные задачи:

- разработать критерии, позволяющие однозначно определить степень участия специалиста в работе;
- устранить предпосылки к самоуспокоенности сотрудников;
- определить рациональные размеры и соотношение между базовым окладом, «социальным портфелем» и дополнительными стимулами за участие в проекте.

Таким образом, разработка системы мотивации сотрудников к труду и повышению профессионализма должна осуществляться в соответствии с принципами современного менеджмента согласования интересов компании и сотрудников, являющихся ее основным ресурсом. Системы мотивации персонала и стимулирования труда не сводятся только к денежным выплатам, они также включают в себя:

- нематериальное вознаграждение, социальные программы;
- организационно-психологические способы мотивации, к которым относятся создание благоприятных условий труда,

системы контроля и оценки результатов деятельности, определение корпоративных ценностей и установок.

Работникам, прежде всего, необходимо признание результатов труда, причем не только в материальном выражении. Кроме того, для них значима возможность денежных накоп-

лений, стабильность и рост вознаграждения, хорошие условия труда, получение социальных льгот. Для организации приоритетом является возможность привлекать и сохранять компетентных специалистов, повышать производительность работы, избегать и предупреждать появление внутренних конфликтов и социальной напряженности.

Библиографический список

1. Глазл, Ф. Конфликтменеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта. — Калуга, 2002.
2. Паркинсон, С. Н. Законы Паркинсона. — М., 2007.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб., 2006.
4. Емельянов, С. М. Управление конфликтами в организации. — М., 2006.
5. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта. — М., 1995.
6. Каменская, В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. — СПб., 1999.
7. Ламанов, А. Мотивация персонала в инновационном бизнесе // Человек и труд. — 2003. — № 2.
8. Шепель, В. М. Стимулирование труда — «Архимедов рычаг» в работе персоналом // Управление персоналом. — 1999. — № 5.

Bibliography

1. Glazl, F. Konfliktmenedzhment. Nastolnaya kniga rukovoditelya i konsultanta. — Kaluga, 2002.
2. Parkinson, S. N. Zakonih Parkinsona. — M., 2007.
3. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. — SPb., 2006.
4. Emeljjanov, S. M. Upravlenie konfliktami v organizacii. — M., 2006.
5. Zdravomihslav, A. G. Sociologiya konflikta. — M., 1995.
6. Kamenskaya, V. G. Psikhologicheskaya zashita i motivaciya v strukture konflikta. — SPb., 1999.
7. Lamanov, A. Motivaciya personala v innovacionnom biznese // Chelovek i trud. — 2003. — № 2.
8. Shepelj, V. M. Stimulirovanie truda — «Arkhimedov rihchag» v rabote personalom // Upravlenie personalom. — 1999. — № 5.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 377:378

Rojtlat O. V. PRIORITY DIRECTIONS OF THE ACTIVITY OF THE INSITUTE OF DEVELOPMENT THE REGIONAL EDUCATION IN A PROCESS OF RENOVATION OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION. In this article we draw your attention on a modern tendencies of development of education. And aslo we are speaking about the main directions of the system of raising the level of one's skill.

Key words: instituts of an extra professional education, regional education, andragog.

О.В. Пойтблат, канд. пед. наук, ректор ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обращается внимание на современные тенденции развития образования, и раскрываются основные направления деятельности системы повышения квалификации.

Ключевые слова: учреждения дополнительного профессионального образования, региональное образование, андрагог.

Дополнительное профессиональное образование — одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая включает в себя переподготовку специалистов (получение второго высшего образования), повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку и самообразование. Дополнительное профессиональное образование — включает педагогическое образование, для каких бы профессий оно не служило системой повышения квалификации. Сфера дополнительного профессионального образования сориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики, с производством, непродуцированной сферой и на удовлетворение потребностей личности, общества и государства в непрерывном образовании. Происходящие в стране реформы требуют профессиональной переориентации граждан, овладения новыми знаниями и специальностями. Поэтому особая роль системы дополнительного профессионального образования заключается в направленности на удовлетворение социальной потребности в непрерывном развитии кадрового потенциала; взаимосвязи (курсового обучения и самообразования; обучения с жизненным и профессиональным опытом обучающихся); междисциплинарном характере содержания обучения; построении обучения на основе изучения и учета профессиональных потреб-

ностей и познавательных интересов специалистов, их должностных функций, служебного статуса и профессионально значимых качеств.

Основными целями функционирования и развития учреждений дополнительного профессионального образования как источников педагогического образования, является повышение профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств обучающихся и подготовка их к выполнению новых трудовых функций. В принятой Правительством РФ «Стратегии социально-экономического развития России на период 2000-2010 гг.» указывается, что ключевую роль в модернизации образования играют квалифицированные, подготовленные на современном уровне педагогические кадры. Согласно Стратегии, одним из инструментов решения проблемы педагогических кадров является поэтапное реформирование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Основными педагогическими задачами институтов повышения квалификации являются:

- удовлетворение потребностей педагогических работников в получении знаний о новейших достижениях в образовании, передовом отечественном и зарубежном опыте;
- организация и проведение научных исследований, опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность;

- научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций групп документов и материалов.

В последнее время в различных регионах России предпринимаются попытки преобразования системы повышения квалификации за счет различных аспектов: включения новых форм обучения взрослых, создание организационных структур инициирующих инновационные процессы, индивидуализации содержания курсов подготовки и др.

Опыт реформирования региональных систем повышения квалификации работников образования складывается из трех аспектов: организационно-управленческого, содержательного, технологического. В исследованиях И.Ю. Алексашиной показано [1], что центральная мотивационная тенденция учителя, повышающего свою квалификацию (либо в разнообразных организованных формах постдипломного образования, либо в форме индивидуального самообразования), – это тенденция к личностному и профессиональному росту. Её психологическую основу образует глубинная общечеловеческая потребность в самореализации личности себя в жизни, в общении, в труде. Для того, чтобы по настоящему реализовать свое «Я», человеку необходимо постоянно развивать свой творческий потенциал, свои общие и профессиональные способности, свою компетентность, свою культуру, свои знания и умения. Проблема реализации творческого потенциала педагога является одной из приоритетных на современном этапе реформирования отечественного образования, необходимость ее решения актуализирует задачу совершенствования системы повышения квалификации, и предъявляет иные требования к педагогу (андрагогу), работающему в этой системе. В связи с этим встает вопрос о модернизации педагогического образования, которое могло бы готовить преподавателя системы повышения квалификации нового типа – андрагога, способного выполнять инновационные функции и действия [2]:

- осуществлять диагностику уровня профессионализма, профессиональной компетентности обучающегося; оказывать ему помощь в профессионально-личностной рефлексии;

- проектировать информационные системы, структуры форм организации образования;

- оказывать помощь обучающимся в их самостоятельном проектировании индивидуальных образовательных программ по повышению квалификации или переподготовки;

- создавать комфортную психологическую атмосферу обучения и осуществлять научно-методическое обеспечение образовательного процесса;

- проводить диагностические опросы, отслеживание результатов обучения;

- осуществлять отбор научно обоснованного содержания, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;

- разрабатывать ориентированные на человека культурологические технологии обучения;

- выступать в качестве авторов (соавторов) новых проектов профессиональной деятельности;

- консультировать по вопросам: организации своей образовательной деятельности самими обучающимися; технологии творческой деятельности; духовно-нравственного самосовершенствования;

- разрабатывать и использовать различные критерии изучения профессиональных, образовательных и личностных достижений специалиста;

- разрабатывать образовательные программы дополнительного профессионального образования.

На современном этапе андрагог должен владеть различными функциями: исследователя, автора – проектировщика образовательных программ; эксперта образовательного процесса; организатора групповой и коллективных форм образовательной деятельности; наставника; консультанта; вдохновителя взрослых обучающихся; создателя благоприятных условий обучения; источника знаний, умений, навыков и качеств,

необходимых обучающимся. Все эти компоненты должны учитываться содержанием педагогического образования. В условиях реформирования образования система повышения квалификации педагогических кадров в регионах получила довольно широкое дифференцирование, что связано с потребностями обучающихся. Изменилась сама структура потребностей, которая теперь не ограничивается прохождением краткосрочных курсов повышения квалификации один раз в пять лет.

Системой повышения квалификации решается вопрос о соотношении следования запросам практики, их культурного осмысления и выделяющимися тенденциями, характерными не только для отдельного образовательного учреждения, но и для территории, региона, федерации. Как отмечает Н.Н. Суртаева [3], изменения в содержании системы повышения квалификации обуславливают изменения (преобразование) организационных структур институтов повышения квалификации и в конечном итоге изменения самого педагогического образования. В отношении структуры деятельности института наметились два направления: обслуживание дифференцированной практики (индивидуальный заказ педагогических работников и педагогических коллективов) и реализация институтом определенной образовательной политики региона, страны.

Нами выявлены факторы, определяющие актуальные направления развития системы повышения квалификации специалистов педагогического образования, на примере Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТОГИРРО):

1. Потребность изменений в уровне образованности всего российского общества обусловлена спецификой перехода России к рыночной экономике; сменой социальных приоритетов; ускорением жизненных темпов и др. Общество развивается в логике цивилизационных вызовов, поэтому профессиональный и жизненный успех для каждого зависит от уровня образования, соответствия его современным реалиям.

2. Ускорение темпов развития всего, что окружает современного человека, ставит необходимость опережающего образования.

3. Творческие преобразования, пришедшие в школу в последние годы, побуждают значительную и наиболее активную часть учителей критически переосмыслить свой опыт. Помочь учителям в освоении нового опыта, новых форм и методов педагогического труда должны институты ДПО и методические службы.

4. Непрерывное педагогическое образование предполагает систематическое повышение квалификации управленческих и педагогических кадров системы общего образования и педагогов вузов, занимающихся подготовкой специалистов – будущих учителей.

5. В силу значительной мобильности изменений, происходящих в сфере образования, актуализируется проблема информального и неформального образования в системе повышения квалификации.

Так основными направлениями в деятельности ТОГИРРО на современном этапе, влияющими на изменения педагогического образования являются:

- информационно-аналитическая деятельность;
- проектно-прогностическая деятельность, обеспечение стратегического развития отрасли;

- подготовка и переподготовка педагогических и управленческих кадров, специалистов органов управления образованием, специалистов финансово-экономических служб образовательных учреждений и организаций, научно-педагогических работников;

- организационно-педагогическая деятельность;
- консультационная, инновационная;
- научно-исследовательская (подготовка кадров высшей квалификации в форме аспирантуры);

- опытно-экспериментальная (сам институт выступает экспериментальной площадкой и организует опытно-экспериментальную деятельность образовательных учреждений региона).

Кроме того, идет поиск возможности интеграции двух взаимосвязанных сторон дифференциации образовательных и интеллектуальных услуг в реализации образовательной политики, ориентирующей на преобразование педагогического образования. С одной стороны, деятельность института определяется теми реальными тенденциями, которые складываются в практике конкретного региона, определяются конкретными людьми, их потребностями и мотивами; с другой стороны, любое учреждение дополнительного профессионального образования реализует логические принципы взаимосвязи и непрерывности ступеней образования, сложившиеся в стране. На основе представленного опыта и опыта изучения других институтов повышения квалификации нами предложены следующие типы образовательных услуг, которые условно можно назвать: информационно-познавательными, преобразовательно-прогностическими, тренинговыми, аналитическими, консультационными, методологическими, диагностическими.

Подводя итог, можно отметить, что стратегия развития института как инструмента корректирующего педагогическое образование, в том числе и структурных преобразований, основывается на следующих положениях:

- развитие института как учреждения образования взрослых;
- многоуровневый характер повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;
- полифункциональность подготовки специалистов;
- работа с практикой: от информирования к сопровождению внедрения и развития практики;
- предоставление разнообразных образовательных услуг педагогам региона в соответствии с их запросами;
- адекватное реагирование на инновационные процессы структурных преобразований;
- расширение сети неформального образования;
- регион-консультант;
- создание мобильных организационных структур по оказанию образовательных услуг.

Механизм организации структур по оказанию образовательных услуг базируется на принципах: мобильности, добровольности, индивидуальности, альтернативности, стратегического менеджмента, открытости, поликонцептуальности, полипарадигмальности, сотрудничества, интегративности, социальной адекватности, учета рынка образовательных услуг и др. и практической реализации создания структур по оказанию образовательных услуг. Алгоритм создания организационных структур, направленных на преобразование повышения квалификации включает следующие виды деятельности:

- мотивация сотрудников (андрагогов) на проведение организационных изменений для достижения поставленных стратегических целей;
- создание структур (структуры), способных выполнять задачи стратегического планирования;
- установление процедур, составляющих стратегию по разработке и оказанию образовательных услуг;
- создание обеспечивающих подсистем, которые предоставляют возможности для успешного осуществления стратегии;
- формирование корпоративной структуры, поддерживающей стратегию, направленную на разработку и реализацию образовательных услуг, необходимую для успешной деятельности системы повышения квалификации;
- обеспечение внутреннего руководства (лидерства), необходимого для реализации стратегии и ее совершенствования в процессе реализации;
- добровольное распределение функционала в деятельности субъектов (андрагогов) организационных структур по оказанию образовательных услуг.

Механизм создания организационных структур по оказанию образовательных услуг в системе повышения квалификации предполагает: определение заказчика, определение целевых установок заказа на образовательную услугу, выявление рисков при оказании образовательной услуги и разра-

ботка мер по их предупреждению, разработку ожидаемых результатов, мотивацию андрагогов, создание и оказание образовательной услуги как необходимого условия повышения профессионализма, преобразование организационной структуры по оказанию образовательной услуги (выбор адекватной модели организационной структуры по оказанию образовательной услуги), организацию деятельности внутри организационной структуры (распределение функций). Реализации механизма осуществляется педагогами – андрагогами, что способствует повышению непосредственно повышению их профессионализма.

Эффективное функционирование любой организационной структуры зависит от заинтересованности людей, которые выполняют в ней те или иные задачи; от наличия обратной связи, получаемой в результате осуществления контрольной функции, и от информационного обеспечения всех процессов, протекающих в рамках построенной организационной структуры. По мере роста взаимозависимости и сложности среды, в которой работают организации, увеличивается значение формирования и оптимального использования потенциала каждого работника организации и прежде всего, его знаний, а также развитие способностей организации к непрерывному обучению персонала, включая творческие способности.

Организационная структура выстроена на основе идеи реинжиниринга [4], и представляет собой матричную структуру [5], по оказанию образовательной услуги. В процессе реинжиниринга выделяются процессные и ресурсные подразделения Института. К первым относятся структурные подразделения (кафедры), ориентированные на организацию образовательного процесса в рамках повышения квалификации и переподготовки обучающихся.

Ресурсные подразделения функционируют с целью обеспечения необходимыми ресурсами деятельности процессных подразделений. Это, лингвистический центр, психологический центр, центр подготовки специалистов высокой квалификации (аспирантура), лаборатории, научно-учебный компьютерный центр, типография, различные отделы, предназначенные для подготовки средств образовательного процесса, образовательных и управленческих технологий. Подготовка средств образовательного процесса включает материально-техническую базу, учебные аудитории, учебно-методическое обеспечение и т.д.

Матричные структуры наиболее гибкие, они ориентированы на достижение положительного результата, быстрее реагируют на требуемые изменения. Возникающая в них организационная культура называется культурой, ориентированной на задачу. Групп может быть сколь угодно много, однако это не ведет к перегрузкам, так как все они создаются не одновременно, а поэтапно для решения конкретных задач, после чего распадаются. Время их работы определяется поставленной задачей и строго ограничивается. Они предупреждают появление вечных, незавершенных экспериментов. Группы экономичны, так как не нужно вводить в постоянный штат новых должностных лиц. Оплата труда руководителей и членов групп осуществляется по фактически выполненной работе, а не постоянно.

Наиболее сильно на характеристиках коллектива (андрагогах) отражаются функции, выполняемые органами управления организацией во время их деятельности по оказанию образовательной услуги: интенсивность и методы взаимодействия между структурными подразделениями; способы вертикальной и горизонтальной координации труда; степень централизации системы управления; доминирующие принципы контроля и его диапазон.

Гос.-обществ. управление образованием

Можно констатировать тот факт, что если органами управления систематически реализуется функция развития учреждения, то это способствует ориентированности всего коллектива на развитие и саморазвитие, повышение профессиональной компетентности, на освоение и распространение ин-

новаций, модернизацию педагогического образования. Наличие коллегиальных органов управления развивает у андрагогов потребность участия в деятельности по оказанию образовательных услуг, повышает их работоспособность и ведет к выработке единых коллективных ориентаций и потенциальной стабильности трудового коллектива. Широкая специализация, расширение масштаба труда и ротация работы стимулируют у сотрудников потребности в собственном развитии. Интенсивность взаимодействия между структурными подразделениями института, координация работы с помощью взаимных согласований и централизация управления позволяют быстрее превратить коллектив в профессиональные команды.

Децентрализованная система развивает инициативность сотрудников, формирует ориентированность на достижение, самостоятельность, ответственность за результаты труда, способствует развитию профессиональной компетентности. Партисипативное управление одновременно служит и средством, и необходимым условием развития коллектива, эффективной реализацией организационных структур по оказанию образовательных услуг.

Библиографический список

1. Алексашина, И.Ю. О российском опыте профессионального развития педагогов в процессе постдипломного образования // Монологи об учителе. – СПб., 2003.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004.
3. Суртаева, Н.Н. Образовательные ориентиры в контексте социокультурного развития России // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. – СПб., 2003.
4. Ойхман, Е.Г. Реинжиниринг бизнеса: реинжиниринг организаций и информационные технологии / Е.Г. Ойхман, Э.В. Попов. – М., 1997.
5. Лукашенко, М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М., 2003.
6. Тенденции, формирующие систему образования / trends shaping Education. – 2008. – Education. Center for Educational Research and Innovation (CERL).OECD.

Bibliography

1. Aleksashina, I.Yu. O rossiyskom opite professionaljnogo razvitiya pedagogov v processe po-stdiplomnogo obrazovaniya // Monologi ob uchitele. – SPb., 2003.
2. Pedagogika professionaljnogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ped. ucheb. zavedenij / E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov [i dr.]; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2004.
3. Surtaeva, N.N. Obrazovateljnihe orientirih v kontekste sociokulturnogo razvitiya Rossii // Ob-razovanie vzroslihkh v sovremennom razvivayuthemysya obthestve. – SPb., 2003.
4. Oyjkhman, E.G. Reinzhiniring biznesa: reinzhiniring organizacij i informacionnihe tekhnologii / E.G. Oyjkhman, Eh.V. Popov. – M., 1997.
5. Lukashenko, M.A. Vihsshee uchebnoe zavedenie na rihнке obrazovateljniikh uslug: aktualjnihe pro-blemih upravleniya. – M., 2003.
6. Tendencii, formiruyuthie sistemu obrazovaniya / trends shaping Education. – 2008. – Education. Cen-ter for Educational Research and Innovation (CERL).OECD.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 37.0

Solovyova V.K. PROGRAM-AIM APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT EDUCATION AT REGIONAL LEVEL.

The article deals with the problem of building the organizational structure of the quality of education at the regional level. The objective laws to improve the organizational structure of quality management education are highlighted. Program-aim approach is defined as a condition for designing of the effective system of quality control at the regional level. The experience of Tyumen Region of developing a complex-target programs.

Key words: program-aim approach to managing, the quality of education, organizational structure, the complex-target program.

В.К. Соловьева, аспирант Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В статье рассматриваются проблемы построения организационной структуры управления качеством образования на региональном уровне. Выделены объективные закономерности совершенствования организационной структуры управления качеством образования. Программно-целевой подход определяется как условие проектирования эффективной системы управления качеством на региональном уровне. Представлен опыт Тюменской области по разработке комплексно-целевых программ.

Ключевые слова: программно-целевой подход в управлении, качество образования, организационная структура, комплексно-целевая программа.

В условиях рыночных отношений программно-целевой подход к управлению образованием становится необходимым условием достижения современного качества образования.

Необходимо отметить, что реализация системного управления качеством на всех уровнях обеспечивает непрерывность процесса, так как на отдельных этапах его осуществляются подпроцессы: определение целевых приоритетов, ресурсного, программного и технологического обеспечения, мониторинга результатов. Совершенствование организационной структуры управления качеством образования на региональном уровне определяется множеством условий и факторов, анализ которых позволяет выявить причины проблемы в новых социокультурных условиях нашего сообщества. К ним относятся: кризис прежних систем ценностей и приоритетов, формирование новой философии общества, построенной на общечеловеческих и национальных ценностях; развитие приоритетов регионализации и муниципализации образовательных систем; усиление процессов стратификации и в этой связи развитие рынка образовательных услуг: неравномерное развитие социально-экономических условий и в этой связи расхождение общества на богатых и бедных; активизация деятельности региональных конфессий и возрождение духовной жизни общества; развитие теории и практики управления на основе достижений менеджмента и маркетинга, появление и применение в практике работы образовательных учреждений международных стандартов качества ИСО; переход развитых образовательных систем на прогрессивные модели и технологии обучения и др.

Кроме того, для совершенствования организационной структуры управления качеством образования необходимо знание объективных закономерностей системного управления качеством образования. Можно выделить следующие объективно существующие закономерности.

1. Единство системы управления качеством образования отражает такие взаимоотношения между элементами организационной структуры управления качеством образования, которые позволяют оценивать целостность и самостоятельность каждого элемента и его зависимости от других элементов.

2. Единство социально-экологической основы системы управления качеством образования определяет характер целостности самой системы. Механизмом поддержания этой целостности качества образования выступает система управления. Одновременно являясь единой и целостной, она обеспечивает: целенаправленность основного процесса на основе социального заказа общества, подчиненность и соподчиненность ее ступеней, непрерывность звеньев системы и целостность; механизм управления системой функционирует и развивается на всех уровнях посредством организационно-педагогических финансово-экономических, социально-психологических и других отношений.

3. Сочетание централизации и децентрализации системы управления качеством образования. Эта закономерность учетом развития процессов регионализации и муниципализации образования особенно важно учитывать при формировании федерального стандарта образования. Связь этого стандарта с региональным компонентом обеспечивает целостность и взаимодополнение с учетом потребностей регионального сообщества и самого потребителя (индивида).

4. Соотношение управляющей и управляемой систем в достижении качества образовательного процесса. Эта закономерность проявляется себя, прежде всего, во влиянии содержания управленческой деятельности (правах, полномочиях и ответственности субъектов каждого уровня управления) на качество основного образовательного процесса. Степень готовности каждого уровня определяется способностью реализовывать весь комплекс этих прав, полномочий и ответственности за результаты качества образовательного процесса, характеризующей уровень его целостности и самостоятельности через выполнение всего состава управленческих функций.

5. Воздействие общих функций управления на качество конечного результата. Все функции управления раскрывают

содержание управления, которое специально направлено на качественные характеристики образовательного процесса. Всеобщий характер функций управления проявляется себя в функционировании и развитии системы качества образования (образовательного процесса), где управление посредством специализации каждой функции на качество результата деятельности приобретает целенаправленный характер.

Данные закономерности системы управления качеством образования предъявляют свои требования по всей системе управления и находят свое отражение в организационной структуре управления, в подходах и принципах управления качеством образования. Актуальным сегодня можно считать программно-целевой подход к управлению качеством образования.

Как отмечает Д.М. Вердиев, в программно-целевом подходе осуществляется интеграция и синтез основных принципов управления и планирования: целевого (направленности на конечный результат), комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования (как преодоления местничества и ведомственности). Максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, материальных, трудовых и т.д.) — вот смысл применения программно-целевого подхода [1].

Программно-целевой подход к управлению стал развиваться на основе системного подхода, который появился в 1960-х гг. благодаря работам А. Ньюелла, С. Оптнера, С. Черчмена, Р. Акоффа, У. Кинга, Д. Клиланда и ряда других исследователей. Без системного подхода было бы невозможно использование таких методов управления, как планирование и бюджетирование. Именно в области принятия решений, планирования и бюджетирования нашли широкое применение системный подход и системный анализ. Благодаря исследованиям Р. Акоффа, У. Кинга, Д. Клиланда, Г. Саймона и ряда других ученых, работавших в 1970-х гг. над теоретическими и практическими вопросами организационного построения, целеполагания, планирования и контроля, а также проектного управления, сложился программно-целевой подход к управлению [2]. Концепция системного анализа стала основополагающей для формулы программно-целевого подхода: «проблема — цель — решение — программа (план, проект) — бюджет — контроль».

Таким образом, программно-целевой метод в управлении образованием ориентирован на достижение конечного результата в логике поэтапного действия: формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы. Ключевой идеей программно-целевого метода выступает матрица «цель — средство» — иерархическая структура строго сформулированных целей — программных элементов, каждый из которых служит ступенью и средством решения проблемы.

Целевая программа, в отличие от плана действий, обладает свойствами самоорганизации и саморазвития, позволяющими получить результат по критерию «стоимость — эффективность» более высокий, чем при обычном «затратном» планировании. Иными словами, при программном управлении за счет получения новых знаний создается дополнительный «программный продукт» для совершенствования и развития структуры программы, более полного достижения поставленных целей.

Программно-целевой подход предполагает:

- установление социально обоснованных и реально достижимых к определенному сроку целей;
- разработку перечня необходимых действий во всем видам и направлениям деятельности образовательной системы и взаимодействующих с ней внешних организаций и структур региона;
- определение необходимых средств — финансовых, кадровых, материально-технических, информационных и др.
- определение ответственных исполнителей на уровне управленческих, образовательных, финансовых и других структур, организаций, учреждений, работников [3].

Такой подход позволяет находить оптимальные варианты региональных преобразований и механизмы обеспечения их необходимыми ресурсами, а также осуществлять координацию процессов планирования, управления и принятия решений при постановке задач по управлению изменениями.

Как отмечает Д.М. Вердиев, программно-целевое управление в разных контекстах и ситуациях может приобретать разные значения, которые не противостоят пониманию сути этого типа управления. При любом аспекте его рассмотрения сохраняются определенные общие и существенные признаки:

- системное понимание объекта;
- направленность на конечный результат;
- комплексный анализ проблем;
- комплексный подход к выбору целей и средств их достижения;
- увязывание воедино целей и ресурсов;
- создание для такого увязывания специального документа – целевой программы;
- стремление к максимальной эффективности достижения целей при рациональном использовании ресурсов;
- интеграция усилий субъектов управления отраслью и территорией (единство отраслевого и территориального планирования) [1].

Основным действующим программно-целевым инструментом реализации приоритетных направлений развития образования является долгосрочная целевая программа (ДЦП), которая представляет собой увязанный по задачам, ресурсам и срокам осуществления комплекс научно-исследовательских, организационно-хозяйственных и других мероприятий, обеспечивающих эффективное решение проблем в области регионального образования [4].

Разработка целевых программ рассматривается как творческий процесс. В то же время программы обязательно ориентируются на соответствие определенному набору обязательных требований. Данный набор требований сформулирован в нормативном документе, причем данные требования являются обязательными для всех органов управления региональным образованием.

Для разработки комплексно-целевой программы формируются рабочая группа, в состав которой могут входить представители разных ведомств. Проект программы разрабатывается на основе концепции с учетом предложений всех ведомств, принимающих участие в ее разработке. Он должен отвечать следующим требованиям: конкретность и реализуемость на каждом этапе; четкое обоснование ожидаемых результатов (социально-педагогических, психологических и др.); учет принципа оптимальности; комплексное решение проблем, решаемых в данной программе.

Все цели программы должны быть реальными и конкретными, спланированными по срокам, применяемым технологиям и способам их освоения. Рабочая группа заранее знакомится с основными требованиями к программе, прогнозом конечных результатов, целями и задачами, учитывает наличие средств и ресурсов, способы их освоения, возможности технологического профессионального контроля и коррекции нововведений.

Необходимо отметить, что, несмотря на явно положительные эффекты реализации программно-целевого подхода к управлению, существуют некоторые проблемы. Так, П.В. Магданов отмечает, что со временем эффективность программно-целевого подхода также стала вызывать сомнения. Парадигма «анализ-планирование-программирование-контроль» перестала обеспечивать выдающиеся результаты, что особенно проявилось в стратегическом аспекте [2]. Применение программно-целевого подхода к управлению вызвало серьезные теоретические и практические трудности, а именно:

1. Определение целей. Целеполагание – один из самых сложных аспектов управления. Цель – одновременно то, чего нет (желаемое состояние, отдаленное от нас временем), и то, что есть (представление о будущем в текущий момент времени). Цель, с одной стороны, определяется существующими

проблемами и, с другой стороны, представляет собой намерения участников деятельности компании. Цель существует вне объекта управления, она вносится в него управляющим субъектом. Цель не является результатом деятельности системы; система не может изменить себя для чего-то. Для изменения объекта управления требуется целенаправленное длительное управляющее воздействие, цель нужно придумать, вообразить в будущем. В сущности, управленческие проблемы, возникающие вследствие необходимости поддерживать функционирование организации в заданных параметрах, не могут составлять основу развития организации. Для этого нужна особая цель, особая логика развития, ключевая идея деятельности, без которых невозможно понимание управленческих задач в настоящем и будущем. Все это не может быть следствием аналитической процедуры, только творческий подход и свободное волеизъявление индивидов оказывают решающее влияние на развитие организации. Поэтому цели развития организации далеко не всегда получаются в результате применения аналитических процедур. Следует также отметить проблему правильного формулирования целей управления организацией [3].

2. Организация деятельности по целеполаганию и планированию. Эта проблема может быть обозначена и в рамках структурно-функционального подхода к управлению. Кто должен придумать цели и планы их достижения? Иными словами, как система должна найти путь собственной поэтапной трансформации в новую целостность? Из практики известно, что и руководители, и подразделения компании склонны избегать формулирования целей, исполнение которых приведет к радикальному изменению сложившегося положения. Более того, руководители способны оказывать сопротивление внедрению формальных систем планирования и контроля их деятельности. Поэтому над объектом управления необходимо надстраивать механизм своевременной разработки целей и планов, контроля их исполнения. Любая деятельность по определению целей и разработке целевых программ требует создания соответствующих структурных подразделений, без которых реализация планов (проектов) будет малорезультативной.

3. Реализация планов и проектов. Для претворения планов в жизнь недостаточно определения проблем и целей их разрешения. Необходима некая система, организация индивидов, которые бы привлекали ресурсы, осуществляли операционную деятельность, оценивали достижение целей и выполнение планов. Отсутствие организованной и целенаправленной деятельности индивидов вне зависимости от наличия материальных ресурсов, означает неуспех в реализации планов. Создание такой организации возможно только во время и на время выполнения плана (проекта). Поэтому в плане должны быть представлены не только проблемы, цели их решения, мероприятия и ожидаемые результаты, но и вся система его выполнения. А разработка плана (проекта) одновременно с этой системой сложна. Работа компании над несколькими сложными проектами может приводить к трудностям, связанными с приоритетностью и распределением ресурсов всех видов, включая временной. Но важно не только это. План в процессе разработки может утратить актуальность, частично или в целом. Более того, план в процессе выполнения может претерпеть существенные изменения, а его исходные предпосылки – измениться. В этом отношении стандартная программно-целевая процедура теряет результативность.

4. Выстраивание бизнес-процессов. Даже в зрелой компании существует проблема выстраивания операционных и вспомогательных, особенно управленческих бизнес-процессов. В крупной компании одновременно разрабатываются и выполняются десятки планов и проектов, каждый из которых имеет собственные цели, ресурсы и временной график, отчего возникают серьезные затруднения в реализации некоторых бизнес-процессов. Казалось бы, нужно описать проблемные бизнес-процессы в соответствии с установленными целями и функциями, а также обеспечить их соответствие дру-

гим бизнес-процессам и подразделениям компании. Однако на практике сделать это оказалось затруднительно, в ряде случаев даже невозможно. Программно-целевой подход оказался малорезультативным при описании сложных бизнес-процессов. Но дело не только в этом. Нет такой типовой управленческой структуры, которая позволила бы одновременно обеспечить и эффективность бизнес-процессов, и результативность процесса выполнения целевых программ (проектов).

5. Организация контроля. Авторы программно-целевого подхода к управлению, сокращенная формула которого: «планирование-программирование-бюджетирование», не учли в ней важный элемент – «контроль». А что является результатом? Как оценить конечный результат? Как организовать контроль? Дело не только в том, что крайне сложно оценить ис-

полнение бюджета как финансового выражения плана (проекта). Точно так же система ключевых показателей деятельности, основанная на бюджетных данных, часто дает неверное представление о соответствии цели и полученного результата. И в теоретическом, и в практическом отношении сложность применения программно-целевого подхода состоит в создании эффективной системы контроля.

Таким образом, актуальность идеи программно-целевого управления в образовании заключается в том, что он позволяет: решать первоочередные проблемы образовательной системы; выстраивать приоритеты в организационно управленческой деятельности; алгоритмизировать управленческую деятельность в соответствии с разработанной программой; осуществлять мониторинг продвижения к реализации поставленной цели по этапам программы.

Библиографический список

1. Вердиев, Д.М. Основы управления школой: уч. пособие / Д.М. Вердиев, С.Д. Некрасов. – Краснодар, 2000.
2. Магданов, П.В. Интеграция структурно-функционального и программно-целевого подходов к управлению // *Ars administrandi* (Искусство управления). – 2010. – № 2.
3. Калина, И.И. Инновационный подход к управлению региональной системой образования / И.И. Калина, Н.В. Смирнова // *Credo new* [Э/р]. – Р/д: <http://credonew.ru/content/view/95/50/>
4. Дedyхин, В.А. Совершенствование программно-целевого управления социально-трудовой сферой региона: автореф. ... канд. экон. наук. – М., 2008.

Bibliography

1. Verdiev, D.M. Osnovih upravleniya shkoly: uch. posobie / D.M. Verdiev, S.D. Nekrasov. – Krasnodar, 2000.
2. Magdanov, P.V. Integraciya strukturno-funkcional'nogo i programmno-celevogo podkhodov k upravleniyu // *Ars administrandi* (Iskusstvo upravleniya). – 2010. – № 2.
3. Kalina, I.I. Innovacionniy podkhod k upravleniyu regional'noy sistemoy obrazovaniya / I.I. Kalina, N.V. Smirnova // *Credo new* [Eh/r]. – R/d: <http://credonew.ru/content/view/95/50/>
4. Dedyukhin, V.A. Sovershenstvovanie programmno-celevogo upravleniya social'no-trudovoy sferoy regiona: avtoref. ... kand. ehkon. nauk. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 383

Surtaeva N.N., Brazhnik E.I., Surtaeva Zh.B. **TRANSFORMATION OF SOCIAL INTERACTION IN THE HIGH SCHOOL EDUCATION SYSTEM.** The article deals with changes happening during last time in the high school education system and underlines the characteristics of transformation in the sphere of social cooperation as the result of those changers.

Key words: transformation, social cooperation, the high school education system.

Н.Н. Суртаева, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; Е.И. Бражник, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; Ж.Б. Суртаева, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник Учреждения РАО ИПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются происходящие в последнее время изменения в вузовской системе образования и выявляются характеристики трансформаций в сфере социального взаимодействия как ответ на вызов этих изменений.

Ключевые слова: трансформация, социальное взаимодействие, вузовская система образования.

В современный период, в эпоху глобализирующегося пространства происходят существенные изменения в области социального взаимодействия как той сферы, которая присуща любой деятельности человека. Вопросам социального взаимодействия уделяли внимание практически всегда. Особенно этот аспект рассматривался в контексте социальной психологии, социологии, но это не умаляет значения исследований этой области на современном этапе, которые происходят в других научных отраслях. Причиной этого выступают постоянно меняющиеся социокультурные условия, которые обуславливают и новые акценты трансформации содержания социального взаимодействия среди любых субъектов.

Сам термин социальное взаимодействие трактуется по-разному, хотя смысл, в общем-то, остается одним. Приведем примеры трактовки данного понятия: «**социальное взаимо-**

действие – взаимная заинтересованность сторон, ответ действием на действие»,

«**социальное взаимодействие** (интеракция) – система взаимообусловленных **социальных действий**»,

«**социальное взаимодействие** как процесс, в ходе которого индивиды стремятся максимизировать получаемые выгоды и минимизировать потери»,

«**социальное взаимодействие** – связанное с жизнью и отношениями людей в обществе»,

«**социальное взаимодействие** – взаимная заинтересованность сторон, ответ действием на действие»,

«**социальное взаимодействие** между двумя и более индивидами, в процессе, которого передается **социально значимая информация**»,

«социальное взаимодействие» – это такое поведение индивида или группы индивидов, которое имеет значение для других индивидов и их групп».

«социальное взаимодействие» процесс непосредственного или опосредованного воздействия **социальных** объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью». Если рассмотреть на уровне ключевых слов, то социальное взаимодействие понимается как заинтересованность сторон, взаимное влияние, система социальных действий, процесс, поведение и т.д. В контексте, проводимых нами исследований системы вузовского образования социальное взаимодействие понимается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия **социальных** объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью.

Под влиянием развивающихся технологий, применяемых в системе вузовского образования, в мире формируются новые социальные тенденции, в том числе в сфере образования, требующие пересмотра основ социального взаимодействия, среди этих тенденций отметим:

- переход на многоуровневое образование,
- понимание образования не только как «общественного блага», но и как «товара личного потребления», как необходимого условия социализации,
- необратимый процесс массовизации высшего образования,
- распространение информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизнедеятельности,
- переход к экономике знаний, требующий все более продвинутого обучения для всех областей экономики и повышения мобильности профессионалов высокого уровня,
- смена уравнения, определяющего характер педагогического процесса в вузах «способности + усилия = достижения» на уравнение «ресурсы + предпочтения = выбор»,
- процессы глобализации, расширяющие требования к высшему образованию (глобальное распространение исследований и другой информации),
- новый социальный глобализм: конкуренцию и сотрудничество в сфере образования, которые проявляются в различных регионах и странах с определенной спецификой, что обозначает необходимость решения в глобальном масштабе целого ряда социальных проблем,
- удовлетворение растущего спроса на высшее образование, обусловленного процессами массовизации образования и демографическими факторами,
- обеспечение социального равенства в образовании в условиях территориальной обособленности регионов и социальных слоев общества,
- обеспечение качества массового высшего образования с учетом различий в социально-культурном уровне обучающихся,

- непрерывное образование в соответствии с требованиями экономики знаний, различных сфер жизнедеятельности,
- интеграция формального, информального, неформального образования, влияющая на преобразование сферы социального взаимодействия и др.

При рассмотрении каждой из этих проблем появляются новые тенденции в социальном взаимодействии в образовательной среде вузовской системы.

Приведем ряд конкретных фактов, описываемых О.М. Карпенко [1]. Спрос на высшее образование в странах мира и странах СНГ растет и отсюда появляется общая проблема удовлетворения этого спроса, учитывающего три важных аспекта:

- рост общемировой численности студентов с учетом распределения по группам стран (экономически развитых и развивающихся),
- демография экономически развитых и развивающихся стран, в том числе стран СНГ,
- потребности в высшем образовании с учетом демографических факторов и требований экономики знаний.

По данным ЮНЕСКО [2] доля студентов в мире возросла с 19% в 2000г. до 26% в 2007г, что является причиной создания вузов нового типа – мега – университетов, представляющих собой крупные вузы дистанционного обучения с количеством студентов более 100 тыс. чел. В трех странах – лидерах (США, Китай, Индия) в 2008 г. обучалось 35,2% от общемировой численности студентов. Рост численности студентов в Китае составил с 2003г по 2008 г. – 86%. С 2004 г. Китай обгоняет – США по численности студентов. За период с 2003 по 2008 гг. увеличение студентов произошло в Китае на 86%, Бразилии на 23%, в Индонезии на 43%, в Индии на 32%, в России на 26%, в Иране на 100%, в Украине на 41%, в Венесуэле на 137%. На долю высшей школы славянских стран (Украина, Россия, Беларусь) в странах бывшего СССР, приходится до 80% общего числа студентов СНГ. Приведем данные, касающиеся миграционных потоков в СНГ, как фактора обозначающего множество новых направлений для исследования вопросов социального взаимодействия. Некоторые данные [1; 3]:

- мигранты из стран СНГ в Россию составляют – Украина – 25% (занимает первое место), Узбекистан -14% (занимает второе место), Казахстан – 10% (третье место),
- около 150 тыс. человек живет без правового статуса, по причине просроченного паспорта,
- с начала 2011 года в РФ приехали -10млн. человек, на учет стали -6,7 млн.,
- по данным ФМС РФ к 2050 г. доля мигрантов будет составлять 40%-50% населения России. Можно привести еще ряд других данных.

Какие при этом встают проблемы социального взаимодействия, требующие своего изучения? Во-первых, рассогласование культур, вопросы толерантного взаимодействия, требующие корректировки воспитательных систем во всех странах. Во-вторых, механизмы адаптации, вхождения в «иные» культуры (вместе с тем на долю мигрантов России приходится 50% изнасилований, 85 тыс. преступлений). В-третьих, каждый 5-ий мигрант России из Азии не владеет русским языком, 70 тыс. детей обучаются в Московских школах из СНГ, 15 тыс. из них не владеют русским языком, что создает новые проблемы и открывает для исследования новые аспекты вопросов социального взаимодействия (по данным Вербицкой Л.А. – сейчас в РФ – 217 курсов русского языка). Именно исследование современного состояния социального взаимодействия позволит выявить направление трансформации его содержания и наметить пути, обеспечивающие более успешную социализацию человека, при вхождении им в «иную культуру» и пути преобразования вузовской системы, как фактора, становящимся массовым во всем мире.

Карпенко О.М. [1] отмечает, что дальнейшее развитие вузовского образования в связи со стремительным ростом населения (2,5млрд. в 1950 г. и около 7 млрд. в 2010 г. и более 9 млрд. прогнозируемых в 2050 г/) будет еще более увеличивать спрос на него, что еще в большей степени будет актуализировать проблему необходимости применения новых образовательных технологий и создания нового типа вузов. В этом ключе социальное взаимодействие может исследовать как перспективное направление создание «наднациональных» вузов, факультетов, центров повышения квалификации педагогических работников, как проводников, в первую очередь обеспечивающих успешную социализацию людей, вооружая субъекта приемами, методами построения взаимодействия, которое в последствие будет им реализовываться в жизнедеятельности.

Еще одна особенность современного мира – увеличение среднего возраста в ряде стран обозначает такую проблему вузовского образования – как проблему обучения лиц «третьего возраста», «образование в течение жизни» открывает вопросы развития педагогической геронтологии, новые горизонты социального взаимодействия. Такой вектор как неравенство, обусловленное географическим положением (существовал всегда, но в современном мире получает новые от-

тенки), что тесно связано с социальным и экономическим неравенством, с различиями в условиях жизни в городе и в сельской местности, с этнической и языковой принадлежностью – другое направление исследования вопросов социального взаимодействия и его трансформации.

Процессы «массовизации» высшего образования, ставшие безусловной реальностью XXI века, сопряжены с ухудшением качества образования в глобальном масштабе – еще одно направление для исследования трансформаций социального взаимодействия.

С вопросами качества вузовского образования тесно связано и такое явление как значительный рост частного сектора высшего образования и приватизации государственных вузов во всем мире, которые способствуют увеличению объема дистанционного обучения.

Увеличение доли дистанционного обучения, сопровождающееся не всегда с качеством образования. Так, Дж. Дэниэл [4] о проблемах такого образования пишет «Ирония ситуации заключается в том, что студенты, проходящие дистанционное обучение в вузе с высокой репутацией, несмотря на невысокое качество обучения, имеют все преимущества, связанные с получением диплома престижного вуза», что впоследствии влияет на успех социализации этого выпускника. Это фактор оказывает негативное влияние на формирования отношения к дистанционному обучению, как одному из составляющих компонентов современного социального взаимодействия, определяющего природу его трансформации. Проблему устранения недостатков такого обучения М.П. Карпенко [5, с. 23] видит в изменении всей технологической цепочки построения обучения в вузе. Автор пишет: «Нельзя достичь качественного дистанционного образования путем модернизации традиционной технологии». Созданный им «распределенный вуз» – Современная гуманитарная академия (СГА) входящая в число 62 самых крупных вузов мира, занимающая 47 место по числу студентов, по числу учебных центров, распределенных по всей территории России, занимает 5 место в мире, уступая Китаю, Индии, Пакистану строит образовательный процесс на иных основах социального взаимодействия: «новая технология обучения – новая дидактика обучения – новое материальное воплощение вуза (распределенная формация)» – это ли не поле для исследования трансформации социального взаимодействия с позиций педагогической науки.

Подведем итоги наших рассуждений. Перечисление далеко неполного перечня аспектов, изменяющих характер социального взаимодействия, тем не менее, позволяет актуализировать внимание на некоторые направления трансформации межсубъектного взаимодействия в различных социальных системах:

- появление государственного и частного вузовского образования вводит дополнительные проблемы исследования взаимодействия в системах: «студент, обучающийся на бюд-

жетной основе и студент обучающихся на платной основе», «преподаватель и студент, обучающийся на бюджетной основе», «преподаватель и студент обучающихся на платной основе», «отношение факультетов, имеющих большое число студентов, обучающихся на платной основе и не имеющих таких студентов или имеющих малое число», «отношение родитель – вуз» и др.;

- массовизация высшего образования расширяет поле для исследования социального взаимодействия в аспекте взаимодействия в образовательном процессе студентов более качественно подготовленных к обучению в вузе и менее – тут веер педагогических проблем исследования социального взаимодействия;

- миграционные процессы обозначают вопросы социального взаимодействия, связанные с вопросами инкультурации, присвоения «иной» культуры, толерантного взаимодействия, с конфликтами и путями их разрешения, а также с вопросами изучения языка страны, в которую мигрировал субъект;

- переход на многоуровневое обучение, распространение модульно-кредитной системы при сохранении национальных традиций вузовского образования при этом – другой аспект социального взаимодействия, влияющий на построение вузовской системы образования, дающий больше возможностей для академических свобод студентов – тоже направление трансформации социального взаимодействия, требующего изучения;

- влияние родительского корпуса (представителей различных профессий, разного социального статуса, разной принадлежности к вертикали управления, разных страт...) необъемный пласт исследования трансформации социального взаимодействия с самыми разными субъектами в самых разных системах;

- распространение дистанционного обучения в вузах и все большее вхождение ИКТ в процесс взаимодействия человечества во всех сферах жизнедеятельности – этот феномен влияет, абсолютно на все аспекты жизнедеятельности, изменяя характер социального взаимодействия субъектов, мир мышления, мировоззрения и картины мира;

- рост числа людей пожилого возраста усиливают вопросы исследования интеграции и взаимодействия формального, информального, неформального образования, обозначая проблемы педагогической геронтологии в части построения социального взаимодействия, общения, обучения и др.

Думается в этих и других направлениях развития вузовской системы образования параллельно будет происходить и трансформация характера социального взаимодействия в различных социальных системах и эффективность процессов трансформации в обеспечении успешной социализации будущих специалистов будет зависеть от адекватной трансформации педагогического процесса в вузе, отвечающей велениям времени.

Библиографический список

1. Карпенко, О.М. Социальные аспекты проектирования вуза в контексте глобальных проблем высшего образования // Социология образования. – 2011. – № 4.
2. Altbach, Ph.G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution // A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. – Paris: UNESCO, 2009.
3. Лиферов, А.П. Куда дрейфует украинское образование и наука? // Мир образования – Образование в мире, 2009.
4. Daniel, J.S. Whos Afraid of Cross- border Higher Education? A Developing World Perspective: presented at the Final Plenary Session: Quality Assurance in Transnational Issues.
5. Карпенко, М.П. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникативных технологий // Вестник национального комитета. Интеллектуальные ресурсы России. – 2004. – № 1.

Bibliography

1. Karpenko, O.M. Socialnihe aspektih proektirovaniya vuza v kontekste globalnihkh problem vihsshego obrazovaniya // Sociologiya obrazovaniya. – 2011. – № 4.
2. Altbach, Ph.G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution // A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. – Paris: UNESCO, 2009.
3. Liferov, A.P. Kuda dreyfuet ukrainskoe obrazovanie i nauka? // Mir obrazovaniya – Obrazovanie v mire, 2009.
4. Daniel, J.S. Whos Afraid of Cross- border Higher Education? A Developing World Perspective: presented at the Final Plenary Session: Quality Assurance in Transnational Issues.
5. Karpenko, M.P. Konceptsiya nacionalnoy programmi razvitiya vseobshchego i neprerivnogo obrazovaniya na osnove informacionno-kommunikativnihkh tekhnologiy // Vestnik nacionalnogo komiteta. Intel-lektualnihe resursih Rossii. – 2004. – № 1.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 63.5.28

Jasjuchenja E.L. MULTICULTURAL EDUCATION AT CASE ETHNIC GROUPS OF NORTH-WEST RUSSIA. Growth of ethnic consciousness of the people of Russia in the conditions of a modern paradigm of social development is characterised by a number of features which are shown also in cultural and educational spheres of a life. With change of a social, economic and ideological situation, an ethnographic picture of our life the place of our national culture and its ethnopedagogical orientation changes also.

Key words: multicultural education, cultural dialogue, cultural approach to education.

Е.Л. Ясюченя, канд. пед. наук, доц. Института декоративно-прикладного искусства,
г. Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ЭТНОСОВ СЕВЕРО-ЗАПАДА РОССИИ

Рост этнического самосознания народов России в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. С изменением социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картины нашей жизни изменяется и место нашей национальной культуры и ее этнопедагогическая направленность.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, диалог культур, культурологический подход к воспитанию.

К настоящему времени последовательное поликультурное воспитание в России остается штучным явлением. В учебных заведениях с этнокультурным компонентом учебно-воспитательная работа слабо направлена на систематический диалог культур. Мало используются перспективные пути поликультурного воспитания: корректировка педагогического образования, соответствующее программно-методическое наполнение стандартов общего и высшего образования.

Оценивая в целом состояние поликультурного воспитания, следует признать, что оно еще не стало практическим приоритетом. Верные призывы к воспитанию в духе поликультурности с трудом находят дорогу в образовательное учреждение. Педагоги нередко замалчивают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем, поликультурность человека отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана.

Наличие малых субъектов фактически едва ли не главная мотивация актуализации поликультурного образования. Малые субъекты осознают себя частью многонационального сообщества. Вместе с тем они ощущают генетическое и культурное единство и зачастую опасаются ущемления своей культуры.

В России свыше ста малых субъектов поликультурного воспитания. Среди них условно можно выделить коренные группы и иммигрантов. Положение малых субъектов далеко не одинаково. Часть коренных субъектов имеют государственную автономию и самостоятельность, другие – нет. Соответственно у них разные приоритеты и возможности реализации собственных культурно-образовательных интересов. Что касается иммигрантов, то зачастую им присущ комплекс маргиналов, от которого они стремятся избавиться и влиться в общероссийскую культуру. Одновременно иммигранты не хотят отрываться от культурных корней исторической родины. Основным гарантом культурно-образовательных интересов субкультур выступает русский этнос и федеральный центр.

Проблемами прибалтийско-финских народностей занимались крупнейшие историки дореволюционной России: С.В. Соловьев, Д.И. Иловайский, В.О. Ключевский и многие другие. Особое значение решению этой проблемы придавал Костомаров Н.И. [1], среди современных исследований отметим: Балашова Е.А. [2], Бубриха Д.В. [3], Винокурову И.Ю. [4], Герда А.С. [5], Назаренко В.А. [6], Пименова В.В. [7], Шумкина В.Я. [8]. Дальнейшие исследования показали сложную картину межкультурного взаимодействия славян и прибалтийско-финских народов, которое определило их современный культурный облик. Из недавно вышедших последних работ, связанных с этой темой, следует отметить, в частности, кол-

лективный труд «Русский Север: Этническая история и народная культура ХП-XX вв.» (2001 г.), монографию В.В. Седова «Славяне: Историко-этнографическое исследование» (2002 г.) и книгу из серии «Народы и культуры» под названием «Прибалтийско-финские народы России» (2003 г.).

Северо-западный регион России населяют прибалтийско-финские малые народности, к числу которых относятся *ка렐ы, велсы, российские финны, водь и ижора*. В их число включены также и *саамы*, язык которых представляет особую ветвь финно-угорских языков. Прибалтийско-финские народы и саамы с незапамятных времен жили и живут сегодня в непосредственной близости друг к другу, что определяло их вековые контакты и культурный обмен в различных областях традиционного быта. Языковая общность прибалтийско-финских народов, их принадлежность к одной ветви финно-угорских языков сама по себе свидетельствует об их единых в далеком прошлом генетических корнях. Их сопредельное расселение и непосредственные контакты определяли также немалое сходство в различных областях традиционного быта. Тем не менее, каждый из этих народов представляет особый этнос, со своим языком, отличительными чертами народной культуры, этническим самосознанием.

Все рассматриваемые народы за исключением саамов были земледельцами, и основу их жизнеобеспечения составляли хлебопашество и животноводство. Но скудость почв практически во всем ареале, а также суровость северных природных условий требовали поиска дополнительных источников средств к существованию. В известной мере это были древние занятия – отчасти охота и собирательство, но в первую очередь подспорьем служила рыбная ловля. Рыболовство было развито как пресноводное – регион изобилует реками и озерами, так и морское – как в Финском заливе, так и Белом море. Немалую роль в хозяйстве играли также лесные промыслы, а с течением времени все большую роль приобретали различные формы отходничества.

Природные условия существенно повлияли на такую отрасль материальной культуры, как транспортные средства. Изобилие водных путей, с одной стороны, и обширные заболоченные пространства, с другой, обусловили хорошее развитие водных средств передвижения и замедленное развитие колесного транспорта. Отсутствие сети проезжих дорог определило устойчивость традиции пешего передвижения и транспортировки грузов на себе, передвижения зимой на лыжах, длительного сохранения примитивных волокуш, использования летних саней. Волокуши долго сохранялись даже в Петербургской губернии, так же, как и двуколки, более пригодные на местных песчаных почвах. В главе о саамах особое внимание уделено использованию оленя в качестве вьючного и упряжного животного.

Характерные черты отличают и саамское жилище, приспособленное к сезонной смене мест жительства и перекочевкам. Остальные народы имели стабильные срубные постройки с духовой (в прошлом курной) печью. Для северных районов расселения прибалтийско-финских народов характерно жилище на высоком подклете, стоящее под одной крышей с хозяйственными постройками. В целом оно относилось к тому же типу, что и северное русское жилище, но имело отличия в технических приемах, формах кровли, кладке пола, устройстве печи и т.д. В ряде случаев можно, видимо, говорить об ареальном формировании и распространении этого типа жилища, в других – с очевидностью выступает воздействие на постройки финноязычного населения местных форм русской избы. Данные о води позволяют даже вполне обоснованно говорить о том, что жилому дому русского типа, отмеченному здесь исследователями в конце XVIII в., предшествовало жилище того же типа, что у соседнего эстонского населения, – так называемая жилая рига.

Одежда каждого из рассматриваемых народов, напротив, долго сохраняла своеобразие, правда, преимущественно у женского населения. Благодаря этому она длительное время играла роль этнического определителя, что в некоторых случаях отразилось даже на формах местных этнонимов, используемых, в частности, для петербургских финнов и ижоры. В женском костюме можно выделить немало давних заимствований, в ряде случаев свидетельствующих об очень дальних контактах и развитых торговых связях. О них говорят, например, поступавшие в этот регион раковины каури; некоторые формы серег, шейных украшений, указывающие на связи с Поволжьем и более дальними восточными краями. Традиционная одежда финнов-ингерманландцев послужила также известным ориентиром для определения мест их исхода. Особо следует отметить, что одежда малых финноязычных народов Петербургской губернии – води, ижоры, финнов-ингерманландцев – долго сохраняла в наборе элементов женского костюма, покрое отдельных его частей и украшениях немало архаических черт, позволяющих использовать их при разработках истории народного костюма.

У всех рассматриваемых народов свадьба вплоть до 1930-х годов сохраняла семейно-родовой и эгалитарный характер. Ее ритуал был однотипен у крестьян вне зависимости от их достатка: состоятельные хозяева просто могли больше затратить средств на приданое, подарки и угощение. Характерно, что при решении вопроса о выборе невесты и принятии сватовства у карел и вепсов имели право слова не только семьи невесты и жениха, но и ближайшие родственники, которых собирали для этого на «думу». Для участия в свадебной церемонии гости приглашались по степени их родства, а не по социальному статусу. Отмечены и характерные черты свадебного фольклора, в том числе плачи невесты, служащие отличительной чертой народной свадьбы у православных прибалтийско-финских народов (в отличие от лютеран – финнов и эстонцев).

В похоронных обрядах земледельческих народов, рассматриваемых в данном случае (как и во многих календарных праздниках), несмотря на церковную форму погребения, длительно сохранялись следы древнего культа предков, представлений о неразрывной связи живых с миром умерших. Эта тема до последнего времени мало освещалась в отечественной печати, особенно в обобщающих работах. Все же раннее принятие христианства разрушило значительную часть дохристианских воззрений и верований. Предполагается, что у большинства прибалтийско-финских народов пантеон древних божеств не успел четко оформиться и принять определенную иерархическую структуру. Однако фольклорные материалы, начиная с саамских мифов и сказок и кончая рунами «Калевалы», содержат многие из этих представлений, что отражено в соответствующих разделах тома.

Фольклор прибалтийско-финских народов обнаруживает немало общих черт, часть их восходит к единому источнику, что очевидно при рассмотрении рун «Калевалы», распрост-

раненных, с одной стороны, в Карелии, с другой – у ижорского населения. Наряду с этим для устного творчества ижоры характерен жанр баллады. Следует отметить, что на южном побережье Финского залива влияния, идущие, с одной стороны, с запада, со стороны Эстонии, с другой – с востока и юго-востока, ощутимы во многих областях народной культуры, причем практически у всех этнических групп местного населения.

Фольклор рассматриваемых прибалтийско-финских народов обнаруживает значительное русское влияние. Это объясняется в первую очередь многовековыми контактами, естественными благодаря смежному расселению. В ряде сфер – например, в свадебном обряде – русские фольклорные элементы усваивались легко благодаря тому, что обрядность была и типологически, и по сути многих ритуалов у русского и прибалтийско-финского населения аналогична. Степень распространенности среди прибалтийско-финского населения русских свадебных песен, традиционных формулировок, произносимых при сватовстве и на свадьбе, в целом соответствовала уровню проникновения русского языка в сферу бытового общения. Это хорошо прослеживается в традициях малочисленной и быстро ассимилирующейся народности води, а также отдельных групп вепсского населения.

Особую отрасль народного художественного творчества представляет декоративно-прикладное искусство; у всех рассматриваемых народов оно, как правило, не приобрело характера кустарной промышленности, работающей на рынок. Типично развитие художественного творчества в области текстиля: художественное ткачество, вышивка, в меньшей мере вязание. Широко была развита и художественная обработка дерева при украшении построек, утвари и бытового инвентаря; в основном использовались различные формы резьбы, в отдельных местностях была распространена и декоративная роспись. На рубеже XIX-XX вв. ювелирное искусство у описываемых народов было развито слабо, хотя, как известно по археологическому материалу, в средние века оно стояло на весьма высоком уровне.

Мотивы и элементы декора почти на всей рассматриваемой территории обнаруживают большое сходство. Многие аналогии выходят за ареал рассматриваемых народов. Это объясняется как использованием простейших технических приемов и близостью древней символики орнаментов, так и взаимовлияниями – в частности, значительным воздействием традиций местного русского населения. Тем не менее, тщательно проведенный анализ декоративного искусства прибалтийско-финских народов позволил выделить у тех же карел и вепсов оригинальные, специфические черты, уходящие корнями в глубокое прошлое.

Особое место в традициях прикладного искусства занимает творчество саамов уже потому, что основными материалами у саамских мастериц были не текстиль, а мех и кожа. При этом формы декоративного использования меха во многом отличают Кольских саамов от других оленеводческих народов России, в частности – от коми и ненцев. В украшении одежды у Кольских саамов есть приемы, не встречающиеся у западных саамов: например, использование бисера, что известно за рубежом только самым восточным группам саамов – колтта.

Рассматриваемые народы, за исключением финнов, не имели в прошлом собственной письменности и попытки ее разработки и использования были практически уничтожены правительственными постановлениями конца 1930-х годов. Потребность излагать мысли на родном языке, тем не менее, в народе существовала так же, как и стремление создавать литературные произведения. Стоит упомянуть, что даже вожане, не знавшие другой грамоты, кроме русской, писали, при наличии соответствующего адресата, письма по-водски русскими буквами. Первые поэтические опыты на карельском языке появились еще в конце XIX в. В той языковой ситуации, которая сложилась в Карелии в советский период, когда карельский язык был осужден оставаться бесписьменным, мно-

гие карельские писатели создавали свои произведения на финском или русском языках; в них обычно присутствовала тема родного края, в значительной мере использовались художественные приемы и мелодика карельского фольклора. В настоящее время число писателей, пишущих на карельском языке, растет. Формируется литература и на вепсском языке. Невелика, но очень красива литература на саамском языке, ее первые публикации относятся к 1950-м годам. В ней также ощутимы традиции саамского фольклора.

Все прибалтийско-финские народы России в настоящее время невелики по численности. В России в настоящее время прилагаются немалые, хотя, вероятно, запоздавшие усилия для улучшения жизненных условий этих народов и развития их этнической культуры. Ряду из них – ижорцам, вепсам, саамам – предоставлены различные льготы как малочисленным народам Российской Федерации. Особое внимание уделяется сохранению их традиционной культуры, начиная с родного языка.

Моделируя в учебных целях диалог культур, надо иметь в виду, что у каждого народа своя картина мира, что национально специфика проявляется в наименовании реалий окружающей действительности, в способах их предикации, в речевой этикете. Благодаря диалогу культур студент лучше осознает родную языковую культуру мира, глубже проникает

в ее сущностные характеристики, в менталитет народа и обретает чувство национального достоинства и уважения к культурным ценностям иных народов.

Научно-педагогическую основу поликультурного развития личности составляет культурологический подход к воспитанию. В соответствии с культурологическим подходом каждый участник межкультурных коммуникационных процессов выступает как носитель и трансформатор определенной этнокультуры, которые сформировались под воздействием традиционной системы воспитания, характерной для конкретного этноса. Если студент, осваивая культуру, делает открытия в самом себе, переживая при этом пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное, классическое содержание образования обеспечить не может.

Исходя из этого, содержание поликультурного образования предполагает приобщение к традициям этнокультур, трансформацию доминирующей культуры как базы образования за счет интеграции с иными культурными ценностями и предусматривает диалог, который в состоянии организовать лишь педагог, открытый культурному многообразию собственной страны.

Библиографический список

1. Костомаров, Н.И. Собрание сочинений: исторические монографии и исследования. – СПб., 1904. – Кн. 2-4.
2. Балашов, Е.А. Карельский перешеек Земля неизведанная. – СПб., 1996. – Ч. 1.
3. Бубрих, Д.В. Русское государство и формирование карельского народа // Прибалтийско-финское языкознание. – Л., 1971. – Вып. 5.
4. Вепсы: история, культура и межэтнические контакты: сб. научных трудов / под ред. И.Ю. Винокуровой. – Петрозаводск, 1999.
5. Герд, А.С. К проблеме этнической истории прибалтийско-финских народов / А.С. Герд, И.И. Муллонен, Н.Н. Мамонтова // Среднерусские говоры. – СПб., 1995. – Вып. 6.
6. Назаренко, В.А. Об этнической принадлежности приладожских курганов // Финно-угры и славяне. – Л., 1979.
7. Пименов, В.В. Вепсы: Очерки этнической истории и генезиса культуры. – М.; Л., 1965.
8. Шумкин, В.Я. Этногенез саамов (археологический аспект): дис. ... д-ра. ист. наук. – М., 1990.

Bibliography

1. Kostomarov, N.I. Sbranie sochineniy: istoricheskie monografii i issledovaniya. – SPb., 1904. – Kn. 2-4.
2. Balashov, E.A. Karelskiy peresheek Zemlya neizvedannaya. – SPb., 1996. – Ch. 1.
3. Bubrikh, D.V. Russkoe gosudarstvo i formirovanie karelskogo naroda // Pribaltijsko-finskoe yazyhkoznaniye. – L., 1971. – Vihp. 5.
4. Vepsih: istoriya, kultura i mezhehtnicheskie kontakti: sb. nauchnikh trudov / pod red. I.Yu. Vinokurov. – Petrozavodsk, 1999.
5. Gerd, A.S. K probleme ehtnicheskoy istorii pribaltijsko-finskih narodov / A.S. Gerd, I.I. Mullonnen, N.N. Mamontova // Srednerusskie govori. – SPb., 1995. – Vihp. 6.
6. Nazarenko, V.A. Ob ehtnicheskoy prinaladzhskikh kurganov // Finno-ugrih i slavyane. – L., 1979.
7. Pimenov, V.V. Vepsih: Ocherki ehtnicheskoy istorii i genezisa kuljturi. – M.; L., 1965.
8. Shumkin, V.Ya. Ehtnogenez saamov (arkheologicheskiy aspekt): dis. ... d-ra. ist. nauk. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 37.0: 004: 372.881.1

Skibitskaya I.U. ORGANISATION OF LINGUOPROFESSIONAL STUDENTS TRAINING WITH THE APPLIANCE OF INFORMATIZATION MEANS. A definition of “computer support” is given. Methodological demands for computer support within any academic subject are described. Application of computer support in real pedagogical process is offered. The application influences the success of mastering the educational information, flexibility of hot link, concentration of attention, intensification of motivational aspect of education etc.

Key words: educational products, computer support, pedagogical script, audiovisual aids, pedagogical utility.

И.Ю. Скибицкая, канд. пед. наук, доц. каф. философии, педагогики и психологии
Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск, E-mail: iriza-s@yandex.ru.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В работе приведено определение «компьютерная поддержка». Описаны методические требования, которым должна отвечать компьютерная поддержка по учебной дисциплине. Предложено применение компьютерной поддержки в реальном педагогическом процессе, влияющее на успешность усвоения содержательной учебной информации, гибкость оперативной связи; концентрация внимания; усиление мотивационного аспекта обучения.

Ключевые слова: образовательные продукты, компьютерная поддержка, педагогический сценарий, аудиовизуальные средства, педагогическая полезность.

В настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда и его конкурентоспо-

собность в значительной степени зависят от эффективной коммуникативной деятельности. Следовательно, повышение

уровня лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыкового вуза актуально и является важным условием их успешной будущей профессиональной деятельности.

Рассматриваемой проблеме посвящены работы М.А. Бовтенко, А.М. Орлова, Н.Н. Романовой, Е.В. Цибульской и др. В своих исследованиях авторы рассматривают вопросы лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов и отмечают сложность и многоаспектность решения этой проблемы. В работах показано, что при лингвопрофессиональной подготовке необходима целенаправленная работа, связанная с разработкой педагогически полезного дидактического обеспечения. Однако вопросы организации лингвопрофессиональной подготовки студентов с применением современных средств информатизации разработаны не в полном объеме. Поэтому данная тема посвящена этой проблеме.

В процессе лингвопрофессиональной подготовки студентов в вузах активно используются различные образовательные продукты, разработанные на базе современных средств информатизации в виде компьютерной поддержки (целостные компьютеризированные курсы, компьютерные программы и др.). В нашем исследовании компьютерная поддержка представляет собой способ организации лингвопрофессиональной подготовки с применением современных средств информатизации (телекоммуникационные средства и разного вида обеспечение: техническое, программное, психологическое дидактическое, методическое, эргономическое и т. д.), сам «процесс воспитания, обучения и развития, при котором происходит изменение качественных характеристик, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности обучающегося» [1].

В структуру компьютерной поддержки входят:

- дидактическое обеспечение (учебники, учебные пособия, образовательные программы, справочная литература, электронные учебники, глоссарии основных понятий и т.д.);

- отдельные компьютерные программы (образовательные, демонстрационные, контролирующие, тестирующие и т.п.).

На основе практического опыта (в течение 10 лет) установлено, что для успешного усвоения содержательной учебной информации с применением компьютерной поддержки необходимо решать следующие задачи:

- установление стартового уровня студентов по речеведческим дисциплинам;

- определение с учетом индивидуально-типологических особенностей студентов места и функций компьютерной поддержки в процессе ее применения на занятиях по речеведческим дисциплинам;

- выработка управляющих воздействий (канала связи, форм контроля, темпа предъявления содержательной учебной информации, лингвистических задач, видов наглядности, стимулов, структуры педагогического мониторинга) с целью принятия решений их коррекции, а также для стимулирования каждого студента к совместной результативной деятельности по усвоению учебного материала по речеведческим дисциплинам;

- выбор методической типологии содержательной учебной информации (задач) по уровням сложности и трудности с целью расположения ее в структуре компьютерной поддержки;

- анализ, отбор и структурирование содержания дидактического обеспечения, выбор способов первичного его представления;

- составление учебно-профессиональных задач с учетом характера формируемых у студентов компетенций.

Деятельность учения включает ряд целенаправленных учебных действий (приемов) по восприятию новой содержательной учебной информации и формированию опыта ее владения (решение лингвопрофессиональных задач). Основной психологической единицей, определяющей успешность выполнения этой учебной деятельности, является активность студентов. Для ее обеспечения необходимо в процессе обучения создать комфортно-требовательные условия для поддержания заинтересованности каждого студента при выполнении учебных действий. Такие условия обеспечиваются сопровож-

дающим контролем, осуществляемым на основе обратной связи. Согласно результатам экспериментального обучения, организация, общая направленность, конкретно-целевая установка и мотивационная ценность обратной связи, контроль с применением компьютерной поддержки способствуют, интенсивному формированию лингвопрофессиональной компетентности студентов. При этом в методической деятельности важно соблюдать общие требования к применению компьютерной поддержки обучения:

- признание первичности методического приема и вторичности компьютерной поддержки;

- регламентация границ применения компьютерной поддержки в общей системе воспитания и обучения;

- строгое дидактическое и психологическое обоснование факторов, оказывающих влияние на выбор методического приема при применении компьютерной поддержки;

- определение оптимальной длительности взаимодействия студента с компьютерной поддержкой в процессе усвоения содержательной учебной информации по конкретной учебной дисциплине;

- организация непрерывного педагогического мониторинга процесса обучения с применением компьютерной поддержки;

- принятие решения о полезности компьютерной поддержки в процессе обучения.

Практика разработки и экспериментальной проверки в реальном педагогическом процессе компьютерной поддержки выявила ряд требований, касающихся деятельности педагога:

- разработка корректного педагогического сценария требует от педагога глубокого понимания возможностей его реализации с помощью конкретного вида компьютерной поддержки в данной информационно-образовательной среде;

- особые условия организации внимания и развития мышления студентов на занятиях и самостоятельной работе с применением компьютерной поддержки ставят перед педагогом задачу выбора оптимального вида его учебной работы в условиях активного влияния средств информатизации;

- проведение всестороннего анализа успешности (неуспешности) учебной деятельности студентов с использованием компьютерной поддержки.

Компьютерная поддержка, разработанная с учетом требований (дидактических, психологических, методических, эргономических и пр.), реализуется в информационно-образовательной среде в соответствии с правилами, определяемыми методической спецификой процесса обучения речеведческим дисциплинам. При этом, такие общеметодические правила как учебно-воспитательная и практическая направленность обучения, необходимость тщательного отбора и структурирования содержательной учебной информации, подчинение конкретной цели и задачи обучения, а также доступность, последовательность изложения и т.п. принимаются как очевидные.

Сформулируем методические требования, которым должна отвечать компьютерная поддержка по речеведческим дисциплинам.

1. Компьютерная поддержка должна включать разноуровневую содержательную учебную информацию.

2. Отбор дидактического материала для компьютерной поддержки должен проводиться с использованием как известных методов обучения, вспомогательных средств и т.п., так и учебных действий, которые оптимальным путем приведут к сформированности лингвопрофессиональных компетенций студента.

3. Учебный материал должен быть составлен в соответствии с характером будущей профессиональной деятельности, уровнем подготовки и индивидуально-типологическими особенностями студентов.

4. Предъявление новой содержательной учебной информации, предусмотренной компьютерной поддержкой, проводится педагогом с применением современных средств наглядности (структурно-логические схемы, таблицы и т.д.). Для оз-

накопления с новой содержательной учебной информацией можно предложить студентам самостоятельно поработать с компьютерной поддержкой, если дидактический материал во всех компьютерных программах представлен в виде структурно-логических схем или других формах.

5. Дидактический материал в кадрах алгоритма компьютерной программы, входящей в структуру компьютерной поддержки, располагается в заранее установленном объеме и определенной последовательности таким образом, чтобы происходило поэтапное формирование лингвопрофессиональных компетенций.

6. Формирование лингвопрофессиональных компетенций должно основываться на глубоком усвоении содержательной учебной информации.

7. Время ввода ответа решения учебно-профессиональной задачи должно регламентироваться длительностью паузы, которая определяется в процессе апробирования алгоритма компьютерной программы для каждого вида задач.

8. В системе учебной деятельности студента и в алгоритме компьютерной программы требуются четко разграниченные действия (контролируемые и неконтролируемые) для обеспечения их надежными средствами стимулирования и коррекции.

9. В структуру компьютерной программы должно быть включено оптимальное количество лингвопрофессиональных задач во избежание утомляемости студентов (опытным путем установлено, что максимальное число задач в компьютерной программе по культуре речи и деловому общению должно колебаться от 3 до 5); в алгоритме необходимо предусмотреть паузу "отдых (например, за успешное решение лингвистической задачи предоставить возможность поиграть в интеллектуальные компьютерные игры).

10. В основе методической организации контроля должна лежать обоснованная психологическая концепция, согласованная со спецификой конкретных дидактических целей и условиями получения знаний (руководимое педагогом занятие, самообразовательная деятельность и т.д.).

11. Каждое контролируемое учебное действие должно заканчиваться выбором ответа из предложенных в структуре компьютерной программы ответов для анализа и принятия решения.

12. В компьютерной поддержке должны содержаться окна-подсказки, адресованные студенту, которые будут регулировать его учебную деятельность.

13. Компьютерная поддержка должна обеспечивать: индивидуализированный подход к обучению; углубленное изучение содержательной учебной информации с выходом на развитие способностей и познавательного интереса студента; комфортно-требовательные условия для мыследеятельности субъектов педагогического процесса.

14. Алгоритм компьютерных программ должен быть гибким, предусматривать реакции на нестандартное выполнение лингвистических заданий (например, если встречается ответ, отличающийся от того, который заложен в базу данных компьютера, он должен потребовать от студента обоснования выполнения задания). Такой подход к подбору и структурированию содержательной учебной информации называется методом доказательств и в настоящее время считается наиболее эффективным.

15. В структуру компьютерной поддержки должен быть включен педагогический мониторинг, обеспечивающий сбор, анализ и интерпретацию данных об успешности учебной деятельности студентов.

В ходе применения компьютерной поддержки в реальном педагогическом процессе было установлено, что на успешность усвоения учебного материала влияет не только методическая организация содержательной учебной информации, но факторы дидактического и психологического плана: гибкость оперативной связи; концентрация внимания; усиление мотивационного аспекта обучения и т. д. Обратная связь в процессе индивидуального и группового обучения служит

не только базой для методической организации контроля, но и надежным средством диагностики отдельных звеньев педагогического процесса. Благодаря обратной связи, преподаватель получает возможность управлять учебной деятельностью студента, реализуя при этом основные принципы рефлексивного управления:

- принцип единства коллективного и индивидуального;
- принцип концентрации внимания;
- принцип мотивации обучения;
- принцип вариативности и гибкости при применении компьютерной поддержки;
- принцип создания комфортно-требовательных условий для проявления инициативы и индивидуальной ответственности субъектов педагогического процесса [2].

Реализация дидактического принципа единства коллективного и индивидуального нам видится в органическом взаимодействии индивидуального режима учебной работы студента и компьютерной поддержки, который предусматривает обязательное наличие внешней и внутренней обратной связи с каждым студентом в процессе группового обучения.

В процессе обучения с применением компьютерной поддержки внимание более динамично, поскольку происходит постоянное целенаправленное переключение его с одного учебного действия на другие при наличии единой общей направленности выполняемой учебной деятельности. Мотивационная сила интереса повышается по мере возрастания скорости переключения развивающих операций, которые продолжают одна другую и могут длиться долгое время благодаря динамичной и селективной природе внимания, концентрируемого на каждом отрезке переключения: концентрация сосредоточенности внимания совпадает по структуре с характером учебной деятельности обучающихся в пределах шага алгоритма компьютерной программы. Такая модель переключения внимания не допускает потерь студентом содержательной учебной информации.

Известно, что ведущим мотивом обучения является интерес. Однако условия традиционного обучения не позволяют поддерживать его на каждом отрезке учебной деятельности студентов. Предпринятое нами экспериментальное исследование позволило сделать вывод, что с помощью компьютерной поддержки можно не только усилить, но и сформировать мотивационный аспект процесса обучения. Большую помощь в этом оказывают интервьюирование, анкетирование и индивидуальные беседы со студентами.

Было установлено, что при обучении с помощью компьютерной поддержки в условиях практического занятия и самообразовательной деятельности мотивационная ценность интереса возрастает по мере адаптации студента к оптимальному режиму управления, построенному с учетом его индивидуально-типологических особенностей. Реализация этого принципа заключается:

- в установлении доверительных отношений между педагогом и студентом;
- в мотивировке каждого учебного действия студента с тем, чтобы итог, реализуемый при помощи компьютерной поддержки, удовлетворял мотив, который вызвал это действие.

При организации и проведении исследования по проверке педагогической полезности (целесообразности и эффективности) компьютерной поддержки в обучении был реализован дидактико-кибернетический подход к решению методических проблем, применяемый в условиях, когда педагог располагает средством получения информации о состоянии управляемого процесса и регулирует этот процесс в соответствии с научно обоснованной моделью формирования лингвопрофессиональных компетенций студентов.

Применение компьютерной поддержки на учебных занятиях показало возможности реализации всех требований, предъявляемых кибернетикой к функциональному управлению: указание цели управления; установление исходного состояния управляемого процесса; обеспечение непрерывной обратной связи; переработки информации, полученной по

каналу обратной связи; выработка корректирующих воздействий и их реализация; прогнозирование последствий.

В связи с широким внедрением в образовательные учреждения средств информатизации следует перераспределить между участниками процесса обучения функции дидактико-методического обеспечения (координирующую, интегрирующую, развивающе-воспитательную, закрепления, самоконтроля и самообразования).

Чтобы формирование лингвопрофессиональной компетентности с применением компьютерной поддержки было нацелено на развитие творческих компонентов мышления, не следует жестко детерминировать учебную деятельность обучающихся.

Компьютерная поддержка должна способствовать формированию творческого мышления обучающихся. При её разработке необходимо учесть характеристики, которые позволяли бы отрабатывать такие качества ума как глубина, гибкость, устойчивость, необходимость самостоятельности при приобретении и оперировании новыми знаниями.

Библиографический список

1. Скибицкий, Э.Г. Механизм оценки педагогической полезности дидактического обеспечения подготовки специалистов в техническом вузе / Э.Г. Скибицкий, И.Ю. Скибicka // Инновации в образовании. – 2009. – № 1.
2. Адамов, К. Б. Рефлексивное управление учебной деятельностью обучающихся как средство повышения уровня подготовки обучающихся / К. Б. Адамов, Э. Г. Скибицкий, И.Ю. Скибicka // Социально-экономические проблемы управленческой деятельности в кризисный период: теория и практика: сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции. – Новосибирск, – 2010.

Bibliography

1. Skibickiy, E.G. Mekhanizm ocenki pedagogicheskoy poleznosti didakticheskogo obespecheniya podgotovki specialistov v tekhnicheskom vuze / E.G. Skibickiy, I.Yu. Skibicka // Innovacii v obrazovanii. – 2009. – № 1.
2. Adanov, K. B. Refleksivnoe upravlenie uchebnoy deyatel'nost'yu obuchayutikhsya kak sredstvo povysheniya urovnya podgotovki obuchayutikhsya / K. B. Adanov, E. G. Skibickiy, I.Yu. Skibicka // Social'no-ehkonomicheskie problemih upravlencheskoy deyatel'nosti v krizisniy period: teoriya i praktika: sb. nauch. tr. po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Novosibirsk, – 2010.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 159.9. 355 (075)

Shutko D.V. REALIZATION OF POTENTIAL OF RELIGION DURING OPERATIONS. This article is devoted features of realization of potential religion during the various periods of development of Armed forces of Russia reveal. Lines of activity of the military priest on all-round maintenance fighting action are opened.

Key words: Religion potential military man military clergy.

Д.В. Шутько, канд. пед. наук, докторант каф. педагогики Федерального государственного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет»,
E-mail: shutko.dv@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ В ХОДЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

В данной статье раскрываются особенности реализации потенциала религии в различные периоды развития Вооружённых сил России. Раскрыты направления деятельности военного священника по всестороннему обеспечению боевых действий.

Ключевые слова: потенциал религии, военнослужащий, военное духовенство.

С момента возникновения военной организации в человеческом обществе ведущим элементом морально-психологической готовности войск выступали религиозные верования, поэтому реализация потенциала религии в ходе боевых действий имеет историю. Она берет свое начало с практик военной магии, так как война признавалась проявлением божественной воли. Вера в непосредственное присутствие или участие богов в войне приводила к принятию священных военных клятв, священных знамен и символов, ритуальных очищений воинов перед сражением и погребение погибших. Русь не была исключением. Со временем на Руси сложился специфический раздел ворожбы – воинская магия с особой заговорной традицией. Своими молитвами, ритуальными действиями, жертвоприношениями волхвы содействовали военным успехам дружины. Они также слагали и передавали из поколения в поколение былины, сказания о воинских подвигах и мужестве защитников родины [1, с. 23]. Кроме этого, на волхвах и знахарях лежала обязанность исцелять раненых [2, с. 176].

О христианстве на Днепре впервые услышали из уст апостола Андрея. Однако массовая христианизация русских славян стала возможной лишь в десятом веке. Великий князь Владимир Святославович крестился в греческом городе Корсуне (Херсонесе) в 988 г., в церкви св. Василия. Вместе с ним крестилась почти вся его дружина. С тех пор стали быстро складываться священные воинские традиции. Войско почувствовало себя частью Церкви и получило от Церкви благословение и освящение.

Перед каждым походом русское войско приходило в храм, где воины сообщали причащались Святых Христовых Тайн. Перед сражениями служились молебны, и в бой русские шли под хоругвью с изображением лика Спасителя. Началось почитание святых Божиих угодников и икон [2, с. 55]. В ходе распространения христианства на Руси стал формироваться тесный союз служителей веры и русским воинством. Греческий священник с крестом стал сопровождать дружину в походах и ее ратных делах [3, с. 138].

Под влиянием христианства война теряла свое идейное обеспечение языческой мифологией и обрядностью, связанные с ней христианские ритуалы не замещают, а вытесняют их в процессе религиозного творчества. Христианский воин вступал в особые отношения со смертью и будущим временем, бросая ей вызов и надеясь победить как ее, так и сопутствующее ей неумолимое время. Эта черта представляется весьма характерной для идеологии «дружины Господней». Прежде всего, такие наблюдения культурно-антропологического характера связаны с эпохой христианизации древних обществ. С периодом становления христианства в Древней Руси соотносится активизация культурно-психологического процесса «приручения смерти». Православие воспитало у воинов дух жертвенности и верности, без которых они никогда не устояли бы против своих многочисленных врагов. Христианское учение о бессмертии личной души, о повиновении высшим властям не за страх, а за совесть, об отдаче жизни «за други своя» во многом определило высочайшие качества боевого духа русского воинства — рыцарственного, бесстрашного и в то же время великодушного.

По мере формирования войска изменялось и его духовное обеспечение. В уставе «Учение и хитрость ратного строя пехотных людей» (1647 г.) впервые упоминается полковой священник. В начале XVIII века, при Петре I начал функционировать институт Военного и Морского духовенства как централизованная организация, предназначенная для обучения и воспитания военнослужащих. Религиозным духом была пронизана вся жизнь русского воинства, где начальники должны были поддерживать и развивать у своих подчиненных сознание святости присяги и высочайшего значения воинского служения, призванного к защите Веры, Царя и Отечества от врагов внутренних и внешних. Но основную задачу по религиозному образованию и духовному воспитанию осуществляло военное духовенство.

Основные положения о религиозном воспитании воинов закреплялись в разрабатываемых под руководством Петра I уставных документах. Так, в «Артикуле воинском» (1714 г.) религиозному воспитанию, формированию у воинов уверенности во всемогуществе Бога отводились две первые главы. Петром I была также введена присяга, в основу которой было положено религиозное чувство верующего. В присяге воплощалась воля Церкви и государства, и невыполнение ее требований грозило воину наказанием, как от главы государства, так и от Церкви, Самого Бога, Всемогущего и Всеведущего.

Проследив реализацию потенциала религии после петровских времен, важно рассмотреть деятельность генералиссимуса Александра Васильевича Суворова. Как человек высокообразованный и наблюдательный, А.В. Суворов знал каким могучим двигателем, какой вдохновляющей силой для русского народа является православие. Он стремился укрепить в своих войсках веру в Бога. Этим духом проникнуты все его приказы и наставления. Приведем из них некоторые: «...Грех напрасно убивать! — они такие же люди! — умирай за дом Богородицы! — За Матушку! — За пресветлейший дом! — Кто остался жив, тому честь и слава. Обывателя не обижай! — Он нас поит и кормит. — Солдат не разбойник». «Солдату надлежит быть здорову, храбру, тверду, решиму, справедливу, благочестиву! — Молись Богу! — от Него победа! — Чудо, богатыри! — Бог нас водит; — Он нам Генерал!»... «Помилуй Бог! Мы русские, — Богу молимся: Он нам и помощник; Царю служим: он на нас и надеется, — и нас любит, и нас наградит. Кого из нас убьют: царство небесное! Церковь Бога молит. Останемся живы: нам честь, нам слава, слава, слава!». Эти и подобные суворовские приказы читались солдатам, чтобы они лучше могли усвоить и запомнить их.

К исходу XVIII века армия и церковь уже представляли собой единый отлаженный организм. Военному духовенству отводилась задача патриотического, нравственного и воинского воспитания офицеров, солдат и матросов в целях формирования у них высоких моральных и боевых качеств. Это достигалось созданием в подразделениях и частях особой

атмосферы, которая подчеркивала святость воинского долга. На первое место среди многих задач, решаемых военным духовенством, выступало стремление воспитать в русском воине любовь к Богу, верность православию, духовно-нравственные силы, сделать его человеком, проникнутым истинно христианским настроением, исполняющим свои обязанности не из-за страха угроз и наказания, а по совести и глубоко-му убеждению в святости воинского долга. Военные священники заботились о воспитании в войсках духа веры, благочестия и воинской дисциплины, терпения, мужества и самопожертвования.

Духовная связь войска с пастырями явилась огромной силой в достижении победы. Военные священники в разгар боя, находясь среди воинов, поощряли и воодушевляли сражавшихся, перевязывали раненных и напутствовали тяжело раненных. Своими наставлениями и примером мужества вдохновляли воинов крепко стоять за Веру, Царя и Отечество и мужественно поражать врагов.

Русская армия комплектовалась не только представителями православия, но и представителями других конфессий, которые также играли важную роль в деле защиты отечества. Отряды татар, башкир, кавказских мусульман участвовали в русско-шведских, русско-прусской и русско-турецких войнах, сражались в рядах российской армии с французами, в том числе и при Бородине, и в битве народов под Лейпцигом. Для духовной поддержки и реализации потенциала религии этой категорией военнослужащих вводилось не православное духовенство (как правило, один мулла, раввин, пастор приходился на военный округ, и числились эти духовные отцы в ведении штаба округа). Правовой базой отношения к войнам-инверсам служили воинские уставы. Так, устав 1898 г. в статье «О богослужении на корабле» предписывал: «Иноверцы христианских исповеданий совершают общественные молитвы по правилам своей веры, с разрешения командира, в назначенном месте, и, по возможности, одновременно с православным богослужением. Во время продолжительных плаваний они увольняются, по возможности, в свою церковь для молитвы и для говения». Этим же уставом разрешалось находившимся на корабле мусульманам или евреям, «читать общественные молитвы по правилам своей веры: мусульманам — по пятницам, евреям — по субботам». В главные праздники иноверцы, как правило, освобождались от службы и увольнялись на берег.

В первые годы советской власти было расформировано управление военного духовенства согласно приказу Наркомата по военным и морским делам № 39 [4, с. 59]. На современном этапе развития Вооруженных сил религиозная поддержка верующим важна, особенно в боевой обстановке, когда психика военнослужащего подвергается экстремальным, крайне неблагоприятным для жизни факторами.

Обстановка военного времени определяет важность и ответственность роли военного священства, а вместе с тем и её плодотворность. Религиозное обеспечение, осуществляемое ими в ходе боевых действий, определяется функциями религии. При этом в ходе боевой обстановки наиболее значимыми являются: удовлетворение религиозных потребностей, мировоззренческая, воспитательная, компенсаторная, утешительная, консолидирующая, тестирующая функции [4, с. 48-52]. Выполнение каждой функции имеет определённые особенности, которые зависят от условий ведения боевых действий. Рассмотрим общие положения по основным этапам боевых действий.

В период подготовки к боевым действиям основные психологические трудности вызывают факторы реального боя, оказывающие угнетающее воздействие на психику воина или ведущие к ее перевозбуждению, а в последующем и к срыву деятельности. В этот период важно акцентировать деятельность военных священников на укреплении религиозного мировоззрения у верующих военнослужащих, объясняя религиозную картину мира и роль происходящих вокруг военнослужащих явлений и процессов, на рассмотрении ощущений ве-

рующим его состояния, эмоционального восприятия и отношения к происходящему, уяснения его роли в нем. Именно здесь формируется направленность верующего военнослужащего на осознанное ведение боевых действий, побуждая его принять и действовать в своей жизни на основе сформированных моральных ценностей. На этом этапе важно разрешать противоречия между требованием гражданского долга и соблюдением духовно-нравственных ценностей. В каждой религии они раскрываются по-своему, поэтому их важно знать не только военному священнику, но и командному составу, учитывая его в индивидуально-воспитательной работе в рассматриваемый период. При этом важно проводить беседы военнослужащими с целью нормализации их духовности. Тематика бесед была разнообразной, но одновременно направленной на разъяснение: смысла человеческой жизни; значения предстоящих боев; недопустимости нарушения присяги; необходимость хранить праведность и чистоту души в любых обстоятельствах; недопустимость сдачи в плен, дезертирства; предательства, мародерства, воровства, возможного жесточения и озверения; подвергать себя неразумной опасности; того, что и как следует делать в случае ранения или пленения [5, с. 6].

Для укрепления духа верующего военнослужащего важно удовлетворять религиозные потребности верующих, тем самым, укрепляя и развивая у военнослужащих не только высокую духовность и нравственность, но и другие качества, необходимые для выполнения боевых задач. Чем выше будет моральный дух войск, тем меньше количество стрессовых потерь будет в подразделениях.

В ходе боевых действий военнослужащий сталкивается со стрессом, который может влиять на его психику как мобилизующе (боевое возбуждение), так и угнетающе (дистресс) [6, с. 129]. Следовательно, важно найти основания для изменения восприимчивости военнослужащих к действию боевых стресс-факторов в процессе психологической подготовки и обеспечения их высокой активности в бою. Для верующих военнослужащих большое значение имеет утверждение наличия в мире всемогущего начала, которое может помочь человеку в трудной для них ситуации, делая его причастным к Божественной силе, помогая ему исполнять нравственные требования. Именно это будет являться движущей силой человека в бою, то есть то, что определяет его психологические реакции, состояния и действия. Вера наставит колеблющегося, утешит горящего, подкрепит ослабевающего, подаст ему необходимые силы к победе. Данное положение лежит в основе религиозного мировоззрения, и акцентировать внимание на нем важно духовным пастырям в ходе поддержки военнослужащих. При этом рекомендуется использовать примеры Божьей помощи, желательно чтоб они были приведены из священных книг или истории защиты отечества. Для того чтобы священнику вести такие беседы, не надо собирать военнослужащих по батальонам и даже ротам, 10-20 собравшихся у палатки могут составить благодарную аудиторию, через которую, сказанное священником, разнесется по всему полку.

Библиографический список

1. Давлетшин, В.Р. Военное духовенство в России XVIII – начала XX века и его деятельность по морально-психологическому обеспечению охраны государственной границы: исторический анализ: дис... канд. ист. наук. – М., 2000.
2. Золотарев, О.В. Армия и Церковь в русской истории, 988 – 2005 гг. Антология. – Челябинск, 2006.
3. Амелъченко, В.В. Дружины Древней Руси. – М., 1992.
4. Религиоведение: учеб. пособие / под ред. П.В. Петрия. – М., 2008.
5. Сметаников, В.В. Духовная реабилитация военнослужащих российской армии: методология, методика и результаты социологического анализа: дис. ... канд. социол. наук. – Новосибирск, 2000.
6. Военная психология: методология, теория, практика: учебно-методическое пособие. – М., 1997.
7. Влияние боевого стресса на морально-психологическое состояние военнослужащих США и Великобритании [Э/п]. – Р/д: <http://pentagonus.ucoz.ru/publ/5-1-0-89>

Bibliography

1. Davletshin, V.R. Voennoe dukhovenstvo v Rossii XVIII – nachala XX veka i ego deyatel'nost' po mo-ral'no-psikhologicheskomu obespecheniyu okhraneni gosudarstvennoy granic: istoricheskiy analiz: dis... kand. ist. nauk. – М., 2000.
2. Zolotarev, O.V. Armiya i Cerkov' v russkoy istorii, 988 – 2005 gg. Antologiya. – Chelyabinsk, 2006.
3. Amel'chenko, V.V. Druzhiny Drevney Rusi. – М., 1992.
4. Religiovedenie: ucheb. posobie / pod red. P.V. Petriya. – М., 2008.

Наряду с такими собраниями следует осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к солдатам, сержантам и младшим офицерам со «спящей» совестью отдельно от сослуживцев, уделять дополнительное внимание военнослужащим с повышенной растревоженностью совести. Имея общую цель – нормализацию духовного мира военнослужащих – эти беседы призваны отличаться по способам достижения этой цели. Чтобы разбудить «спящую» совесть нужна мобилизация эмоций и личности, образно-чувственного, явно-зрительного описания неблагоприятных дел, а чтобы прекратить духовно-душевные терзания необходимо обратное – разрушение эмоционального воспоминания о событиях, но сохранение его на духовном (понятийном) уровне.

Во время боя место священника там, где важнее его участие. В этот период в основном необходимо присутствие военного священника у раненых. Им нужна духовная поддержка и утешение со стороны пастыря Церкви. Раненых важно, прежде всего, успокоить, снять тревогу, опасения, разрешить сомнения душевных переживаний, акцентировать их внимание на значимости выполняемого им дела по защите отечества с гражданской и религиозной точки зрения, вселить в них уверенность в будущем. При этом беседы могут проводиться индивидуально или в составе группы военнослужащих, желательно в наиболее спокойной обстановке.

Устойчивость к действию психотравмирующих факторов боя, сохранение боевой активности, во многом определяются прежде всего высоким уровнем направленности личности, мотивами боевого поведения военнослужащих, готовностью к активным и самоотверженным действиям, их боевым опытом. Военнослужащему необходимо хладнокровие перед лицом смертельной опасности, храбрость, выдержка, самообладание.

После боевых действий, при необходимости, военный священник помогает отправлять тела погибших военнослужащих. После этого важно в краткой проповеди напомнить военнослужащим о том, что человек создан Богом не столько для жизни на земле, сколько для жизни в вечности. И указать на заслуги погибших защитников отечества.

Деятельность военного священника после ведения активных боевых действий направлена на поддержку военнослужащих, что приводит к снижению стрессовых потерь. Британские психологи отметили различия между терминами «стрессовые» и «психиатрические потери». По их мнению, последний означает, что военнослужащий переживает стресс такой силы, что не в состоянии эффективно выполнять свою задачу и требует немедленного лечения. Наличие больших потерь в результате боевого стресса, в свою очередь, является свидетельством низкого морального духа войск [7].

Таким образом, в ходе боевых действий важно учитывать религиозность военнослужащих для укрепления морального духа российского воинства. Анализ практики свидетельствует, что в Вооружённых силах накоплен опыт религиозного обеспечения в ходе боевых действий, организация и умелое его применение формирует нравственную основу защиты своего Отечества и тем самым повышает ее эффективность.

5. Smetannikov, V.V. Dukhovnaya reabilitaciya voennosluzhathikh rossijskoj armii: metodologiya, meto-dika i rezul'tatih sociologicheskogo analiza: dis. ... kand. sociol. nauk. – Novosibirsk, 2000.
6. Voennaya psikhologiya: metodologiya, teoriya, praktika: uchebno-metodicheskoe posobie. – M., 1997.
7. Vliyaniye boevogo stressa na moral'no-psikhologicheskoye sostoyaniye voennosluzhathikh SShA i Velikobritanii [Eh/r]. – R/d: <http://pentagonus.ucoz.ru/publ/5-1-0-89>

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 159.923+316.6

Kirillova N.L. PROBLEM OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL ADAPTABILITY IN THE CONDITIONS OF SERVICE.

The problem of socially-psychological adaptability in the conditions of service is important and especially actual in connection with reform of Armed forces. In given article the author presents results of practical research, ways of increase of adaptability of the person in the conditions of service are offered.

Key words: adaptability, adaptive abilities, individually-psychological features, psychological stability, character accentuation, temperament.

Н.Л. Кириллова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: knlnsk@yandex.ru

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЛУЖБЫ

Проблема социально-психологической адаптивности в условиях службы является важной и особенно актуальной в связи с реформой Вооруженных Сил. В данной статье автором представлены результаты практического исследования, предложены пути повышения адаптивности личности в условиях службы.

Ключевые слова: адаптивность, адаптивные способности, индивидуально-психологические особенности, нервно-психическая устойчивость, акцентуации характера, темперамент.

Проблема психологического прогнозирования и обеспечения успешной адаптации человека к условиям жизни и деятельности в новых условиях особенно проявляется в период социально-экономических преобразований, сопровождающихся кризисами. В связи с реформированием армии, сокращение срока службы по призыву до одного года, выполнением боевых задач, характеризующихся внезапностью и скоротечностью, исключается возможность постепенной адаптации к условиям службы. Одной из основных проблем в этих условиях является прогнозирование и помощь в быстрой и успешной адаптации личности к условиям службы. Особый интерес представляет анализ причин, которые разделяют адаптационный процесс на два возможных направления его развития, по пути переадаптации или же дезадаптации.

Успешность адаптации к новым, измененным условиям жизнедеятельности, во многом детерминирована адаптационными способностями (адаптивностью) личности [1]. В связи с этим особую важность для исследователя приобретает выявление и оценка этой способности. Несмотря на очевидную практическую значимость, проблема адаптивности личности в условиях службы остается проблематичной. Недостаточно изученным остается вопрос о влиянии индивидуально-психологических особенностей личности на адаптивность к службе. Изучение этого вопроса связано с необходимостью теоретического осмысления влияния индивидуально-психологических особенностей личности, таких как темперамент, акцентуации характера, нервно-психическая устойчивость, реактивная и личностная тревожность на адаптивность к службе и недостаточностью экспериментальных данных, выявляющих это влияние.

В своем исследовании мы предположили, что если индивидуально-психологические особенности личности имеют разные уровневые показатели, то возможно это найдет своё отражение на адаптивности военнослужащих. Проведенное нами эмпирическое исследование выявило наличие взаимосвязи между адаптивностью к службе и индивидуально-психологическими особенностями личности: темпераментом, нервно-психической устойчивостью, реактивной и личностной тревожностью, акцентуациями характера. Общий корреляционный анализ показал взаимосвязи между переменными (индивидуально-психологическими особенностями и адаптивностью) на высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$).

При дифференциации выборки по уровневому критерию оказалось, что в группе с высоким уровнем адаптивности вы-

явлены прямые корреляционные связи адаптивности с нервно-психической устойчивостью ($r = 0,690$ при $p \leq 0,01$), которая, в свою очередь имеет прямую корреляционную связь с экстраверсией ($r = 0,644$ при $p \leq 0,01$). Обратная корреляционная связь выявлена с показателем «нейротизм» ($r = -0,826$ при $p \leq 0,001$).

В группе со средним уровнем адаптивности прямые корреляционные связи адаптивности выявлены также с нервно-психической устойчивостью ($r = 0,972$ при $p \leq 0,001$) и акцентуациями характера: педантичной ($r = 0,152$ при $p \leq 0,05$), гипертимной ($r = 0,120$ при $p \leq 0,05$). В обратной зависимости с адаптивностью находятся: тревожная ($r = -0,725$ при $p \leq 0,001$), застревающая ($r = -0,400$ при $p \leq 0,001$), циклотимная ($r = -0,652$ при $p \leq 0,001$), дистимная ($r = -0,507$ при $p \leq 0,001$), возбудимая ($r = -0,694$ при $p \leq 0,001$), экзальтированная ($r = -0,201$ при $p \leq 0,001$), демонстративная ($r = -0,151$ при $p \leq 0,05$) акцентуации характера. Подобные связи обнаружены с показателем: «нейротизм» ($r = -0,363$ при $p \leq 0,001$), реактивной тревожностью ($r = -0,812$ при $p \leq 0,001$), личностной тревожностью ($r = -0,730$ при $p \leq 0,001$).

В группе с низким уровнем адаптивности прямые корреляционные связи адаптивности выявлены также с нервно-психической устойчивостью ($r = -0,952$ при $p \leq 0,001$). Обратные корреляционные связи – с реактивной тревожностью ($r = -0,788$ при $p \leq 0,001$), личностной тревожностью ($r = -0,638$ при $p \leq 0,01$); циклотимной ($r = -0,602$ при $p \leq 0,05$) акцентуацией характера. Реактивная и личностная тревожность в свою очередь, имеют обратную корреляционную связь с нервно-психической устойчивостью ($r = -0,757$ при $p \leq 0,001$ и $r = -0,653$ при $p \leq 0,01$ соответственно). Для определения достоверности различий между индивидуально-психологическими особенностями испытуемых высокого и низкого уровня адаптивности, применялся критерий Манна-Уитни.

Достоверные различия выявлены по показателям: нервно-психическая устойчивость ($U_{\text{эмп}} = 4,5^{***}$); реактивная и личностная тревожность ($U_{\text{эмп}} = 0^{***}$); нейротизм ($U_{\text{эмп}} = 0,5^{***}$); «экстраверсия» ($U_{\text{эмп}} = 22^{***}$); акцентуациями характера: эмотивной ($U_{\text{эмп}} = 15^{***}$); застревающей ($U_{\text{эмп}} = 0^{***}$); гипертимной ($U_{\text{эмп}} = 8^{***}$); дистимной ($U_{\text{эмп}} = 0^{***}$); циклотимной ($U_{\text{эмп}} = 0^{***}$); возбудимой ($U_{\text{эмп}} = 2^{***}$); экзальтированной ($U_{\text{эмп}} = 2^{***}$).

Для выделения главных факторных нагрузок нами был использован многоэтапный факторный анализ по методу главных компонент, с последующим varimax-raw (варимакс – вращением). В результате факторизации всех шкал эмпиричес-

ких методик, выделены 2 главных фактора. В первом факторе составляющие распределились по степени значимости их для адаптивности следующим образом: нервно-психическая устойчивость (наибольшая дисперсионная доля в факторе), реактивная и личностная тревожность, тревожная и циклотимная акцентуации характера. Во втором факторе выделена педантичная акцентуация характера.

Для всей группы обратные корреляционные связи адаптивности подтверждены со всеми показателями, что и на входном контроле, кроме демонстративной акцентуации характера. Прямые связи с адаптивностью подтверждены с нервно-психической устойчивостью, гипертимной акцентуацией характера и экстраверсией.

При применении критерия Т – Вилкоксона для группы с высоким уровнем адаптивности выявлены достоверные сдвиги, имеющие отрицательную направленность между входным и выходным контролем по показателям: «реактивная тревожность» ($T_{ЭМП} = 0^{***}$, при $p = 0,001$); «личностная тревожность» ($T_{ЭМП} = 0^*$ при $p = 0,0076$); демонстративной акцентуацией характера ($T_{ЭМП} = 0^*$ при $p = 0,018$). Следовательно, эти показатели у испытуемых понизились. Обнаружены достоверные сдвиги, имеющие положительную направленность между входным и выходным контролем по показателю «адаптивность» ($T_{ЭМП} = 0^{**}$, при $p = 0,003$).

В группе со средним уровнем адаптивности выявлены достоверные сдвиги, имеющие отрицательную направленность между входным и выходным контролем по показателям: «реактивная тревожность» ($T_{ЭМП} = 10,5^{***}$, при $p = 0,000003$); «личностная тревожность» ($T_{ЭМП} = 19^{***}$, при $p = 0,0038$); «нейротизм» ($T_{ЭМП} = 21^{**}$, при $p = 0,0086$); акцентуациями характера «застывание» ($T_{ЭМП} = 0^{***}$, при $p = 0,00006$), «дистимность» ($T_{ЭМП} = 0^{**}$, при $p = 0,003$), «тревожность» ($T_{ЭМП} = 0^*$, при $p = 0,028$). Следовательно, эти показатели у испытуемых снизились.

Кроме того, обнаружены достоверные сдвиги, имеющие положительную направленность между входным и выходным контролем по показателям: нервно-психическая устойчивость ($T_{ЭМП} = 10^{***}$, при $p = 0,000067$); адаптивность ($T_{ЭМП} = 20^{***}$, при $p = 0,000012$); гипертимной акцентуацией характера ($T_{ЭМП} = 5,5^*$, при $p = 0,014$), и экстраверсией ($T_{ЭМП} = 4^*$, при $p = 0,05$).

В группе с низким уровнем адаптивности выявлена обратная корреляционная связь между нервно-психической устойчивостью и возбудимой акцентуацией характера ($r_s = -0,900$ при $p0,01$). Аналогичная связь обнаружена с показателем «личностная тревожность» ($r_s = -0,892$ при $p0,05$). В этой группе выявлены достоверные сдвиги, имеющие отрицательную направленность между входным и выходным контролем по показателям переменной «реактивная тревожность» ($T_{ЭМП} = 0^*$, при $p = 0,03$); «личностная тревожность» ($T_{ЭМП} = 0^*$, при $p = 0,03$), т.е. уровень тревожности у военнослужащих данной группы снизился.

Достоверные сдвиги, имеющие положительную направленность между входным и выходным контролем имеются по показателям «нервно-психическая устойчивость» ($T_{ЭМП} = 0^*$, при $p = 0,03$), адаптивность ($T_{ЭМП} = 0^*$, при $p = 0,03$). За этот период уровень адаптивности испытуемых повысился.

Проведенная коррекционная работа с частью низкоадаптированной выборки показала, что в условиях срочной службы такая работа возможна и она дает положительные результаты – уровень адаптированности у них повысился до среднего.

Интерпретируя полученные результаты можно сказать, что достоверные различия между индивидуально-психологическими особенностями испытуемых с разным уровнем адаптивности сохранились по всем показателям, характерным для входного контроля, кроме экзальтированной акцентуации характера. По сравнению с входным контролем уменьшились значения реактивной тревожности, личностной тревожности, нейротизма для испытуемых всех групп; уменьшились значения застревающей, дистимной, тревожной акцентуаций испытуемых среднего уровня адаптивности, у них же повысилось значение гипертимной акцентуации. Повысились показатели

нервно-психической устойчивости и адаптивности для всех групп, даже для группы с низким уровнем адаптивности.

Параллельно с обследованием военнослужащих по призыву было проведено обследование студентов первого курса НГТУ. Были взяты две разные группы по 60 человек в каждой, в сентябре 2010 года и мае 2011 года. Первая группа (сентябрь 2010 года) по уровням адаптивности разделилась следующим образом: с высоким уровнем адаптивности – 6 человек, со средним уровнем адаптивности – 46 человек, с низким – 8 человек.

Для группы с высоким уровнем адаптивности прямые связи адаптивности выявлены с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,894$ при $p0,05$). Обратные связи с реактивной тревожностью ($r_s = -0,866$ при $p0,05$), личностной тревожностью ($r_s = -0,852$ при $p0,05$) и нейротизмом ($r_s = -0,894$ при $p0,05$). В группе со средним уровнем адаптивности прямые связи адаптивности выявлены с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,992$ при $p0,001$); акцентуациями характера: гипертимной ($r_s = 0,443$ при $p0,01$), педантичной ($r_s = 0,493$ при $p0,001$) и экстраверсией ($r_s = 0,323$ при $p0,05$).

Обратные связи адаптивности обнаружены с реактивной тревожностью ($r_s = -0,953$ при $p0,001$), личностной тревожностью ($r_s = -0,937$ при $p0,001$); акцентуациями характера: эмотивной ($r_s = -0,629$ при $p0,001$), застревающей ($r_s = -0,815$ при $p0,001$), дистимной ($r_s = -0,721$ при $p0,001$), тревожной ($r_s = -0,907$ при $p0,001$), циклотимной ($r_s = -0,762$ при $p0,001$), экзальтированной ($r_s = -0,336$ при $p0,05$), возбудимой ($r_s = -0,740$ при $p0,001$) и нейротизмом ($r_s = -0,849$ при $p0,001$).

В группе студентов с низким уровнем адаптивности прямая связь адаптивности выявлена с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,825$ при $p0,05$); акцентуациями характера: педантичной ($r_s = 0,919$ при $p0,05$); гипертимной ($r_s = 0,728$ при $p0,05$) и демонстративной ($r_s = 0,806$ при $p0,05$).

Вторая группа студентов, которая обследовалась в конце учебного года, по уровням адаптивности разделилась следующим образом: с высоким уровнем – нет, со средним уровнем – 52 человека, с низким уровнем – 8 человек.

Для среднего уровня адаптивности прямые связи адаптивности выявлены с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,983$ при $p0,001$); акцентуациями характера гипертимной ($r_s = 0,458$ при $p0,001$) и педантичной ($r_s = 0,279$ при $p0,05$). Обратные связи адаптивности обнаружены с реактивной тревожностью ($r_s = -0,910$ при $p0,001$), личностной тревожностью ($r_s = -0,926$ при $p0,001$); акцентуациями характера: эмотивной ($r_s = -0,338$ при $p0,05$), застревающей ($r_s = -0,749$ при $p0,001$), дистимной ($r_s = -0,780$ при $p0,001$), тревожной ($r_s = -0,784$ при $p0,001$), циклотимной ($r_s = -0,755$ при $p0,001$), экзальтированной ($r_s = -0,444$ при $p0,001$), возбудимой ($r_s = -0,633$ при $p0,001$) и нейротизмом ($r_s = -0,718$ при $p0,001$). Мы видим наличие тех же акцентуаций характера, что и у студентов со средним уровнем адаптивности первой группы.

В группе с низким уровнем адаптивности прямая связь адаптивности выявлена с нервно-психической устойчивостью ($r_s = -0,913$ при $p0,01$) и возбудимой акцентуацией характера ($r_s = -0,763$ при $p0,05$).

В период приема нового пополнения 2011 года были проанализированы результаты обследования вновь призванных военнослужащих с высоким уровнем адаптивности (60 человек) и с низким уровнем адаптивности (60 человек). Выборка гомогенная, репрезентативная: молодые люди в возрасте 18-20 лет.

В группе с высоким уровнем адаптивности обнаружены прямые связи адаптивности с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,461$ при $p0,001$), гипертимной акцентуацией характера ($r_s = 0,261$ при $p0,05$). Обнаружены обратные связи адаптивности с реактивной тревожностью ($r_s = -0,451$ при $p0,001$), возбудимой ($r_s = -0,596$ при $p0,001$), тревожной ($r_s = -0,299$ при $p0,05$), застревающей ($r_s = -0,292$ при $p0,05$), дистимной ($r_s = -0,366$ при $p0,01$) акцентуациями характера. Для представителей этой группы по-прежнему характерно практическое отсутствие акцентуаций характера (кроме гипер-

тимной). По темпераменту это в основном сангвиники (также как и в группе с высоким уровнем адаптивности при обследовании на предыдущем этапе).

Для группы с низким уровнем адаптивности выявлены прямые корреляционные связи адаптивности с нервно-психической устойчивостью ($r_s = 0,976$ при $p0,001$), гипертимной акцентуацией характера ($r_s = 0,340$ при $p0,01$), экстраверсией ($r_s = 0,270$ при $p0,05$). Выявлены обратные корреляционные связи адаптивности с личностной тревожностью ($r_s = -0,844$ при $p0,001$); реактивной тревожностью ($r_s = -0,925$ при $p0,001$); возбудимой ($r_s = -0,443$ при $p0,001$), тревожной ($r_s = -0,575$ при $p0,001$), дистимной ($r_s = -0,311$ при $p0,05$) акцентуациями характера и нейротизмом ($r_s = -0,724$ при $p0,001$).

Обобщая результаты исследования военнослужащих всех групп и студентов можно сделать выводы, что для высокого уровня адаптивности характерно отсутствие акцентуаций характера, высокая нервно-психическая устойчивость, низкие значения реактивной и личностной тревожности. По типу темперамента это, в основном, сангвиники. Для среднего уровня адаптивности и военнослужащих, и студентов характерно наличие акцентуаций характера, имеющих обратную взаимосвязь с адаптивностью. Лица с низкими адаптивными способностями имеют низкие показатели нервно-психической устойчивости, высокие показатели реактивной и личностной тревожности.

Результаты исследования позволили сделать следующие **выводы**. Проведенный анализ теоретико-методологических подходов к исследуемому понятию позволил обобщить материалы по проблеме психологической адаптации, уточнить содержание этого понятия, уточнить особенности адаптации личности к условиям службы.

Проведенное эмпирическое исследование с использованием надежных и валидных психодиагностических методик подтвердило гипотезу, что индивидуально-психологические особенности личности имеют разные уровневые показатели, что находит свое отражение в адаптивности военнослужащих.

Библиографический список

1. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб., 2006.
2. Бархаев, Б.П. Военная психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б.П. Бархаев, А.Г. Караяни, В.Ф. Перевалов, И.С. Сыроматников. – М., 2006.

Bibliography

1. Rean, A.A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – Spb., 2006.
2. Barkhaev, B.P. Voennaya psikhologiya i pedagogika professional'noy deyatelnosti oficera / B.P. Barkhaev, A.G. Karayani, V.F. Perevalov, I.S. Sihromyatnikov. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 614.253.8

Knyazeva O.V. THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF THE MEDICAL COLLEGE. The correlation of empathic communicative and professional competence of the specialist, which are formed in the process of psychological readiness of students for professional work, including the engagement with older people. The emotional outburst of students of younger courses, difficulties in establishing a rapport with the patients, as well as the negative images of ageing and older people are in the basis of special psychological and pedagogical programme.

Key words: psychological readiness, the demographic situation, empathy, empathic sociability.

О.В. Князева, соискатель АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, Email: shcool2006@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Статья посвящена проблеме подготовки студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пациентами пожилого возраста. Выявленные в ходе изучения специальных дисциплин и практики трудности студентов младших курсов в установлении взаимопонимания с пациентами особой возрастной (эмоциональная несдержанность, негативные образы старости и людей пожилого возраста) положены в основу специальной программы, направленной на формирование психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, психологическая готовность, эмпатия, коммуникативность.

Модернизация образования предусматривает опережающее развитие среднего профессионального образования, предполагающее не только наращивание масштабов, но и коренное улучшение качества подготовки специалистов [1]. В условиях модернизации системы профессионального образования предусматривается реформирование и совершенствование качества среднего медицинского образования в соответствии с изменениями в области здравоохранения. Здравоохранению нужна медицинская сестра не только как исполнитель профессиональных обязанностей, но с творческим подходом, умеющая учитывать психологические особенности больного, обладающая высокой адаптивностью и способной к самосовершенствованию и саморазвитию [2].

В соответствии с изменяющимися задачами, стоящими перед здравоохранением, интенсивно меняются и профессиональные функции медицинских сестер. Одним из новых видов профессиональной деятельности медицинских работников стала медико-социальная работа, связанная с оказанием медицинской помощи людям пожилого возраста, как численно растущей доли российского населения. Согласно прогнозам демографов, к периоду 2000–2030 гг. в большинстве экономически развитых стран мира доля лиц в возрасте 60 лет и старше составит 20–30% всего населения, не составит исключения в этом отношении и Россия. К 2055 г. средний возраст населения России увеличится до 57 лет, численность пенсионеров возрастет до 75 млн. и составит около 55% во всем населении [3]. Таким образом, изменения в области здравоохранения и среднего медицинского образования, а также прогрессирующее демографическое постарение России обусловили необходимость совершенствования процесса подготовки студентов медицинского колледжа, в том числе подготовки студентов к взаимодействию с людьми пожилого и старческого возраста.

В последние годы появилось достаточное количество работ, посвященных профессиональной подготовке среднего медицинского персонала (А. Аганесова, В. Соболев, И.С. Бахтина, Т.В. Орлова, Ф.Н. Кадыров, Г.М. Перфильева, Г.И. Ибрагимов, Т.М. Резер, Х.Н. Лебедева и др.). Становление личности медицинского работника среднего звена, в том числе и медицинских сестер, основательно представлено в исследованиях профессиональной направленности (Т.Л. Бухарина, А.С. Ткаченко, Н.Н. Анискина), ценностного отношения к профессионализму (М.Н. Дёмина), профессиональной рефлексии (Е.Е. Рукавишников), эмпатии (Н.В. Козина) и др.

Исследования показывают, что гуманизация образования, приближение общечеловеческих заповедей к реалиям нашей жизни являются одним из основных направлений подготовки будущих медицинских сестер. Особую актуальность сформулированный тезис приобретает в условиях сложного и противоречивого развития современного общества, неопределенности молодежи в отношении будущей жизни, работы, карьеры. Не исключение в этом смысле и студенты медицинских колледжей, особенно сестринский персонал. В этой связи перед преподавателями медицинских образовательных учреждений как никогда остро встает проблема воспитания у студентов-медиков духовности, нравственных ценностей как своеобразного проявления «человеческого в человеке», что и послужит одним из способов формирования у студентов навыков бережного и уважительного отношения к пациентам, чувства ответственности за их жизнь и здоровье.

Сформулированная проблема особенно актуальна в отношении пожилых и престарелых пациентов, которые наиболее остро нуждаются в медицинской помощи. Справедливость наших рассуждений подтверждается мнением главного геронтолога Министерства здравоохранения Российской Федерации, профессора Л.Б. Лазебника о том, что «гериатрия – это царство медицинских сестер: за старым человеком надо ухаживать, его надо выхаживать, с ним надо уметь общаться» [4,

с. 4] – тем самым можно добиться не просто лечения заболеваний, а улучшения качества и продолжительности его жизни. В связи с этим студенты медицинского колледжа – будущие медицинские сестры должны быть готовы к профессиональному взаимодействию с пожилыми людьми, именно у них необходимо сформировать потребность во взаимодействии с пожилыми людьми, развить определенные личностные качества, позволяющие эффективно работать в данной области.

Теоретические и практические аспекты подготовки профессиональных кадров социальной сферы к работе с пожилыми людьми излагаются в работах В.Г. Бочаровой, Г.В. Мухометзяновой, П.Д. Павленка, А.М. Панова, Т.М. Трегубовой, Л.В. Толченого, Холостовой, Н.Б. Шмелевой, Р.С. Яцемирской. В ряде исследований, к сожалению, отмечается, что в последнее время сложился негативный стереотип восприятия пожилых, который достаточно распространен среди медицинских работников, что особенно важно, среди студентов – будущих специальных медицинских сестер. Признавая наличие позитивных свойств у пожилого человека, молодые люди, тем не менее, не заносят их в его актив, существующие негативные геронтологические стереотипы носят скрытый, характер и относят пожилого человека к категории «отработанный ресурс».

Указанные тенденции учитываются в учебно-воспитательном процессе медицинских образовательных учреждений, в которых предпринимаются меры, направленные на формирование осознанного отношения студентов к старости, гуманного отношения к представителям пожилого возраста, на подготовку студентов к профессиональной деятельности с пожилыми людьми. Но, несмотря на вводимые инновации, средние специальные учебные заведения не обеспечивают должного уровня личностной, профессиональной и психологической готовности будущих медицинских сестер к взаимодействию с пожилыми людьми. В то же время, в условиях освоения ФГОС СПО, основанных на компетентностном подходе к профессиональной подготовке, проблема формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми людьми приобретает особую значимость и актуальность.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми пациентами может быть рассмотрена с позиций общих научных подходов и теорий, а также с точки зрения отдельных ее аспектов. Весьма важными являются теоретические положения и выводы относительно сущности психологической готовности личности к деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Дергач, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, В.Н. Зинченко, Л.А. Кандыбович, Г.А. Ковалёв, Н.В. Кузьмина, Е.Б. Моргунов, В.А. Сластенин, Б.А. Сосновский, В.Д. Шадриков). Особым образом отметим исследования соотношения готовности и установки (А.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе).

Исследования проблем взаимодействия, развития соответствующих умений, в том числе и в профессиональной сфере (В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В. Мудрик), также важны для нашей работы.

Особый интерес вызывают исследования проблем профессиональной подготовки медицинских сестер (И.Г. Глотова, А.Я. Иванюшкин, В.А. Лапотников, С.А. Мухина, Г.М. Перфильева, В.П. Романюк, В.А. Саркисова, И.И. Тарновская, А.К. Хетагурова), формирования профессионально значимых качеств личности медицинской сестры (М.Н. Дёмина, Е.Е. Рукавишников, О.С. Сергеева, Н.В. Козина).

Анализ и выводы исследователей В.М. Блейхера, А.И. Гройсман, М.И. Жуковой, М.М. Кабанова, Б.Д. Карвасарского, В.Н. Мясищева, Ю.М. Орлова, Г.М. Перфильевой, Э.С. Пушкиной, Н.Д. Твороговой, И.А. Сомовой, Н.П. Хрипуновой, В.Н. Шабалина, Н.В. Яковлевой, а также практика преподавания в медицинском колледже позволили выявить ряд

трудностей в подготовке студентов к профессиональной деятельности, в том числе к взаимодействию с пожилыми людьми. Исследователи отмечают во-первых, усложнение требований к личности и качеству сестринской деятельности, во-вторых, формирование у студентов установки на лечение болезни с помощью манипуляций, без выделения значимости общения с пациентом, в-третьих – отсутствие специальной медико-социальной подготовки, в-четвертых, формирование у молодежи негативных образов пожилых людей и старения вообще и т.д. Авторы подчеркивают необходимость взаимодействия медицинской сестры с пациентами по типу «субъект - субъект» вместо «субъект - объект» и большую значимость доверительных контактов. Наиболее важно для медицинской сестры установление доверительного контакта с пациентами пожилого и старческого возраста, так как пожилые люди чувствительны к фальши и реагируют порой слишком эмоционально не только на грубость медицинского персонала, но и на равнодушие.

Выявленные тенденции потребовали уточнить понимание сущности психологической готовности в современной науке и практике профессиональной подготовки. Анализ работ показал, что некоторые исследователи понимают психологическую готовность либо как результат целенаправленной подготовки субъекта к конкретной деятельности [5]; либо как комплекс знаний и представлений об условиях и особенностях деятельности, владение способами и приемами работы и сформированность определенных профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [6]; либо как целостное психологическое образование, которое проявляется в снятии барьера между реальным и желаемым состоянием на всех психологических уровнях её организации: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операционально-поведенческом [7].

Анализ различных определений позволил сделать вывод о том, что психологическая готовность применительно к деятельности является существенной предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции устойчивости и эффективности, она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личностные качества. Учитывая специфику профессиональной деятельности среднего медперсонала и возрастно-психологические особенности стареющих людей, считаем принципиально важным обратить внимание на сущностные и структурно-содержательные характеристики психологической готовности будущих медицинских сестер к взаимодействию с пожилыми пациентами. В этой связи отметим необходимость такого понимания сущности изучаемого феномена, которое отражало бы целостность, структурированность, интегративность составных частей, возможность развития как отдельных компонентов, так и целостного образования.

Обозначенная позиция представляется целесообразной, поскольку позволяет выстроить относительно управляемый, технологически обеспеченный процесс влияния на профессионально-личностное развитие студентов в контексте индивидуально-групповой дифференциации и личностного подхода в профессиональном образовании. Это требует наличия в структуре психологической готовности к взаимодействию с пожилыми пациентами компонентов, взаимодействие которых позволяло бы будущей медицинской сестре моделировать и разрешать различные профессиональные ситуации, испытывать потребность в оказании помощи людям пожилого возраста, а также обладать чувством профессиональной ответственности и уверенности в успехе при взаимодействии с людьми пожилого возраста.

В этом плане важной для нас является выявленная Соловьевой А.В. и Шиманской О.В. [8] взаимосвязь общения, наличия коммуникативных умений и профессиональной компетентности будущего специалиста в работе с людьми пожилого возраста. Эта взаимосвязь заключается в том, что именно умение общаться, базирующееся на знании психологических особенностей процесса общения, учитывая медико-соци-

альные проблемы пожилого человека, определяет коммуникативную и профессиональную компетентность специалиста, формирует психологическую готовность будущей медицинской сестры к профессиональной деятельности. Значимость выявленной взаимосвязи неслучайна, поскольку, обеспечивая уход и постоянное наблюдение за пожилыми больными, медицинская сестра должна уметь устанавливать первичный контакт и находить «общий» язык, уметь выслушать, уметь использовать доступный, понятный язык изложения, проявлять заботу и внимательность, проявлять терпимость и сострадание. Практика свидетельствует, что психологический комфорт, минимум тревоги и относительная уверенность в заботливом уходе, достаточность внимания во многом способствуют если не выздоровлению, то в меру спокойному, без нервозности, раздражений и срывов течению лечебного процесса или необходимой помощи и поддержки.

Психологи отмечают, что успех понимающего общения зависит от индивидуальных свойств личности и эмпатии как качества личности, выражающегося в сочувствии, сопереживании, соучастии, основывающихся на генетически обусловленных способностях в чувствованиях, эмоциональном отклике другому [9]. Под влиянием чувства эмпатии, как подчеркивают исследователи, развиваются коммуникативные умения и привычки личности, которые помогают человеку в повседневном общении и в профессиональном росте. Л. Скрипка, Т. Федотюк, С. Максимец, О. Юдина отмечают положительное влияние роста уровня эмпатии на социальную и профессиональную адаптацию врачей, педагогов, школьных психологов, на совершенствование их коммуникативных умений, способности понимать эмоциональное состояние другого человека по невербальным проявлениям.

Для медицинских сестер, непосредственно взаимодействующих с людьми пожилого возраста, развитие эмпатических способностей становится важным профессионально-личностным требованием. В квалификационной характеристике по специальности «медицинская сестра» отмечено, что выпускник медицинского колледжа должен быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству как с сотрудниками, так и с пациентами. В этом смысле вполне справедливы выводы А.Т. Араслановой о том, что профессиональная компетентность выпускника медицинского колледжа заключается не только в умении студента работать самостоятельно, плодотворно сотрудничать, но и качественно осуществлять свою профессиональную деятельность на основе милосердия, толерантности и эмпатии [10, с.127]. Акцент в исследованиях проблем профессиональной компетентности на эмоциональной, коммуникативной, нравственной характеристиках среднего медперсонала позволяет считать их исходными в определении сущности и составляющих психологической готовности медсестер к работе с пациентами пожилого возраста.

Выявленная взаимосвязь коммуникативных умений, эмпатии и профессиональной компетенции студентов медицинского колледжа придает особый смысл изучаемой проблеме в связи с необходимостью и возможностью специально организованной в медицинском колледже педагогической деятельности, способствующей формированию у студентов психологической готовности к взаимодействию с пожилыми людьми на основе развития коммуникативности и эмпатии.

Сформулированная проблема в течение нескольких лет привлекает внимание преподавателей, руководителей практики, медперсонала МЛПУ и учебной части Арзамасского медицинского колледжа как одно из направлений обеспечения качества подготовки выпускников. В связи с результатами анализа итогов практики студентов II курса отделения «Сестринское дело» возникла необходимость изучения и целенаправленного развития личностных качеств, обеспечивающих необходимую и достаточную эффективность выполнения профессиональных обязанностей будущими медицинскими сестрами в ходе взаимодействия с пожилыми и престарелыми пациентами.

Использованный диагностический инструментарий включал методики изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина) и экспресс-диагностики эмпатии (И.М. Юсупов), опросник «Готовность к возрастным изменениям» (Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович), а также проективные методики («Методика незаконченных предложений», «Метафорическое изображение старости»). Предполагалось изучить систему ценностных ориентаций студентов, общий уровень эмпатических способностей, а также выявить отношение студентов к собственной старости и восприятию лиц пожилого возраста.

Анализ результатов свидетельствует, что более 50% студентов на первое место поставили эгоистические ценности, а немногим более 20% респондентов испытывают затруднения в установлении контактов с другими людьми. Они не всегда уверены в своих силах, в общении ориентированы на себя, не умеют прогнозировать развитие отношений с людьми, не считают нужным скрывать свои чувства ни при каких обстоятельствах.

Полученные данные позволяют предположить, либо наличие серьезных факторов, которые привели к усвоению в предыдущих возрастах недостаточно позитивного опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, либо спровоцировали отсроченное освоение общения как ведущего вида деятельности, свойственного подросткам. Об этом свидетельствуют выявленный у студентов младших курсов низкий уровень коммуникационных навыков, а также отсутствие идентификации себя с будущей профессией.

В представлении более 65 % опрошенных студентов пожилые люди – это немощные и беспомощные старики. В их ответах преобладают негативные образы старости, а собственную старость молодые люди видят отдаленно и готовы к данному возрастному этапу жизни. Данный негативный стереотип представлений о пожилых у молодых людей складывается, прежде всего, в силу ценностно-возрастных предпочтений, а также вследствие снижения духовного и нравственного климата российского общества. Все это позволяет констатировать потребность в специальной педагогической работе по формированию психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми пациентами.

На основе полученных результатов разработана и реализована Программа формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми людьми. В основу Программы была положена идея личностно-ориентированного образования [11], понимаемая как процесс подготовки будущих специалистов, направленный на создание субъект-субъектных взаимоотношений участников образовательного процесса, развитие способности студента к самопознанию и самореализации, воспитание гуманистических качеств милосердия и сострадания.

С этой целью был разработан курс занятий с элементами тренинга на основе ирландской методики «В свое время» 1993 г., а также организованы занятия в рамках работы кружка «Гериатр». Цель тренинговых занятий – формирование и развитие положительного отношения молодежи к старшему поколению и старению. В ходе занятий студенты узнали мно-

гое о жизни пожилых людей и их возрастных особенностях, о том, какая им необходима помощь и кто ее должен осуществлять, задумались о старении и о своем будущем. Также студенты попытались разобраться, почему мы воспринимаем пожилых людей через призму негативных стереотипов. Тренинг помог понять, что старость не всегда связана с болезнью, бедностью и одиночеством, что важно не то, как ты выглядишь, а то, как ты себя чувствуешь.

Значимым итогом работы является то, что студенты считают необходимым укрепление семейных связей, тесное общение со старшим поколением, так как у старших многому можно научиться, а также согласны с тем, что пожилым людям обязательна, нужна помощь со стороны детей и внуков. Именно тренинговые занятия позволили у 82% участников экспериментальной группы сформировать положительное отношение к старости и пожилым людям.

В рамках кружка «Гериатр» в Арзамасском медицинском колледже работает общество «Милосердие», цель которого заключается в формировании навыков саморазвития профессионально важных качеств личности (гуманизм, доброта, сострадание). Общаясь с людьми пожилого возраста в Муниципальном центре социальной помощи пожилым, студенты медицинского колледжа учились конструктивному взаимодействию с людьми пожилого возраста, а люди преклонного возраста находили в них заинтересованных, благодарных слушателей. Этому помогали общие беседы, культурно-досуговые мероприятия, специальные акции для пожилых, в которых студентам приходилось не только работать профессионально в качестве волонтеров, но и проявлять, тренировать свою личность.

По окончании Программы участники экспериментальной группы говорили о стремлении и дальше развивать в себе такие качества, как доброжелательность, отзывчивость, чуткость по отношению к другим людям, интерес к пожилому человеку как к личности, наблюдательность и внимательность, самоконтроль, самообладание. Задумались о важности в профессии медсестры и медика вообще умения слушать собеседника и грамотно излагать свои мысли, умения найти подход к любому человеку. Важным результатом явилось выраженное частью студентов желание работать в медико-социальной сфере.

В целом результаты выполненного исследования позволяют сделать вывод о реальной возможности в условиях освоения медицинскими образовательными учреждениями ФГОС СПО решить проблему формирования соответствующих компетенций, позволяющих будущим специалистам развиваться и профессионально, и личностно. Специфика контингента, с которым общается специалист, возрастно-психологические особенности определенных категорий населения диктуют необходимость целенаправленного развития психологической готовности к взаимодействию с ними. Представленный в статье материал может стать полезным для соответствующих образовательных учреждений, осуществляющих подготовку и повышение квалификации среднего медперсонала для оказания медицинских услуг пожилым и престарелым людям.

Библиографический список

1. Ибрагимов, Г.И. Принципы управления качеством среднего профессионального образования // Педагогика. - 2007. - № 4.
2. Нестерова, Н.Л. Формирование профессиональной компетенции у студентов медицинского училища в условиях профессионально-рефлексивного тренинга: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М., 2010.
3. Бреев, Б.Д. К вопросу о старении населения и депопуляции // Социологические исследования. - 2002. - № 2.
4. Лазебник, Л.Б. Вот и старость в окне маячит // Здоровье Вологодчины. - 2000. - № 1.
5. Комова, С.Ю. Формирование психологической готовности студентов-социальных педагогов к работе с семьей: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Тамбов, 2009.
6. Лунегова, Е.А. Формирование психологической готовности к деятельности с детьми-инвалидами у будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2008.
7. «Саморегуляция как один из компонентов формирования психологической готовности студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности» // Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - Ставрополь, 2004.
8. Соловьева, А.В. Особенности взаимодействия медицинского персонала с пожилыми пациентами // Медсестра. - 2010. - № 2.
9. Дьяченко, М.И., Краткий психологический словарь: личность, образование, профессия / под ред. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск, 2006.

10. Арасланова, А.Т. Педагогические условия формирования культуры профессионального общения студентов медицинского колледжа // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 2.
11. Борова, О.П. Реализация идей гуманистической этики в условиях личностно-ориентированного образования у будущих медицинских специалистов // «Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского». – 2010. – № 6 (35).

Bibliografy

1. Ibragimov, G.I. Principih upravleniya kachestvom srednego professionalnogo obrazovaniya // Pedagogika. – 2007. – № 4.
2. Nesterova, N.L. Formirovanie professionalnoy kompetencii u studentov medicinskogo uchilisha v usloviyakh professionalno-refleksivnogo treninga: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2010.
3. Breev, B.D. K voprosu o postarennii naseleniya i depopulyacii // Sociologicheskie issledovaniya. – 2002. – № 2.
4. Lazebnik, L.B. Vot i starostj v okne mayachit // Zdorovje Vologodchinit. – 2000. – № 1.
5. Komova, S.Yu. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov-socialnikh pedagogov k rabote s semjey: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – Tambov, 2009.
6. Lunegova, E.A. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti k deyatel'nosti s detimi-invalidami u budutikh specialistov socialnoy raboti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2008.
7. «Samoregulyaciya kak odin iz komponentov formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k professionalnoy deyatel'nosti» // Teoreticheskie i prikladnye problemi pedagogicheskoy i detskoy antropologii: Materiali III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Stavropolj, 2004.
8. Solovjeva, A.V. Osobennosti vzaimodeystviya medicinskogo personala s pozhilimi pacientami // Medsestra. – 2010. – № 2.
9. Djyachenko, M.I., Kratkiy psikhologicheskij slovarj: lichnostj, obrazovanie, professiya / pod red. M.I. Djyachenko, L.A. Kandibovich. – Minsk, 2006.
10. Araslanova, A.T. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'turh professionalnogo obsheniya studentov medicinskogo kolledzha // Vestnik Bashkirskego universiteta. – 2007. – № 2.
11. Boroava, O.P. Realizaciya idej humanisticheskoy etiki v usloviyakh lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya u budutikh medicinskih specialistov // «Ucheniye zapiski Zabajkalskego gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo». – 2010. – № 6 (35).

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 517 (07)

Konkova M.I. INTRINSIC CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY CONTINUITY AND ITS FUNCTION IN TRAINING TO BASES OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS IN SYSTEM SCHOOL-HIGH SCHOOL. In article various approaches to definition of a category of continuity are described, is noticed that the category satisfies "continuity" to characteristics laws of teaching and educational process also it can be considered as a training principle. For specification of essence of the formulated principle of continuity, its functions which have conditionally divided on standard and technological are allocated.

Key words: category of "continuity", principle, school-university system, the formalism, regulatory and technological functions.

М.И. Конькова, аспирант АГПИ, г. Саров, E-mail: konkovami1@rambler.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ЕЕ ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ШКОЛА - ВУЗ

В статье описаны различные подходы к определению категории преемственности, отмечено, что категория «преемственности» удовлетворяет характеристикам закономерности учебно-воспитательного процесса и может рассматриваться как принцип обучения. Для уточнения сущности сформулированного принципа преемственности, выделены его функции, которые условно разделены на нормативные и технологические.

Ключевые слова: категория «преемственность», принцип, система школа-вуз, формализм, нормативные и технологические функции.

Вузовский курс математики развивает, углубляет и расширяет теоретические сведения, приемы и методы решения математических задач, полученные учащимися на уроках математики в старшей школе. В связи с этим обеспечение преемственности в обучении основам математического анализа в школе и вузе занимает одно из важнейших мест в методике преподавания математике.

Преемственность как закономерность развития нашла отражение в философской и психолого-педагогической литературе, в специальных исследованиях. Понятие «преемственность», как философская категория, является многоплановым. Это, видимо, объясняется тем, что разные ученые, ориентируясь на различные стороны этого понятия, дают различные определения преемственности. Например, доктор философских наук В.К. Чалоян [1, с. 32-34] указывает, что «преемственность - это единство унаследованного старого и качественно нового, которому присуща целостность и которое, как таковое, является определенной ступенью развития действитель-

ности». Это определение преемственности характеризует «унаследованное» в развивающейся системе. Э.А. Баллер [2] в своем определении преемственности акцентирует внимание на отражении сути процесса становления этого «унаследованного». Он пишет, что «преемственность - это связь между различными этапами или ступенями развития, сущность, которой состоит в сохранении тех или иных сторон его организации при изменении целого как системы.

В исследовании доктора педагогических наук С.М. Годник [3, с. 23] преемственность рассматривается «как закон функционирования всех специально организуемых, управляемых процессов, ибо без преемственности невозможно поступательное прогрессивное развитие. Преемственность предполагает необходимый элемент связи прошлого, настоящего и будущего, который позволяет диалектически сочетать старое с новым, осуществлять замену одной формы другой, более совершенной, находить новые формы и создавать предпосылки для их успешного развития». Автор указывает на то,

что «преемственность предполагает совершенствование настоящего и обоснованное программирование будущего с опорой на прошлое, на дальнейшее развитие прогрессивного и конструктивного из предшествующего».

Традиционно «преемственность в обучении» рассматривается как связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы [4, с. 514-515]. Но данная формулировка слишком абстрактна, и её необходимо уточнить с точки зрения специфики педагогического процесса. В определении из Российской педагогической энциклопедии «преемственность в обучении – это установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [5, с. 185], на наш взгляд, недостаточно учитывается многогранность понятия преемственности.

Анализ научной и учебно-методической литературы, позволил нам отметить, что категория «преемственность» удовлетворяет характеристикам закономерности учебно-воспитательного процесса и может рассматриваться как принцип обучения.

Данный принцип, как и другие, учитывает существующие педагогические закономерности и определяет правила организации учебной деятельности. Учёт этого принципа в обучении оказывает влияние на методы и формы обучения, позволяет преподавателю управлять учебной деятельностью при построении содержания обучения и выборе способов деятельности.

С вопросами преемственности в системе школа – вуз в обучении основам математического анализа связано резкое падение уровня математической подготовки выпускников средней школы. Одним из самых распространенных и тяжелых недостатков математической подготовки выпускников школ до сих пор остается *формализм* математических знаний и навыков. Формальный характер приобретаемых учениками в школе математических знаний и навыков действительно служит существенным препятствием на пути ко всем тем целям, какие ставит себе высшая школа. Нет, и не может быть, поэтому разногласий в вопросе о необходимости и неотложности борьбы с этим явлением не только в школе, но и в вузе.

Так, например, вытеснение из школьного курса математики понятия предела, приводит к еще большему разрыву в преемственности математического образования. Вчерашний школьник, у которого даже не сформировались интуитивные представления о понятии предельного перехода, на первом курсе института должен это понятие применить как в математике, так и в других науках. В некоторых школах, введение понятия начинается с его строгого определения, его формально – логического развертывания, без учета психологических особенностей познавательного процесса. В этом случае школьник может усвоить лишь технику работы с этим понятием без понимания смыслового и функционального содержания. Неподготовленность к восприятию проистекает не из того, что уровень абстракции высок, а из того, что не ясны процессы восхождения к ней, не выявлены механизмы, на которых и происходит формирования общих математических понятий. Таким образом, речь должна идти о создании и отыскании средств, превращающих понятия в доступные и продуктивные. Строгое определение понятия должно быть не началом обучения, а итогом творческого поиска учащихся, руководимых учителем.

Мы предлагаем решить вопросы преемственности в системе школа – вуз через призму соотношения формального и интуитивного в обучении основам математического анализа. Рассматривая категорию «преемственность» как принцип

обучения, предписывающий организовывать процесс обучения, путем преодоления противоречий, связанных с непониманием в процессе обучения и уточнять способы преодоления этих противоречий в зависимости от целей обучения и воспитания обучающихся. Особенности принципа преемственности в указанной трактовке являются *непрерывность* и *направленность*.

Чтобы уточнить сущность сформулированного принципа преемственности, конкретизируем его функции, которые условно разделим на нормативные и технологические. Первые мы соотносим с теорией организации процесса обучения, а вторые – с практикой его реализации.

К нормативным функциям относятся: развивающая (учитывает закономерности динамики и диалектики педагогического процесса при постановке целей, отборе содержания обучения, при выборе методов, форм и средств обучения, а также на этапе планирования результатов); конструктивная (соединяет три временных слоя педагогического процесса: прошлое, настоящее и будущее в их взаимодействии по содержанию и влиянию на методы, формы и средства обучения); интегративная (обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса и его результатов).

Реализация нормативных функций на практике связана с осуществлением технологических функций, к которым следует, прежде всего, отнести: координирующую (определяет возможные направления изменения целей, структуры содержания и оптимизации методов обучения при сохранении преемственности педагогического процесса); регулирующую (обеспечивает взаимодействие преподавателя и студента).

Но категория «преемственность» – это не только дидактический принцип, а и психологическая категория. Поэтому традиционно конструирование содержания и выбор приемов деятельности требуют учета следующих трех аспектов: логико-содержательного, являющегося определяющим при построении учебной дисциплины, при этом понятия, законы и факты располагаются в логике развития изучаемой отрасли знаний; логико-психологического, предполагающего дидактическую переработку этого содержания с учетом возрастных особенностей учащихся; ценностно-смыслового, предполагающего включение воли, эмоций, чувства и действий учащегося в процессе освоения предметного содержания. Указанные три аспекта в зависимости от стоящих перед обучением целей и задач претерпевают некоторые изменения. С изменением целей обучения принцип преемственности сохраняется, но это не означает, что остается неизменным его содержание.

На основе анализа научно-педагогической и учебно-методической литературы обобщено понятие «преемственность в обучении», рассматриваемое в системе школа – вуз. Оно представлено как многогранное понятие: преемственность в обучении основам математического анализа есть принцип теории и методики обучения математике, предполагающий согласование процессов обучения основам анализа в средней школе и в вузе, как в содержательном, так и в технологическом аспектах.

Осуществление преемственности в обучении основам математического анализа в системе школа – вуз требует рассмотрения не только содержательного аспекта, но и преемственности в формах, методах, средствах обучения в средней школе и вузе. Преемственность в содержании и методике обучения, опора на ранее полученные знания, их развитие и закрепление являются неперенным условием успешности обучения основам анализа.

Библиографический список

1. Чалоян, В.К. Преемственность в философии античного и средневекового общества. - М., 1968.
2. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. - М., 1969.
3. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981.
4. Преемственность // Большая Советская Энциклопедия. - М., 1975.
5. Преемственность в обучении // Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1999.

Bibliography

1. Chaloyan, V.K. Preemstvennostj v philosophia antique et medieval societas. - M., 1968.
2. Baller, E.A. Preemstvennostj v razvitii kul'turh. - M., 1969.
3. Godnik, S.M. Processus preemstvennostj superius et average scholis. - V., 1981.
4. Preemstvennostj // Magna Soviet encyclopedia. - M., 1975.
5. Preemstvennostj in praesent // Russian paedagogica encyclopedia. - M., 1999.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 510 (075,5)

Lavrov P.N. **ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF RURAL PUPILS IN MATHEMATICS LESSONS WITH REGIONALS MATHEMATICAL PORTAL.** The paper proves the need for protection and the relationship of the educational process studied in works of foreign and domestic didactic teachers, and the use of educational media, regional mathematical portal for greater differentiation in the teaching of mathematics in the organization of independent work of students in rural schools.

Key words: rural school, educational environment, regional mathematics portal, self study.

П.Н. Лавров, аспирант МГУ им. А.П. Огарёва, учитель математики МБОУ Газопроводская СОШ», с. Починки, E-mail: lp1985@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОРТАЛА

В статье доказывается потребность взаимосвязи среды и образовательного процесса исследуемые в трудах зарубежных и отечественных педагогов, возможность использования образовательных сред, регионального математического портала, для большей дифференциации процесса преподавания математики при организации самостоятельной деятельности учащихся сельских школ.

Ключевые слова: сельская школа, образовательная среда, региональный математический портал, самостоятельная работа.

Современная сельская школа является важной и особой образовательной средой. Одним из важных факторов привлекающих внимание общества к сельской школе является необходимость сохранения единого образовательного пространства. Ребята из сельских школ сталкиваются с целым рядом проблем: низкая доступность качественного образования, малой эффективностью самостоятельной работы, обеспечение школьников дополнительными методическими материалами. Не менее значима и другая проблема: во многих деревнях и селах отсутствуют школы, и ребятам приходится ежедневно добираться до ближайшего учебного заведения. Эта особенность негативно сказывается на организации и качестве реализации самостоятельной работы учащихся.

Самостоятельная работа должна преследовать следующие цели:

- 1) формирование и дальнейшее развитие мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения;
- 2) развитие мышления;
- 3) поддержание интереса к деятельности учащихся;
- 4) развитие качеств творческой личности, таких, как познавательная активность, упорство в достижении цели, самостоятельность;
- 5) регулярный контроль успеваемости учащихся по предмету.

На различных этапах обучения самостоятельные работы используются для достижения различных целей: на этапе осознания учебного материала самостоятельные работы направлены на понимание смысла и структуры изучаемых понятий и теорем; на этапе формирования умений по применению полученных сведений самостоятельные работы направлены, прежде всего, на отработку правильности выполняемых действий, а на этапе формирования навыков они направлены уже на отработку быстроты выполняемых действий. Успех любой самостоятельной работы во многом зависит от того, как учитель умеет правильно организовать деятельность учащихся. Проблема совершенствования методов, приемов, способов, организации самостоятельной работы при обучении математике в школе является одной из ведущих тем педагогических исследований. Выбор того или иного метода определяется

рядом факторов: целью урока и его содержанием, составом класса, выработанными у учащихся навыками самостоятельной работы и др. Именно в связи с этим нельзя утверждать, что тот или иной метод самый лучший. Можно говорить, что в данных конкретных условиях работы он наиболее целесообразен.

При оценке выбора того или иного метода в каждом конкретном случае основным критерием является его эффективность в достижении цели обучения – насколько он способствует приобретению учащимися прочных знаний, целям развивающего и воспитывающего обучения. Особую значимость проблемы совершенствования методов организации самостоятельной работы при обучении математике в школе приобрела в связи с совершенствованием математического образования и развитием информационных среды обучения. Исследования в области педагогики свидетельствуют о том, что среда признаётся одним из ведущих факторов развития личности. В историческом аспекте представление о значимости средовых факторов для развития личности претерпело изменения: от приоритета средовой детерминации развития индивида (18-19-й века), в соответствии с которой «мы лишь то, что делаем из нас окружающие предметы» (К. Гельвеций), до господства концепции воспитания как «управляемого развития», в котором якобы сведены до минимума все случайные факторы (21-й век) [1]. Воздействие среды на развитие человека рассматривалось как в трудах классиков зарубежной педагогики – К.А. Гельвеция, Я.А. Коменского, Р. Оуэна, Ж.Ж. Руссо и др., так и в работах отечественных педагогов и общественных деятелей П.Ф. Каптерева, О.Б. Крупениной, Л.Н. Толстого, В.П. Шульгина и другие. Большое внимание к разработке вопросов взаимосвязи среды и образовательного процесса уделялось в советской педагогике Н.Н. Иорданским, Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, С.С. Моложавым, А.П. Пинкевичем, С.Т. Шацким, и другие, а также в более поздних работах Е.А. Аркина, Г.С. Костюка, О.П. Окопелова.

Используя традиционные формы обучения, учитель сталкивается с малой эффективностью самостоятельной работы школьников, но существует возможность изменить это положение с помощью организации самостоятельной работы

учащихся в информационной среде. Применение новых информационных технологий в преподавании математики предполагает обеспечение сельских школьников методическими и учебными материалами нового типа – компьютерными учебниками и компьютеризированными задачками, применение новых форм контроля и представления знаний, дистанционных систем обучения и воспитания. Обмен и передача знаний в рамках одной сельской школы обычно принимают форму создания баз знаний, обеспечивающих накопление и повторное использование знаний. Передача знаний и опыта между организациями нескольких административных округов формирует математический региональный портал, для ориентации в котором создаются соответствующие инструменты. Для образовательного учреждения эта проблема является особенно актуальной. Ведь смысл обучения заключается в максимально эффективной передаче знаний от преподавателей ученикам. Однако на достаточное общение между ними в стенах учебного заведения зачастую не хватает времени, да и территориальное расположение в некоторых случаях является отрицательным фактором. В таком случае на помощь приходит концепция управления знаниями, которая подразумевает создание общего виртуального пространства для управления знаниями.

Региональный математический портал – это система сбора информации, система формализации знаний, опирающаяся на весь накопленный потенциал знаний образовательных организаций, на коллективный интеллект задействованных в процессе обучения людей, на вычислительные приложения, а также система выдачи накопленной и вновь созданной информации обучаемому в соответствии с принятой технологией обучения. Региональный математический портал помогает современной сельской школе решать следующие задачи:

- 1) предоставление обучаемому всей необходимой информации накопленной в портале в соответствии с принятой технологией обучения и выбранной им последовательности получения учебной информации;
- 2) подключение обучаемого, в случае необходимости получения дополнительной информации, к специалистам, базам знаний портала и внешним источникам знаний;
- 3) удаленный доступ к тестирующим, анкетизирующим и контролирующим работам;
- 4) организация совместной и самостоятельной работы обучаемых.

Причем, если ранее решение этих задач требовало специального клиентского программного обеспечения и обеспечивалось в пределах локальной сети образовательной организации, то региональный математический портал имеет свой интерфейс и обеспечивает пользователям единый безопасный персонализированный доступ к внутренним и внешним информационным ресурсам, специалистам, приложениям в любое время суток и независимо от их территориального расположения.

Следовательно, учебный процесс можно значительно улучшить, если использовать на уроках математики наряду с традиционными средствами обучения и новые информационные технологии, что позволит дифференцировать процесс обучения, о чем не раз отмечалось М.И. Мороз, Г.Ф. Суворовой, А.М. Пышкало, М.И. Зайкиным и другими специалистами. «Суть дифференцированного подхода не в облегчении содер-

жания материала, а в нахождении более простого пути, по которому ученик должен прийти к конечной цели, т.е. к самостоятельному выполнению задания» [2].

Важнейшим направлением повышения качества обучения является совершенствование самостоятельной познавательной деятельности учащихся. При помощи регионального математического портала преподаватель может активно вмешиваться в процесс учебного познания и управлять им. Другими словами, он может: разнообразить методы обучения с широким внедрением элементов самостоятельной работы учащихся на уроке; совершенствовать формы и методы контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся; осуществлять индивидуальный подход к учащимся. Как правило, однообразие любой работы снижает у учеников интерес к ней. В курсе математики много упражнений направленных на закрепление первичных навыков требуют монотонного повторения пройденного материала. Процесс обучения должен быть не «повторением пройденного», а решением исследовательской проблемы, реализацией собственного проекта с освоением всех необходимых знаний из всех необходимых дисциплин [3]. Множество программ обучения нацелены на механическое запоминание или поверхностное изучение, но такой метод не приведет к желаемым результатам. Между возможностью получить информацию и возможностью применить полученную информацию в реальной жизни и работе – пропасть размером в целый мир. Комплексные знания и возможность применять их в реальной жизни – вот цель обучения. Для повышения интереса при повторении материала целесообразно применять методику свободного выбора разнотипных заданий. Выделяются три варианта-уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий. В сравнении с традиционными методами, возможности компьютера как средства познавательно – исследовательской деятельности, средства, обеспечивающего личностно – ориентированный подход к обучению, способствуют повышению познавательной активности [4].

Компьютерные коммуникации сегодня формируют новое поле информационной культуры, в котором реализуется деятельность современного общества. Необходимость разработки новых подходов к обучению диктуется неудовлетворенностью общества качеством образования. Гуманизация образования и современное общество ставит перед учителями задачу развития личностно значимых качеств школьников, а не только передачу знаний. Знания же выступают не как цель, а как способ, средство развития личности. Большие возможности для этого предоставляют современные информационные порталы. Они позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания. Залогом успеха решения задачи большей дифференциации процесса преподавания математики при организации самостоятельной деятельности учащихся сельских школ является радикальное переоснащение всего учебного процесса на базе новейших информационных, коммуникационных, интерактивных и аудиовизуальных технологий. Высказывание академика Семенова А.П. «Научить человека жить в информационном мире – важнейшая задача современной школы», должно стать определяющим в работе каждого учителя.

Библиографический список

1. Данильчук, Е.В. Информационные технологии в образовании. – Волгоград, 2002.
2. Суворова, Г.Ф. Приемы индивидуализации домашних заданий учащихся. // Начальная школа. – 1987. – № 6.
3. Пудкасустый, П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
4. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.

Bibliography

1. Danil'chuk E.V. Informacionnye tehnologii v obrazovanii. -Volgograd: Peremena, 2002.
2. Suvorova G.F. Priemy individualizacii domashnih zadaniy uchashihhsya. Nachal'naya shkola, 1987, № 6.
3. Pudkasustyi P.I., Haidarov Zh.S. Tehnologiya igry v obuchenii i razviti. – M., 1996.
4. Unt Ishe. Individualizaciya i differenciaciya obucheniya. - M.: Pedagogika, 1990.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 372.8

Borisova S.V. SENSE READING AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON AT PRIMARY SCHOOL. The article considers the problem of formation of abilities of semantic reading at elementary school at foreign language lessons as universal educational action. The urgency of the theme of the article is defined by introduction of new standards of learning at elementary school with high requirements to quality and quantity of the information processed by the pupils of elementary school on the one hand and motivation fall to reading on the other hand.

Key words: semantic reading, universal educational actions, pupil of elementary school.

С.В. Борисова, учитель немецкого языка ГОУ СОШ № 2012, г. Москва, аспирант Лаборатории исследования языкового образования НИИСО ГОУ ВПО МГПУ, E-mail: boriso@yandex.ru

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается проблема формирования умений смыслового чтения в начальной школе на уроках иностранного языка как универсального учебного действия. Актуальность поднятой в статье темы определена введением новых стандартов обучения в начальной школе с высокими требованиями к качеству и количеству перерабатываемой младшими школьниками информации с одной стороны и понижением мотивации к чтению в целом с другой.

Ключевые слова: смысловое чтение, универсальные учебные действия, младший школьник.

К проблемам начального образования в последние годы приковано внимание широкого круга педагогов, исследователей и ученых смежных наук. Информационные технологии, прочно вошедшие в жизнь ребенка, формируют у них «так называемое «аудио-визуальное мышление», в основе которого пассивное восприятие информации» [1]. Наблюдения показывают, что в последнее время усиливается тенденция отказа детей от чтения книг, предпочтение других источников информации: телевидения, компьютера, видео. Проблема обучения чтению становится наиболее актуальной в свете модернизации начального образования. Согласно исследованиям в области коррекционной педагогики 25-30% учащихся младших классов общеобразовательных школ при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют нарушения чтения [2].

В связи с введением предмета «Иностранный язык» в базисный учебный план начальной школы возрос интерес к проблеме обучения чтению на уроках иностранного языка. З.Н. Никитенко отмечает, что при переходе в среднюю школу у учащихся недостаточно сформированы технические навыки чтения и письма, они не умеют извлекать смысл из прочитанного на иностранном языке. Это, по ее мнению, является причиной хронической неуспешности и эмоционального нездоровья школьников [2; 3].

На сегодняшний день проблема обучения чтению не рассматривается в рамках одного предмета или какого-либо языка – родного или иностранного, а носит надпредметный или метапредметный характер. В концепции универсальных учебных действий [1] среди других выделяют познавательные универсальные действия, в числе которых отмечены действия по поиску и выделению необходимой информации при чтении; действия смыслового чтения, связанные с осмыслением цели чтения и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи и определением основной и второстепенной информации, с формулированием проблемы и главной идеи текста. Чтение рассматривается как «универсальный способ развития познавательных и речевых способностей ребенка» [4, с. 3].

Автор концепции универсальных учебных действий А.Г. Асмолов, как указано выше под смысловым чтением понимает такое чтение, где осмыслена цель чтения и на основе цели чтения выбран вид чтения. В своем исследовании проблемы мы пошли дальше побудительно-мотивационной фазы и рассматриваем весь процесс чтения с точки зрения наличия на каждом этапе его реализации смысловой составляющей.

Для эффективного обучения чтению на иностранном языке необходимо выявить особенности чтения как вида речевой деятельности. Рассмотрев фазовую структуру речевой

деятельности, разработанную в рамках психолингвистических исследований А.А. Леонтьева и И.А. Зимней, мы уточняем понятие «смысловое чтение». На каждой фазе осуществления данной деятельности особую роль играют смыслы – личностные (являющиеся составляющими смысловой сферы личности младшего школьника) и объективные (существующие в текстах).

В побудительно-мотивационной фазе зарождающийся мотив на основе коммуникативно-познавательной потребности носит смысловой характер, т.е. устанавливающий отношение к той или иной деятельности. Как известно, деятельность младшего школьника может быть осуществлена только при наличии актуального, личностно-значимого мотива. Другими словами, деятельность, в том числе и речевая (которая должна быть подчинена другой более значимой деятельности), должна быть для ребенка интересной, приносящей положительные эмоции. Главное для появления мотива – желание ребенка что-либо делать – общаться, читать, взаимодействовать.

В случае изучения иностранного языка речь идет об отсутствии естественной мотивации, поскольку все задачи общения он может решить на родном языке, поэтому чтение как вид речевой деятельности на иностранном языке может быть мотивировано только познавательным интересом. До полноценного чтения на иностранном языке младший школьник должен пройти немалый путь. От звука к букве, от буквы к слогу, от слога к слову и далее к словосочетанию и предложению. Как сделать этот путь осмысленным, творческим, интересным. Возможно ли обучение смысловому чтению на этапе буквы? Исходя из теории А.Р. Лурия, что минимальная единица смысла есть слово, трудно представить, что чтение букв и слогов может быть осмысленным. Но ведь любая деятельность должна быть мотивирована, а обучение не должно быть репродуктивным и имитативным.

Если ребенку предлагается для чтения набор изученных букв, и его задача только верно «озвучить» их, часто вслед за учителем, то вряд ли можно говорить в таком случае о формировании технических навыков чтения. Техническая операция «должна и может быть сформирована только как самостоятельное и сознательное действие» [5, с. 327]. Если предлагается схема слова, в которой открыты для чтения только изученные буквы, а рядом картинка, иллюстрирующая слово, то ребенок не только называет или по-другому читает слово, но и выполняет ряд других мыслительных действий – выстраивает «смысловые» отношения между словом звучащим и графическим изображением, анализирует количество букв и звуков в слове (тем самым развивается фонематический слух и в дальнейшем фонологическое иноязычное сознание (как определяющее способности младшего школьника к чте-

нию и письму на ИЯ [6]). Понимание здесь выступает как форма контроля совершенного действия.



_ a _ _ (Ball)



_ _ a _ _ _ (Traktor)



A _ _ _ (Auto)

Для успешного использования такого приема и его вариантов, а также системы упражнений основанной на нем, необходим период устного опережения в начале изучения иностранного языка, необходимость которого доказывается во многих исследованиях.

Говоря о чтении текстов, следует отметить, что мотивацию данного вида деятельности во многом определяет содержание текста. У младшего школьника должен возникнуть интерес к предмету повествования. Основными принципами отбора являются принцип познавательной ценности и новизны. Приведем пример: в методической литературе часто утверждают, что наиболее подходящим жанром литературы являются сказки, но ведь сюжет сказок детям известен. Как же мотивировать младшего школьника читать то, что ему уже известно, да еще преодолевать определенные трудности чтения на иностранном языке. Деятельность необходимо наполнить личностным смыслом, придать ей творческий характер. Этого можно достичь различными способами организации учебной деятельности и в частности постановкой проблемной задачи. Например: *У Маркуса совсем старенькая бабушка, но он все равно очень любит слушать, как она рассказывает сказки. Иногда она все путает, и у нее получаются забавные истории. Одну из них Маркус записал и прислал нам. Давайте попробуем восстановить сказку. (Сказка про Красную Шапочку дается со смысловыми ошибками).*

На стадии планирования деятельности происходит выбор способа действий. Эффективность выбранного пути будет зависеть от того, насколько глубоко будет осознана цель чтения и осмысленно выбраны стратегии деятельности. Говоря о младших школьниках, которые только начинают овладевать чтением, можно утверждать, что выбор имеющихся у них способов действий невелик и не автоматизирован не только на иностранном, но и на русском (родном) языке. Психологические особенности детей младшего школьного возраста часто являются причинами трудностей осуществления деятельности (в частности чтения), связанных с несформированностью ориентировки и планирования деятельности. Учет психофизиологических особенностей возраста позволяет соблюсти принцип природосообразности, провозглашаемый в последнее время в методической науке. Необходимо обучать учащихся планировать свою деятельность и осуществлять выбор подходящих стратегий.

На исполнительной фазе для выполнения деятельности включаются все механизмы чтения, функционирующие на основе речемыслительных действий. Особенностью чтения младших школьников согласно нашим наблюдениям является работа механизма **осмысления** во всех действиях по восприятию и пониманию. Зрительное восприятие младшего школьника хоть и лучше развито, чем у дошкольника, однако носит еще избирательный и нестойкий характер, отличается недостаточностью константности, пространственной ориентации и помехоустойчивости.

Чтение начинается со зрительного восприятия, которое тоже не совершенно в возрасте 7-8 лет. У детей наблюдается

неустойчивость восприятия, оно характеризуется селективностью и избирательностью. Из-за несформированного пространственного восприятия, нарушения «схемы тела» дети могут путать буквы, отличающиеся пространственным расположением элементов, например: d/b.

Восприятие речи принято считать смысловым восприятием, так как процессы восприятия и осмысления не разделены во времени, а происходят одновременно. Однако младшие школьники испытывают определенные трудности в процессе смыслового восприятия в силу возрастных особенностей. Под смысловым восприятием Н.А.Горлова понимает одновременное *знаковое* (буквы), *образное* (картинки), *символическое* (черточки, обозначающие количество букв) восприятие. Следовательно, нет перегрузки левого полушария, а задействованы одновременно оба полушария, совершенствуется их координация и согласованная работа.

Любая деятельность заканчивается фазой контроля, на которой устанавливается факт успешности или неуспешности деятельности, т.е. определяется, достигнута ли цель. Целью чтения является понимание прочитанного. Понимание определяется И.А. Зимней как положительный результат осмысления. Понять может быть только то, о чем существует определенное представление (другими словами, то, что соотносится с «картиной мира» личности), так как понимание представляет собой процесс выстраивания отношений между имеющейся и извлекаемой в процессе чтения информацией. Следовательно, чтение есть выстраивание отношения между личностными смыслами личности и смыслами, закодированными по системе языка в письменном тексте.

Итак, **смысловое чтение** – это не новый вид чтения (правоммерно утверждение, что любое чтение должно быть смысловым). Смысловое чтение – это методическая категория, объединяющая в своем названии требования к чтению и указывающая на направленность и специфику обучения современных младших школьников, обладающих системно-смысловым типом сознания.

Под смысловым чтением мы понимаем такое чтение, традиционно определяемое как «чтение-понимание, в ходе которого извлекаемая из текста содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней читающего субъекта, что субъективно воспринимается как понимание смысла читаемого» [7, с. 157].

Учитывая особенности чтения у младших школьников, нами разработана технология обучения данному виду речевой деятельности, которая представлена системой практически значимых положений процесса обучения иноязычному чтению.

1. Речевая деятельность должна быть включена в другую значимую деятельность младшего школьника, мотив должен быть личностно значим, носить смысловой характер. «Путь развития языковой личности младшего школьника не имитация и репродукция, а осознанная, продуктивная учебная деятельность творчество учащихся при освоении нового языка, личностная значимость деятельности» [6, с. 18]. Этого можно достичь путем правильного отбора содержания обучения чтению.

2. Эффективность ориентировочной фазы и процесса планирования и реализации деятельности чтения возможно путем формирования стратегий смыслового чтения у младших школьников.

3. Система упражнений должна готовить младшего школьника к чтению, снимать трудности и развивать механизмы чтения и речемыслительные действия.

В заключение необходимо вернуться к тезису, о том, что чтение носит характер универсального учебного действия и определяет успешность младшего школьника по всем изучаемым предметам. На наш взгляд, успешное овладение чтением на иностранном языке будет оказывать положительное влияние на чтение на русском языке. Это объясняется тем, что психолингвистические закономерности развития речи имеют универсальный характер независимо от системы конкретного языка. Включение иностранного языка в единую об-

разовательную область «Филология» или «Словесность» должно быть отправной точкой в создании единого подхода к обучению чтению, созданию согласованной методики обучения

языкам в начальной школе. Иностранный язык может и должен развивать речевую деятельность учащихся как на иностранном, так и на русском языке.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пос. для учителя. – М., 2008.
2. Русецкая, М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
3. Никитенко, З.Н. Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6.
4. Горещкий, В.Г. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе: метод. пособие. – М., 2001.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д.И.Фельдштейна. – Воронеж, 1997.
6. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе. – М., 2010.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиция и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск, 2010.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Kak proektirovatj universalnihe uchebnihe deystviya v nachalnoj shkole. Ot deystv-viya k mihsli: pos. dlya uchitelya. – M., 2008.
2. Ruseckaya, M.N. Strategiya preodoleniya disleksii uchathikhsya s narusheniyami rechi v sisteme obthe-go obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009.
3. Nikitenko, Z.N. Formirovanie universalnihkh uchebnihh deystviy – prioritet nachaljnogo ino-yazichnogo obrazovaniya // Inostrannihe yazihki v shkole. – 2010. – № 6.
4. Goreckiyj, V.G. Tematicheskie i itogovihe kontroljnihe rabotih po chteniyu v nachalnoj shkole: me-tod. posobie. – M., 2001.
5. Ehljkonin, D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskihkh vozrastakh: izbrannihe psikhologicheskie trudih / pod red. D.I.Feljshteyjna. – Voronezh, 1997.
6. Nikitenko, Z.N. Razvivayuthee inoyazichnoe obrazovanie v nachalnoj shkole. – M., 2010.
7. Metodika obucheniya inostrannim yazihkam: tradiciya i sovremennostj / pod red. A.A. Miroljubova. – Obninsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 74.261

Sabinina N.N. RISKS IN INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER AND THEIR PREVENTIVE MAINTENANCE.

In article the attention to consideration an urgency of consideration of risks in innovative activity of teachers in modern formation is paid, the concept of risk, kinds of professional risks and the reason of their occurrence in innovative activity the teacher reveal, subjects and measures of preventive maintenance of professional risks in innovative activity of teachers are considered.

Key words: risk, kinds of risks in innovative activity of the teacher, the pro-laktika of risks, system of preventive measures.

*Н.Н. Сабина, зав. метод. отделом ГБОУ ДОД ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург,
E-mail: nina_sabinina@mail.ru*

РИСКИ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

В статье обращается внимание на актуальность рассмотрения рисков в инновационной деятельности педагогов в современном образовании, раскрывается понятие риска, анализируются виды профессиональных рисков и причины их возникновения в инновационной деятельности педагога, субъекты и меры профилактики профессиональных рисков в инновационной деятельности педагогов.

Ключевые слова: риск, виды рисков в инновационной деятельности педагога, профилактика рисков, система профилактических мер.

Современное общество, характеризующееся стремительными преобразованиями, повышает значимость обновления образования, поскольку система образования не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущее. В настоящее время наиболее эффективной формой реагирования образования на изменяющиеся условия являются инновации. Сегодня инновационной деятельностью охвачены практически все структурные звенья, подсистемы образования, поскольку это признается ведущим условием обновления образования, основой его дальнейшего развития. Инновационное развитие системы образования поддерживается на государственном и региональном уровнях. Это подтверждается реализацией приоритетного национального проекта «Образование», проведением конкурсов инновационных проектов, разнообразных конференций и семинаров по проблемам инновационной деятельности в сфере образования. Важная часть стимулирования инновационного развития си-

стемы образования – стимулирование инновационной деятельности педагогов, поддержка инноваций на уровне каждого конкретного педагога, что, в свою очередь, будет стимулировать инновации в масштабах как образовательного учреждения, так и системы образования в целом.

Вместе с тем следует отметить, что стремительное развитие инноваций не всегда приводит к качественным изменениям в образовании. Так, К.М. Ушаков отмечает, что образовательные инновации сейчас в моде, но, как почти любой массовый продукт, они серьезно страдают по части качества. Автор считает, что «термин «инновация» в образовании в настоящее время имеет устойчивую окраску позитивности и успешности, однако статистика показывает, что большинство из инноваций оказываются неуспешными» [1]. Результаты проводимых в нашем городе конкурсов инновационных проектов и инновационных продуктов позволяют сделать вывод о том, что представленные разработки в большей части не являлись

«инновационными». Например, из 38 инновационных проектов учреждений дополнительного образования детей Санкт-Петербурга, представленных на конкурс в 2009 году, только 8 соответствовали всем требованиям, предъявляемым к инновационным продуктам, и могли быть оценены по конкурсным критериям.

Анализируя социальные проблемы инноватики, А.И. Пригожин характеризует педагога как субъекта инновационной деятельности, создающего особое социальное пространство, что в конечном итоге и определяет ход инновационного развития, его вектор и результат. Однако не все участники инновационной деятельности становятся ее субъектами. На научно-практической конференции «Инновации петербургской школы» обсуждались результаты современных исследований, согласно которым «авангард инновационного движения составляет не более 10% педагогов», «личностными чертами многих педагогов, препятствующими становлению инновационного поведения, являются ригидность, пессимистичность и эмоциональная лабильность» [2].

В настоящее время в качестве необходимого условия успешной реализации инновационной деятельности педагога все чаще отмечается умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск. В процессе инновационной деятельности могут возникать различные риски, так как инновационный процесс несет в себе большую долю неопределенности.

В слове В.И. Даля «риск» рассматривается путем анализа глагола «рисковать». В данной трактовке первое значение термина характеризует активное, сознательное действие человека с надеждой на удачу в условиях неопределенности итога действий. При этом отмечаются волевые качества личности. Вторая трактовка учитывает неблагоприятный исход событий при той же акцентуации внимания на качествах личности – отвага, смелость, решительность, предприимчивость. Эти же компоненты присутствуют в определении риска в слове русского языка С.И. Ожегова, где слово «риск» понимается как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход.

В этимологическом слове русского языка слово «риск» от греческого «rizikon» означает «утес, скала», первоначально это слово связывалось с чувством страха, которое испытывает человек или, находясь у обрыва, или, лавируя между скалами. Часть российских экономистов в своих работах трактует риск как возможную неудачу, материальные или иные потери, опасности, которые могут реализоваться в процессе

деятельности финансового института. Понятие «риска» предполагает потери, ущерб, вероятность которых связана с наличием неопределенности (недостаточности информации). Второй подход характеризует риск как возможность отклонения от цели. Риск – это опасность потенциально возможной, вероятной потери ресурсов или недополучения доходов по сравнению с вариантом, который рассчитан на рациональное использование ресурсов в данном виде финансовой деятельности.

В страховании риск характеризуется через случайность и ущерб. В развитии этого понятия выделяются три ступени: 1 – риск определяется в самом общем виде как вероятное распределение результатов хозяйственной деятельности субъекта; 2 – риск определяется как отклонение фактических результатов от их плановых ожиданий. Достижимые результаты отклоняются в ту или иную сторону, и эти отклонения являются выражением риска; 3 – риск определяется как распределение вероятностей неблагоприятных результатов.

По мнению В.А. Абрамчук, риск – образ действий в неясной, неопределенной обстановке (наудачу). Авторами учебного пособия по рискологии (Буянов В.П., Кирсанов К.А., Михайлов В.А.) под риском понимается система действий по целеполаганию и целеосуществлению с наличием прогнозных оценок по вероятности достижения поставленных и решаемых задач [3].

Понятие риска изначально рассматривалось специалистами экономики, бизнеса и маркетинга. Только в конце XX века появляются исследования риска в социологии, психологии и педагогике. В научной литературе встречаются различные трактовки понятия риска, что указывает на его многозначность. В словаре-справочнике по социальной работе риск трактуется как «деятельность человека, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность качественно и количественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, поражения, выигрыша, попадания в цель и отклонения от цели».

Изучению риска в педагогике посвящены работы Абрамовой И.Г., Хабибуллиной Э.Р., Михайловой Е.Н., где отмечается, что педагогический риск имеет свою специфику. Первая составляющая педагогического риска определяет меру ответственности педагога в осуществлении собственного педагогического замысла в отношении конкретного ребенка или группы детей. Вторая – характеризует педагогический риск как деятельность педагога по преодолению неопределенности в ситуации принятия педагогического решения. Третья – связана с регулированием взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Четвертая – отражает согласованность педагогических действий членов педагогического коллектива в воспитании детей.

Итак, понятие «риск» является междисциплинарным. Выделяют экологический, психологический, социально-психологический, правовой, медико-биологический, экономический и другие аспекты феномена «риск». Различные трактовки понятия риска можно представить схематически (рисунок 1).

Таким образом, мы видим, что риск – достаточно сложное явление, присущее любой сфере человеческой деятельности, связанное с множеством условий и факторов, влияющих на положительный исход принимаемых людьми решений. Чаще это действие, связанное с преодолением неопределенности на пути от цели к результату, с возможным неблагоприятным исходом или последствиями. В настоящее время отмечается активное изучение проблемы риска. Современная рискология ориентирована на управление рисками, возможность анализа и оценки рисков с целью предупреждения, избегания или минимизации



Рис. 1. Трактовки понятия риска

риска деятельности субъекта. Поскольку в каждой из наук или сфер деятельности, рассматривается свойственный им риск, единой классификации рисков не существует.

В работах И.Г. Абрамовой по изучению педагогических рисков выделены такие риски: стратегический, физический, риск рассогласования, диспозиционный, технологический, риск несоответствия и бездействия [4]. На основе этих данных Е.Н. Михайловой [6], при выявлении педагогических рисков в исследовательской деятельности, отмечено, что риски исследовательской деятельности, в целом, совпадают с предложенными И.Г.Абрамовой видами рисков, к ним добавлены методологический и экономический. Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о том, что профессиональные риски педагога в инновационной деятельности педагога недостаточно изучены.

Многими исследователями (И.Е. Пискарева, А.Ф. Балакирев и др.) выделяются затруднения, с которыми сталкиваются педагоги в процессе осуществления инновационной деятельности, и подчеркивается актуальность разработки профилактических мер, позволяющих предупреждать эти затруднения. В частности, О.Н. Гнездилова отмечает необходимость оказания педагогу психологической помощи, направленной на стимулирование стремления педагога к саморазвитию и личностному росту, активизацию и дальнейшее развитие творческого потенциала [5].

Размышляя о системе рисков, которым могут быть подвержены педагоги в условиях инновационной деятельности, мы рассматриваем педагога как субъекта инновационной деятельности, создающего особое социальное пространство, что в конечном итоге и определяет ход инновационного развития, его вектор и результат. Инновационная деятельность приобретает смысл тогда, когда эффективность желаемого результата превышает возможный риск по ходу его достижения. Вероятность получения результата осуществления инновацион-

ной деятельности, при которой поставленная цель не достигается, называется инновационным риском или риском инновационной деятельности.

Из рассмотрения понятия «риск» в различных областях науки видно, что риск – достаточно сложное явление, которое ставит перед человеком задачу выбора при принятии решения. Для инновационной деятельности чаще всего характерны такие риски, как *личностный* или риск рассогласования между требованиями системы образования и личными интересами, возможностями педагога; *физический*, вызывающий впоследствии заболевания или психологические проблемы педагога или детей; *методологический*, вызванный недостаточным уровнем методологической готовности педагога; *технологический*, возникающий при неоптимальном выборе и внедрении новых технологий; *экономический*, связанный с отсутствием дополнительной оплаты и др. Последствия рисков могут проявляться как на личности каждого из участников инновационного процесса, так и на их взаимоотношениях. Очевидна необходимость оценки инновационного риска, в первую очередь, как анализа воздействия планируемых изменений на людей, на их мышление и поведение, на организацию и управление, на продукт деятельности. Возможно построение антирисковой программы, включающей анализ рисков, определение и устранение их причин.

Для осуществления успешной инновационной деятельности необходимо умение прогнозировать не только результаты, но и возможные риски с тем, чтобы наметить меры по их устранению или минимизации. На основе имеющихся в настоящее время исследований различных авторов по проблеме риска и практического опыта изучения концепций и программ инновационной деятельности в образовательных учреждениях нами были систематизированы риски в инновационной деятельности педагога и причины их возникновения (таблица 1).

Таблица 1

Риски в инновационной деятельности педагога и причины их возникновения

Риски	Причины возникновения
1	2
Физический	Интенсификация деятельности, большая загруженность текущими делами, перенапряжение
Личностные: 1 - риск рассогласования; 2 - риск изменения статуса; 3 - риск временной потери компетенции	1 - Рассогласование между требованиями системы образования и личными интересами, возможностями педагога, недостаточная готовность и мотивация педагогов к инновационной деятельности 2 - Перераспределение полномочий и статуса педагогов в коллективе 3 – Стабильно работающий педагог, «лидер» сталкивается с проблемой потери стабильных успешных результатов, т.к. новые результаты временно не столь высокие
Технологический	Неоптимальный выбор технологий, недостаточная подготовленность к использованию новых технологий, отсутствие опыта инновационной деятельности, недостаточная сформированность прогностических и рефлексивных умений, утрата ключевых моментов инновационного проекта
Экономический	Отсутствие дополнительной оплаты, низкая материально-техническая база
Методологический	Недостаточный уровень методологической готовности, профессиональной компетентности, общей и инновационной культуры педагога
Риск сопротивления	Недостаточный уровень мотивации и доверия руководителю, консерватизм, нежелание изменений
Псевдоинновации	Отсутствие знаний об имеющемся опыте инноваций, инновации «по заказу», применение ненаучных критериев и показателей в процессе мониторинга

Деятельность педагога как субъекта инновационной деятельности, несущая в себе большую долю неопределенности, особенно связана с риском. Действительно, при введении нового трудно выбрать правильный вариант, просчитать все последствия своих шагов. Зачастую педагог не готов к ситуации риска в своей деятельности. Готовность к риску в ситуациях неопределенности с теоретико-методологическими позициями концепции профессионального развития педагога (Митина Л.М., 1998, 2004) обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик педагога, позволя-

ющих ему прогнозировать последствия деятельности. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической, в том числе и инновационной, деятельности рассмотрена в работах ряда авторов (В.С. Лазарев, Л.Н. Захарова, К.М. Ушаков, Е.Н. Францева и др.). В диссертационном исследовании Э.Р. Хабибуллина отмечаются психологические показатели, характеризующие уровень развития готовности к риску у педагогов, среди которых: гибкость при принятии, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределенности; коммуникативная компетентность в ситуациях пе-

дагогического взаимодействия. Как основное условие оптимизации готовности к риску у педагога автор выделяет повышение уровня профессионального самосознания [6].

В условиях инновационной деятельности к педагогу предъявляются высокие требования не только в области профессиональных знаний, умений и навыков, но и к уровню его личностного саморазвития. Поскольку инновационная деятельность педагога рассматривается современными исследователями как творческая, можно утверждать, что ее эффективность зависит и от степени развития творческих способностей или креативности педагога. Ф.Г. Гоноболин, среди составляющих педагогической креативности, выделяет способность видеть, решать педагогические проблемы, предвидеть результаты своих действий.

Избежать полностью риска в инновационной деятельности невозможно, так как инновации и риск – две взаимосвязанные категории. Тем не менее, возможно избежать негативных последствий или снизить уровень риска в инновационной деятельности, воздействуя на управляемые факторы риска через систему профилактических мер. Однако система профилактических мер по предупреждению рисков педагога в ин-

новационной деятельности требует разработки и апробации. Понятие «профилактика» толкуется Ожеговым В.И. как (от греч. *prophylaktikos* - предохранительный) предварительные меры для недопущения чего-либо; совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка.

Профилактика профессиональных рисков в Российской энциклопедии по охране труда определяется как система мер медицинского (санитарно-эпидемиологического, санитарно-гигиенического, лечебно-профилактического и т. д.) и немедицинского (государственного, общественного, экономического, правового, экологического и др.) характера, направленных на предупреждение несчастных случаев на производстве, снижение риска развития отклонений в состоянии здоровья работников, предотвращение или замедление прогрессирования заболеваний, уменьшение неблагоприятных последствий. Под профилактикой профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности понимается система мер, направленных на предупреждение или устранение факторов риска и неблагоприятных последствий в инновационной деятельности педагога (рисунок 2).

Таблица 2

Мера по предупреждению рисков

Риски	Меры по предупреждению	Субъекты осуществления мер
1	3	4
Физический	- Рациональное планирование деятельности педагога; - Валеологическая и психологическая поддержка педагога	Руководитель ОУ Научно-методическая служба Психологическая служба
Личностные: 1) риск рассогласования; 2) риск изменения статуса; 3) риск временной потери компетенции	- Подготовка педагога к осуществлению инновационной деятельности; - Определение профессиональных интересов педагога; - Повышение мотивации педагога на инновационную деятельность; - Создание команды педагогов-новаторов; - Поддержание инновационного климата в коллективе; - Проведение различных видов экспертиз	Руководитель инновационной деятельностью Научно-методическая служба Психологическая служба
Технологический	- Повышение профессиональной компетентности педагога в области педагогических технологий; - Сбалансированное сочетание специалистов разной квалификации в одной команде инновационного проекта; - Банк педагогических инноваций	Научно-методическая служба, руководитель ОУ
Экономический	- Создание условий для развития материально-технической базы; - Материальное поощрение педагога; - Поиск дополнительных эффективных стимулов для педагогов	Руководитель ОУ
Методологический	Повышение профессиональной компетентности и общей культуры педагога	Научно-методическая служба, сетевое взаимодействие научно-методических служб и др.
Риск сопротивления	- Совместное определение целей; - Планирование и разработка программы инновационной деятельности; - Своевременное информирование коллектива о планируемых изменениях; - Выяснение мнений педагогов по проблемам в учреждении; - Обеспечение стимулов включенности в инновационную деятельность	Руководитель ОУ Руководитель инновационной деятельностью Научно-методическая служба Психологическая служба
Псевдоинновации	- Повышение информационной и исследовательской компетентности педагога	Руководитель инновационной деятельностью Научно-методическая служба

При разработке системы профилактических мер по предупреждению рисков в инновационной деятельности педагога важны концептуальные положения педагогической рискологии (Абрамова И.Г., Арсеньева Ю.П., Беликов А.Ю., Буянов В.П. и др.), современные научные исследования (Лушников О.Н., Михайлова Е.Н., Турчин Г.Д., Хабибуллин Э.Р.), опыт уп-

равления рисками в экономике, менеджменте (Балдин К.В., Брега Г.В., Воробьев С.Н. и др.).

В системе профилактических мер по предупреждению рисков инновационной деятельности необходимо знать виды возможных рисков; факторы, влияющие на их возникновение; меры по предупреждению или устранению, а также уметь их

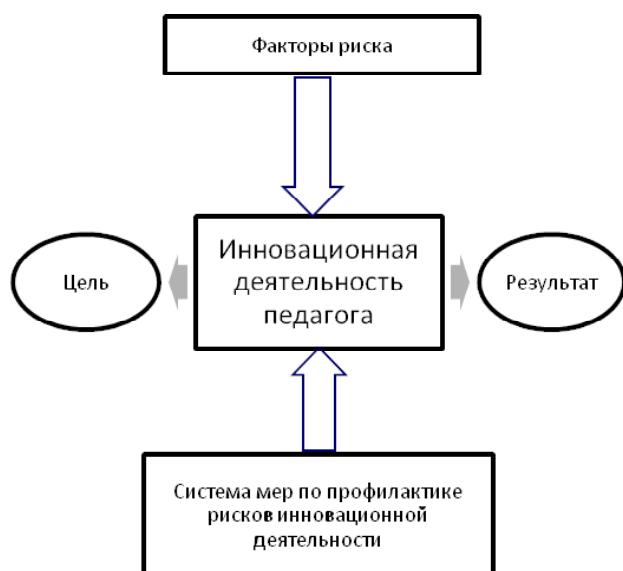


Рис. 2. Система мер, направленных на предупреждение или устранение факторов риска и неблагоприятных последствий в инновационной деятельности педагога

Библиографический список

1. Ушаков, К.М. Инновации, прирост и кривая развития // Директор школы. - 2009. - № 6.
2. Инновации петербургской школы. - СПб., 2008.
3. Буянов, В.П. Рискология (управление рисками): уч. пособие. - М., 2007.
4. Абрамова, И.Г. Теория педагогического риска: дисс. ... д-ра. пед. наук. - СПб., 1996.
5. Гнездилова, О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4.
6. Хабибуллин, Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008.

Bibliography

1. Ushakov, K.M. Innovacii, prirost i krivaya razvitiya // Direktor shkolih. - 2009. - № 6.
2. Innovacii peterburgskoy shkolih. - SPb., 2008.
3. Buyanov, V.P. Riskologiya (upravlenie riskami): uch. posobie. - M., 2007.
4. Abramova, I.G. Teoriya pedagogicheskogo riska: diss. ... d-ra. ped. nauk. - SPb., 1996.
5. Gnezdilova, O.N. Psikhologicheskie aspekty innovacionnoy deyatel'nosti pedagoga // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. - 2006. - № 4.
6. Khabibullin, E.R. Gotovnost' k risku kak faktor ehffektivnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti v situatsiyakh neopredelennosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. - M., 2008.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 158

Fedosenko E.V. SUPPORT OF SELF-REALIZATION OF THE PSYCHOLOGIST IN VARIOUS PEDAGOGICAL SYSTEMS. The modern psychologist bears on itself enormous responsibility on support of development of the person trained. The expert-psychologist needs support of the professional way. The theoretical model (principles, stages, methods and forms) supports of professional self-realization of the psychologist in various pedagogical systems is considered.

Key words: psychological support, professional self-realization, self-actualization, self-development.

Е.В. Федосенко, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник Учреждения РАО «Институт педагогического образования», Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГА В РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Современный психолог несет на себе колоссальную ответственность по сопровождению развития личности обучающихся. Сам специалист-психолог нуждается в сопровождении своего профессионального пути. Рассмотрена теоретическая модель (принципы, этапы, методы и формы) сопровождения профессиональной самореализации психолога в различных педагогических системах.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональная самореализация, самоактуализация, саморазвитие.

Проблема самореализации личности является ключевой проблемой в современном обществе. Усиление внимание к данной проблеме связано с пониманием ее определяющей

роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, а тем более профессионального психолога, как способность к саморазвитию

и самосовершенствованию, что продиктовано социально-экономическими условиями, обострившими конкурентоспособность на профессиональном рынке труда. Современный психолог как профессионал несет на себе колоссальную ответственность по сопровождению развития личности его воспитанников, особо это проявляется в учреждениях для детей-сирот, где успешная профессиональная самореализация, социализация ребенка целиком и полностью ложится на плечи специалистов детского учреждения. Однако и сам специалист-психолог нуждается в сопровождении своего профессионального пути со стороны формального (система постдипломного образования) и неформального образования (внутри самого образовательного учреждения), так как только успешно самореализующийся специалист, обладающий гармоничной разносторонне-развитой личностью, может повлиять на успешную самореализацию ребенка.

Таким образом, в данной статье будет рассмотрена теоретическая модель (принципы, этапы, методы и формы) сопровождения профессиональной самореализации психолога в различных педагогических системах.

Остановимся более подробно на рассматриваемых нами ключевых понятиях.

Психологическое сопровождение. Под сопровождением в науке понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. (Упрощенная трактовка: сопровождение — это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора.) При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [1].

Введение термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими — помощь, поддержка или обеспечение — не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма помощи (а тем более обеспечения), а поддержка, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Перед нами сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Под психологическим сопровождением нами понимается система организационных, диагностических, обучающих, развивающих, профилактических, научно-методических мероприятий для психологов, педагогов, администрации и воспитанников, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения нового типа, дающего возможность самореализации как воспитанников, так и специалистов образования (психологов, педагогов) в пространстве открытого диалога [1].

Профессиональная самореализация. Термин «самореализация» имеет крайне многоаспектное толкование в современной науке. Причем не только в психологии, но и в педагогике, социологии, философии. Научным сообществом накоплено огромное количество трудов, отражающих сущность этого важного понятия для человека. Сложность изучения данного феномена в психологической науке во многом объясняется сложностью его объективного познания. Даже одна из самых известных теорий, теория самоактуализации А. Маслоу, и та была подвержена критике со стороны научного сообщества, учитывая сложность объективности интерпретации результатов исследований и научных постулатов. Неоднозначность и сложность исследуемого феномена заставляет нас искать твердую научную платформу объективных методов исследования самореализации человека в профессии. В связи с этим первым делом мы уделяем особое внимание определению базовых понятий, «в науке очень важно найти нужное обозначение для обнаруженного явления — термин», писал Д.И. Ли-

хачев [2, с. 86]. Существует множество сходных понятий, рассматриваемого нами явления: саморазвитие, самоопределение, самосовершенствование, самоактуализация. В работах многих авторов их можно встретить как синонимичные. Однако мы предполагаем, что все эти понятия не равнозначны.

Так, дихотомия «саморазвитие-самореализация» находится во взаимной обусловленности. Самореализация выступает как обязательный момент развития человека в онтогенезе, без которого не может быть адекватным его саморазвитие (в никуда) и развитие в целом, получающее бесцелевое назначение в постоянно прогрессирующем изменении социума. Самореализация в своем развитии предполагает постоянное накопление и интеграцию феноменов саморазвития (самосознание, самопознание, самопонимание, самовосприятие и т.п.) в качестве необходимого условия своего воспроизводства.

Феномены самоопределения и самоактуализации, реализуют активную связь и взаимообусловленность саморазвития и самореализации. Самоопределение не только обеспечивает в той или иной степени определение, оценку себя, но и способность «к соотнесению поставленных целей, избранных средств и ситуации действия»: «Я уверен в успехе, принимаю решение и начинаю действовать» [3, с. 24].

Самоактуализация выступает как бы пусковым механизмом развертывания самореализации. В этом мы видим главное отличие самореализации от самоактуализации и считаем нелогичным рассмотрение этих феноменов как однозначных, синонимичных понятий. Взаимообусловленность данных категорий позволяет нам осознать процесс самореализации человека в его развитии на протяжении всего жизненного пути. Таким образом, под *профессиональной самореализацией* мы понимаем непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов человека в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути [4].

Предметом нашего исследования стало конструирование теоретической модели сопровождения самореализации психологов как субъектов образовательного процесса, непосредственно влияющих на продуктивную самореализацию обучающихся. Построение модели осложнено тем фактом, что психолог сам является связующим, центральным звеном психологического сопровождения образовательного процесса в учреждении. В связи с этим сопровождение самого психолога осуществляется в первую очередь в системе формального повышения квалификации (постдипломное образование), а также неформальное сопровождение в рамках творческого сотрудничества с научными учреждениями и учреждениями высшего профессионального образования.

Для того чтобы психологическое сопровождение носило системный характер, необходимо учитывать следующие основные принципы.

Принцип взаимодействия строится на совместном планировании и взаимодействии специалистов образовательного учреждения (психолог, социальный педагог, медицинский работник), администрации учреждения, структур повышения квалификации и переподготовки кадров, центров ППС сопровождения, научных учреждений (где образовательное учреждение имеет статус экспериментальной площадки).

Принцип предупреждения предполагает построение работы специалистов, направленную на предупреждение тех или иных проблем в профессиональном и личностном развитии психолога.

Принцип систематичности реализуется в последовательной, систематической деятельности специалистов учебного заведения, а также структур повышения квалификации и переподготовки кадров, центров ППС сопровождения, научных учреждений по сбору информации, разработке различных научно-практических, методических мероприятий психологического сопровождения.

Принцип лонгитюдности предусматривает отслеживание результатов коррекционно-развивающего воздействия как необходимого условия эффективности проводимой работы.

Основываясь на перечисленных принципах и опираясь на традиционные виды психологической работы (диагностику,

коррекцию, просвещение, профилактику, консультирование), в соответствии с основной целью психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, можно выделить следующие блоки модели сопровождения профессиональной самореализации психолога:

- диагностический;
- профилактический;
- коррекционно-развивающий;
- научно-методический.

Остановимся несколько подробнее на некоторых блоках модели.

Диагностический блок состоит из социально-психологических, акмеологических и педагогических методов, включающий в себя биографический метод, контент-анализ, проективные методы, психологическое тестирование, метод оценивания (рейтинг), акмеологическая экспертиза, метод моделирования, методы математической статистики и др.

Диагностический блок предполагает реализацию трех этапов:

1) диагностика и дифференцирование педагогов в зависимости от проблематики обращений;

2) оценка и анализ обращений, составление возможных профессионально-личностных маршрутов продуктивной самореализации педагогов;

3) разработка комплекса мероприятий. На данном этапе работа проводится также коллегиально. Психолог совместно с администрацией разрабатывает возможные коррекционно-развивающие программы.

Профилактический блок предполагает наличие мероприятий, способствующих предупреждению нарушений психологического здоровья, синдрома профессионального выгорания; отслеживание динамики изменений ценностно-смысловой профессиональной сферы, профессиональной направленности и педагогического сознания. Предупреждение профессиональной стагнации и профессионального маргинализма, а также предупреждение формирования эгоцентрического вектора самореализации психолога, так называемого развития исключительно для себя и своего карьерного роста, не учитывая карьеры с продуктивным развитием личности воспитанников. Подобное профессиональная направленность описана в литературе как ложная, в которой дети становятся лишь средством достижения своих карьерных целей. Для профилактики могут использоваться различные технологии, от традиционных лекций-бесед, социально-психологических тренингов до тьюторства, коучинга.

Коррекционно-развивающий блок предполагает те же направления, что и в профилактическом блоке только уже не с целью предупреждения, а изменения выявленных проблем. Коррекционный блок подразумевает целый психокоррекционный комплекс, состоящий из нескольких взаимосвязанных этапов. Каждый этап направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Коррекционно-развивающий блок включает в себя 4 основных блока.

1. Диагностический, цель которого — диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.

2. Установочный, цель которого — побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности слушателя в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни.

3. Коррекционный, цель которого — гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, определенными способами деятельности.

4. Блок оценки эффективности коррекционного воздействия. Цель: измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

При завершении коррекционных мероприятий составляется психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Особо следует остановиться на выборе методов и техник коррекционного воздействия. В зарубежной практике представлено значительное количество направлений коррекционного воздействия: психодинамическое, экзистенциальное, когнитивное и т. д., существует огромный перечень методов практической коррекции, разработанный не только зарубежными, но и отечественными учеными. Специалисту сопровождения бывает трудно сориентироваться в таком обширном арсенале коррекционных технологий, учитывая и тот факт, что сопровождаемые сами хорошо знакомы с данными технологиями [5]. В связи с этим здесь срабатывает прием «взаимного обучения» с обязательным учетом принципов и технологий андрагогики.

Научно-методический блок достаточно полно представлен в традиционной системе последиplomного образования. Его основная цель — повышения профессиональной компетентности специалиста, учитывая стремительное развитие современного общества, с традиционным арсеналом возможных методов и форм обучения — блочно-модульное обучение, система кредитов, лекции, семинарские занятия, активные методы обучения (тренинги, деловые игры и т.п.), проектные технологии и дистанционное обучение.

Реализация данного блока вне системы формального повышения квалификации (в частности в качестве творческого сотрудничества между образовательным учреждением и научным учреждением) позволяет выстроить более гибкую и отвечающую прямым потребностям слушателей систему повышения квалификации. Эту систему скорее можно назвать двусторонним обучением, взаимным обменом знаний, технологий и методов, позволяющих соединить научные разработки и практику работы в образовательном учреждении.

В данном случае мы предлагаем совместно со специалистами образовательных учреждений разрабатывать технологии воздействия на «проблемные точки» профессионального развития психолога. Психологи приглашаются на все научно-практические мероприятия, проводимые в научном учреждении, участвуют в обсуждении научно-практических результатов, обсуждаемых на заседаниях лабораторий, делают свои замечания и предложения. Психологи становятся равноправными партнерами при организации проектной деятельности, сами проводят мастер-классы и участвуют в мастер-классах, проводимых учеными психологами. Это позволяет создать атмосферу объективного реального творческого сотрудничества, партнерства, в отличие от традиционной системы «лектор-слушатель», где опытные специалисты чувствуют себя «учениками-школьниками», проходящими курсы повышения квалификации лишь как обязательный формальный компонент для дальнейшей аттестации. Продуктивная система взаимного творческого сотрудничества позволяет ориентироваться на «маршрут» профессиональной самореализации конкретного специалиста-психолога, приобщает его к целостному восприятию своей профессиональной деятельности как системы, а не мозаичного «точечного» повышения квалификации, направленного на освоение какого-то метода или технологии. Главной целью мы видим именно развитие системного мышления психолога и его самосознания (как профессионального, так и личного), так как именно эти факторы и, безусловно, высокий уровень мотивации и эмоционально-волевой сферы непосредственно влияют на его продуктивную самореализацию. Без формирования этих факторов любые системы обучения дают мозаичный эффект, наши специалисты, так же как и наши ученики, воспитанники получают большое количество информации, которое способствует освоению ими той или иной профессиональной технологии (например, кинотерапии, сказкотерапии, новые диагностические технологии), но не обеспечивает главного — системного видения себя и своей деятельности. Специалист становится хорошим ре-

месленником, имеющим большой арсенал практических методов и методик, то есть он может ответить на вопрос «Как?», но не всегда «Для чего?» и «Зачем?», а главное каков конечный результат, говоря языком акмеологов (Н.В. Кузьмина) отсутствует «образ конечного искомого результата» [3].

Таким образом, мы схематично представили модель сопровождения самореализации психолога. Разработанная модель сопровождения самореализации психолога была внедрена нами в различных педагогических системах: детские дома, учреждения начального и среднего профессионального образования. Внедрение позволило выявить положительную динамику в некоторых общих для всех педагогических систем критериях продуктивной самореализации педагога: улучшение психологического здоровья педагогов (снижение уровня тревожности ($p < 0,05$), нервно-психической устойчивости ($p < 0,001$), агрессивности, изменения в структуре самосознания, смещение от экстерналистского локуса контроля в сторону интерналистского ($p < 0,05$)); профессиональная удовлетворенность (положительная динамика ценностно-смысловой профессиональной сферы, профессиональной направленности ($p < 0,05$), профессионального педагогического сознания); повышение научно-методической компетентности (результаты проектной деятельности, коучинг, обучающие семинары, создание совместных научно-практических материалов).

По результатам экспериментальных исследований выявлены особенности сопровождения самореализации педагога в различных педагогических системах. Установлено, что в детских домах наибольший акцент необходимо делать на такие критерии самореализации педагога как психологическое здоровье и профессиональной направленность. В учреждениях начального профессионального образования – профессиональная удовлетворенность и психологическое здоровье. В учреждениях среднего профессионального образования – профессиональная удовлетворенность и научно-методическая компетентность.

Апробация модели подтвердила предположения о том, что наиболее результативно работает модель сопровождения самореализации педагога в различных педагогических системах при условиях:

1) комплексного включения всех блоков модели сопровождения и системной организации сопровождения как на всех внешних уровнях «научное учреждение – образовательное учреждение – учреждения повышения квалификации – предприятия-партнеры»; так и непосредственно внутри самого образовательного учреждения «администрация – психолог – педагог – администрация»;

2) методов самоуправления и самоорганизации как ключевых для продуктивной самореализации.

Библиографический список

1. Федосенко, Е.В. Сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. – СПб., 2006.
2. Лихачев, Д.С. Письма о добром. – СПб., 2006.
3. Кузьмина, Н.В. (Головкин-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
4. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.
5. Федосенко, Е.В. Помощь подростку: полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей. – М., 2009.

Bibliography

1. Fedosenko, E.V. Soprovodzhdenie podrostkov: sistema rabotih, diagnostika, treningi. – SPb., 2006.
2. Likhachev, D.S. Pisma o dobrom. – SPb., 2006.
3. Kuzmina, N.V. (Golovko-Garshina) Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. – M., 2001.
4. Professionalnaya samorealizatsiya lichnosti v sovremenom obshchestve: monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2009.
5. Fedosenko, E.V. Pomoghy podrostku: polnoe prakticheskoe rukovodstvo dlya psikhologov, pedagogov i roditeley. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 78.07:159.954

Portniagina A.M. MUSICAL ACTIVITY AS SPACE OF IMAGINATION DEVELOPMENT OF THE SUBJECT. In the article musical activity is considered as means for imagination development of the subject. Thus the central phenomenon of musical activity, we consider – musical imagination. Development of imagination of the subject probably in varying in different kinds of musical activity, which create necessary conditions for high-grade occurrence in the art world.

Key words: activity, musical activity, imagination, the subject, kinds of musical activity.

А.М. Портнягина, ст. преп. каф. психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: anastasy08@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА

В статье рассматривается музыкальная деятельность как средство для развития воображения субъекта. При этом под центральным феноменом музыкальной деятельности мы рассматриваем музыкальное воображение. Развитие воображения субъекта возможно в совокупности различных видов музыкальной деятельности, которые создают необходимые условия для полноценного вхождения в мир искусства.

Ключевые слова: деятельность, музыкальная деятельность, воображение, субъект, виды музыкальной деятельности.

Категория «деятельность» имеет методологическое значение для многих наук, а особенно для социологии, психологии, педагогики. Деятельность в психологии – понятие, характеризующее «функцию индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром». Она занимает особое место среди других психологических категорий. Введение категории деятельности изменило весь понятийный строй психологической науки. Деятельность имеет свою особую структуру, различные виды, формы, специфическую динамику [1].

Попытки определить понятие деятельности наблюдаются у всех ведущих философов, начиная с XVIII века у И. Канта, продолжают в трудах Г. Гегеля, Л. Фейербаха, К. Маркса. Разработанная философами концепция деятельности получила психологическую интерпретацию в трудах ведущих психологов, в том числе советских – А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других.

Из всего многообразия определений деятельности наиболее общими и одновременно адекватно отражающими суть

этого феномена представляются дефиниции, данные А.Г. Асмоловым, учёным, последовательно придерживающимся взглядов А.Н. Леонтьева: деятельность – это «*динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности*» [2, с. 112]. И в более лаконичном виде (сформулировано позднее): «*деятельность – целеустремлённая активность, реализующая потребности субъекта*» [2, с. 267]. Из этих психологических определений деятельности следует, что процесс деятельности представляет собой двуединство процессов интериоризации (перевода внешней реальности во внутренний план субъекта в виде психических явлений, в первую очередь в виде образов) и экстериоризации (перевода субъективных образований в объективные действия).

Как психологическую категорию «деятельность» в научный обиход ввели совместными усилиями С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и А.Н. Леонтьев. Несмотря на имеющуюся в науке критику их взглядов, разработки этих классиков отечественной психологии по проблеме деятельности научным сообществом признаны в качестве одной из фундаментальных психологических теорий, обусловившей деятельностный подход в психологии.

Основным предметом исследования в психологической теории деятельности явилось действие, его структура и функции. Психологической интерпретации действия были посвящены исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева и других. Изучались сенсорные, перцептивные, мнемические и умственные действия. С.Л. Рубинштейн считал, что в действии психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии, так как действие обладает порождающими эффектами [3].

В отечественной науке предпринято много попыток системного описания деятельности. Среди них выделяются своей подчёркнутой нацеленностью на применение системного подхода и подробностью описания предложения А.Г. Асмолова, В.Я. Дымерского, В.П. Зинченко, Г.В. Суходульского, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина. В итоге прорисовывается картина более или менее целостного описания феномена деятельности как сложноструктурированной многоуровневой динамической системы [4].

В наиболее компактном и понятном виде эта система представлена в коллективном труде А.М. Волкова, Ю.В. Микадзе и Г.Н. Солнцевой, реализующем структурно-функциональный подход к описанию психики и деятельности. Авторы считают, что одно из наиболее приемлемых определений деятельности, позволяющим построить развитую систему представления о ней, дано в одном из философских словарей и звучит: «Деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [5].

В основе деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) лежит идея о том, что люди и их психика развиваются прежде всего на основе изначально-практической деятельности (игровой, учебной, трудовой и так далее). Деятельность характеризуется прежде всего следующими особенностями: это всегда деятельность кого-то – субъекта (то есть человека, а не животного и не машины) или субъектов, осуществляющих совместную деятельность; деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, то есть она – предметная, содержательная; она всегда – творческая; самостоятельная (самостоятельность здесь не противостоит совместности, напротив, именно в совместной деятельности реализуется её самостоятельность) [6].

Основными характеристиками деятельности является предметность и субъектность. В своей развитой форме предметность свойственна исключительно человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности дея-

тельности человека, её связи со значениями, фиксированными в закреплённых орудиях, ценностях, социальных нормах. Субъектность деятельности находит своё отражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности: в личностном смысле («значение для меня»), придаваемом мотивами различным событиям, действиям и деяниям. В отечественной психологии общепринятым является представление о том, что решающую роль в развитии субъекта играет деятельность.

Опыт музыкально-творческой деятельности обособлен в самостоятельный элемент содержания музыкального образования с целью подчеркнуть его особую значимость для музыкального и общего развития учащегося. Такой опыт приобретает школьниками в музыкальной деятельности: в процессе слушания музыки, в вокально-хоровом и инструментальном исполнении, в музыкально-пластической деятельности, музыкальных импровизациях и сочинении музыки, в установлении связей музыки с другими видами искусства, историей, жизнью.

Центральным феноменом музыкальной деятельности, как известно, является музыкальное воображение. Под музыкальным воображением субъекта понимают его творческие возможности, предуготовленность к созиданию нового в процессе музыкальной деятельности, что придаёт ей творческую направленность. В процессе такой деятельности рождаются образцы детского творчества. Они могут носить как субъективно-творческий, так и объективно-творческий характер («новое само по себе»), что свойственно наиболее одарённым детям [6].

Принимая данную позицию, необходимо отметить, что творческое начало может проявляться во всех видах музыкальной деятельности. Тем самым оно придаёт уроку музыки ярко выраженный творческий характер, что отвечает основной направленности урока музыки как урока искусства. Занятия музыкой без проявления творческого воображения противоречат самой природе музыкального искусства, поскольку творчество реализуется в процессе и в результате деятельности и слушателя, и исполнителя, и композитора. Творческие проявления являются естественной формой детской музыкальной деятельности.

В своей совокупности различные виды музыкальной деятельности создают необходимые условия для полноценного вхождения ребёнка в мир искусства, развития его воображения, пробуждения в нём художника, способного чувствовать и воплощать своё видение красоты в разнообразных музыкально-творческих проявлениях. При этом постоянно происходит своеобразный диалог учащегося с создателем и исполнителем музыкального произведения.

В отличие от творчества, нацеленного на создание нового в музыкальном искусстве, в процессе общего музыкального образования ставится задача пробудить творческое начало в ребёнке, возбудить у него интерес не только к результату, но и к процессу музыкальной деятельности, открывающей для него творческую природу музыки, пути и способы её создания, исполнения и слушания. Таким образом, имеется в виду, прежде всего, музыкально-творческая учебная деятельность, в которой ученик открывает что-то новое для себя самого.

При этом эффективность такого рода деятельности во многом зависит от приобретённого ранее музыкального опыта, знаний и умений учащихся, ибо «*всякое творческое изобретение, – как замечает Б.В. Асафьев, – есть комбинирование по-новому прежних данных*». Вот почему исследователь считает особо важным «вызывание творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала». Следовательно, от того, какими «данными» будет располагать ребёнок (при всём значении его природных музыкальных способностей), станут определяться содержание и ха-

актер как процесса детского учебного творчества, так и его результат [6, с. 127].

В музыкальной деятельности возможности творческого поиска проявляются главным образом в создании учащимися своего личностного «видения» – восприятия, познания, воспроизведения, сочинения, возникающих при этом художественных и жизненных ассоциаций, сравнений, сопоставлений, своего рода договаривание (по терминологии А.С. Соколова) мысли композитора. Собственно музыкальное творчество учащихся наиболее полно находит свою реализацию в импровизации и сочинении ими музыки [6].

В общем музыкальном образовании, как подчёркивает Б.В. Асафьев, «*суть дела вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт. Творческое начало на музыкальных занятиях, необходимо, так как тот, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить всё хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает. Музыкальное творчество не проявляется только в сочинении «сложных музык», оно гораздо многообразнее и разветвлённее*» [7, с. 143].

В настоящее время в теории и практике музыкального образования существуют разные подходы к трактовке термина «виды музыкальной деятельности учащихся на уроках музыки». Если обратиться к традиции отечественной педагогики музыкального образования, то к видам музыкальной деятельности учащихся принято относить слушание музыки, хоровое пение, игру на музыкальных инструментах, движение под музыку, импровизацию и сочинение музыки детьми.

Согласно другой позиции, сформировавшейся в музыкальном образовании в последние десятилетия, подлинными видами музыкальной деятельности являются деятельность

композитора, исполнителя, слушателя. А перечисленные выше виды музыкальной деятельности, условно обозначенные как «традиционные», предлагается рассматривать в качестве форм приобщения учащихся к музыке.

В последние годы разработана классификация видов музыкальной деятельности (Е.В. Николаева), учитывающая, с одной стороны, природу музыкального искусства в целом, с другой – особенности его постижения учащимися. В ней рассматриваются не только такие виды музыкальной деятельности, как слушание, исполнение и сочинение музыки детьми, – но и другие виды деятельности, которые предлагаются учащимся на музыкальных занятиях с целью познания закономерностей музыки как искусства, раскрытия связей музыки с другими видами искусства и окружающей жизнью [8].

Таким образом, можно заметить, что внимание педагогов-музыкантов к развитию творческого потенциала детей на музыкальных занятиях постоянно возрастает. Практически все учителя музыки, методисты, исследователи проблем музыкального образования выдвигают задачу творческого развития ребёнка в число приоритетных. При этом предлагаются различные пути её решения: импровизация и сочинение детьми вокальных и инструментальных образцов как по предлагаемому учителем моделям, так и в свободной форме; продумывание и воплощение в исполнительской деятельности многовариантности исполнительских трактовок разучиваемых произведений; разыгрывание-драматизация народных и авторских песен; введение в содержание музыкальных занятий постановки музыкальных спектаклей, начиная от исполнения мюзиклов, написанных специально для детей, до исполнения учащимися оперных партий в оперных спектаклях; создание самими учащимися музыкальных спектаклей, музыкально-литературных, музыкально-пластических композиций и тому подобное; постижение вариативности, присущей народному музицированию, и её воплощение в опытах исполнительской деятельности и музыкально-композиционного творчества.

Библиографический список

1. Котова, И.Б., Общая психология / И.Б. Котова, О.С. Канаркевич. – М., 2009.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1997.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
4. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2003.
5. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: информ.–метод. пособие курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М., 2006.
6. Абдулин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М., 2004.
7. Школяр, Л.В. Музыкальное образование в школе. – М., 2001.
8. Пиличяускас, А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: пособие для учителя. – М., 1992.

Bibliography

1. Kotova, I.B., Obshaya psikhologiya / I.B. Kotova, O.S. Kanarkevich. – M., 2009.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1997.
3. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii. – SPb., 1999.
4. Gromkova, M.T. Psikhologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. – M., 2003.
5. Gamezo, M.V. Atlas po psikhologii: inform.–metod. posobie kursu «Psikhologiya cheloveka» / M.V. Gamezo, I.A. Domashenko. – M., 2006.
6. Abdulin, E.B. Teoriya muzikal'nogo obrazovaniya / E.B. Abdulin, E.V. Nikolaeva. – M., 2004.
7. Shkolyar, L.V. Muzikal'noe obrazovanie v shkole. – M., 2001.
8. Pilichyauskas, A.A. Poznanie muziki kak vospitatel'naya problema: posobie dlya uchitelya. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 37.032

Abaturov E.I. FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: FEATURES OF CONSTRUCTION THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE. From the perspective of the challenges facing today's secondary school, defines the role and the place of pedagogical work to build a primary school student ecological culture. The author emphasizes the importance of training at the primary school students the adequate perception of reality and responsibility relation to it, forming the inner relationship with nature. The feasibility of building at basic secondary school the special system of pedagogical assistance to form ecological culture of students is based.

Key words: nature and culture, Federal State Educational Standard of general education, ecological culture, students of secondary school, formation of ecological culture, pedagogical assistance, adolescent, age characteristics of adolescents.

Е.И. Абатуров, зам. директора МАОУ СОШ № 98 г. Челябинск, E-mail: evgeny19680302@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ

С позиции задач, стоящих перед современной общеобразовательной школой, определяются роль и место педагогической работы по формированию у учащихся основной школы экологической культуры. Подчеркивается важность воспитания адекватного восприятия окружающей действительности и степени ответственного отношения к ней, формирования внутренней взаимосвязи с природой. Обоснована целесообразность выстраивания в основной общеобразовательной школе специальной системы педагогического содействия учащимся в формировании экологической культуры.

Ключевые слова: природа и культура, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, экологическая культура, учащиеся основной школы, формирование экологической культуры, педагогическое содействие, подросток, возрастные особенности подростков.

Вполне обоснованным представляется утверждение о том, что решение задач повышения качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений должно осуществляться на фоне осознания учащимися экологических проблем. Система педагогической работы по формированию у подрастающего поколения чувства гражданского долга и моральной ответственности за состояние окружающей среды, бережного отношения к природе и ее ресурсам является важнейшей мерой преодоления экологической опасности. Существенно то, что общеобразовательная школа сегодня является важным звеном в системе формирования нового типа личности – «устойчивого человека». Формирование такого типа личности представляется возможным в рамках экологической культуры, где взаимоотношения человека и природы предстают как духовно-нравственная проблема. Иными словами, экологическую культуру сегодня целесообразно рассматривать в качестве интеллектуальной и духовной основы общества устойчивого типа.

Особую значимость проблема формирования экологической культуры приобретает на этапе основного общего образования, что обуславливается возрастными особенностями учащихся основной школы, их восприимчивостью к глобальным проблемам, готовностью включаться в решение серьезных задач. Кроме того, формирование экологической культуры, выраженной в терминах «экологическое мировоззрение» и «экологические знания», входит в число ключевых задач федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Причем экологическая культура, как метапредметный результат образовательной деятельности учащихся основной школы, выбрана неслучайно. Составление различных компонентов структуры личности позволяет утверждать, что именно в культуре проявляется единство знаний, представлений, убеждений, эмоций, ценностных отношений и действий учащихся. По мнению ряда исследователей, среди которых Г.Е. Залеский, В. Мясичев, К.К. Платонов, именно отношение как элемент сознания личности является одним из основополагающих для изучения структуры сознания и поведения человека. Именно эти обстоятельства указывают на необходимость осуществления педагогического содействия учащимся основной школы в формировании экологической культуры.

Рассматривая экологическую культуру учащихся основной школы как ожидаемый результат соответствующего педагогического содействия, следует исходить из того, что культура представляет собой явление, которое практически невозможно понять, не соотнося с феноменом «природа». При этом отношение между двумя этими феноменами имеет очень сложный характер. Связующим звеном в этих отношениях выступает человек. «Человек, – по выражению А.О. Лагутина, – явление одновременно и природное и общественное» [1, с. 14]. Поэтому ему свойственны как культурные, так и природные свойства. Лишь осознание взаимозависимости этих свойств образует ту культуру, которая не противоречит естественной среде обитания человека, включает, развивает и отражает последнюю.

В экологической культуре человека важным является наличие высоконравственных и ценностных установок, цель которых заключается в сохранении и развитии природно-социального потенциала человеческого общества, формирование «устойчивой» экологической сферы общества. Экологическая культура выражает особое отношение человека к природе и выступает как относительно самостоятельный вид общественной культуры, имеющий свое содержание и функции. Формирование экологической культуры предполагает выявление приоритетности экологических ценностей на всех уровнях взаимодействия: материально-прагматическом, духовно-теоретическом и ценностном.

В понимании экологической культуры учащихся основной школы мы ориентируемся на концепцию Б.Т. Лихачева, в которой экологическая культура определяется как система специальных знаний и усвоенных способов деятельности, ориентированных на совместимость с природой. Экологическая культура строится на эмоциональной отзывчивости и чувстве ответственности за состояние окружающей среды, стремлении жить в созвучии с ней, строгом соблюдении правовых законов [2].

В соответствии с этим мы полагаем важным подчеркнуть, что экологическая культура учащихся основной школы, наряду с экологическими знаниями и способами деятельности, выражается в восприятии окружающей действительности и степени ответственности по отношению к ней. Она проявляется в конкретных действиях, выражает характер и качественный уровень взаимодействия учащихся с природой и основана на внутренней взаимосвязи с природой.

Изучение практики основной общеобразовательной школы дало основания говорить о том, что успешное формирование экологической культуры учащихся зависит от того, насколько эффективно организована соответствующая система педагогического содействия. Определяя сущность педагогического содействия учащимся в формировании экологической культуры, мы основывались на современных подходах к интерпретации термина «содействие». Многообразие точек зрения можно условно представить в виде следующих семи направлений:

- оказание помощи кому-либо (данное значение используется, как правило, в тех случаях, когда говорят о содействии какому-либо конкретному человеку или определенной группе людей; оно встречается в таких сочетаниях, как «содействие сельским школьникам в профессиональном самоопределении», «содействие учителю к использованию новых информационных технологий в учебном процессе» и т.п.);

- осуществление поддержки в какой-либо деятельности (это значение употребляется тогда, когда говорят о содействии объединениям людей, выражении согласия или одобрения чего-либо, стремлении не дать прекратиться или нарушиться чему-либо; например, «содействие школьному ученическому самоуправлению», «содействие малому и среднему бизнесу», «содействие занятости молодежи», «содействие международному развитию» и т.п.);

- сопровождение какого-либо процесса (такое сочетание используется в ситуациях, когда пытаются подчеркнуть пролонгированность оказываемой помощи, например, «психологическое содействие развитию ребенка», «методическое содействие педагогическим работникам в переходе на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования» и т.п.);

- создание условий для осуществления какой-либо деятельности или процесса (применяется в тех случаях, когда предполагается содействие в успешном осуществлении (или протекании) исследуемого процесса; например, «содействие развитию готовности к творческой деятельности», «содействие формированию познавательного потенциала учащихся» и т.п.);

- согласованное взаимодействие нескольких частей (данное значение обязательно слову «синергетика», которое в переводе с греческого означает «содействие»);

- совместное действие (связано с этимологией слова «содействие», образованного при помощи приставки «со» и слова «действие»; например, «содействие государственно-общественному управлению»);

- склонение, вербовка, вовлечение (специальное значение слова «содействие», используемое в юридической практике; например, «содействие террористической деятельности»).

При всем при этом следует подчеркнуть, что такое структурирование точек зрения является весьма условным и в реальной практике используемое сочетание трудно бывает отнести только к одному из направлений. Например, в нашем случае термин «содействие» может быть, в принципе, отнесен и к первому значению («содействие учащемуся»), и ко второму значению (речь идет о педагогической поддержке группы учащихся, которые по возрастному принципу отнесены к учащимся основной школы), и к третьему значению (содействие – не одноразовый акт, а длительный и непрерывный процесс), и к четвертому значению (здесь речь идет о направленности содействия на достижение конкретной задачи – формирования у учащихся экологической культуры). Наша задача заключалась в том, чтобы показать все многообразие оттенков, которые принимает слово «содействие» и тем самым подчеркнуть справедливость его использования в случае формирования у учащихся основной школы экологической культуры.

В научной и методической литературе по педагогике термин «содействие» очень часто употребляется в сочетании «педагогическое содействие». Здесь бы мы хотели подчеркнуть идею Г.Н. Серикова о целесообразности рассмотрения педагогического содействия в контексте концепции гуманно ориентированного образования. В наиболее общем плане суть этой концепции заключается в том, чтобы «не навязывать участникам образования определенных догматов в выстраивании своих связей с окружением и в самореализации своих сущностных свойств»; а помогать (содействовать) развитию у них «специальных способностей, опираясь на которые они могли бы самостоятельно адаптироваться к условиям среды обитания и реализовывать в них социально приемлемые проявления своих сущностных свойств» [3, с. 390].

На этом основании можно утверждать, что педагогическое содействие предусматривает помощь учащимся основной школы в различных (но непременно предполагаемых) направлениях педагогической работы по формированию специальных знаний и способов деятельности, направленных на совместимость с природой. Учитывая тот факт, что педагогическое содействие по своей природе носит дифференцированный характер и имеет различный подтекст и содержание по отношению к различным учащимся, важно учитывать специфику и возрастные особенности учащихся основной школы. В психолого-педагогической литературе считается, что к учащимся основной школы относятся дети подросткового возраста. Закономерности и динамика личностного развития подростков раскрыта в трудах отечественных психологов, таких, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн и др. [4; 5; 6; 7].

Отмечается, что подростковый возраст в человеческой культуре не является еще окончательно оформившимся. Подростки занимают «маргинальное положение» между младшими школьниками, которые усердно осваивают основы наук, и старшими школьниками, которые включаются в процесс вхождения в профессию. У них совершенно иное отношение к миру, нежели у младших или старших школьников. Подростки начинают проявлять взрослость, т.е. готовность к взрослой жизни, что непосредственно выражается в увеличившейся самостоятельности и появляющейся в связи с этим ответственности.

Психологи подчеркивают, что для подросткового возраста характерно субъективное переживание, чувство взрослости: потребность равноправия, уважения и самостоятельности, требование серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых [4; 7].

Совершенно очевидно, что игнорирование этих проявлений в педагогической работе, в том числе и по формированию экологической культуры, будет способствовать обострению негативных черт данного кризисного периода. Учителю, осуществляющий педагогическую поддержку учащимся основной школы в формировании экологической культуры должен помнить о том, что для подростка в круге значимых для него людей находятся преимущественно его сверстники. Понимание этого принципиального обстоятельства существенно увеличит эффективность его взаимодействия с подростками.

Ценным с точки зрения выстраивания педагогической работы с учащимися основной школы являются выводы психологов о том, что для подростков общение со сверстниками определяется как самостоятельная сфера жизни, критически осмысливаются нормы этого общения. Подросток выделяет эталон взрослости (взрослых отношений) и смотрит на себя через этот эталон.

На данном этапе онтогенеза личности у ребенка появляется установка на обширные пространственные и временные масштабы, которые становятся важнее текущих дел. Например, отмечают психологи, у подростков обнаруживается стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя; появляется сопротивление, стремление к волевым усилиям, перерастающее иногда в свои негативные варианты [6]. Ясно, что эти особенности характеризуют активность подростка, которая нацелена на построение своего образа в мире. В этой связи учителю в ходе педагогического содействия необходимо создавать такие условия, чтобы у подростка появлялась возможность активно взаимодействовать, экспериментировать с миром социальных отношений.

При всем этом учителю нужно делать поправку на то, что замыслы подростков первоначально проявляются нечетко, они являются расплывчатыми и даже весьма масштабными. Пробуя свои силы, сталкиваясь с реальными трудностями, подросток начинает осознавать «границы собственной взрослости» [5], что собственно и приводит к формированию у них определенной степени самостоятельности и ответственности.

Одним из новообразований, важных с точки зрения формирования у учащихся основной школы экологической культуры, является возникновение у подростков стремления к самообразованию, самостоятельности в учении. Проявляется это, например, в том, что они склонны самостоятельно ставить цели, планировать ход учебной работы, ощущать потребность в оценке своих достижений.

Педагоги и психологи подчеркивают то, что освоив основные формы учебной деятельности в начальной школе, подросток ориентирован на получение признания со стороны других людей, овладение уверенностью в своих умениях и силах [6]. Он предъявляет новые требования к учебной деятельности. Для него важно, чтобы учебная деятельность обеспечивала условия для его самооценки и самораскрытия. В отличие от младшего школьника для подростков становится принципиальной их личная склонность к изучению того или иного предмета, знание цели изучения предмета, возможность применения результатов обучения в решении практических

задач. На наш взгляд, эту особенность учебной деятельности подростков учителю необходимо грамотно проинтерпретировать и непременно учитывать при организации работы по формированию экологической культуры.

К числу принципиальных возрастных особенностей учащихся основной школы также относят неудовлетворенность подростков ролью пассивного слушателя. Им не всегда интересно записывать готовые решения. Для них важными являются новые формы обучения, где они могли бы реализовать свою активность, деятельный характер мышления, тягу к самостоятельности. Более того, в научной литературе подчеркивается, что чем старше подросток, тем больше он тяготеет к осознанию своих учебных действий, к их планированию и, в конечном счете, к управлению ими [7]. Как нетрудно предположить, этому способствует становящееся понятийное мышление. В подростковом возрасте мышление в понятиях коренным образом преобразует структуру сознания ребенка, оно начинает определять работу памяти, восприятия, воображения, внимания.

Продуктивное завершение подросткового возраста отмечается появлением у подростков способности осознанно и ответственно строить свои действия. При этом они опираются не только на видение собственного действия, но и на одобрение этих действий со стороны других людей.

Учитывая указанные возрастные особенности, педагогическое содействие в формировании экологической культуры можно определить как объективно необходимую, адресную и целесообразную педагогическую помощь, которая оказывается учащимся основной школы с учетом их социального положения в группе (классе) и испытываемых ими существенных затруднений в освоении экологических знаний и приобщении к экологической деятельности.

Итак, изучение реальной практики учебной деятельности учащихся основной школы показывает, что в осуществлении им педагогического содействия следует:

- ориентироваться на реальные проблемы учащихся, возникающие в ситуациях, связанных с осмыслением различных экологических событий и фактов;
- опираться на жизненный и учебный опыт учащихся основной школы в ходе построения ими собственного представления об экологии и экологической деятельности;
- учитывая возрастные и психофизиологические особенности учащихся основной школы, проявлять к ним уважение, доверие и человеческое отношение, побуждать их самих к проявлению этих качеств по отношению к своим товарищам и учителям;

- стремиться к созданию неавторитарной атмосферы взаимодействия в работе с учащимися.

В соответствии с этим сущность педагогического содействия учащимся основной школы в формировании экологической культуры целесообразно рассматривать с точки зрения двух аспектов. Первый аспект предполагает создание условий, благоприятных для выстраивания непрерывного процесса освоения учащимися основной школы экологических знаний и умений. Второй аспект предусматривает оказание адресной и объективно необходимой помощи конкретным учащимся в процессе приобщения к экологической деятельности. Эти обстоятельства указывают на необходимость в педагогическом содействии учащимся сочетания общих условий сопровождения деятельности по освоению экологических знаний, умений и способов деятельности с адресно применяемыми мерами.

Адресно применяемые меры педагогического содействия обуславливают не только мотивы приобщения к экологическим знаниям и умениям, но и оказывают решающее влияние на личную и жизненную позицию учащихся, побуждают их на то, чтобы вполне конкретным образом проявить себя в практике учебной и бытовой деятельности. По существу, имеется возможность посредством педагогического содействия обеспечивать проявление мотивов деятельности учащихся основной школы в нужных направлениях.

Следует сделать акцент на том, что правильно спроектированная система педагогического содействия направлена, с одной стороны, на активизацию деятельности учащихся основной школы по освоению экологических знаний и умений, с другой стороны, – на обеспечение их самореализации в учебной деятельности и социально значимых направлениях. В этом, на наш взгляд, заключается ценность идеи педагогического содействия учащимся основной школы в формировании экологической культуры.

Таким образом, идея педагогического содействия в определенной мере согласуется с положениями гуманно ориентированного образования. Необходимо помочь учащимся основной школы с предполагаемыми направлениями осмысления экологической деятельности, определением ее основных идей и сущностных характеристик, выявлением закономерностей и принципов существования такой деятельности, вскрытием условий ее успешного функционирования в практике основной общеобразовательной школы. В таком случае с большей долей уверенности можно говорить об адресности и целесообразности мероприятий, осуществляемых с точки зрения педагогического содействия учащимся.

Библиографический список

1. Лагутин, А.О. Экологическая культура как фактор устойчивого развития общества: автореф. дис. ... канд. культурологии. – Краснодар, 2001.
2. Лихачев, Б.Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2.
3. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека. – М., 2002.
4. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология (психология: классические труды). – М., 1999.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студ. вузов. – М., 2009.
7. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.

Bibliography

1. Lagutin, A.O. Ehkologicheskaya kul'tura kak faktor ustojchivogo razvitiya obshchestva: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. – Krasnodar, 2001.
2. Likhachev, B.T. Ehkologiya lichnosti // Pedagogika. – 1993. – № 2.
3. Serikov, G.N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. – M., 2002.
4. Bozhovich, L.I. Ehtapi formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Voprosih psikhologii. – 1978. – № 4.
5. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya (psikhologiya: klassicheskie trudi). – M., 1999.
6. Mukhina, V.S. Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya: ucheb. dlya stud. vuzov. – M., 2009.
7. Fel'dshteyn, D.I. Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 371.32

Guzanov B.N., Subacheva A.A. **DESIGN OF THE DIDACTIC SUPPLYING OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE SPECIAL TECHNICAL UNIVERSITY ON THE BASIS OF COMPUTER SIMULATION TECHNOLOGY.** In this paper, based on the technology of computer simulation designed didactic support for the study of special subjects. It is shown that the introduction of this educational technology has increased the quality of training by building on a higher level of professional competence relevant.

Key words: didactic support, computer modeling, professional competence, training quality, specialist of fire safety.

Б.Н. Гузанов, зав. каф. РГППУ, г. Екатеринбург;

А.А. Субачева, преп. УрИ ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, E-mail: guzanov@rsvpu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В данной статье на основе технологий компьютерного моделирования спроектировано дидактическое сопровождение при изучении специальных профессиональных дисциплин. Показано, что внедрение подобной педагогической технологии привело к повышению качества подготовки за счет формирования на более высоком уровне профессионально значимых компетенций.

Ключевые слова: дидактическое сопровождение, компьютерное моделирование, профессиональные компетенции, качество профессиональной подготовки, специалист пожарной безопасности.

В последние годы наметился существенный прогресс в проведении технического перевооружения материальной базы промышленности и других средств производства на основе широкого внедрения для практического использования новейших достижений науки и техники, что потребовало от высшей школы принципиального пересмотра содержания и технологий инженерного образования. Динамика подобных преобразований должна быть направлена на формирование соответственно запросам времени гармонично развитого специалиста с системным и современным инженерным мышлением, обладающего соответствующей компетентностью и профессиональной мобильностью. Для этого необходимо разрабатывать и внедрять в учебный процесс эффективные педагогические методики освоения профессионально значимых знаний, оптимизации технологий обучения и средств дидактического обеспечения дисциплин на основе соответствующего информационного сопровождения.

Подобные нововведения в наибольшей степени важны для учебных заведений, ведущих подготовку специалистов негражданских профессий, деятельность которых связана с инженерным обеспечением специальных технических средств и технологий в чрезвычайных, часто непредсказуемых, внешних ситуациях. Это обусловлено, главным образом тем, что от уровня способности и готовности подобных специалистов к инновационной самостоятельной инженерной деятельности во многом зависит степень защищенности жизненно значимых интересов общества от угроз техногенного либо антропогенного воздействия.

К подобным профессиям в полной мере относятся специалисты пожарной безопасности, общетехническая подготовка которых ограничивалась, как правило, рамками среднего профессионального образования. Относительно низкий уровень инженерной подготовки курсантов, абсолютно недопустимый в современных условиях, потребовал коренной перестройки учебного процесса в этих образовательных учреждениях. Так, в Екатеринбурге была проведена существенная реорганизация действующего там пожарно-технического училища и перевод его из статуса среднего (СПО) в высшее специализированное техническое учебное заведение (ВСТУЗ) – Уральский институт ГПС МЧС России. Для этого была спроектирована профессионально-ориентированная образовательная программа, в учебный план которой ввели новые специальные дисциплины, имеющие серьезную инженерную основу и специфическую направленность на пожарную деятель-

ность, что позволило выстроить отношения между конкретным знанием и его практическим применением. Одной из таких дисциплин, рабочая программа которой была разработана при участии авторов, является дисциплина «Прогнозирование опасных факторов пожара» (ПОФП).

Целью изучения дисциплины является овладение курсантами знаний в области прогнозирования развития пожара, формирование способностей на практике решать задачи пожарной безопасности на основе современных методов аналитического моделирования пожаров и принимать верные проектные и организационно-управленческие решения. Все это потребовало привлечь и адаптировать к изучаемым явлениям и закономерностям интегративный терминологический понятийный аппарат, который составлен на основе таких дисциплин как физика, химия, теория горения и взрыва, математика, физико-химические основы развития и тушения пожаров, и др.

Однако первоначальный опыт внедрения этой дисциплины в процесс подготовки инженеров пожарной безопасности выявил значительные трудности курсантов при освоении учебного материала. Как показало анкетирование, основные сложности были связаны с несоответствием дидактического обеспечения учебного процесса современным требованиям к уровню подготовки инженеров пожарной безопасности; «оторванностью» объекта исследования (пожара) от учебной деятельности, отсутствием возможности непосредственного изучения объекта в силу сложности, социальной опасности, больших материальных затрат на натурное изучение и т.д. В связи с этим, была разработана принципиально новая методика изучения дисциплины ПОФП с использованием современных форм, методов и приемов обучения, педагогическое проектирование которой осуществлялось в три этапа.

На первом *этапе моделирования* была разработана структурно-функциональная модель формирования специальных профессиональных компетенций (СПК) специалиста на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий и созданных на их основе компьютерных имитационных моделей и систем (Рис. 1.).

Для более полной реализации учебно-методических и воспитательных задач по формированию СПК курсантов при изучении дисциплины ПОФП, на втором этапе было проведено *проектирование* компетентностно-ориентированного дидактического сопровождения дисциплины ПОФП, состоящее из четырех блоков:

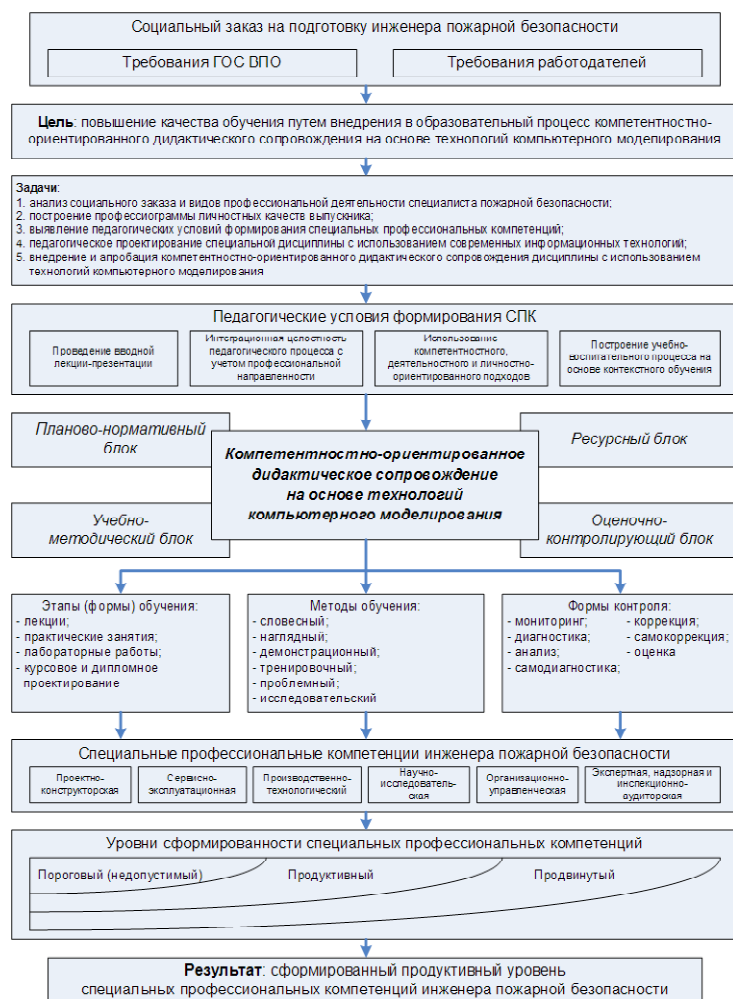


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования специальных профессиональных компетенций инженера пожарной безопасности

1) планово-нормативный блок – включает квалификационные требования к обучаемым после изучения дисциплины, структурно-логическую схему дисциплины, рабочую программу;

2) учебно-методический блок – включает методические рекомендации по решению задач и выполнению курсовой работы, лабораторный практикум, план-конспекты лекций, методические разработки практических и лабораторных занятий, кейс-задания;

3) ресурсный блок – включает программное обеспечение дисциплины, тестовую программу для контроля и оценки знаний учащихся, компьютеры, презентационное оборудование и др.;

4) оценочно-контролирующий блок – включает описание разработанной балльно-рейтинговой системы оценки знаний и умений курсантов, технологическую карту назначения баллов по дисциплине ПОФП, графики прохождения учебной дисциплины и контроля проведения учебных мероприятий и др. Все элементы компетентностно-ориентированного дидактического комплекса выполняют определенные функции и имеют единую основу – компьютерное моделирование, связывающее все формы и методы обучения, и являющееся инновационной технологией в разрабатываемом дидактическом комплексе.

В качестве третьего этапа педагогического проектирования – *конструирования*, был сформирован пакет учебно-методических и оценочно-контролирующих документов, определяющих конкретные операциональные действия участников образовательной деятельности. По сравнению с другими, этот комплекс документов редактируется наиболее часто (пример-

но раз в год) и отражает реакцию преподавателя на различные изменения, возникающие в процессе обучения: совершенствование методики преподавания дисциплины, обновление учебного материала в соответствии с новейшими достижениями науки и техники, корректировка критериев оценки знаний, умений и владений обучаемых.

Использование метода компьютерного моделирования для повышения эффективности образовательного процесса при изучении дисциплины ПОФП происходит на различных этапах и формах занятий: лекциях, практических и лабораторных занятиях, а также занятиях по выполнению и защите курсовой работы. Ведущая роль в наблюдении и анализе различных профессиональных ситуаций отводится лабораторным и практическим занятиям, являющимися связующим звеном между теоретическим обучением и будущей профессиональной деятельностью инженера пожарной безопасности. Лабораторные работы по дисциплине проводятся в форме традиционных работ со сдачей отчета и в форме лабораторно-практических работ (выполнения кейс-заданий) с использованием программ, моделирующих динамику опасных факторов пожара и позволяющих более осмысленно подходить к анализу пожарной опасности объекта и видеть все проблемы в комплексе.

Традиционные лабораторные работы предполагают самостоятельное проведение виртуального эксперимента с использованием исходных данных для моделирования, что позволяет не только правильно спроектировать системы противопожарной защиты на основе прогноза развития пожара на том или ином объекте, но и проанализировать уже произошедшие пожары и действия руководителя тушения пожара.

При выполнении кейс-заданий курсанты применяют компьютерные модели в качестве тренажеров для отработки практических умений и навыков в условиях, приближенных к реальным, для принятия самостоятельных организационно-управленческих решений в процессе деловой игры. Кейс-задания специально разрабатываются в виде нестандартных профессиональных задач, решение которых требует от обучаемых ориентировки в информации по различным дисциплинам, навыков в области компьютерного моделирования, умений оценивать и корректировать собственную деятельность. Чаще всего в кейсах сознательно создаются напряженные психологические ситуации, характерные для профессиональной деятельности пожарных, что способствует выявлению различных несоответствий между знаниями, которыми обладает курсант и требованиями, которые предъявляются к нему при выполнении задания. При этом курсанты учатся принимать рациональные решения для достижения поставленных целей в условиях неопределенности, неполноты представляемой им информации, ограниченности временных и людских ресурсов.

Все сформированные теоретические знания и практические навыки решения профессиональных задач в области пожарной безопасности реализуется в виде владений при выполнении курсовой работы, в которой курсант в процессе комплексного прогнозирования, анализа и решения определенных прикладных и проектных задач совершенствует свои возможности использования компьютерных программ для самостоятельного моделирования динамики пожара во взаимосвязи всех физических процессов, сопутствующих горению. Для управления учебно-познавательной деятельностью курсантов был разработан оценочно-контролирующий блок, включающий график контроля учебной деятельности и проведения учебных мероприятий и балльно-рейтинговую систему контроля деятельности обучаемых. Ресурсный блок включает материально-техническое обеспечение разработанного дидактического комплекса: персональные компьютеры и презентационное оборудование; тестовую программу для контроля и оценки знаний учащихся АРМ «Тестирование 4.7» [1]; компьютер-

ные программы, моделирующие развитие пожаров в зданиях: КИС РТП (компьютерная имитационная система развития и тушения пожаров в зданиях) и INTMODEL [2].

Для оценки эффективности использования в образовательном процессе подготовки инженеров пожарной безопасности компетентностно-ориентированного дидактического сопровождения на основе технологий компьютерного моделирования была организована и проведена опытно-поисковая работа. Для этого, на начальном этапе, из общего потока курсантов были отобраны одна контрольная (КГ) и две экспериментальные группы (ЭГ-1 и ЭГ-2), с примерно одинаковыми показателями знаний, полученными при проведении входного контроля. Экспериментальные группы обучались в соответствии с разработанным компетентностно-ориентированным дидактическим сопровождением, контрольная группа –

в традиционной форме, без применения имитационных систем. Для контроля достижений учащихся использовались различные методы диагностики: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, систематизация, анализ и обобщение результатов опытно-поисковой работы, статистические методы обработки полученных результатов.

В ходе опытно-поисковой работы проводился мониторинг сформированности СПК курсантов на нескольких этапах: 1) входной контроль сформированности СПК; 2) анализ отчетов и ответов на контрольные вопросы по выполненной лабораторной работе; 3) собеседование и анализ результатов выполнения кейс-заданий; 4) анализ курсовой работы курсанта, собеседование в ходе ее защиты и анализ выполнения экзаменационного теста (табл. 1.).

Таблица 1

Анализ динамики формирования специальных профессиональных компетенций в процессе обучения

	Уровень сформированности специально-профессиональных компетенций (%)					
	ПК*	СЭ*	ПТ*	НИ*	ОУ*	ЭНИА*
1 этап - входной контроль						
КГ	23,5	25,6	28,6	26,5	20,1	24,8
ЭГ 1	23,7	27,4	27,3	24,8	18,6	23,6
ЭГ 2	26,4	26,2	27,7	27,6	22,4	25,7
2 этап - выполнение лабораторных работ						
КГ	34,2	37,1	47,9	40,1	35,6	30,6
ЭГ 1	46,2	42,5	61,2	54,6	47,8	41,6
ЭГ 2	45,4	46,7	64,7	56,8	48,7	43,5
3 этап - выполнение кейс-заданий						
КГ	43,4	41,2	52,4	46,3	43,3	39,6
ЭГ 1	63,4	53,4	70,3	68,9	68,3	58,7
ЭГ 2	67	56	71,3	72,4	71,1	58,5
4 этап - защита курсовой работы и анализ результатов сдачи экзаменационного теста						
КГ	57,1	55,2	56,9	56,4	56,4	58,5
ЭГ 1	78,6	77,3	87,3	79,7	73,4	73,6
ЭГ 2	82,3	78,6	85,4	84,9	76,2	76,8

* где ПК – проектно-конструкторская компетенция; СЭ – сервисно-эксплуатационная; ПТ – производственно-технологическая; НИ – научно-исследовательская; ОУ – организационно-управленческая; ЭНИА – экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская.

Начальный уровень сформированности СПК определялся на основе анализа результатов выполнения курсантами специально подготовленного практического задания. Знаниевый компонент компетенций измерялся с помощью теста, состоящего из вопросов, соответствующих пороговому уровню сформированности компетенций. Результаты входного контроля показали примерно одинаковый уровень подготовки курсантов всех трех групп. При этом принято, что уровень сформированности компетенций 50 % соответствует пороговому уровню, 70 % - продуктивному, 85 % - продвинутому. Результаты второго этапа контроля показали, что в целом, уровень сформированности СПК в ЭГ-1 и ЭГ-2 выше, чем в КГ, и уже после проведения лабораторных работ приближается к пороговому уровню.

В процессе выполнения кейс-заданий формирование компетенций в экспериментальных группах происходило также более эффективно, чем в контрольной. Это подтверждается динамикой роста уровня сформированности СПК относительно результатов первого этапа контроля. В экспериментальных группах уровень сформированности компетенций превышает пороговый, а по ряду компетенций приближается к продуктивному, в то время как в контрольной группе средний уровень сформированности компетенций только приближается к пороговому.

Следует отметить, что устаревшее программное обеспечение, используемое в контрольной группе, не позволило реализовать кейс-технологии, поэтому кейс-задания в этой группе были заменены традиционными лабораторными работами.

Четвертый, заключительный этап формирования компетенций включал защиту курсовой работы и анализ результатов сдачи экзаменационного теста. На данном этапе выявился устойчивый рост уровня сформированности СПК. Однако, в экспериментальных группах, динамика этого роста в среднем в два раза выше по сравнению с контрольной группой. В целом, по итогам изучения дисциплины, уровень сформиро-

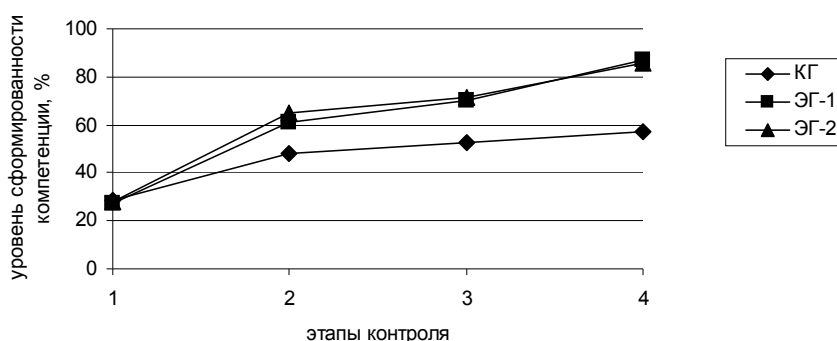


Рис. 2. Динамика развития производственно-технологической компетенции

рованности компетенций в контрольной группе приблизился к продуктивному, в то время как в экспериментальных группах превысил продуктивный, а производственно-технологическая компетенция достигла продвинутого уровня.

На рисунке 2 в качестве примера показана динамика развития производственно-технологической компетенции, формирование которой в большей степени наблюдается при выполнении лабораторных работ. Это обусловлено тем, что именно на лабораторных работах курсанты в большей степени практиковались в построении компьютерных моделей зданий и сооружений и использовании математических моделей пожаров в соответствии с их областью применения, а при выполнении кейс-заданий и курсовой работы они занимались анализом готовых моделей.

По полученным результатам прослеживается более выраженная динамика роста уровня сформированности СПК у курсантов экспериментальных групп, что полностью подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. Специальные профессиональные компетенции будущего инженера можно считать сформированными, так как полученные данные превышают 70 % порог.

Результаты измерений других специальных профессиональных компетенций также говорят о повышении качества подготовки. Анализ общей успеваемости курсантов по дисциплине проводился по результатам итоговых оценок, которые показали, что количество слабоуспевающих курсантов в экспериментальных группах на 40 % ниже, чем в контрольной группе, тогда как доля успевающих более чем в 2 раза больше (Табл. 2).

Таблица 2

Анализ результатов успеваемости курсантов по дисциплине ПОФП

Группа	Количество человек	Результаты успеваемости курсантов по дисциплине ПОФП						Выборочное среднее	Выборочная дисперсия	Качественный показатель
		«3»		«4»		«5»				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
КГ	30	20	66,7	7	23,3	3	10	3,43	0,46	0,33
ЭГ-1	32	8	25	16	50	8	25	4	0,52	0,75
ЭГ-2	34	7	20,6	16	47	11	32,4	4,12	0,53	0,79

Для подтверждения гипотезы о различии уровня подготовки курсантов контрольной и экспериментальных групп был произведен расчет критерия Крамера-Уэлча на основе итоговых результатов:

$$T_{\text{эм.}}^{КГ-ЭГ1} = \frac{\sqrt{N \cdot M} \cdot |\bar{Y} - \bar{X}|}{\sqrt{N \cdot D_i + M \cdot D_j}} = \frac{\sqrt{30 \cdot 32} \cdot |3,43 - 4|}{\sqrt{30 \cdot 0,52 + 32 \cdot 0,46}} = 3,19$$

$$T_{\text{эм.}}^{КГ-ЭГ2} = \frac{\sqrt{N \cdot M} \cdot |\bar{Y} - \bar{X}|}{\sqrt{N \cdot D_i + M \cdot D_j}} = \frac{\sqrt{30 \cdot 34} \cdot |3,43 - 4,12|}{\sqrt{30 \cdot 0,53 + 34 \cdot 0,46}} = 3,89$$

$$T_{\text{эм.}}^{ЭГ1-ЭГ2} = \frac{\sqrt{N \cdot M} \cdot |\bar{Y} - \bar{X}|}{\sqrt{N \cdot D_i + M \cdot D_j}} = \frac{\sqrt{32 \cdot 34} \cdot |4,12 - 4|}{\sqrt{32 \cdot 0,53 + 34 \cdot 0,52}} = 0,66$$

Полученные значения критерия Крамера-Уэлча при сравнении контрольной группы с экспериментальными $T_{\text{эм.}}^{КГ-ЭГ1}$

$= 3,19$ и $T_{\text{эм.}}^{КГ-ЭГ2} = 3,89$ строго больше критического значения 1,96 ($T_{\text{эм.}} > 1,96$). Это говорит о том, что достоверность различий сравниваемых выборок контрольной и экспериментальных групп после окончания эксперимента равна 95%. В то же время, критерий Крамера-Уэлча при сравнении

экспериментальных групп $T_{\text{эм.}}^{ЭГ1-ЭГ2} = 0,66$ показывает, что уровень знаний у курсантов этих групп схож с достоверностью 95%.

Таким образом, результаты опытно-поисковой работы показали, что разработка и внедрение компетентностно-ориентированного информационно-дидактического сопровождения привели к повышению качества подготовки специалистов за счет формирования на более высоком уровне тех профессионально значимых компетенций, которые и определяют будущую профессиональную деятельность инженера пожарной безопасности.

Библиографический список

1. Коснырева, И.Г. Применение компьютерного тестирования в образовательном процессе как итогового контроля знаний / И.Г. Коснырева, А.А. Субачева, С.В. Субачев. – Екатеринбург, 2008.
2. Субачев, С.В. Проблемы, перспективы и опыт использования имитационных мультимедийных технологий при изучении дисциплины «Прогнозирование опасных факторов пожара» / С.В. Субачев, А.А. Субачева. – Екатеринбург, 2008.

Bibliography

1. Kosnyreva I.G. The use of computer-based testing in the educational process as a final control of knowledge / I.G. Kosnyreva, A.A. Subacheva, S.V. Subachev. - Ekaterinburg, 2008.
2. Subachev S.V. Problems, prospects and experience of using multimedia simulations in the study of the discipline "Prediction of the fire hazards" / S.V. Subachev, A.A. Subacheva. - Ekaterinburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 378:151.8

Kondratenko O.A. VIABILITY TRAINING OF UNIVERSITY STUDENT IN THE CONDITIONS OF EDUCATION HUMANIZATION. In the article the different approaches to the definition of the notion "viability" in psychology and pedagogy are analyze. At the same time university student's viability considered as a special case of human viability, and life-meaning search are the main component of viability and the main feature of students' age. Life-meaning problems decided by the means of confidential dialogue within the framework of humanistic paradigm of education, this decision associated with an establishment of pupil's personality viability.

Key words: human viability, student's viability, viability training, humanization of education, life-meaning problems, confidential dialogue.

О.А. Кондратенко, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск; E-mail: o_kondr68@list.ru

ВОСПИТАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются различные подходы к определению понятия «жизнеспособность» в психологии и педагогике. При этом жизнеспособность студента вуза рассматривается как частный случай жизнеспособности человека, а смысловой поиск выступает в качестве главного компонента жизнеспособности и основной черты студенческого возраста. Средствами доверительного диалога в рамках гуманистической парадигмы воспитания решаются смысловые проблемы, решение которых связано со становлением жизнеспособности личности воспитанника.

Ключевые слова: жизнеспособность человека, жизнеспособность студента, воспитание жизнеспособности, гуманизация образования, смысловые вопросы, доверительный диалог.

Одним из условий гармонизации социума является высокий уровень жизнеспособности каждого члена общества. Жизнеспособная личность – это та личность, которая, конструктивно используя условия внешней среды, выстраивает оптимальные отношения с внешней средой, творчески и созидательно преобразуя её. Особенно важной представляется задача воспитания жизнеспособности молодого поколения в неустойчивом, крайне переменчивом мире, где ориентиры размыты, а оценки противоречивы.

В педагогике тема воспитания жизнеспособности начала рассматриваться не так давно. В 1993 г. И.М. Ильинский [1] и его коллеги открыли новую страницу в педагогической науке, обратившись к проблеме воспитания жизнеспособности молодых поколений. Тема нашла живой отклик у ряда педагогов и была продолжена в исследованиях жизнеспособности школьника в условиях:

- детского общественного объединения (Г.Н. Уразаев);
- сельского социума (М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова, Г.Г. Тукумбетова и др.);
- детского дома (Е.А. Байер, М.Е. Пескова) и др.

По мнению исследователей [2, с. 43], приоритеты в области воспитания должны быть отданы формированию жизнеспособной личности: «исследование процессов формирования жизнеспособной личности в условиях городского и сельского социума должно стать одним из важнейших направлений социально-педагогического поиска». Ряд предложений по воспитанию жизнеспособности школьника выдвигает Е.А. Рыльская. По её мнению, условия для воспитания жизнеспособной личности обеспечат 1) переход от знаниевого к компетентностному подходу; 2) возрождение системы социального воспитания; 3) воспитательный потенциал всех базовых школьных предметов [3].

Таким образом, обзор литературы показал, что существующие работы по указанной теме, в основном имеют целью воспитание жизнеспособности школьника. Вместе с тем, мы вынуждены признать, что исследований, выполненных на тему воспитания жизнеспособности молодого человека студенческого возраста, либо почти не существует, либо их недостаточно. Одновременно интерес к теме жизнеспособности молодых обнаруживается в таких смежных направлениях, как профилактика девиантного поведения, воспитание жизнестойкости (Н.Б. Парфенова, Е.В. Ярославкина), социальный потенциал студента (А.А. Вараков, Е.А. Романова и др.), т.е. изучаются отдельные компоненты жизнеспособности. Несмотря на увеличивающийся интерес к проблемам студенческой молодежи, исследований жизнеспособности студентов, в теории и практике воспитания, на наш взгляд, все же недостаточно.

Попытка интерпретировать сложившуюся ситуацию привела к необходимости проанализировать источники, имеющие методологическое значение для нашего исследования. Их анализ показал, что малое количество публикаций по воспитанию жизнеспособности студентов объясняется тем, что в настоящее время не разработана проблема жизнеспособности как разновидности человеческих способностей. Данная проблема не решена даже в тех областях, которые призваны системно решать вопросы способностей человека, и, в пер-

вую очередь, в психологии. Как признают психологи [4], практическое решение вопроса, касающегося воспитания жизнеспособности, пока затруднено, что, вероятно, вызвано недостаточной теоретической и методологической разработанностью проблемы, и, прежде всего, самого понятия «жизнеспособность». При этом отмечаются сопутствующие трудности, причина которых, предположительно, в не вполне осознанной научной общественностью задаче исследования жизнеспособности как социально значимой, глобальной, гуманитарной проблемы. Действительно, имена психологов, которые исследовали жизнеспособность, единичны. В начале своего развития проблематика жизнеспособности была сконцентрирована в основном на вопросах работоспособности и трудоспособности человека как субъекта труда [5]. В начале XXI века разрабатываемый Е.А. Рыльской [6] системно-динамический подход к сущности жизнеспособности позволил углубить представление о данном феномене, распространив их на остальные сферы жизненного бытия личности: семью, творчество, профессию, общение и др. Возрастные особенности жизнеспособности нашли отражение в исследованиях, посвященных жизнеспособности подростка (А.И. Лактионова) и дошкольника (Т.Ю. Солодкова).

В науках, представляющих психолого-педагогическое направление, наблюдается значительное расхождение во взглядах на сущность жизнеспособности. Рассмотрим ряд определений данного понятия, предложенных авторами.

В педагогике определение понятия «жизнеспособность» с начала 1990-х годов представлено, пожалуй, единственной формулировкой. В понимании И.М. Ильинского жизнеспособность личности соотносится с социальной адаптацией и означает «готовность функционировать и полноценно развиваться в обществе, приспосабливаться к среде, преодолевать её негативные влияния. Это стремление человека (поколения) выжить, не деградируя, в «жестких» и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, развиваться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном планах; стать индивидуальностью, сформировать смысловые установки, самоутвердиться, найти себя. Это интегральное качество человека, обладающего совокупностью ценностных ориентаций, личностных установок, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ему успешно функционировать и гармонично развиваться в изменяющемся социуме» [7]. Возникшее спонтанно, под влиянием неблагоприятной ситуации, сложившейся в стране в последнее десятилетие прошлого века, несмотря на нестрогую научную трактовку, данное определение, тем не менее, получило широкое распространение в научных педагогических кругах. Как показал теоретический анализ приведенного определения, искомое понятие представлено путем перечисления многочисленных составляющих жизнеспособной личности. Данный подход к определению сущности жизнеспособности, на наш взгляд, не является оптимальным. К уже имеющимся свойствам жизнеспособной личности, приведенным в определении, безусловно, важным, можно добавить еще ряд свойств, не менее важных, и так до бесконечности.

Е.А. Рылская [8] предлагает иной методологический ориентир к анализу жизнеспособности, который конкретизируется в следующей формулировке исследуемого понятия. С позиции системно-динамического подхода автор под жизнеспособностью человека понимает «интегральную возможность качественно своеобразного становления его жизненного мира, реализуемую в форме смысловтворческой коммуникации». В указанном психологическом источнике жизнеспособность человека предстает как экзистенциальный феномен, как способность к созданию нового в самой жизни, к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств. Здесь жизнеспособность понимается как творчество в сфере собственного существования. Е.А. Рылская отмечает, что жизнеспособность связана с готовностью к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств, их преобразованию. Жизнеспособный человек, по утверждению автора, – это человек-творец. В психологических исследованиях неоднократно подтверждалось значение смысла жизни для таких необходимых жизненных ресурсов человека, как жизнестойкость и жизнеспособность: «Смысл жизни выступает и как высшая ценность, и как цель жизни, и как источник энергии, который дает человеку силу преодолевать жизненные невзгоды» [9, с. 106].

Исследуя связь жизнеспособности и социальной адаптации в подростковом возрасте, А.И. Лактионова [10] выявила личностные и поведенческие характеристики, помогающие подростку жить. Понимая под жизнеспособностью подростка «индивидуальную способность к адаптации и саморегуляции, механизм управления собственными ресурсами (эмоциональными, мотивационно-волевыми, когнитивными) в контексте социальных, культурных норм и средовых условий», автор выявила личностные характеристики, связанные с жизнеспособностью: эмоциональная регуляция и мотивация, уровень субъективного контроля, особенности самооценки, механизмы совладания, коммуникативные особенности.

Проведя теоретический анализ определений понятия «жизнеспособность», представленных в педагогике и психологии, основываясь на понимании феномена «жизнеспособность» в психологии жизнеспособности человека, представлении о жизнеспособности как индивидуально-специфической способности управления личностными ресурсами, мы приблизились к собственному определению понятия «жизнеспособность студента» как частного случая общей жизнеспособности человека, которое на данном этапе развития проблемы мы принимаем пока лишь условно, в следующей рабочей формулировке.

Итак, под *жизнеспособностью студента* вуза мы понимаем индивидуальную способность молодого человека по управлению собственными личностными ресурсами в контексте овладения учебно-профессиональной деятельностью. Жизнеспособность студента рассматривается нами как многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя: на индивидуальном уровне – адаптивные свойства; на личностном – духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки, взгляды и чувства, творческую направленность личности; на индивидуальном – качественно своеобразное проявление потенциальных свойств жизнеспособности, присущее каждому молодому человеку как уникальной личности.

В психологии подчеркивается, что жизнеспособность, качественно характеризуя личность, обеспечивает индивидуально-неповторимое своеобразие проживания жизни, «жизненное авторство». Жизнеспособность невозможно скопировать, воспроизвести, повторить. Жизнеспособность у каждого своя и зависит от множества индивидуальных особенностей. Тем сложнее представляется вопрос о выборе путей воспитания жизнеспособности.

Известно, что воспитание творческой личности, неповторимой в своей уникальности и своеобразии возможно лишь в условиях гуманизации образования. Как мировоззренческая позиция гуманизм позволяет верить в конструктивные способ-

ности, реальные и потенциальные, присущие любому человеку и искать пути активизации и развития этих способностей [11, с. 3]. В философско-идеологическом плане гуманизм противопоставляется технократизму. В технократических концепциях развития общества преобладают ценности научно-технического прогресса. Гуманизм же утверждает ценности человека, его достоинства, свободного развития, человечности в отношениях. Применительно к понятию «образование» гуманизм означает формирование самого человека как уникальной личности, развитие его способностей, достижение гармонии его творческих сил. Решающим принципом образования становится познание себя, наполнение своей жизни высоким смыслом [12, с. 281].

В настоящее время процессы гуманизации характерны для всего общества. Данный факт подтверждают утверждение гуманности в различных сферах жизни (П.Н. Астапенко, М. Громкова, И. Гамаюнов, В.А. Лазуткин, Л.В. Комарова, В.Т. Пуляев, А.Л. Черницкая). В той или иной степени образование отражает и происходящие социокультурные изменения, и лишь наметившиеся тенденции. Гуманизирующее образование в современном мире исполняет роль аттрактора, направляя выбор того или иного пути в мире противоречивых возможностей [13].

Теоретические основания гуманизации в сфере образования (С.К. Овсянникова), в том числе, высшего, нашли отражение в ряде публикаций (Б. Коссов, А. Крупнов, Е. Малянов, Н. Сенаторова, Д.С. Сомов, Т.Н. Соснина, М.Г. Романцов). Рассмотрены методологические аспекты гуманизации высшей школы (А.Г. Заховаева, З. Нигматов Е.Ш. Рамазанова, А.П. Сманцер и др.). Пути и средства реализации принципов гуманизации в высшей школе исследуют Т.Д. Бадер, Д.Ф. Воронков, Ю. Кудрявцев, М.А. Кусаинова, И.В. Солодилова, И. Ярмачев и др. Выявлены педагогические и психологические особенности гуманных методов в работе с молодежью (О.С. Дейнека, Е.Ю. Коржова, В.В. Курунова, А.К. Осницкий, Р. Рахимова, В.И. Сорокикова, В.В. Терещенко и др.).

Различные стороны гуманизации современного воспитания и обучения рассматриваются в работах разных авторов, где гуманизация представлена как сложный процесс, сопровождающийся кризисными явлениями, обновлением всей системы отечественного образования, интенсивным поиском новых идеалов и средств воспитания, путей и средств их воплощения (А.Г. Антипов, О.В. Черкасова, М.М. Шубович). Гуманизацию образования и воспитания связывают с развитием актуально-творческих возможностей человека, социально-волевого и морального потенциала личности, стимулирования у неё стремления к реализации себя в интересах общества. Гуманизация провозглашена приоритетным направлением развития образования и подразумевает ориентацию образования на конкретные, реальные жизненные цели и ценности самого воспитанника, что находит отражение в следующих принципах: личностно-ориентированном подходе, отказе образования от наукоцентризма, ориентации на смыслопорождающие структуры, формирование трансцендентных мотивов жизнедеятельности [14].

Таким образом, гуманизация образования предполагает создание условий для полного самораскрытия и самореализации личности воспитанника, что соответствует нашей цели – воспитание жизнеспособной личности. В условиях гуманизации воспитания большое значение имеет «непосредственная эмоционально-психологическая атмосфера» [15, с. 281] в отношениях воспитателя и воспитанника. Исходя из трактовки гуманизма как соединения гуманности и диалогического взаимодействия с людьми на основе взаимного уважения и раскрытия конструктивных возможностей участников взаимодействия [16, с. 3], в качестве метода воспитания жизнеспособности студента, мы отдаем предпочтение диалогическому методу.

Роль диалога в современной жизни нельзя переоценить. Диалог пронизывает все сферы жизни: политическую, культурную, экономическую (А.С. Ахизер, Н. Кисовская,

Л.П. Костикова, Г.А. Котельников, В.А. Мединцев, А. Сидоркин, И. Сулима).

Значимость диалога в учебном процессе повышается с каждым годом. Вузовское образование характеризуется все большим преодолением закрытости, монологичности, моно- субъектности и нацеленностью на межличностное сотрудничество всех участников образовательного процесса (С.Н. Батракова, Е. Коротаева, В.Н. Клепиков, В.И. Фефелова).

Диалогические методы не являются чем-то новым в практике воспитания. Известные с давних времен (Сократ), они получили теоретическое обоснование лишь в XX веке и были признаны эффективным методом словесного общения. Современный диалог с воспитанником как вид взаимодействия в полной мере отвечает целям гуманистического воспитания, так как основан на предельно искреннем и доверительном общении, исключая возможность манипулирования (Л.В. Арьяева, О.А. Мацкайлова, А.И. Тарелкин, А.А. Шадрин). Показано, что диалог является важным средством реализации гуманистических принципов воспитания в высшей школе [17; 18; 19]. Формирование смыслообразования, осознания и самосознания личности воспитанника происходит в ходе доверительного педагогического общения (О.В. Глушкова, В.Н. Клепиков, Т. Криковец, Ю.С. Пежемская, А.А. Шемшурин, А.И. Шемшурин). Раскрыт воспитательный потенциал диалога (И.В. Веретенникова, Е. Галицких, А. Маджуга, И. Романова, А. Сидоркин, С.А. Шеин). Несмотря на популярность, доступность и широту использования данного метода, воспитание жизнеспособности студента средствами доверительного диалога еще не рассматривалось.

Практика воспитания показывает, что в процессе диалога в студенческой аудитории легко обсуждать смысло- жизненные вопросы. В психологии жизнеспособности человека установлено, что поиск смысла жизни, придание жизни экзистенциального смысла – это основа жизнеспособности, главный её компонент. Наряду с такими компонентами, как адаптация, развитие, саморегуляция, смысл жизни рассматривается как источник жизнеспособности. Смысл жизни – это то, откуда человек черпает жизненные силы. Смысл дает человеку силы жить. Смыслы жизни (а их может быть несколько) обеспечивают человека энергией жить дальше [20, с. 114]. Данный вывод, сделанный психологами, является гуманистически значимым для педагогики в целом и для нашего исследования. Признание отечественными психологами смысла жизни как основы жизни человека несет в себе мощный гуманистический импульс для практики воспитания молодежи, только вступающей во взрослую жизнь.

Как известно из психологических исследований по возрастной психологии (И. Кон), одной из характерных особенностей молодости является напряженный смысло- жизненный поиск.

Задача воспитателя – помочь обрести смысл жизни. «Голос бытия» подсказывает, что первый шаг помощи людям, вступающим в жизнь, – найти «собственную песню» [21, с. 285].

Психологические особенности смысло- жизненных вопросов студентов вузов исследовала А.И. Петранюк [22]. Как показали результаты исследования, студенты всех возрастных групп смысло- жизненные вопросы задают себе довольно часто, однако обсуждают их только иногда. В качестве авторитетных людей, с которыми можно эти проблемы обсудить, выбирают обычно друзей, любимого человека, родителей, священника. С преподавателями смысло- жизненные вопросы обсуждают редко или, практически, никогда. В отсутствие доверия к преподавателю, которое проявляется в том, что студент принципиально «не видит» в нем подходящего собеседника, с которым можно обсудить самые трудные и важные жизненные вопросы, психолог отмечает «минусы» образования.

Анализ психологической и педагогической литературы, посвященной исследованию воспитательных возможностей диалога и собственный опыт, показывают, что доверительное общение просто необходимо в практике воспитания жизнеспособности молодых людей студенческого возраста, в котором воспитанники испытывают острую жизненную необходимость. Студенту иногда необходимо задуматься о себе, своем жизненном «предназначении», проанализировать свою позицию в ценностно- смысловом отношении. Время от времени возникает нужда в близком собеседнике, которым может быть друг, психотерапевт, родственник, священник. Испытывая потребность в решении «жизненных» вопросов, студенты, тем не менее, предпочитают общение со сверстниками помощи преподавателя.

Таким образом, в последние два десятилетия проблема воспитания жизнеспособности студенческой молодежи формулируется все более отчетливо. Вместе с тем, необходимо отметить, что искомая проблема пока не находится в центре внимания педагогической науки. Работы психологов вносят существенный методологический вклад в решение задачи воспитания жизнеспособности. Необходимым условием воспитания жизнеспособности является гуманизация образования, которая предполагает полноценное раскрытие всех способностей воспитанника. Среди главнейших способностей, которыми наделен человек, особой, по мнению психологов, следует считать, «жизненную способность», или жизнеспособность. Основным компонентом жизнеспособности является осмысленность жизни. В соответствии с тенденциями гуманизации образования, методом воспитания жизнеспособности студента, на наш взгляд, может являться диалогический метод. Предлагая использовать доверительный диалог, считаем его специфической особенностью возможность обсуждения смысло- жизненных проблем развивающейся личности молодого человека.

Библиографический список

1. Ильинский, И.М. Образ российской молодежи в современном мире: самосознание и социокультурные ориентиры // Вестник высшей школы. – 2008. – № 2.
2. Гурьянова, М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современном обществе // Педагогика. – 2011. – № 5.
3. Рыльская, Е.А. Воспитание жизнеспособности школьников // Педагогика. – 2008. – № 3.
4. Галажинский, Э.В. Системно-динамический подход к исследованию жизнеспособности человека / Э.В. Галажинский, Е.А. Рыльская // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – № 338.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
6. Рыльская, Е.А. Психология жизнеспособности человека: монография. – Челябинск, 2009.
7. Ильинский, И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений [Э/п]. – Р/д: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>
8. Рыльская, Е.А. Психология жизнеспособности человека: монография. – Челябинск, 2009.
9. Березина, Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. – 2008. – № 2.
10. Лактионова, А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2010.
11. Балл, Г.А. Психологические принципы современного гуманизма // Психология обучения. – 2009. – № 6.
12. Бессонов, Б.Н. Социальные и духовные ценности на рубеже II и III тысячелетий: учебное пособие. – М., 2006.
13. Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли: уч. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
14. Берулава, М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации // Педагогика. – 2008. – № 7.
15. Бессонов, Б.Н. Социальные и духовные ценности на рубеже II и III тысячелетий: учебное пособие. – М., 2006.
16. Балл, Г.А. Психологические принципы современного гуманизма // Психология обучения. – 2009. – № 6.
17. Костенко, С.С. Творческий диалог с преподавателем – необходимое условие жизнеутверждающей адаптации молодого человека // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7.

18. Кости́кова, Л.П. Диалоговое видение образования в высшей школе: исторический аспект // Рязанский историк. – 2008. – № 7.
19. Тарелкин, А.И. Исповедальный диалог: понятие, понимание, перспективы в образовании // Психология обучения. – 2009. – № 9.
20. Березина, Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения. – Мир психологии. – 2008. – № 2.
13. Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
22. Петранюк, А.И. Психологические аспекты смысловых поисков студенческой молодежи // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова, 2006.

Bibliography

1. Iljinskiy, I.M. Obraz rossiyskoy molodezhi v sovremennom mire: samosoznanie i sociokulturnye orientiry // Vestnik vshshey shkoly. – 2008. – № 2.
2. Gurjyanova, M.P. Sozdatel'naya missiya social'noy pedagogiki v sovremennom obshchestve // Pedagogika. – 2011. – № 5.
3. Rihlskaya, E.A. Vospitanie zhiznesposobnosti shkol'nikov // Pedagogika. – 2008. – № 3.
4. Galazhinskiy, E.V. Sistemno-dinamicheskiy podkhod k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka / E.V. Galazhinskiy, E.A. Rihlskaya // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. – 2010. – № 338.
5. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennoy chelovekoznanii. – SPb., 2001.
6. Rihlskaya, E.A. Psikhologiya zhiznesposobnosti cheloveka: monografiya. – Chelyabinsk, 2009.
7. Iljinskiy, I.M. Osnovy konceptii vospitaniya zhiznesposobnykh pokoleniy [Eh/r]. – R/d: <http://www.iljinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>
8. Rihlskaya, E.A. Psikhologiya zhiznesposobnosti cheloveka: monografiya. – Chelyabinsk, 2009.
9. Beresina, T.N. Smisly zhizni, dobro, dukhovnoye razvitiye, opredeleniye ikh znacheniya // Mir psikhologii. – 2008. – № 2.
10. Laktionova, A.I. Vzaimosvyaz zhiznesposobnosti i social'noy adaptatsii podrostkov: avtoref. dis. ...kand. psikh. nauk. – M., 2010.
11. Ball, G.A. Psikhologicheskiye principiyi sovremennoy gumanizma // Psikhologiya obucheniya. – 2009. – № 6.
12. Bessonov, B.N. Social'niye i dukhovniye cennosti na rubezhe II i III tihsyacheletiy: uchebnoye posobie. – M., 2006.
13. Torosyan, V.G. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy misli: uch. dlya stud. vshs. ucheb. zavedeniy. – M., 2003.
14. Berulava, M.N. Gumanisticheskoye obrazovaniye v usloviyakh informatsionnoy tsivilizatsii // Pedagogika. – 2008. – № 7.
15. Bessonov, B.N. Social'niye i dukhovniye cennosti na rubezhe II i III tihsyacheletiy: uchebnoye posobie. – M., 2006.
16. Ball, G.A. Psikhologicheskiye principiyi sovremennoy gumanizma // Psikhologiya obucheniya. – 2009. – № 6.
17. Kostenko, S.S. Tvorcheskyy dialog s prepodavatelem – neobkhodimoye usloviye zhiznneutverzhdayutsey adaptatsii molodogo cheloveka // Sredneye professional'noye obrazovaniye. – 2008. – № 7.
18. Kostikova, L.P. Dialogovoye videniye obrazovaniya v vshshey shkole: istoricheskiy aspekt // Ryazanskiy istorik. – 2008. – № 7.
19. Tarelkin, A.I. Ispovedal'niy dialog: ponyatiye, ponimaniye, perspektivy v obrazovanii // Psikhologiya obucheniya. – 2009. – № 9.
20. Beresina, T.N. Smisly zhizni, dobro, dukhovnoye razvitiye, opredeleniye ikh znacheniya. – Mir psikhologii. – 2008. – № 2.
13. Torosyan, V.G. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy misli: ucheb. dlya stud. vshs. ucheb. zavedeniy. – M., 2003.
22. Petran'yuk, A.I. Psikhologicheskiye aspekty smysl'nozhiznennykh poiskov studentcheskoy molodezhi // Psikhologicheskiye problemy smysla zhizni i akme: materialy XI simpoziuma / pod red. G.A. Vayzer, E.E. Vakhromova, 2006.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 378

Plotnikova E.B. ATTRIBUTIVE ANALYSIS OF HUMANITARIAN EDUCATION AS A FACTOR AND A SOURCE OF THE DEVELOPMENT THE INTELLECTUAL CULTURE OF HUMANITERIAN INSTITUTE STUDENTS. The article represents attributive characteristic of humanitarian education, which is a factor and a source of development the intellectual culture of humanitarian Institute students. The characteristic includes the description of such type of education contain, its potential and technologies.

Key words: attributes of humanitarian education, the dynamic of intellectual culture of humanitarian students, the factors of influence on the self-regulation of cognitive states of humanitarian Institute students, logic and rational in the humanities.

Е.Б. Плотникова, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: plotnikova747@mail.ru

АТТРИБУТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА И ИСТОЧНИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

В данной статье представлена атрибутивная характеристика гуманитарного образования, которое выступает фактором и источником развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза. Характеристика включает в себя описание содержания данного типа образования, его потенциала и технологий.

Ключевые слова: атрибуты гуманитарного образования, динамика интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев, факторы влияния на саморегуляцию когнитивных состояний студентов гуманитарного вуза, логика и рациональное в гуманитаристике.

Атрибутивный анализ гуманитарного образования, проведенный нами с целью определения его характеристик как фактора и источника идеи развития интеллектуальной культуры студентов, потребовал уточнения: содержания данного типа образования; его потенциала и ресурсного обеспечения; особенностей гуманитарных технологий, применяемых в обучении, интеллектуальном воспитании и развитии студентов.

Используя опыт атрибутивного анализа педагогической деятельности В.В. Белича [1], мы определили набор атрибутов, составляющих содержание гуманитарного образования и обеспечивающих динамику интеллектуальной культуры студентов. Это: атрибуты субъективной сферы гуманитарного образования (потребность, мотив, цель, способ); и атрибуты его

объективной сферы (предмет, процесс, метод, средство, продукт). Субъективность деятельности, по словам В.В. Белича, это то, что скрыто от внешних наблюдений. Объективность – то, что доступно стороннему наблюдателю.

Субъект гуманитарного образования, направленного на развитие интеллектуальной культуры студентов – это интеллектуально активный и инициативный студент, преподаватель, «другие лица», вовлеченные в интеллектуальное взаимодействие, осознающие мотивы, цели и способы этой деятельности, обладающие достаточным уровнем интеллектуальной самоорганизации и метаопыта, определенными признаками интеллектуально компетентности, интеллектуальной чувствительности, интеллектуальной воспитанности, в частности:

сбалансированными показателями мудрости, эгоизма и альтруизма в предпочтениях приложения своих интеллектуальных сил. Потребности субъекта в развитии интеллектуальной культуры в гуманитарном вузе складываются из необходимости освоения способов распознавания и решения гуманитарных проблем и задач, нахождения ответа на вопрос, устранения излишнего интеллектуального напряжения в познавательной, исследовательской, творческой, коммуникативной, пробной профессиональной деятельности. Цели субъекта развития интеллектуальной культуры в гуманитарном вузе – это предвосхищенный образ продукта (результата). Целями такого субъекта выступают (должны выступать): овладение гуманитарными и прочими знаниями, их систематизация; овладение способами применения знаний в решении проблем и задач любой сложности; овладение готовностью к поиску новых знаний и способов их эффективной реализации на практике (в познании, творчестве, общении, пробной профессиональной деятельности).

Процесс гуманитарного образования, направленного на развитие интеллектуальной культуры студентов – это применение методов и средств достижения цели. Метод развития интеллектуальной культуры студентов – это путь, с помощью которого субъект достигает поставленной цели. Средства – это те материальные и идеальные условия, при выборе которых достижение цели происходит наиболее эффективно.

Продукт гуманитарного образования, направленного на развитие интеллектуальной культуры студентов – это конечное состояние предмета (динамика компетенций, качеств, мотивов культуросообразной интеллектуальной деятельности субъектов: обучающихся, обучающихся, соучастников процесса). Компетенции обучающихся в гуманитарном вузе как субъектов процесса развития интеллектуальной культуры являются интеллектуальными компетенциями. Это та совокупность знаний и интеллектуальных навыков студентов, которая обеспечивает желательный эффект в познавательной, исследовательской, творческой, коммуникативной, пробной профессиональной деятельности. Качества субъектов – это те личностные и поведенческие свойства, которые определяют отношение к предметам и явлениям, руководят им. Мотивы субъекта – это такие переживания, которые являются источниками, движущими силами удовлетворения потребностей. Интеллектуальные мотивы – фактор и источник удовлетворения интеллектуальных потребностей.

Экспериментально проверено и обосновано, что интеллектуальная деятельность студентов гуманитарного вуза обладает особенностями в сравнении с интеллектуальной деятельностью студентов других вузов, что особенностями обладают ее *источники*.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2] по этому поводу отметили следующее. Различаются между собой мотивы выбора вуза абитуриентами вузов гуманитарного, технического и естественного профиля. У абитуриентов (студентов) технических вузов на одно из ведущих мест выдвигается соображение о широкой сфере применения профессии. Студенты гуманитарных факультетов университета больше руководствуются творческими возможностями, предоставляемыми профессией и ее общественным значением. Для всех студентов технических вузов учеба заканчивается защитой дипломных проектов. Гуманитариям свойственно выполнение дипломной работы.

В.Ф. Валеева и И.Р. Валеев увидели, что студента гуманитарных и технических специальностей различается тип экономического самосознания, «...они ориентированы на разные экономические роли, разное отношение к экономической действительности. Для «техников» не характерны ценностно-метафизический и ценностно-смысловой типы экономического самосознания, тогда как конформно-предпочтительный и ценностно-корпоративный типы преобладают. Студенты-гуманитарии проявляют преимущественно ценностно-корпоративный, ценностно-метафизический и конформно-предпочтительный типы экономического самосознания, демонстрируя в боль-

шей степени зависимое поведение; они не осознают себя активными субъектами экономической деятельности» [3, с. 107].

О.И. Мухрыгина [4] обнаружила различия у студентов гуманитарных и технических специальностей в особенностях влияния различных компонентов смысловой структуры сознания на саморегуляцию психических (в том числе интеллектуальных) состояний. Исследователем было выявлено, что один и тот же человек в разных условиях использует разные наборы признаков семантической категоризации состояний и целевых суждений, описывающих способы их регуляции. Студенты-гуманитарии характеризуются более широкой семантической насыщенностью смыслового содержания саморегуляции и ее ценностными компонентами.

Чтобы детально рассмотреть интеллектуальную деятельность студентов гуманитарного вуза как вида и источника развития интеллектуальной культуры обучающихся мы сосредоточили внимание на *специфике понимания гуманитарного образования и на практике его организации*.

Гуманитарное образование – это совокупность знаний в области общественных наук и связанных с ними практических навыков и умений. Гуманитарное образование – важнейшее средство формирования мировоззрения личности, играет огромную роль в ее общем развитии, в умственном, нравственном и идейном воспитании. Целью гуманитарных наук, осваиваемых в процессе гуманитарного образования, является гуманитарное познание или познание индивидуальных явлений человеческой культуры [5].

Размышляя о *содержании* современного гуманитарного образования в России, Л. Гребнев отметил необходимость внедрения в документооборот формулировки, предложенной ЮНЕСКО. Гуманитарное образование – это процесс социализации индивида, в котором происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах [6].

Пытаясь определить такое понимание гуманитарного образования, которое открывало бы нам его возможности в развитии интеллектуальной культуры студентов, мы обратили внимание на место *логики и рационального* в нем.

Суммируя мнения ученых об этом, сошлемся на понимание логики в гуманитарном познании В.Г. Кузнецова [7, с. 22-63]. По словам исследователя, она есть отражение «рационально-осознанного» уровня рассуждений познающих субъектов. Особый тип логического вывода в гуманитарном познании – мериологическое обобщение или мериологическое ограничение, которое осуществляется на основании абстрагирования и идеализации.

Теперь о *потенциале гуманитарного образования*, способном обеспечить развитие интеллектуальной культуры студентов.

Профессора российских университетов (И.М. Снегирев, И.И. Шувалов, Н.И. Надеждин, М.А.Максимович, И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, П.Г. Редкин, Ортега-и-Гассет, И.М. Дуранов, А.С. Гаязов, Н.В. Ипполитова и др.) увидели *воспитательный потенциал* обучения в Российском гуманитарном вузе. Первостепенное значение в реализации воспитательного потенциала они придавали: изучению истории; принципам гражданственности и народности.

Побудительно-мотивирующий потенциал гуманитарного образования обнаружили В.Г. Белинский, А.А. Деркач, В.А. Семиков, А.Г. Недосекина и др. Это возможность: формировать у студентов мотивы осмысленного обращения студентов с произведениями науки, культуры и искусства; развивать понимание студентами смыслонаправленных ценностей; совершенствовать акмеологическую составляющую понимания студентами сущности и особенностей профессиональной де-

тельности.

Организирующий потенциал гуманитарного образования был отмечен Вал. Луковой, Вл. Луковым, В.В. Гуленко и др. в связи с понятием о наличии в нем определенных форм организации гуманитарного знания, влияющих на организацию образовательного процесса и на развитие интеллектуальной культуры студентов. Выделяются в этой связи понятия об интеллектуальной экологии и коллективном разуме, имеющие специфику форм организации знания о них. Одним из направлений развития гуманитарного образования как фактора и источника развития интеллектуальной культуры студентов является оптимизация учебного труда и интеллектуальной деятельности обучающихся. Определенную роль в этом выполняют *гуманитарные технологии*.

Г.П. Щедровицкий определил гуманитарные технологии как систематизацию, соорганизацию и упорядочение в пространстве и времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания. Составляющими в них являются «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковая среда (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т.п. Гуманитарные технологии есть разновидность социальных технологий, основанных на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности, недопущения войны на его физическое уничтожение. Они связаны с реальностью *коммуникации*, с фокусировкой внимания на ней. Эта реальность задает сферу социально-гуманитарного знания, организует понимание человеком определенной области посредством рефлексии ее содержания и приемов сцепления с пониманием другими людьми. В пространстве этой реальности происходит проработка идеи корпоративности, постижение понятий как суперформы организации мышления людей [8].

В.И. Тюпа [9] описал особенности гуманитарной технологии через призму речевой практики людей. Исследователь утверждает, что речевое взаимодействие людей представляет собой особый ментальный мир, выражаемый в тексте. В таком мире имеется сеть ограничений металингвистического характера, имеющая прагматическую интерпретацию. При воспитанном отношении к коммуникативному процессу речевая практика приводит к осознанию субъектом высказывания своей личной роли в использовании текста, реплики, ремарки, даже если он не является их автором.

Д.В. Лукьянов [10] современные гуманитарные технологии связал с историографическим знанием, применяемым в областях социальной инженерии, рекламы, имиджмейкинга, социально-культурного проектирования.

С.П. Лавлинский [11] сформулировал понятие о герменевтической прагматике гуманитарных технологий, имеющей место в сфере современных социокультурных практик. Исследователь убедил нас в том, что если на разных стадиях гуманитарной коммуникации субъекты имеют дело с разными источниками смыслообразования текстов, то важно такое управление ею, которое бы приводило к постижению коммуникантами (например, преподавателями и студентами) одного

общего смысла.

В.С. Палагин [12] в перечне гуманитарных технологий определил место «высоким», неотъемлемым компонентом которых является проектный менеджмент. Проектный менеджмент, по словам исследователя, нуждается в рациональном понимании условий и границ его применения в соответствии с системой гуманитарных целей и ценностей, а также в соответствии с методологией геополитики.

Гуманитарные технологии возникают из синтеза философского знания и знания частных социальных наук. Они обладают своими проблемами и парадоксами; составляют основу гуманитарно-технологической матрицы. Такое определение дал С. Елисеев, связывая гуманитарные технологии с современным политическим процессом. Элементами гуманитарно-технологической матрицы, по Елисееву [13], являются: символические обобщения (выражения членов определенной научной группы); общепризнанные предписания и убеждения (эвристические и онтологические модели, аналогии, метафоры); правила (алгоритмы, законы-схемы) решения проблем. Областью применения – ситуации урегулирования конфликта, комплексное обследование объекта, организация делового общения.

В образовании гуманитарные технологии выступают технологиями преподавания и организации образовательного процесса. Они обладают высоким *развивающим потенциалом*, являются средством стимулирования мышления обучающихся, преобразования интеллектуального портрета.

В целом, исходя из результатов атрибутивного анализа гуманитарного образования как фактора и источника развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, мы пришли к следующим утверждениям:

1) гуманитарное образование – это разновидность высшего профессионального образования, направленного на моральное просвещение, формирование гуманистического мировоззрения, развитие гуманитарно-ценностных ориентаций обучающихся;

2) гуманитарное образование обладает совокупностью возможностей в развитии интеллектуальной культуры студентов, так как представляет собой множество наиболее вероятных и связанных между собой целей, ценностей и средств достижения прогнозируемых результатов;

3) гуманитарное образование как фактор развития интеллектуальной культуры студентов успешно, если в нем используется исторический и инновационный опыт интеллектуально-воспитания личности, классическое и неклассическое понимание рациональной организации гуманитарной практики;

4) гуманитарное образование способно обеспечить познание студентами гуманитарной рациональности и духовности, формирование ответственности за освоение гуманитарной технологии, а при определенных условиях само является образцом этой рациональности и этой технологии;

5) если гуманитарное образование нацелено на развитие у студентов опыта и мотива познания рациональных и духовных основ гуманитарной практики, то оно должно быть направлено на интеграцию морально-рационального и рационально-логического типов отношения студентов к человеку, способам его развития.

Библиографический список

1. Белич, В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности: монография. – Челябинск, 1991.
2. Дьяченко, М.И. Психологические особенности основных видов деятельности студентов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович // Психология высшей школы. – Минск, 1981.
3. Валеева, В.Ф. Особенности развития экономического самосознания студентов гуманитарных и технических специальностей / В.Ф. Валеева, И.Р. Валеев // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1.
4. Мухрыгина, О.И. Особенности влияния смысловых структур сознания на саморегуляцию психических состояний студентов гуманитарных и технических специальностей: дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2009.
5. Лебедев, С.А. Философия науки. Краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М., 2008.
6. Гребнев, Л. Гуманитарное образование в России. Размышления о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. – 2004. – № 3.
7. Кузнецов, В.Г. Логика гуманитарного познания // Философия и общество. – 2009. – № 4.
8. Щедровицкий, Г.П. Мышление по схемам многих знаний // Вопросы методологии. – 1991. – № 3.
9. Бак, Д.П. Предисловие к кн. Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии: научно-методические материалы / Н.И. Басовская, Е.П. Буторина, Т.Ю. Красовицкая [и др.]. – СПб., 2007.

10. Лукьянов, Д.В. Эволюция интеллектуальных оснований научно-исторического знания в отечественной историографии второй половины 1980 - 1990-х гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. — М., 2001.
11. Лавлинский, С.П. Герменевтическая коммуникация в современном гуманитарном образовании : проблемно-деятельностный подход. — Пермь, 2001.
12. Палагин, В.С. Проектный менеджмент в системе высоких гуманитарных технологий // Экономика и право. — 2008. — № 8.
13. Елисеев, С. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий / Гуманитарные технологии и политический процесс в России: сб. статей / под ред. Л.В. Сморгунова. — СПб., 2001.

Bibliography

1. Belich, V.V. Atributivniy analiz pedagogicheskoy deyatel'nosti: monografiya. — Chelyabinsk, 1991.
2. Djyachenko, M.I. Psikhologicheskie osobennosti osnovnykh vidov deyatel'nosti studentov / M.I. Djyachenko, L.A. Kandibovich // Psikhologiya vshs'hey shkoly. — Minsk, 1981.
3. Valeeva, V.F. Osobennosti razvitiya ekonomicheskogo samosoznaniya studentov humanitarnykh i tekhnicheskikh special'nostey / V.F. Valeeva, I.R. Valeev // Fundamental'nye issledovaniya. — 2005. — № 1.
4. Mukhrigina, O.I. Osobennosti vliyaniya smyslovnykh struktur soznaniya na samoregulyatsiyu psikhicheskikh sostoyaniy studentov humanitarnykh i tekhnicheskikh special'nostey: diss. ... kand. psikh. nauk. — Kazan', 2009.
5. Lebedev, S.A. Filosofiya nauki. Kratkaya ehnciklopediya (osnovnye napravleniya, koncepcii, kategorii). — M., 2008.
6. Grebnev, L. Gumanitarnoe obrazovanie v Rossii. Razmishleniya o «forme» i «soderzhanii» // Vshs'hee obrazovanie v Rossii. — 2004. — № 3.
7. Kuznetsov, V.G. Logika humanitarnogo poznaniya // Filosofiya i obshchestvo. — 2009. — № 4.
8. Thedrovitskiy, G.P. Mshshlenie po skhemam mnogikh znaniy // Voprosy metodologii. — 1991. — № 3.
9. Bak, D.P. Predislovie k kn. Kommunikativnye strategii kul'tur i humanitarnye tekhnologii: nauchno-metodicheskie materialy / N.I. Basovskaya, E.P. Butorina, T.Yu. Krasovickaya [i dr.]. — SPb., 2007.
10. Lukyanov, D.V. Evolyutsiya intellektual'nykh osnovaniy nauchno-istoricheskogo znaniya v otechestvennoy istoriografii vtoroy poloviny 1980 - 1990-kh gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. — M., 2001.
11. Lavlinskiy, S.P. Germenevticheskaya kommunikatsiya v sovremennom humanitarom obrazovanii : problemno-deyatelnostniy podkhod. — Perm', 2001.
12. Palagin, V.S. Proektniy menedzhment v sisteme vshs'kikh humanitarnykh tekhnologiy // Ekonomika i pravo. — 2008. — № 8.
13. Eliseev, S. Problemy i paradoksy humanitarnykh tekhnologiy / Humanitarnye tekhnologii i politicheskiy process v Rossii: sb. statey / pod red. L.V. Smorgunova. — SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 372.878

Chirkina D.V., Sizova E.R. THE RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH IN DEVELOPMENT OF STYLE HEARING OF ARTS SCHOOL PUPILS. The article grounds the actuality of development the style hearing as one of the components of personality's musical culture, the results of the experimental research to test methods of development the style hearing of high school students of arts school.

Key words: style hearing, style approach, musical culture of a personality, complex methods, arts school.

Д.В. Чиркина, аспирант Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск; E-mail: darya_miass@mail.ru; **Е.Р. Сизова**, проф. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, д-р пед. наук, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ СТИЛЕВОГО СЛУХА У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В статье обосновывается актуальность развития стиливого слуха как одного из компонентов музыкальной культуры личности, приводятся результаты экспериментального исследования по проверке методики развития стиливого слуха и учащихся старших классов детской школы искусств.

Ключевые слова: стиливой слух, стиливой подход, музыкальная культура личности, комплексная методика, детская школа искусств.

В современной музыкальной педагогике весьма актуальны проблемы, связанные с изучением категории стиля в искусстве, немало исследований посвящено вопросам восприятия, осознания и интерпретации музыкальных стилей, широкое распространение получил стиливой подход, основанный на изучении разнообразных явлений музыкального искусства со стиливых позиций.

Анализ музыкально-педагогических исследований показывает, что наиболее активно стиливой подход применяется в обучении студентов музыкальных и музыкально-педагогических вузов, где целенаправленно изучаются особенности различных художественных стилей и специфика их освоения в учебном процессе (Н.С. Гуляницкая, Ю.Н. Парс, Г.Б. Тараева, Н.Г. Куприна, А.И. Николаева, О.В. Усачева и др.), а также в рамках эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ, где ставится задача первичного развития чувства стиля, формирования элементарных стиливых ориентиров и предпочтений обучаемых (Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, Э.И. Плотица, Л.С. Старобинский и др.). Однако проблема освоения категории стиля в системе дополнительного музыкального образования и развития стиливого слуха у учащихся школ

искусств до настоящего времени не становилась предметом специального исследования.

Актуальность развития способности стиливого слышания обусловлена в первую очередь тем, что данная способность является компонентом музыкальной культуры личности, которая важна не только для воспитания музыканта-профессионала или грамотного любителя музыки, но и в целом, для формирования полноценной гармонично развитой личности. По утверждению А.П. Мальцева, «развитие музыкальной культуры — это развитие личности, способной к целостному постижению окружающего мира, человека-творца, носителя креативного начала, подлинного субъекта жизнедеятельности, способного к творению культуры и себя в культуре» [1, с. 38].

Ключевое понятие данного исследования — «стиливой слух» — принадлежит М.В. Карасёвой и определяется ею как разновидность музыкального слуха, основанная на выделении в качестве «параметра осознания слухом музыкально-семантических черт» музыки [2, с. 43-44]. На основе изучения работ отечественных музыкальных психологов и педагогов, посвященных восприятию стиля, а также различных исследований по вопросам специфики музыкального слуха, мы пони-

маем **стилевой слух** как одну из разновидностей музыкального слуха, внутреннюю интегральную способность личности воспринимать стиль на основе внешних проявлений его признаков и осознавать содержание музыкального произведения в стиливом контексте, проявляющуюся во всех видах музыкальной деятельности (исполнительской, слушательской, аналитической, композиторской). Структура стиливого слуха включает четыре взаимосвязанных компонента: *эмоциональный*, обеспечивающий непосредственность восприятия образного содержания музыки различных стилей; *когнитивный*, позволяющий распознавать стиль на основе знания его характерных признаков и интерпретировать стиливые элементы в содержательном аспекте; *деятельностный*, обеспечивающий активное стиливое слышание (дифференциацию стиливых элементов) в процессе восприятия, изучения, исполнения и сочинения музыки; *ценностный*, позволяющий осуществить на слух художественно-эстетическую оценку произведения согласно собственным аксиологическим ориентирам, основанным на понимании стиля.

Интегральность, многосоставность стиливого слуха, его проявление во всех видах музыкальной деятельности обуславливает большое значение данной способности, как в развитии музыканта-любителя, так и в становлении музыканта-профессионала.

Для грамотного любителя стиливой слух является одним из тех качеств, которые отличают рядового слушателя от эрудированного, адекватно воспринимающего, более глубоко понимающего музыкальное содержание и имеющего свою собственную сформированную систему ценностей, в которой стиль, по мнению Е.В. Назайкинского, служит «вехой для актуализации позиций самого слушателя, для его самооценки – оценки вкуса, приверженности к тому или иному слушательскому кругу и т.п.» [3, с. 31]. Развитие стиливого слуха в образовательном процессе ДШИ обеспечит учащемуся владение достаточно большим объемом разнообразных знаний, формирование ценностных ориентиров в области музыкального искусства, так как развитие способности стиливого слышания предполагает прочную когнитивную базу и воздействие на эмоциональную сферу ребенка.

Способность стиливого слышания является неотъемлемым компонентом профессионализма музыканта, в связи с чем её развитие будет иметь большое значение для подготовки будущего специалиста, обеспечивая, грамотную исполнительскую интерпретацию музыкальных произведений, поскольку «создание исполнительского образа не мыслится без учета национальных и жанровых особенностей сочинения, исторического своеобразия эпохи, в которую оно было создано, стиля композитора» [4, с. 60]. Кроме того, изучение стиливой специфики закладывает когнитивную базу для дальнейшего профессионального общения путем ознакомления с одной из основополагающих категорий искусства – категорией стиля.

Анализ специфики учебного процесса ДШИ позволил предположить, что развитие стиливого слуха как многокомпонентной способности, проявляющейся во всех видах учебно-музыкальной деятельности, будет эффективным при комплексном взаимодействии различных видов и форм работы на всех предметах музыкально-теоретической и исполнительской подготовки, при едином понимании сущности и структуры стиля, изучении категории стиля со всех ракурсов – культурологического, искусствоведческого, исторического и музыкально-теоретического. Данные теоретические положения явились основой экспериментальной **комплексной методики** развития стиливого слуха, включающей три основных компонента.

1. Изучение музыкального произведения в культурно-историческом контексте путем анализа его содержательных и конструктивных элементов, выявления стиливого генезиса и взаимосвязей со смежными видами искусств.

2. Комплексное освоение категории стиля и его составляющих компонентов во всех видах музыкальной деятельности (слуховой, аналитической, исполнительской, композиторской) и на всех предметах музыкально-теоретической и ис-

полнительской подготовки (инструментальной и вокальной, сольной и ансамблевой).

3. Использование стиливой атрибуции, стиливого анализа, стиливой интерпретации и стиливого моделирования как основных методов практического освоения музыкального материала.

На практике первый компонент методики реализуется посредством ознакомления учащихся с категорией стиля и её структурой; применения метода параллелей, в рамках которого рассматриваются исторические предпосылки и различные варианты существования стиля, на основе чего выявляется общее идейно-образное содержание и схожие структурно-грамматические характеристики в произведениях различных видов искусства; изучения любого нового материала в культурно-историческом контексте и увеличения объема изучаемого музыкального материала, расширение исторических рамок и круга представителей изучаемых стилей.

Сущностью второго компонента методики является установление взаимосвязи между различными видами учебно-музыкальной деятельности и налаживание межпредметных связей, чему способствует, во-первых, понимание развития стиливого слуха у учащихся как общей цели для всех предметов и связанный с этим единый подход к оценке содержания и структуры стиля, опора на общий для всех теоретических и исполнительских дисциплин план стиливого анализа, во-вторых, проведение совместных уроков (бинарный урок, урок-конференция) и, в-третьих, использование общего музыкального материала на различных учебных дисциплинах.

Предлагаемые в третьем компоненте методики конкретные практические методы освоения стиля также должны находить применение на всех предметах, как теоретических, так и исполнительских.

Для проверки эффективности комплексной методики с 2007 по 2011 гг. на базе детских школ искусств г. Миасса был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 116 человек, учащихся 7-8 классов музыкального отделения ДШИ.

Оценка уровня развития стиливого слуха, позволяющая определить степень эффективности применяемой методики, осуществлялась на основе выработанных *критериев*, содержание которых обусловлено компонентами исследуемой способности:

- *эмоциональный критерий* определяет качество эмоционального восприятия стиля, степень эмоциональной отзывчивости на музыку различных стилей;
- по *когнитивному критерию* оценивается знаниевая основа стиливого слуха, позволяющая осуществлять слуховую дифференциацию признаков различных стилей;
- *деятельностный критерий* направлен на оценку качества воплощения художественных и музыкально-грамматических особенностей различных стилей в собственной творческой деятельности;
- *ценностный критерий* определяет степень интереса к изучению стилей, наличие стиливых предпочтений и способность самостоятельной стиливой оценки произведений искусства.

В соответствии с критериями были определены уровни развития стиливого слуха: низкий, достаточный и оптимальный. *Низкий уровень* развития способности характеризуется отсутствием адекватного эмоционального отклика на музыку различных стилей, неумением выразить в словах образное содержание музыки, минимальным объемом знаний и слуховых представлений о стилях, не всегда адекватным воспроизведением стиля в собственной творческой деятельности, а также отсутствием интереса к изучению стилей. При *достаточном уровне* развития стиливого слуха у учащихся наблюдается более высокая степень эмоциональной отзывчивости на музыку различных стилей, более адекватное эмоциональное восприятие музыки и ее отражение в речи; распознавание стилей на слух осознанно, однако аргументация не всегда грамотна и убедительна, учащиеся обладают незначитель-

ным объемом стиливых знаний, в связи с чем воспроизведение стиля не всегда адекватно, вместе с тем, присутствуют относительно устойчивые стиливые приоритеты и предпочтения в музыкальном искусстве. Об *оптимальном уровне* развития способности стиливого слышания свидетельствует высокая степень эмоциональной отзывчивости на музыку различных стилей, адекватность ее эмоционально-образного восприятия и вербального выражения; широкий объем и свободное применение знаний о стилях, богатый «слуховой багаж», умение точно распознавать стили на слух и по нотному тексту, адекватное воспроизведение стиливой специфики в собственной творческой деятельности, самостоятельная стиливая оценка произведений художественного творчества.

Динамика развития стиливого слуха по **эмоциональному** критерию отслеживалась в процессе слушания музыки, где эмоциональная реакция наиболее непосредственна и не ограничена жесткими условиями исполнительской, аналитической и композиторской деятельности. Одним из показателей полноценности восприятия стиля на основе эмоций и чувств является способность выразить образное содержание стилей в словесной форме, то есть образно, увлечено рассказать о характере прослушанного произведения. Таким образом, беседа позволит не только определить степень эмоциональной отзывчивости учащегося на музыку различных стилей, но и выявить наличие способности понимать и словесно выражать образно-стилевое содержание музыкального произведения.

Для проведения беседы и оценки её результатов с позиций эмоционально-стилевого восприятия нами был разработан опросный лист, включающий вопросы, направленные на характеристику настроения, общего эмоционального тона музыки, а также на выявление разнообразных ассоциаций и параллелей между прозвучавшим музыкальным произведением и другими смежными явлениями культуры и искусства эпохи.

Уровень развития стиливого слуха по **когнитивному критерию** определялся с помощью тестирования, позволяющего выявить и оценить объем знаний в области стиля, их отражение в слуховых представлениях учащихся, а также знание исполнительских приемов воплощения стиливой специфики. Учащимся были предложены различные виды тестов: тест на проверку музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний о стилях, тест по теории исполнительства, а также слуховой аудио-тест на определение и характеристику отдельных стиливых элементов.

Оценка **деятельностного** компонента стиливого слуха осуществлялась в таких видах практических учебных заданий, как слушание музыкального произведения и определение на слух его стиливой специфики с одновременным заполнением «Анкет слушателя», включающей характеристику основных средств музыкальной выразительности и позволяющей оценить грамотность аргументации стиливых признаков; определение стиля произведения по нотному тексту с заполнением листа практического задания, представляющего собой краткий план анализа; стиливой анализ произведения, состоящий из трёх этапов: начального – *эмоционального*, аналитического – *атрибутивно-грамматического* и итогового – *оценочного*, и, тем самым, дающий возможность получить комплексную оценку уровня развития всех компонентов стиливого слуха. Способность адекватно воспроизводить стиль в собственной творческой деятельности определялась методом экспертной оценки исполнительства и стиливого моделирования, причем в данном случае внимание экспертов акцентировалось на адекватности отбора учащимися конкретных выразительных средств и их соответствии заявленной стиливой модели в сочинении или авторской стилистике в интерпретации.

Уровень развития стиливого слуха по **ценностному** критерию определялся на основе тестирования и опросов учащихся, выявляющих степень их заинтересованности в изучении стилей, наличие у них стиливых предпочтений и приоритетов в музыкальном искусстве. Для этой цели использовались методики педагогов-психологов, адаптированные к ус-

ловиям образовательного процесса ДШИ. Самостоятельность стиливой оценки произведений художественного творчества оценивалась с помощью педагогов-экспертов, работавших по адаптированной шкале Дж. Рензулли – Л.В. Поповой, предлагающей ряд утверждений-характеристик о самостоятельности или несамостоятельности действий учащихся, качестве выполнения заданий и своеобразную шкалу, на основании которой эксперт оценивает степень выраженности каждой характеристики.

На констатирующем этапе эксперимента у большинства учащихся обеих групп был зафиксирован низкий уровень развития стиливого слуха – его показали 58% учащихся в экспериментальной группе и 59% – в контрольной.

Вследствие применения комплексной методики развития стиливого слуха, на формирующем этапе эксперимента у учащихся экспериментальной группы отмечено повышение показателей по всем критериям педагогической диагностики. В связи с этим, прирост средних арифметических значений в экспериментальной группе составил **1,5** балла, тогда как в контрольной – только **0,6** балла. Соответственно, уровень положительной динамики в экспериментальной группе оказался на 20% выше, чем в контрольной: $D_{\text{гр}} = 34\%$, $D_{\text{кг}} = 14\%$.

Положительный результат обучения по экспериментальной методике был подтвержден на контрольном этапе эксперимента: 35% учащихся экспериментальной группы достигли оптимального уровня развития стиливого слуха, в то время как в контрольной группе оптимальный уровень был зафиксирован лишь у 13% учащихся.

Проведенный педагогический эксперимент позволил сделать следующие выводы.

1. Изучение музыкального произведения в культурно-историческом контексте путем анализа его содержательных и конструктивных элементов обеспечивает осознание стиля как системы взаимосвязанных содержательных и атрибутивных признаков, четкое понимание сущности данной категории, что в свою очередь становится основой слухового распознавания различных стиливых проявлений.

2. Применение метода параллелей способствует установлению стиливых взаимосвязей со смежными видами искусств, пониманию исторической эволюции стилей, что обеспечивает значительное расширение кругозора и обогащение слуховых представлений учащихся.

3. Комплексное освоение категории стиля во всех видах музыкальной деятельности и на всех предметах музыкально-теоретической и исполнительской подготовки позволяет воздействовать на каждый из четырех элементов стиливого слуха:

- слушательская деятельность, ориентированная на атрибуцию стиливых признаков, подключение ассоциаций со смежными видами искусства, способствует развитию осознанного и адекватного эмоционального восприятия музыки различных стилей,

- аналитическая деятельность, осуществляемая, главным образом, в процессе стиливого анализа, нацеленная на осознание взаимосвязи содержательных и атрибутивных элементов стиля, грамотную аргументацию стиливых особенностей и атрибутов, а также на проведение аналогий с произведениями различных видов искусства, формирует знаниевую базу стиливого слуха и становится основой ценностных ориентаций учащихся, проявляющихся в форме стиливых приоритетов и предпочтений,

- исполнительская и композиторская деятельность, позволяющие воплотить знания и опыт в области стиля на практике, развивают, в первую очередь, деятельностный компонент стиливого слуха.

4. Предлагаемые методы развития стиливого слуха, соответствующие видам музыкальной деятельности – стиливая атрибуция (слушательская деятельность), стиливой анализ (аналитическая деятельность), стиливая интерпретация (исполнительская деятельность) и стиливое моделирование (композиторская деятельность) обеспечивают практическое освоение теоретических знаний о стиле, благодаря чему, спо-

способность стилизового слышания подвергается всестороннему развитию.

5. Важнейшим педагогическим условием успешной реализации методики развития стилизового слуха является применение стилизового подхода, основанного на изучении любого нового музыкального материала, будь то теоретическое

ознакомление или практическое воплощение, со стилизовых позиций.

Экспериментальное исследование отчетливо показало, что стилизового слух у учащихся старших классов детской школы искусств эффективно развивается при реализации предлагаемой комплексной методики.

Библиографический список

1. Мальцев, А.П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
2. Карасёва, М.В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. – М., 2002.
3. Назайкинский, Е.В. Стиль и жанр в музыке: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
4. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1987.

Bibliography

1. Maljcev, A.P. Razvitie muzikal'noj kul'turi podrostkov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2003.
2. Karasyova, M.V. Sol'fedzhio – psikhotekhnika razvitiya muzikal'nogo slukha. – M., 2002.
3. Nazajjinskiy, E.V. Stil' i zhanr v muzike: uch. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M., 2003.
4. Alekseev A.D. Metodika obucheniya igre na fortepiano. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 371

Kagakina E.A. SYSTEM OF CONDITIONS OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS. In article groups of the conditions providing formation competences of students of high schools are proved: organizational, organizational-pedagogical, pedagogical. On the basis of the analysis of these general groups of conditions specific conditions of formation компетенций students of high school are characterized: methodical maintenance of modeling of formation компетенций students, maintenance of efficiency of process of training and its separate stages, maintenance of interaction of chairs and other structural divisions of high school with a view of formation компетенций students of high schools.

Key words: pedagogical conditions, organizational-pedagogical conditions, organizational conditions, formation компетенций students of high schools.

Е.А. Казакина, канд. пед. наук, доц. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina40@yandex.ru

СИСТЕМА УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье обосновываются группы условий, обеспечивающих формирование компетенций студентов вузов: организационные, организационно-педагогические, педагогические. На основе анализа этих общих групп условий охарактеризованы специфические условия формирования компетенций студентов вуза: методическое обеспечение моделирования формирования компетенций студентов, обеспечение продуктивности процесса обучения и его отдельных этапов, обеспечение взаимодействия кафедр и других структурных подразделений вуза в целях формирования компетенций студентов вузов.

Ключевые слова: педагогические условия, организационно-педагогические условия, организационные условия, формирование компетенций студентов вузов.

Традиционно в педагогической литературе в системе условий формирования различных компонентов воспитательного-образовательного процесса выделяются педагогические и организационно-педагогические условия. Эти условия обосновываются теоретически и проверяются экспериментально независимо от того, каковы содержание, цели и технологии формирования. Нас интересует проблема обоснования системы условий формирования компетенций студентов вузов. Среди указанных условий есть те, которые детерминируют процесс обучения в целом, и те, которые определяют процесс формирования компетенций в частности. Таким образом, условие – это одна из детерминистских категорий, которые позволяют нам установить взаимосвязь исследуемых явлений.

В работе Т.В. Ежовой систематизируются различные подходы к категории «условия»:

- условия – это философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям;
- условия – это среда, в которой явления возникают, существуют, развиваются;
- условия – то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с неизбежностью порождает

что-либо (действие, результат действия) и от основания, которое является логическим условием следствия [1].

Для педагогического исследования в области теории и методики профессионального образования в части формирования компетенций студентов вузов первый из представленных подходов означает, что необходимо определить взаимосвязь условий воспитательного-образовательного процесса, процесса обучения и процесса формирования компетенций студентов. Второй подход означает, что следует определить, какое именно содержание реализующихся профессиональных образовательных программ, какие технологии формирования компетенций, какие потребности внешней среды в специалистах, какие задаваемые системе высшего профессионального образования цели обеспечивают формирование компетенций студентов. Наконец, третий из выделяемых Т.В. Ежовой подходов позволяет решить вопрос о сочетании условий, оснований и причин, влияющих на формирование компетенций студентов вузов [1].

В работе А.Г. Шабанова условия объединяются в две следующие группы: организационно-педагогические условия и организационные условия. «Организационно-педагогические условия – это принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению... Эти условия дол-

жны рассматриваться системно. Понятие «система организационно-педагогических условий» подразумевает: осмыслении процесса... как многоаспектный проблемы; определение сущности, содержания, функции и параметров системы» [2, с. 57]. Далее автор характеризует организационные условия организационные условия, как «совокупность взаимосвязанных мер, обеспечивающих целенаправленное управление процессом... система организационных условий направлена на обеспечение развития образовательного процесса и включает в себя: планирование, организацию, коммуникацию, регулирование, контроль и корректирование процесса...» [2, с. 57].

К организационным условиям автор относит следующие: разработку теоретических основ процесса, создание научно-методического, дидактического, психологического, эргономического и другого обеспечения, подготовку кадров, создание материально-технической базы, управление процессом.

В работе Пихатовой Н.Б. говорится, что «в педагогических исследованиях процесса обучения понятие «педагогические условия» рассматриваются как:

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей;

- обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимоотношении и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся - успешно учиться;

- результат целенаправленно отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [3, с. 24].

Из приведенных классификаций категории «условия» применительно к педагогическому исследованию можно сделать следующие промежуточные выводы, имеющие значение для исследования системы условий формирования компетенций студентов вузов. Во-первых, система условий включает в себя следующие компоненты: организационные условия, организационно-педагогические условия и педагогические условия формирования компетенций студентов вузов. Во-вторых, система этих условий находится во взаимосвязи с системой условий процесса обучения и целостного воспитательно-образовательного процесса. В-третьих, система условий, как принято в методологии системного подхода, не равна механической сумме отдельных входящих в нее условий. Следовательно, актуальным является определение синергетических оснований функционирования и развития этой системы.

К организационным условиям формирования компетенций студентов вузов мы относим: программирование процесса формирования компетенций студентов, реализацию профессиональных образовательных программ, оценку результатов реализации указанных программ. К организационно-педагогическим условиям мы относим: самооценку кафедрами и другими структурными подразделениями вуза всех этапов процесса формирования компетенций студентов (проектирование, конструирование, программирование и др.), наличие в вузе системы менеджмента качества. К группе педагогических условий мы относим: мониторинг и оценку процесса формирования компетенций студентов в условиях аудиторной и внеаудиторной работы.

Таким образом, организационно-педагогические и педагогические условия формирования компетенций соотносятся с соответствующими группами условий, влияющих на процесс обучения, как «целое» и «часть». Приведенный теоретический анализ проблемы условий позволил нам обосновать условия, специфические для формирования компетенций студентов.

Первое условие – методическое обеспечение моделирования процесса формирования компетенций студентов.

Специфика данного условия формирования компетенций студентов в процессе обучения состоит в том, что методическое обеспечение этого процесса принципиально меняется. Оно перестраивается в связи с тем, что содержание и технологии обучения становятся более проектно ориентированными. В процессе обучения студенты не столько осваивают содержание учебного предмета, сколько моделируют и проектируют свою будущую профессиональную деятельность в зависимости от осваиваемого профиля подготовки. Моделирование осуществляется ими уже на первом курсе в рамках освоения дисциплины «Введение в профессию». На этом этапе студенты соотносят содержание дисциплин, определяемых госстандартом, с содержанием и методами своей будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо выделить в содержании изучаемых дисциплин деятельностные блоки. Так, например, бакалавры социально-культурной деятельности в качестве ключевых выделяют такие компоненты, как технологии социально-культурной деятельности, субъекты социально-культурной деятельности, формы культуры, специфика сфер социально-культурной деятельности, виды культурно-досуговых программ, технологии и методы социально-культурной деятельности и др. Таким образом, на первое место выступает деятельность, а знания утрачивают функцию цели процесса обучения и остаются его содержательной основой.

Второе условие – обеспечение продуктивности процесса обучения и его отдельных этапов. В соответствии с методологией компетентностного подхода каждый этап обучения по возможности должен завершаться выполнением определенного продукта: составлением, плана, схемы, анкеты, проекта, документа, матрица, таблицы, альбом и др., которые в дальнейшем составят содержание портфолио выпускника. Продукт процесса обучения или его этапа (звена) обладает следующими характеристиками:

- является практикоориентированным;
- имеет деятельностный характер;
- интегрирует межпредметное содержание, знание и действие;
- способствует систематизации и структурированию освоенного содержания;
- демонстрирует индивидуальные особенности когнитивной, коммуникативной, социальной, социально-информационной и специальной компетенции студентов.

Третье условие – обеспечение взаимодействия кафедр и других структурных подразделений вуза в целях формирования компетенций студентов.

Данное условие базируется на выделяемых в нашем исследовании синергетических основаниях формирования компетенций студентов вузов. Компетенция (общекультурная или профессиональная) не формируется в рамках какой-либо одной дисциплины или дисциплин отдельной кафедры. Взаимодействие кафедр осуществляется в различных формах: обсуждение компетенций на заседаниях кафедр, создание и реализация программ интегрированных курсов, составление матрицы компетенций. Мы считаем, что реализация указанных форм в процессе обучения является поэтапной. Первым этапом, очевидно, является обсуждение содержания, компонентов и структуры компетенций студентов, так как в госстандарте. На втором этапе на выпускающей кафедре составляется матрица компетенций, чтобы было видно, при освоении каких дисциплин какие общекультурные и профессиональные компетенции студентов формируются. На этом этапе целесообразно создавать междисциплинарные интегрированные модули с учетом синергетических оснований формирования компетенций. На третьем этапе программы курсов и интегрированные модули реализуются в процессе обучения. На четвертом – осуществляется оценка и контроль формирования компетенций студентов.

Библиографический список

1. Ежова, Т.Б. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателей как условие построения гуманитарного педагогического дискурса // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 2.
2. Шабанов, А.Г. Формирование информационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 7.
3. Пикатова, Н.Б. Педагогические условия становления технологической компетенции студентов // *Формирование картины мира человека XXI века: мат. Международной научно-практической конф, 1-4 февр. 2011 г. - Горно-Алтайск, 2011.*

Bibliography

1. Ezhova T.B. Subekt-subektnoe dialogicheskoe vzaimodeystvie studenta i prepodavateley kak uslovie postroeniya gumanitarnogo pedagogicheskogo diskursa // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2008. – № 2. – s.16-25.
2. Shabanov A.G. Formirovanie informatsionnoy kul'tury obuchayuschihsya kak uslovie effektivnosti distantsionnogo obucheniya // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2008. – № 7. – s.57-65.
3. Pikatova N.B. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya tehnologicheskoy kompetentsii studentov // *formirovanie kartiny mira cheloveka XXI veka. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 1-4 fevralya 2011 g. - Pervaya chast'.* - Gorno-Altaysk: Izd-vo «Ladomir», 2011. – s. 232-238.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 796.838

Tcinis A.V. TECHNIQUE OF INITIAL PREPARATION IN THAI BOXING OF THE STUDENTS-SPORTSMEN CONSTANTLY LIVING IN CONDITIONS EVROPEJ-SKOGO OF THE NORTH. In article the questions opening features of initial preparation in are stated thaw-skom boxing of the students-sportsmen constantly living in environmental conditions of the European North. The basic means and training methods, raskry-vajutsja responses of leading functional systems of an organism to influence of training means and climatic factors in a year cycle of preparation reveal.

Key words: Thai boxing, technique, respiratory system, cardiovascular system, the central nervous system, technics, physical readiness.

A.B. Цинис, ст. преп. каф. физической культуры Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: Tsinis72@mail.ru

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТАЙСКОМ БОКСЕ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, ПОСТОЯННО ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА

В статье излагаются вопросы, раскрывающие особенности начальной подготовки в тайском боксе студентов-спортсменов, постоянно проживающих в климатических условиях Европейского Севера. Раскрываются основные средства и методы тренировки, ответные реакции ведущих функциональных систем организма на воздействие тренировочных средств и климатических факторов в годичном цикле подготовки.

Ключевые слова: тайский бокс, методика, дыхательная система, сердечно-сосудистая система, центральная нервная система, техника, физическая подготовленность.

Эффективность подготовки студентов в тайском боксе отягощается необходимостью сочетать физические нагрузки с учебными. Приходящиеся на это время интеллектуальные, физические и функциональные нагрузки в сочетании с психо-эмоциональным напряжением и не всегда благоприятными социально-бытовыми, климатическими условиями жизни сопровождаются постоянным нарушением режимов труда, отдыха, питания.

Чрезвычайную актуальность имеют вопросы сохранения здоровья студентов-спортсменов, вследствие специфичности условий тренировки, сложности и многообразия решаемых задач, высоких требований, предъявляемых к тайскому боксёру, особенностями их психофизиологического состояния в учебно-тренировочном процессе и комплексной реакцией организма на воздействие указанных факторов в климатических условиях их проживания [1, с. 47; 2, с. 22]. Все это, естественно, оказывает негативное влияние на функциональный и психофизиологический статус студентов-спортсменов.

При этом ряд имеющихся рекомендаций по организации учебно-тренировочной работы не могут быть в достаточной мере использованы для спортсменов, тренирующихся в климатических условиях северного региона, их фактического места проживания, т.к. адаптация организма к среде обитания обеспечивается не отдельными органами, а скоординированными во времени и пространстве и соподчиненными между собой специализированными функциональными системами [3, с. 94; 4, с. 19].

Задачи исследования

1. Выявить особенности начальной подготовки в тайском боксе на основе анализа динамики технико-тактического ар-

сенала, физических качеств и адаптационных перестроек психофизиологических функций студентов-спортсменов, проживающих в климатических условиях Европейского Севера.

2. Разработать программу и методику начальной подготовки студентов-спортсменов постоянно проживающих в климатических условиях Европейского Севера и выявить ее эффективность.

Методы исследования включали: теоретический анализ и обобщение данных литературных данных; анализ учебных и рабочих программ подготовки в единоборствах, педагогические наблюдения; тестирование уровня проявления и оценки физической и технико-тактической подготовленности, функционального состояния организма; эффективности соревновательной деятельности (анализ видеозаписей, стенографирование и расшифровка соревновательных схваток); педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Организация исследований. Исследование проводилось в три этапа с 2003 по 2011 годы на базе кафедры физической культуры Архангельского государственного технического университета (с 2010 года - Северный Арктический Федеральный университет). На констатирующем этапе эксперимента приняли участие 62 студента-спортсмена, ($17,64 \pm 0,08$ лет (рост - $177,63 \pm 0,67$ см; масса тела - $68,76 \pm 0,94$ кг). На формирующем этапе исследования приняло участие 108 студентов-спортсменов, занимающихся тайским боксом первый год в возрасте $18,14 \pm 0,18$ лет; рост - $172,3 \pm 0,67$ см; масса тела - $66,76 \pm 0,74$ кг практически здоровых.

Методика. Программа начальной подготовки студентов-спортсменов в вузе разрабатывалась исходя из двух позиций:

перспективы развития вуза и конкретного студента. Со стороны вуза это соблюдение культурных традиций, в том числе и спортивных, поддержание престижа и статуса вуза, сохранение здоровья всех участников образовательного процесса и пр. Со стороны студента - достижение индивидуальных результатов в спорте, сохранение здоровья, продуктивное времяпровождения досуга и пр.

Подготовка осуществляется на основе алгоритма следующих мыслей и действий: ответственность – образованность – стиль жизни – контроль и самоконтроль на пути к достижению результатов: знаю – хочу – умею – делаю. Соблюдение условий индивидуальных правил, так называемого «кодекса поведения спортсмена» потребовало от каждого спортсмена, в первую очередь, ответственности за своё здоровье. Эффективность процессом начальной подготовки определяется взаимодействием трех групп факторов: особенностями тренировочных нагрузок (направленность, объем, интенсивность, продолжительность, нервно-эмоциональная напряженность и др.); состоянием спортсмена (возраст, уровень тренированности, индивидуальные особенности и пр.); экологическими факторами окружающей среды.

Принципиальными отличиями экспериментальной методики от традиционной являются: использование средств различной направленности в рамках годичного цикла подготовки в зависимости от характера воздействия природно-климатических условий места проживания и условий обучения в вузе; конкретизация объемов подготовки и регулирования времени разучивания технических действий в соответствии с индивидуальными возможностями спортсмена; совершенствование технико-тактических действий в типовых и разнообразных боевых ситуациях; формирование наиболее значимых качеств и свойств; активная тактика ведения соревновательных поединков.

Полагаем, что обучение тактико-техническим действиям является важнейшим разделом начальной подготовки студентов-спортсменов, не прошедших предварительную подготовку в условиях ДЮСШ. Программа начальной подготовки студентов-спортсменов имеет свои особенности и должна представлять собой целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения умениями, навыками и получением знаний.

Наряду с общепедагогическими принципами и методами в программе подготовки использовались подходы, с одной стороны, рассматривающие специальную работоспособность и ее повышение как результат целостной морфофункциональной системы организма, связанной с экономизацией функций в привычных условиях. А с другой стороны, - как результат воспитания надлежащих характеристик двигательного действия, связанного с непривычностью условий выполнения. Основной акцент делался на выборе упражнений статикине-

тической направленности, которые представляют собой своего рода смесь равновесия и движения; упражнения, обеспечивающие чередование работы мышц сгибателей и разгибателей, с соблюдением высокой степени однообразия повторений движений (циклов); усложнение внешней обстановки (сенсорная перегрузка, сопряженное воздействие, сопротивление условного противника, выключение или ограничение поля зрения, эмоциональное воздействие); создание вариативных условий выполнения двигательного действия с сокращением отрезков времени во внутренней структуре двигательного действия (исходных и конечных положений); соизмерение и регулирование динамических и временных параметров жизненного или двигательного пространства (моделируемые экстремальные условия, максимальная быстрота и точность выполнения действий, выполнение двигательных действий без излишней скованности).

С целью изыскания дополнительных резервов, проверки эффективности выработанной методики учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности без ущерба их здоровью и основной – учебной деятельности, проведен формирующий эксперимент, включающий 4 основных этапа тренировки: обще-подготовительный (втягивающий) (сентябрь – ноябрь), (подготовительный) (декабрь – январь), соревновательный (февраль – июнь), переходный (рекреационный) (июль – август).

Результаты и их обсуждение. В результате анализа учебно-тренировочной деятельности выявлено, что при выполнении технических действий при заранее определенных условиях, координационная структура выполнения двигательного действия усваивается значительно быстрее, чем при неопределенности их выполнения. Следует допустить, что по мере проведения эксперимента процесс обучения техническим действиям сопровождается коррекцией той нервной модели, которая сложилась в памяти испытуемых в начале эксперимента. Это свидетельствует о том, что механизм опознания выступает как результат многоактной деятельности, а фазы опознания – как постепенный переход от грубой дифференциации к более тонкой.

Проведенное наблюдение и последующий анализ позволили оценить техническую подготовленность студентов-спортсменов в годичном цикле начальной подготовки и выявить наиболее отстающие от эталона технические действия. Коэффициент эффективности техники определялся по степени отклонений от эталонной техники в различных фазах ударного движения.

Из полученных результатов следует, что во втягивающем периоде исследуемые показатели начинающих спортсменов имели коэффициент рационального включения звеньев тела в ударное движение правой рукой - 54,25%, левой рукой - 50,91%, что находится ниже уровня 3 юношеского разряда (табл. 1).

Таблица 1

Степень отклонения от рациональной техники ударных движений тай боксёров в различных фазах в годичном цикле подготовки, (%)

Показатели	Периоды	Отклонения в различных фазах движения, %		
		Ногой	Туловищем	Рукой
Слабая рука	Втягивающий	15,86	8,69	24,54
	Подготовительный	14,77	7,83	22,60
	Соревновательный	11,10	7,76	18,85
Сильная рука	Втягивающий	13,91	8,97	22,87
	Подготовительный	13,69	7,04	20,72
	Соревновательный	8,75	8,07	16,81

В подготовительном периоде в результате улучшения координационных возможностей начинающих спортсменов на ударное движение правой рукой приходится 58,55%, а левой руки - 54,80%. Дальнейшее улучшение координационных ха-

рактеристик спортсменов наблюдается в соревновательном периоде, где показатель ударного движения правой рукой равняется 66,37%, а левой рукой - 62,29%, что соответствует уровню 2 разряда (рис. 1).

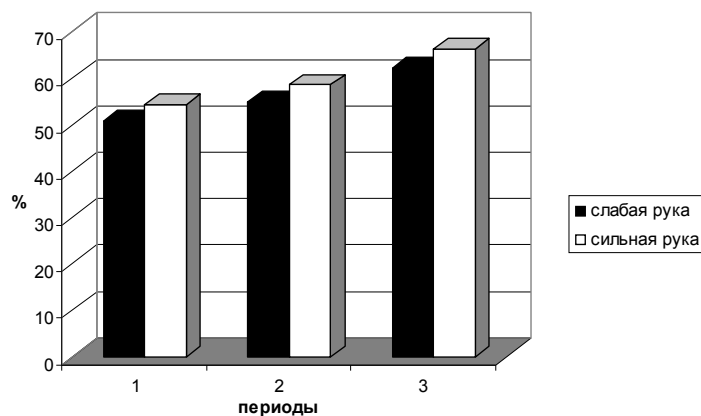


Рис. 1. Изменение коэффициента эффективности ударных движений студентов-спортсменов в динамике годичного цикла начальной подготовки

Как показали результаты исследования, отстающими фазами в ударном движении являются отталкивающее разгибание ноги и вращательно-поступательное движение туловища, рациональная согласованность которых является важнейшим фактором, определяющим эффективность удара. Исходя из этого, процесс специальной физической подготовки строили с учетом индивидуальных скоростно-силовых способностей боксеров, что дает возможность реализовать в тренировочном процессе принцип динамического соответствия, подбирая средства тренировки с учетом степени развития групп мышц, участвующих в ударном движении.

Увеличение разброса физиологических показателей ЦНС, их «неустойчивость» во времени является наиболее ранним и универсальным критерием сдвигов функционального состояния организма. В результате сравнительного анализа статистических параметров уровня проявления и стабильности простой зрительно-моторной двигательной реакции (ПЗМР), среднеквадратического отклонения, суммарном числе ошибок, максимальном времени ответа, а также в амплитуде моды и оценки стабильности реакции в ответ на световые раздражители у студентов-спортсменов в условиях Архангельской области выявлены статистически значимые различия. Между остальными сравниваемыми показателями выявлены статистически значимые различия лишь на отдельных этапах тренировочного процесса.

Исследование сложной зрительно-моторной реакции свидетельствует лишь о тенденции к позитивным изменениям показателей в годичном цикле начальной подготовки при увеличении парасимпатической активности и уменьшении симпатической активности вегетативной нервной системы к соревновательному периоду подготовки.

Это на наш взгляд объясняется значительным увеличением количества новых раздражителей к концу учебного года, на переработку которых спортсмены тратят больше времени и недостатком энергетических компонентов адаптационных возможностей организма. Жесткие требования, предъявляемые студентам-спортсменам, вызывают значительные трудности со стороны ЦНС студентов-спортсменов при выполнении заданий на опознание стимул-сигнала в простой и сложной зрительно-моторной реакции.

Анализ деятельности сердечно-сосудистой системы в годичном цикле начальной подготовки студентов-спортсменов показал особенности колебательных процессов в ряде показателей. В ритмах ЧСС и АДс в соревновательном периоде (весна) наблюдаются процессы рассогласования, высокий разброс амплитуды АДд, значительно превышающий таковые в подготовительный (зимний) и, особенно, втягивающий (осенний) периоды. Это приводит к гиперсинхронизации АДд, его ритма (избыточно жесткий «захват» биоритма), что приводит к напряжению адаптивных механизмов к летнему сезону года,

проявляющийся максимальными сезонными величинами АДд. Такая реакция сердечно-сосудистой системы может снижать пластичность циркадной системы организма в целом.

Проведенные исследования показали, что ритмические характеристики функционирования сердечно-сосудистой системы в соревновательный период характеризуется ее структурной неустойчивостью относительно других периодов года, что выражается как в повышении самих значений, так и амплитуды ритма. В процессе тренировочной подготовки, от втягивающего периода к подготовительному, наблюдается рост парасимпатической активности ВНС.

К концу подготовительного периода отмечен рост RRNN ($P < 0,01$), SDNN ($P < 0,01$), Me ($P < 0,01$) на фоне тенденции к снижению АМо и SI. Усиление парасимпатической активности вегетативной нервной системы у спортсменов можно интерпретировать как нарушение регуляторной функции и напряжение адаптивных механизмов сердечно-сосудистой системы, что может быть ответной реакцией на сочетанное действие тренировочной нагрузки в цикле подготовки и негативного воздействия климатических факторов (период «полярной ночи»). В соревновательном периоде показатель IC достигает своих пиковых величин относительно втягивающего и подготовительного периодов ($P < 0,001$; $P < 0,001$), что также указывает на активность центрального контура регуляции. Индекс функционального состояния повышается от подготовительного к соревновательному периоду, и достигает оптимальных значений, отражающий высокий уровень функциональных возможностей организма.

Выводы. К особенностям начальной подготовки в тайском боксе студентов-спортсменов, проживающих в климатических условиях Европейского Севера следует отнести: наличие личностного роста, который провоцируется соревновательными ситуациями, возникающими в процессе тренировочных занятий и спортивной деятельности; выраженной проявлением уровня тревожности в подготовительном периоде («полярная ночь») при $P < 0,001$, с последующим снижением к соревновательному (весеннему) сезону года при $P < 0,001$ и последующим увеличением к рекреационному периоду подготовки («белых ночей») при $P < 0,05$. На подготовительном этапе подготовки отмечается более низкая самооценка, характерны частые смены настроения, отмечается снижение эмоциональности и большая внешняя зависимость.

На фоне роста физического состояния организма и улучшения технических характеристик, наблюдается напряжение компенсаторно-приспособительных механизмов центральной нервной и сердечно-сосудистой систем.

В процессе подготовки основной акцент делался на выборе упражнений статокинетической направленности, которые представляют собой своего рода смесь равновесия и движения; также включением упражнений, обеспечивающие чередование работы мышц сгибателей и разгибателей, с соблюдением высокой степени однообразия повторений движений (циклов); усложнение внешней обстановки (сенсорная перегрузка, сопряженное воздействие, сопротивление условного противника, выключение или ограничение поля зрения, эмоциональное воздействие); создание вариативных условий выполнения двигательного действия с сокращением отрезков времени во внутренней структуре двигательного действия (исходных и конечных положений); соизмерение и регулирование динамических и временных параметров жизненного или двигательного пространства (моделируемые экстремальные условия, максимальная быстрота и точность выполнения действий, выполнение двигательных действий без излишней скомканности).

Эффективность предложенной методики подготовки студентов-спортсменов в годичном цикле начальной подготовки детерминирована улучшением показателей физической подготовленности и ростом координационных возможностей, про-

являемых в динамике коэффициента рационального включения звеньев тела в ударное движение. Во втягивающем периоде: правой рукой 54,25%, левой - 50,91%, в подготовительном периоде: 58,55%, 54,80%; и в соревновательном периоде 66,37% правой, 62,29% левой соответственно. Выявлено, что успех техники ударного движения является не только делом «чистой моторики», а также определяется характером предлагаемых упражнений и тренировок, нагрузкой, их соотношением и рядом других факторов.

Библиографический список

1. Шаренкова, Л. А. Динамика функционального состояния организма студентов на начальном этапе обучения в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Архангельск, 2001.
2. Загородников, Г.Н. Об адаптации военнослужащих к военной службе // Воен. - мед. журн. — 1992. — № 12.
3. Агаджанян, Н.А. Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма / Н.А. Агаджанян, И.В. Ружникова, Ю.П. Старшинов [и др.] // Физиология человека. — 1997. — Т. 23. — № 1.
4. Неверова, Н. П. Состояние вегетативных функций у здоровых людей в условиях Заполярья // Вопросы здоровья и акклиматизации человека на Европейском Севере. Архангельск, 1973.

Bibliography

1. Sharenkova L. A. Dinamika funkcional'nogo sostojanija organizma studentov na nachal'nom jetape obuchenija v tehničeskom vuze : avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. Arhan-gel'sk, 2001.
2. Zagorodnikov G.N. Ob adaptacii voennoslužhawih k voennoj službe /G.N. Zago-rodnikov // Voen.- med. zhurn. ... 1992. № 12.
3. Agadzhanjan N.A. Osobennosti adaptacii serdečno-sosudistoj sistemy junoshesko-go organizma / N.A. Agadzhanjan, I.V. Ruzhnikova, Ju.P. Starshinov [i dr.]/ Fiziologija čeloveka. — 1997. — T. 23, № 1.
4. Neverova N. P. Sostojanie vegetativnyh funkcij u zdorovyh ljudej v uslovijah Zapoljar'ja // Voprosy zdorov'ja i akklimatizacii čeloveka na Evropejskom Severe. Arhangel'sk, 1973.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 378.22

Bykadorova E.S. THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF MULTIMEDIA EDUCATIONAL COMPLEX «ENGLISH FOR MECHANICAL ENGINEERS». In the article, the content and the structure of multimedia educational complex for mechanical engineers are considered. The term “profession-oriented learning” is specified. The content of methodological and ergonomic support of multimedia educational complex is determined.

Key words: multimedia educational complex, profession-oriented learning, pedagogic technology, pedagogic monitoring, professional language culture.

Е.С. Быкадорова, преп. каф. иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: bykadorova_es@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ»

В статье рассмотрены структура и содержание мультимедийного учебно-методического комплекса, предназначенного для инженеров-механиков. Уточнено понятие «профессионально-ориентированное обучение». Определено содержание научно-методического и эргономического сопровождения мультимедийного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: мультимедийный учебно-методический комплекс, профессионально-ориентированное обучение, педагогическая технология, педагогический мониторинг, профессиональная языковая культура.

Развитие общества, науки и производства в современных условиях быстро изменяющихся технологий, проникающих во все сферы деятельности человека, испытывает острую необходимость в грамотных выпускниках образовательных учреждений разного уровня и профиля.

Необходимо качественное преобразование системы образования и ее более динамичное развитие не просто представлением «сферы услуг». В своем развитии система образования должна достичь новой фазы на новой технологической основе — использования информационных технологий, вновь обратив внимание на воспитание личности.

В соответствии со «Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации» (2008 г.), «Образованием» (2005 г.), «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года для решения этой задачи необходимо целенаправленно использовать высокие технологии, в том числе и современные средства информатизации, которые представляют собой совокупность информационных технологий, телекоммуникационных средств и различ-

ного вида обеспечения (технического, программного, психологического, педагогического, методического, эргономического и др.), направленных на подготовку компетентных специалистов в различных областях науки и образования, в том числе и в сфере машиностроения.

Проведенный анализ современной психологической, педагогической, методической и технической литературы показал, что наименее изученной и разработанной является сфера программного обеспечения учебного назначения, которая способствует высокой результативности подготовки специалистов в вузе по различным областям знаний. Эта проблема является основной в звене информатизации образования. При этом одним из главных вопросов, на разработку которого следует сосредоточить усилия разработчиков, является создание целесообразных и эффективных мультимедийных образовательных продуктов [1; 2].

В настоящее время все чаще в информационной среде используются такие понятия, как мультимедиа, медийное устройство, мультимедийные приложения, мультимедийные про-

граммы, медиакультура. Но они не являются синонимами, хотя общие точки соприкосновения у них есть. В связи со спецификой решения задач в нашем исследовании рассмотрим содержание и структуру мультимедийного учебно-методического комплекса, обеспечивающего формирование профессиональной языковой культуры студентов технического вуза.

Под «мультимедийным учебно-методическим комплексом» (МУМК) мы понимаем совокупность структурированных взаимосвязанных разного назначения мультимедийных программ, комплексное применение которых создает интегрированную профессионально-ориентированную обучающую языковую среду, обеспечивающую полный цикл обучения и направленную на формирование профессиональной языковой культуры инженеров-механиков в рамках интеграции специальных дисциплин и гуманитарной дисциплины «Английский язык».

Профессионально-ориентированное обучение понимается нами как обучение, основанное на учете образовательных потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студента, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессиональной языковой культуры студентов. Иностраный язык в данном случае является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы [3].

Сложившаяся модель подготовки инженера-механика в техническом вузе далеко не всегда позволяет соединить профессиональную и языковую подготовку в целостную систему и сформировать глубокое осознание конечных целей изучения иностранного языка.

В связи с этим мы разработали мультимедийный учебно-методический комплекс. Наше исследование показало, что содержание и структура разработанного нами мультимедийного учебно-методического комплекса должны соответствовать требованиям ФГОС и рабочей учебной программы специальности «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование» и гуманитарной дисциплины «Английский язык». Одним из основных свойств МУМК, как и любого другого программного образовательного продукта, является то, что его редукция к «бумажному» варианту (распечатка содержания мультимедийного учебно-методического комплекса) всегда приводит к потере специфических дидактических свойств, присущих мультимедийному учебно-методическому комплексу.

Мультимедийный учебно-методический комплекс зарегистрирован в качестве электронного информационно-образовательного ресурса № ОФЭРНиО 17254 от 04.07.2011 г., № ЦИТиС 50201151061 от 21.07.2011 г. Он состоит из теоретического, практического и контролирующего материалов, компьютерной поддержки, а также научно-методического, эргономического сопровождения, педагогического мониторинга и педагогической технологии. Исходя из сущности МУМК как учебного средства, обеспечивающего полный дидактический цикл обучения в рамках учебной дисциплины «Английский язык» и специальности «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование», можно выделить следующую структуру МУМК (рис. 1).

Содержательный компонент МУМК представляет собой учебное пособие «Английский язык для инженеров-механиков» («English for Mechanical Engineers») и методические указания «Сборник письменных контрольных работ» («Written Tests»), разработанные автором исследования.

Цель пособия – научить эффективно использовать английский язык как инструмент для решения различных коммуникативных задач с конечной целью – пониманием читаемого текста, причем текста оригинального, так как оригинальный текст в максимальной степени характеризуется такими признаками коммуникативных единиц, как аутентичность языкового материала, познавательная ценность содержания, структурированность, прагматическая направленность.

Профессиональная языковая культура студентов реализуется посредством дискуссионного общения и созданием докладов на научно-практические конференции.

Учебное пособие построено на принципах модульности, междисциплинарных связей, принципе профессиональной направленности знаний и на принципах развивающего обучения (упражнения построены «от простого к сложному», опора направлена на усвоенные знания и задания носят коммуникативный характер). При отборе и структурировании содержания учебного пособия мы учитывали специфику формирования ПЯК студентов технического вуза, а также требования, предъявляемые к современным учебным пособиям: целостность и обзорность содержания его основных разделов, четкое структурирование, аппараты ориентации и тренировки, задания, активизирующие познавательную деятельность, справочный аппарат, материал для контроля и самоконтроля усвоения знаний. Учебное пособие «Английский язык для инженеров-механиков» может использоваться в аудиторной и самостоятельной работе.

Учебное пособие включает в себя шесть разделов (Parts). Первый раздел состоит из шести тем (Units), следующие четыре раздела – из пяти тем, шестой раздел – из двух тем, которые отражают содержание общей тематики разделов. Тематика следующая: наука о материалах, свойствах материалов, процессы обработки материалов, станки, металловедение, горячая и холодная обработка металлов, применение пластиков, виды пластмасс, детали автомобилей, автоматизация производственных процессов, роботизация, компьютеризация, типы графиков, диаграммы.

В каждом разделе предлагается аудиоматериал (Listening) с упражнениями на понимание услышанного. После каждого раздела представлены списки основных и наиболее часто употребляемых технических терминов, фраз, устойчивых словосочетаний в алфавитном порядке с переводом (Words and Word Combinations to the Parts). Далее предлагаются тексты для дополнительного чтения (Supplementary Reading) по пройденному материалу с вопросами и заданиями для проверки понимания текстов. Тематика дополнительных текстов соответствует тематике текстов шести разделов. После них приведены тексты аудиоматериалов (Listening Scripts). Затем предлагается глоссарий технической терминологии и сокращений; англо-русский и русско-английский специализированные словари (Glossary of Engineering Terms and Abbreviations, English – Russian Vocabulary; Russian – English Vocabulary). В завершении учебного пособия представлен библиографический список использованной литературы, с приложениями в виде ссылок на интернет сайты и основных клише, необходимых для выступлений на конференциях.

Практический учебный материал представляет собой предтекстовые, послетекстовые задания, тесты, упражнения для самостоятельной работы, вопросы для самоконтроля, зачетные и экзаменационные билеты для совершенствования навыков как устной, так и письменной речи. Разработанные методические указания «Сборник письменных контрольных работ» («Written Tests») являются неотъемлемым приложением к учебному пособию «Английский язык для инженеров-механиков». Они предназначены для проверки понимания языковых умений студентов машиностроительных специальностей технических вузов. К каждому разделу (Part) учебного пособия предлагаются письменные контрольные работы с элементами тестов (Written Tests), построенные по принципу «от простого к сложному». Учебное пособие и методические указания представляют собой целостный комплекс.

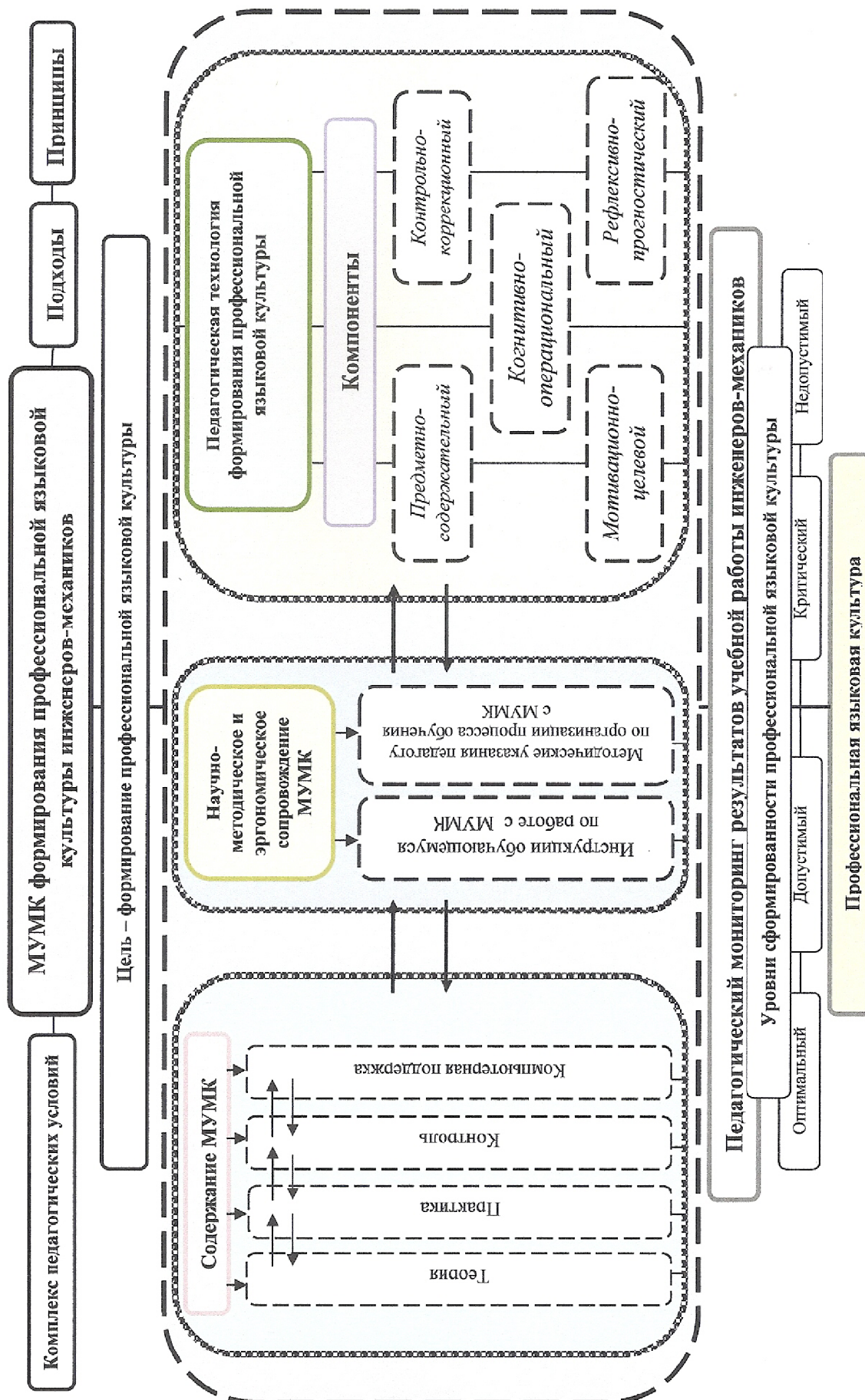


Рис. 1. Структура мультимедийного учебно-методического комплекса формирования профессиональной языковой культуры инженеров-механиков

Учебное пособие имеет структуру, совпадающую с тематикой курса лекций на русском языке и содержит всю профессиональную терминологию, предъявляемую студентам на лекциях. Письменные контрольные работы и задания максимально закрепляют профессиональные знания, развивают кругозор студентов, сообщают дополнительные сведения из исторического и современного опыта в изучаемой области и содержат факты, которые поддерживают интерес к будущей профессиональной деятельности.

На основе проведенных исследований выявлено, что создание научно-методического и эргономического сопровождения МУМК формирования профессиональной языковой культуры имеет свою специфику. Оно предназначено как преподавателям, так и обучающимся. Научно-методическое сопровождение мультимедийного учебно-методического комплекса для преподавателей включает в себя:

- рекомендации по управлению учебной деятельностью обучающихся в условиях искусственной языковой образовательной среды технического вуза с применением МУМК;
- рабочие программы и методические указания к ним;
- научно-методическую литературу по основным разделам комплекса и вспомогательные дидактические материалы;
- программу подготовки преподавателей и приложения к ней.

Инструкции для студентов также обусловлены основной целью МУМК, системно-деятельностным подходом и структурой учебной деятельности, которая включает следующие этапы: восприятие и осмысление предложенной проблемы, создание и обоснование модели возможных действий по разрешению учебной ситуации, индивидуальные практические действия в соответствии с принятой моделью, анализ эффективности проведенного действия. Студентам предлагаются инструкции по:

- содержательной стороне работы с МУМК (темы для изучения, аудио- и видео сопровождение и т.д.);
- электронным учебным ресурсам по иностранным языкам (комплекс прикладных программ, электронных словарей, специализированных лингвистических и обучающих программ), прикладные и инструментальные программы, аутентичные материалы;
- интерактивным учебным заданиям; работе с упражнениями, контрольными работами и тестами, построенными «от простого к сложному», которые предназначены для проверки понимания профессионально-направленных англоязычных знаний и умений.

Эргономическое сопровождение МУМК формирования профессиональной языковой культуры направлено на создание комфортно-требовательных условий при организации и управлении учебной деятельностью студентов с целью сохранения здоровья, работоспособности, а также рационального расходования их сил. Для этого на начальном этапе преподаватель помогает студенту планировать свое время при изучении предъявляемого дидактического материала, обучает правильно использовать алгоритмы выполнения учебных действий при освоении языковых знаний и навыков речевых действий; оказывает помощь студенту по формированию индивидуального варианта работы, учитывающий его индивидуально-типологические особенности; знакомит с правилами организации самообразовательной работы с МУМК и системой контрольных заданий; обеспечивает эргономичный подход к работе с компьютерными средствами обучения.

В своем исследовании мы педагогическую технологию рассматриваем как системную целостность методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей, развитие личности студента, и через это – на фор-

мирование его интеллектуального, поведенческого и профессионального статусов.

В связи с тем, что формирование профессиональной языковой культуры является сложным и многогранным процессом, в котором участвует педагог, студент и средство обучения структуру педагогической технологии можно представить мотивационно-целевым, предметно-содержательным, когнитивно-операционным, контрольно-коррекционным и рефлексивно-прогностическим взаимосвязанными компонентами.

Педагогическая полезность технологии нами определяется как ее дидактическое качество (целесообразность и эффективность), которое обеспечивает развитие личности обучающегося в процессе профессионального обучения. Полезность педагогической технологии неразрывно связана с соблюдением взаимосвязанных этапов ее разработки: прогностический, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение.

С целью отслеживания результатов формирования профессиональной языковой культуры студентов технического вуза нами используется педагогический мониторинг. Анализ литературы показал, что понятие «мониторинг» (англ. *следить, вести наблюдение*) является многозначным. Термин «мониторинг» в литературных источниках трактуется как непрерывное наблюдение за каким-либо социально-экономическим, демографическим или иным процессом для выявления их соответствия намеченным тенденциям и результатам, а также установления их ближайших перспектив с выдачей оперативной информации и нарастающим потоком [4; 5].

В нашем исследовании под педагогическим мониторингом мы понимаем целенаправленный, непрерывный, научно-обоснованный, систематический учет и контроль проявления, того или иного процесса исследования, оценки, прогнозирования педагогической полезности МУМК, соответствующего современным требованиям специалистов машиностроения.

На основе изучения психолого-педагогической литературы установлено, что мониторинг для оценки педагогической полезности МУМК должен отвечать следующим требованиям:

- системность и структурированность в соответствии с целевыми установками;
- объективность (результаты должны отражать реальное состояние дел, личностный фактор должен быть минимизирован);
- информация должна поступать в форме, доступной для восприятия, переработки понимания преподавателем, который будет использовать ее для проектирования в дальнейшей работе;
- валидность (средства диагностики должны охватывать главные аспекты изучаемого явления и позволять выносить однозначные суждения именно в том параметре, который исследовался, наблюдался);
- оперативность и достаточность информации.

Разработанный нами педагогический мониторинг состоит из трех этапов: диагностика, оценка результатов и прогнозирование изменений результатов.

Для оценки уровня сформированности профессиональной языковой культуры студентов технического вуза вслед за И.К. Шалаевым [6] нами были приняты следующие уровни: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Овладение каждым последующим уровнем речевых действий качественно преобразует личность, профессиональную языковую культуру и меняет речевое поведение студента.

Таким образом, разработанный нами мультимедийный учебно-методический комплекс позволит решать задачи управления процессом профессиональной языковой культуры будущих специалистов в машиностроении.

Библиографический список

1. Мануйлова, С.О. Информатизация образования – путь к непрерывному обучению специалиста // *Философия образования*. – 2011. – № 3.
2. Волежанина, И.С. Преемственное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (философский анализ) // *Философия образования*. – 2010. – № 4.

3. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова, 2005.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2008.
5. Варавина, Е.Д. Толково-энциклопедический словарь / Е.В. Варавина, С.М. Снарская, Н. Л. Баженов. – СПб., 2006.
6. Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности. – Барнаул. – 2004.

Bibliography

1. Manujlova S.O. Informatizacija obrazovanija – put' k nepreryvnomu obucheniju specialista // Filosofija obrazovanija. – 2011. – № 3.
2. Volegzhanina I. S. Preemstvennoe formirovanie inozazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti (filosofskij analiz) // Filosofija obrazovanija. – 2010. – № 4.
3. Obrazcov P. I. Professional'no-orientirovanное obuchenie inostrannomu jazyku na nejazykovyh fakul'tetah vuzov [Tekst] / P. I. Obrazcov, O. Ju. Ivanova. – Orel: OGU, 2005. – 114 s.
4. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Tekst] / gl. red. B. M. Bim-Bad. – M., 2008.
5. Varavina E. D. Tolko-enciklopedicheskij slovar' / E. V. Varavina, S. M. Snarskaja, N. L. Bazhenov. – SPb., 2006.
6. Shalaev, I. K. Motivacionnoe programmno-celevoe upravlenie: osnovy teorii i jekspertiza jeffektivnosti [Tekst] / I. K. Shalaev. – Barnaul, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 316.61

Dunaeva N.I. BEHAVIOURAL FEATURES OF RESISTIBILITY OF THE PERSON AT AN EXIT FROM ADVERSE REALITY SITUATIONS. In article the analysis of adverse conditions of environment contains, author's definition of resistibility from the point of view of a phenomenon and resistibility as personal ability in overcoming of adverse reality situations is made, resistibility levels are considered.

Key words: resistibility, adverse conditions of environment, adverse reality situations, crisis, extreme situations, level the approach at studying of resistibility of the person.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ВЫХОДЕ ИЗ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Н.И. Дунаева, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и педагогики Нижегородский филиал Института Бизнеса и Политики (НФ ИБП), г. Нижний Новгород, E-mail: natasha468@rambler.ru

В статье содержится анализ неблагоприятных условий среды, дается авторское определение сопротивляемости с точки зрения феномена и сопротивляемости как личностной способности в преодолении неблагоприятных жизненных ситуаций, рассматриваются уровни сопротивляемости.

Ключевые слова: сопротивляемость, неблагоприятные условия среды, неблагоприятные жизненные ситуации, кризисная, чрезвычайная ситуации, уровневый подход при изучении сопротивляемости человека.

С конца 20 века в психологической науке активно обсуждается проблема изучения способности личности по преодолению негативных жизненных ситуаций. Несмотря на обращение многих авторов к данной проблеме, до сих пор не существует единой точки зрения на определение сопротивляемости, ее сущности, структуры.

В отечественной психологии неблагоприятные воздействия рассматриваются через призму трудных и экстремальных ситуаций многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство (Н.В. Тарабрина, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Н. Пуховский, Ф.Е. Василук, К. Муздыбаев, В. Лебедев, М.М. Решетников, Ц.П. Короленко, Александровский Ю., и другие). Но данная проблематика по большей части рассматривается в направлении профилактики психических нарушений, возникающих в результате воздействия экстремальных факторов

Исследование сопротивляемости в зарубежной психологии выявляет сложность этого понятия и неоднозначность его трактовки. Наиболее известны концепция жизнестойкости (hardiness), **разработанная в трудах американского психолога С. Мадди а также транзакциональная теория стресса** (Р. Лазарус, С. Фолкман), рассматривающая процесс преодоления. На сегодняшний день активно развивающаяся концепция сопротивляемости в работах N. Garnezy, A.S. Masten, I. Sandler, M.O. Wright, и др. Кроме того, сопротивляемость изучается с точки зрения психологии ресурсов и факторов защиты (Б. Игланд). Сопротивляемость определяется им как процесс использования внешних и внутренних ресурсов для успешного разрешения сложных жизненных задач.

Рассматривая сопротивляемость личности через призму субъектного подхода, мы выделяем не столько то, как человек адаптируется к сложившимся негативным жизненным ситуациям, как то, как он преобразует, изменяет свою жизнь исходя из своих представлений. Человек акцентирует внимание на неадаптивности, а на качественном новом витке, исходя из своих возможностей и этот акт сродни с творческими проявлениями личности, с моделированием нового [1].

Неблагоприятные условия среды – это события, способные нарушить нормальное функционирование человека в степени, достаточной для проявления негативных последствий. В литературе под неблагоприятными условиями среды, влияющими патогенно на личность человека относят «кризисные» или «экстремальные» ситуации, выходящие за рамки повседневного человеческого опыта [2].

Чрезвычайные ситуации – природные бедствия, технологические аварии, социальные потрясения имеют катастрофические последствия, приводящие к страданиям, гибели людей, разрушению социальной инфраструктуры. Кризисные ситуации в самом общем виде характеризуют как ситуации, порождающие дефицит смысла в дальнейшей жизни человека. В литературе различают два типа кризисных ситуаций, в зависимости от того, какую возможность они оставляют для человека в реализации последующей жизни. Кризисная ситуация первого типа представляет собой серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни. Ситуация второго типа – собственно кризис – бесповоротно перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения модификацию самой личности и ее смысла жизни [3].

Таким образом, на наш взгляд, кризисные и чрезвычайные не всегда одно и то же. Мы полагаем, что ситуации мож-

но обозначить как неблагоприятные для личностного и профессионального развития в том смысле, что они деформируют или вовсе блокируют позитивное развитие человека в личностной и/или профессиональной сферах.

Неблагоприятные ситуации рассматриваются в зависимости от их локализации в индивидуальной, семейной либо социально-организационной сферах. Индивидуальные трудности представлены болезнями, травмами, насилием; трудности в семейной сфере включают изменения в структуре семьи (развод, смерть члена семьи) или ее функционировании (конфликтные отношения); социально-организационная сфера включает в себя характеристики сообщества (бедность, недисциплинированность) или социальных институтов (насилие в школе, ВУЗе).

Неблагоприятная ситуация ставят под угрозу удовлетворение базовых потребностей и целей человека, а также затрудняют выполнение возрастных задач развития. Неблагоприятные ситуации подразделяются по степени воздействия: от повседневных трудностей до экстремально-кризисных ситуаций.

Процессы в преодолении неблагоприятных ситуаций связаны с доступностью социальных ресурсов и особенностями развития личностных качеств человека, среди которых сопротивляемость наиболее релевантна возможностям позитивного преодоления негативных ситуаций. Человек по – разному будет реагировать и разрешать ту или иную ситуацию, либо находя в себе ресурсы, помогающие преодолеть неблагоприятную ситуацию, при этом сохраняя свою целостность, либо наоборот, покорно «плыть», разрушая себя.

Мы определяем сопротивляемость с точки зрения социально-психологического феномена как способность личности, позволяющей противостоять негативным жизненным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигая высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию. Сопротивляемость можно рассматривать как личностную способность, обладающую свойством функциональных систем, интегрирующую отдельные психические функции, которая имеет индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выхода из сложной жизненной ситуации [1].

Например, в силу различной сформированности сопротивляемости как личностной способности, зависящей как от жизненного опыта, личностных особенностей, индивидуальных различий, при столкновении с трудной жизненной ситуацией, человек по – разному будет реагировать и разрешать ту или иную ситуацию, либо находя в себе ресурсы, помогающие преодолеть неблагоприятную ситуацию, при этом сохраняя свою целостность, либо наоборот, покорно «плыть», разрушая себя.

Таким образом, сопротивляемость мы рассматриваем как свойство личности, характеризующую функциональную индивидуальность, входящую в структуру личностных способностей.

Основываясь на подходе рассмотрения психической регуляции поведения Д.А. Леонтьева, мы считаем, что сопротивляемость как личностная способность может характеризоваться различным уровнем развития. В исследованиях Д. А. Леонтьева уровневый подход был предложен для изучения системы психической регуляции поведения [4, с. 73]. В этих исследованиях, предлагается мультирегуляторная модель личности, в которой предусматриваются шесть основных уровней психической детерминации. Первый уровень – это уровень индивидуальных потребностей и влечений, которые управляют активностью личности по логике «Я хочу». Второй уровень – это уровень условных рефлексов, которые запускаются в ответ на внешнюю стимуляцию. Этому уровню психической регуляции отвечает логика реагирования на стимул. Эта логика схватывается формулой «Потому что он первый начал».

Третий уровень – это система регуляторных структур типа стереотипов, установок, диспозиций, которые охватывают большую часть психологии личности. Они заставляют человека действовать по логике предрасположенности. Суть этой логики отражает фраза: «Потому что я привык так делать». Три названные системы общие для человека и животных.

Следующий уровень регуляции присущ только человеку и связан с социальными нормативами. Социальные нормы, предписания, ожидания, санкции регламентируют поведение личности по логике социальной нормативности. Поступки совершаются личностью под лозунгом «Потому что все так поступают».

Пятый уровень конституируют смысловые механизмы и структуры собственно личностной регуляции поведения. На этом уровне властвует логика смысловой регуляции или логика смысловой необходимости. Поступки личности осуществляются под девизом «Для меня это важно». Наконец, высший уровень психической регуляции составляют механизмы свободного выбора и ответственности личности. Поступки личности продиктованы логикой личностной свободы и подходят по принципу «А почему бы и нет?».

На наш взгляд этот подход может применяться и для выявления уровней сопротивляемости человека неблагоприятным жизненным ситуациям. Говоря о сопротивляемости как о способности сохранить себя и свою целостность, готовности противостоять негативным ситуациям, мы также можем рассмотреть различные уровни, которые будут присущи людям при столкновении с трудной жизненной ситуацией.

Так первый уровень сопротивляемости связан с активацией условных рефлексов, которые запускаются в ответ на внешнюю стимуляцию при столкновении с неблагоприятной ситуацией. Этому уровню психической регуляции отвечает логика реагирования на стимул. Это состояние шоковой расстроенности. Столкнувшись с негативной жизненной ситуацией, человек либо впадает в оцепенение, либо впадает в панику, которая сопровождается хаотичными неконтролируемыми действиями, движениями, в этом случае, особенно при сильной психотравме возможны соматоформные реакции человека (обмороки, приступы).

Второй уровень сопротивляемости проявляется при выходе из трудных ситуаций, который характеризует система коррелятов стереотипов, установок, диспозиций. Они заставляют человека действовать по логике предрасположенности. Суть этой логики отражает фраза: «Потому что я привык так делать». В данном случае не происходит анализ ситуации, человек действует по закреплённому шаблону.

Третий уровень сопротивляемости связан с социальными нормативами. Социальные нормы, предписания, ожидания, санкции регламентируют поведение личности по логике социальной нормативности. Человек следует им, исходя из ожидания получения социального одобрения. Социальные нормы увязывают требования, условия и задачи общества с определенными поведенческими проявлениями личности. Механизм нормативной саморегуляции поведения зависит от степени осознания и принятия тех или иных норм личностью. Любое поведение социальное поведение человека всегда оценивается (как им самим, так и другими людьми), сравниваются с некоторыми «стандартами», принятыми в данном обществе или в данной группе. Поступки совершаются личностью под лозунгом «Потому что все так поступают», по типу так поступает «настоящий мужчина».

Четвертый уровень сопротивляемости конституируют смысловые механизмы и структуры собственно личностной регуляции поведения. На этом уровне властвует логика смысловой регуляции или логика смысловой необходимости. Смысловая регуляция противоречит конформности, традициям, в данном случае существует некоторая оппозиция между сохранением традиций, стабильности, неизменности. Поступки личности осуществляются под девизом «Для меня это важно».

Идея выявления особых состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, обсуждается в концепции

В.Н. Мясичев. «Психологические отношения человека в развитии виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [5, с. 24]. Отношение сходно с такими понятиями как диспозиция, предрасположенность, т.е. предполагает некоторую направленность возможного поведения, определенную опытом социальной жизни индивида.

Наконец, четвертый высший уровень сопротивляемости человека негативным ситуациям связан со смысловыми механизмами свободного выбора и ответственности личности. Сам факт того, что поведение определяется смыслами ситуаций, предметов и явлений, было еще отмечено в работах А. Адлера, В. Франка, С. Мадди, Ж. Нюттена, Н. Эндлера и Д. Магнуссона и др. Причем В. Франкл и С. Мадди подчеркивали, что без смысла невозможна никакая активность вообще, отсутствие смысла приводит к заболеванию.

В данном случае речь идет о сохранении целостности личности. Совместное развитие механизмов свободы и ответственности при разрешении неблагоприятной жизненной си-

туации знаменует переход человека на качественно новый уровень психической регуляции – уровень саморегуляции и самодетерминации. «В своей развитой форме свобода и ответственность неразделимы, выступают как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности в отличие от незрелой» [4, с. 75]. Свобода заключается в подъеме на более высокий уровень регуляции активности, благодаря чему снимается детерминация более низких уровней психической регуляции. *Примером может служить образ Князя Болконского сцена Аустерлицкого сражения, несмотря на смертельное ранение, в нем как в сильной, активной личности, наступает перелом, находясь почти в забытие, он для себя открывает счастье любви ко всем людям, думает, что «ему открылось новое счастье, неотъемлемое от человека, счастье, находясь вне материальных сил, вне материальных внешних влияний на человека, счастье одной души, счастье любви».*

Безусловно, такая многоуровневость сопротивляемости является условной, (носит сугубо условный характер) так как будет зависеть от неоднозначности по силе, интенсивности, значимости воздействия неблагоприятной жизненной ситуации на личность.

Библиографический список

1. Дунаева, Н.И. Сопротивляемость как личностная способность современного человека // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Научный журнал. – 2011. – № 139.
2. Солдатова, Г.У. Психологические последствия террористического акта: опыт Беслана // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 6.
3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. – СПб., 2006.
4. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1.
5. Мясичев, В.Н. Психология отношений. Психология отношений. – Воронеж, 1995.

Bibliography

1. Dunaeva, N.I. Soprotivlyaemost' kak lichnostnaya sposobnost' sovremennogo cheloveka // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Nauchniy zhurnal. – 2011. – № 139.
2. Soldatova, G.U. Psikhologicheskie posledstviya terroristicheskogo akta: opyt Beslana // Psikhologicheskij zhurnal. – 2008. – Т. 29. – № 6.
3. Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii: prakticheskoe rukovodstvo / pod red. I.A. Baevoy. – SPb., 2006.
4. Leont'ev, D.A. Psikhologiya svobodih: k postanovke problemih samodeterminacii lichnosti // Psikhologicheskij zhurnal. – 2000. – Т. 21. – № 1.
5. Myasithev, V.N. Psikhologiya otnosheniy. Psikhologiya otnosheniy. – Voronezh, 1995.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 316.61

Dunaeva N.I. MODEL OF RESEARCH OF RESISTIBILITY AS PERSONAL PROPERTY TO NEGATIVE REALITY SITUATIONS.

In article the conceptual substantiation of a phenomenon of resistibility of the person is given to negative reality situations, resistibility factors are considered, the circle empirically measured lichnostno-psychological конструкторов the different level is outlined, allowing the person to show resistibility, techniques for studying of potential of resistibility as personal property are offered.

Key words: resistibility, resistibility factors, lichnostno-psychological construct resistibility, a technique resistibility studying.

Н.И. Дунаева, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и педагогики Нижегородский филиал Института Бизнеса и Политики (НФ ИБП), г. Нижний Новгород, E-mail: natasha468@rambler.ru

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО СВОЙСТВА НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ

В статье дается концептуальное обоснование феномена сопротивляемости человека негативным жизненным ситуациям, рассмотрены факторы сопротивляемости, очерчен круг эмпирически измеряемых личностно-психологических конструкторов разного уровня, позволяющих человеку проявлять сопротивляемость, предлагаются методики для изучения потенциала сопротивляемости как личностного свойства.

Ключевые слова: сопротивляемость, факторы сопротивляемости, личностно-психологические конструкторы сопротивляемости, методики изучения сопротивляемости.

Проблема сопротивляемости сама по себе не нова, она исследовалась в разном терминологическом оформлении - защитных механизмов, совладания, жизнестойкости, стрессоустойчивости, саморегуляции и др. Актуальность этой проблемы на протяжении всего времени ее изучения очень высока, начи-

ная с первой теоретической версии, когда в 1942 году был использован термин сопротивляемости личности к психотравме (S. Ionescu). И сегодня «сопротивляемость» является часто встречаемым термином, используемым для описания особого взаимодействия личности и психотравмирующей ситуации.

Анализируя основные теоретические подходы (S. Ionescu, N. Garmezy, A.S. Masten, I. Sandler, M.O. Wright) к пониманию сопротивляемости человека негативным жизненным ситуациям, а также близкие по смыслу к этому теории (С. Мадди, Р. Лазарус, С. Фолкман, Л.А. Китаев-Смык, А. Г. Маклаков, Л.В. Куликов, Нартова-Бочавер, Т.Л. Крюкова, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский) мы определили сопротивляемость как способность личности, позволяющей противостоять негативным жизненным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигая высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию. Это понимание сопротивляемости как социально-психологического феномена [1].

Рассматривая сопротивляемость личности негативным жизненным ситуациям через призму субъектного подхода, мы выделяем не столько то, как человек адаптируется к сложившимся негативным жизненным ситуациям, как он преобразует, изменяет свою жизнь исходя из своих представлений. Человек акцентирует внимание на неадаптивности, а на качественном новом витке, исходя из своих возможностей и этот акт сродни с творческими проявлениями личности, с моделированием нового.

Сопротивляемость можно рассматривать как личностную способность, обладающую свойством функциональных систем, интегрирующую отдельные психические функции, которая имеет индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выхода из сложной жизненной ситуации. Таким образом, сопротивляемость мы рассматриваем как свойство личности, характеризующую функциональную индивидуальность, входящую в структуру личностных способностей [2].

На момент проведения исследования сопротивляемости в литературных источниках, как в зарубежных, так и в отечественных, мы не встречали ссылок на методики, которые позволили бы изучить сопротивляемость как личностную способность. Сопротивляемость личности негативным жизненным ситуациям и оценка воздействия этой ситуации на человека обуславливается не столько врожденными, биологическими закрепленными механизмами, сколько всем комплексом свойств личности, сформировавшихся в процессе ее развития и деятельности.

Изучение сопротивляемости как личностного свойства предполагает многомерную оценку: значимость негативной жизненной ситуации для человека, ее когнитивную оценку, а также оценку стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, так и личностных характеристик, эмоционального компонента, поло-возрастных особенностей, социально-психологических характеристик.

К факторам сопротивляемости человека негативным условиям среды, опираясь на классификацию Г. Хофштеда [3], в которой суммированы, на наш взгляд, значимые социальные аспекты, характеризующие людей в целом, мы отнесли: индивидуализм – коллективизм; отношение к власти; стремление к избеганию неопределенности, отношение к риску, отношение к роли женщины в обществе. Мы считаем, что перечисленные аспекты по праву могут относиться к факторам сопротивляемости. Так ориентация человека на индивидуализм или коллективизм является важным показателем, влияющим на сопротивляемость человека негативным жизненным ситуациям. Важно определить, что является для человека приоритетным в построение отношений с окружающими, какая ориентация присуща ему. Индивидуализм имеет место, когда люди ориентированы только на себя и заботятся только о самих себе, преобладает эгоцентристская установка. При разрешении трудных жизненных обстоятельств люди с данной ориентацией будут использовать других в своих целях, отстаивать только свои интересы, не считаясь с интересами других.

Коллективизм характеризуется тесной взаимосвязью человека с группой. Человек с данной ориентацией склонен об-

суждать свои личные проблемы со многими, разрешать трудные жизненные ситуации, полагаясь на других, ожидая участия других в решении их личных дел, надеясь на то, что другие будут защищать их интересы. Фактором сопротивляемости мы полагаем, будет являться степень (мера) их выраженности, оптимальное соотношение этих полярных параметров индивидуализм/коллективизм.

Второй параметр – «отношение к власти», мы рассматриваем с точки зрения присутствия у человека потребности к власти, к доминированию. Стремление к власти может рассматриваться как раскрытие своего потенциала на благо общего дела, без ущерба другой личности. Однако, стремление к власти возникает порой у человека, которому свойственно подавление другого, характерно пренебрежение к чужому страданию, желание добиться своего, во что бы то ни стало, даже ценой жестокости и насилия. Если у человека избыточная потребность во власти, то при разрешении негативных жизненных ситуаций он будет обесценивать значимость других людей, стремиться разрешать проблемы мгновенно, используя при этом директивные формы: угрозу, агрессию, не считаясь при этом с другими. Если у человека слабо выражена потребность во власти, то при разрешении трудной жизненной ситуации он будет применять пассивные формы, «плыть по течению», полагаться на помощь других, проявлять растерянность, при этом он сам, зачастую, будет провоцировать негатив по отношению к себе. Таким образом, мы полагаем, фактором сопротивляемости будет являться степень выраженности данного качества у человека, то есть определение того, насколько выражена потребность во власти. Если эта потребность во власти не может реализоваться, человек имеет малую степень влияния, при сильно выраженной потребности, то это делает человека беспомощным и безответственным, лишает уверенности в себе и элементарного самоуважения.

Третий параметр – стремление к избеганию неопределенности, (стремление к риску или избегание его) измеряет степень, в которой люди чувствуют угрозу от неопределенных, неясных ситуаций, и степень, в которой они стараются избегать таких ситуаций. Принятие риска не сводится только к рискованным поступкам, оно предполагает также убежденность в том, что всякий опыт (в том числе и негативный) полезен и дает прирост знаний. Противоположностью этой установке является стремление к комфорту и безопасности, выбор старых привычных моделей поведения. Фактором сопротивляемости на наш взгляд, будет являться степень выраженности избегания ситуаций неопределенности. Для снижения ситуации неопределенности человек старается создать условия, обеспечивающие ему большую стабильность, посредством применения более формальных правил, отвержения девиантных идей и поведения, им принимается вера в возможность абсолютной истины. Такие люди отличаются активностью, агрессивностью, эмоциональностью и нетерпимостью. Человек, который склонен принимать неопределенность, характеризуется большей рефлексией, меньшей агрессивностью, бесстрашностью и относительной толерантностью.

При разрешении неблагоприятных ситуаций, человек, у которого ярко выражено стремление к неопределенности (склонность к риску) характерна реактивная активность, отсутствие «чувства края», необдуманность действий, данное поведение роднит с поведением характерным для детей. Человек, который не приемлет неопределенность (не склонен к риску), будет заиклен на старых схемах, моделях поведения, но человеческая многообразная жизнь гораздо больше, чем человеческий опыт, он не будет открыт новому опыту, его активность будет проявляться только в заданных условиях. У такого человека будет снижена способность сопротивляемости негативным жизненным ситуациям.

Фактором сопротивляемости может являться степень принятия-непринятия социальной роли мужчины – женщины. Так, если мужчина не принимает свою роль, то для него будет характерно другое отношение к проблеме, к неблагоприятным условиям, будут изменяться способы преодоления ситуации,

занимаемая позиция. Все это приведет к иным поведенческим реакциям, не свойственным сильному полу, также это будет характерно и для женщин. Таким образом, мы полагаем, что фактором сопротивляемости будет являться степень выраженности принятия /непринятия мужчиной-женщиной своей социальной роли. Женщина, которая принимает свою социальную роль, т.е. является женщиной биологически и психологически, при разрешении трудной жизненной ситуации, будет применять весь спектр поведенческих реакций характерный для «истинной женщины», для которой несвойственны решительные действия в трудных ситуациях. Если же женщина является женщиной лишь биологически, а психологически идентифицирует себя с мужчиной, то в данном случае возникает вероятность того, в ее поведенческих реакциях на все происходящее будет преобладать мужской стиль, в том числе и при разрешении трудной ситуации.

Таким образом, представленные факторы сопротивляемости зависят от меры выраженности их параметров, где есть крайние, несбалансированные полюса, и сопротивляемость как личностное свойство определяется не их приоритетом, а их оптимальным соотношением.

На основании теоретического анализа, факторов сопротивляемости и обзора эмпирических исследований близких сопротивляемости феноменов, нами был очерчен круг эмпирически измеряемых конструктов разного уровня, имеющий отношение к сопротивляемости личности: адаптивность (социально-психологическая адаптация К.Роджерс, Р. Даймонд), полезависимость/полнезависимость (Методика «Фигуры Готтшальдта»), толерантность к неопределенности (опросник, Д. Мак-Лейн, MSTAT-I в адаптации Е.Г. Луковицкой), ресурс жизнестойкости (тест С. Мадди ТЖС, в адаптации Д.А. Леонтьева Е.И. Рассказовой), направленность на себя или на других (Н.Н. Обозов), гендерная идентичность личности (опросник С.Л. Бем), способы преодоления негативных ситуаций (опросник С. С.Гончаровой), диагностика субъектности (опросник Е.Н. Волковой).

«Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. В динамике адаптационного процесса в трудных жизненных ситуациях, побуждающих человека к переоценке себя и своих возможностей, большое значение играют локус контроля, особенности самооценивания, самопринятие, стремление к доминированию, эмоциональный комфорт, уход от решения проблем.

Тест жизнестойкости С. Maddu (ТЖС) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, который диагностирует ресурс жизнестойкости - набор установок, позволяющий эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями. Четыре показателя методики включают общий балл жизнестойкости и баллы по трем субшкалам: вовлеченность, которая рассматривает установку человека на участие в происходящих событиях; контроль - установка на активность по отношению к событиям жизни; принятие риска - установка по отношению к трудным или новым ситуациям, когда последние рассматриваются как вызовы, а также к возможности получить новый опыт и чему-то научиться.

Методики на совладающее поведение «Способы преодоления негативной жизненной ситуации» С.С. Гончаровой. В литературе достаточно разработаны феномены, которые характеризуют схожие психологические явления с сопротивляемостью, среди которых - совладающее поведение, изучение которого занимает особое место в исследованиях. Следует отметить, что совладающее поведение является многомерным конструктом и в силу этого, до сих пор имеются концептуальные и эмпирические трудности в объяснение совладающего поведения. Совладающее поведение (копинг-стратегии), рассматривается в отечественной психологии Т.Л. Крюковой как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации - через осознанные стратегии действий. Однако само поведение человека в трудной жизненной ситуации полностью не

характеризует выраженность (меру сопротивляемости) как личностную способность [4].

В зарубежной литературе для изучения способов и стратегий психологического преодоления многие авторы используют в своих исследованиях наблюдение за действиями в конкретной ситуации, изучение документов и продуктов деятельности индивида, открытые и полуструктурированные интервью, экспертные оценки, многошкальные опросники, среди которых: WCQ- «Опросник способов coping» (R. Lazarus S. Folkman, 1988), «Перечень жизненных событий и копинга» (J.E. Dize-Lewis, 1988), «Индикатор стратегий преодоления стресса» (J.H.Amirkhan, 1990) «Копинговый перечень для стрессовых ситуаций» (N.S. Endler, J.D.A. Parker, 1990), Бернский опросник «Способы преодоления критической ситуации». В отечественных исследованиях используется в основном переводные шкалы и опросники. Большой вклад в изучение, измерение способов совладания внесли Н.А. Сирота, И.М. Никольская, А.В. Махнач, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, С.С. Гончарова, В.М. Ялтонский, Р.М. Грановская, Ю.В. Постылякова.

Созданная версия Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций», модифицированный опросник «Способы преодоления критической ситуации» С.С. Гончаровой [5], позволяет изучить стратегии преодоления, представляющие собой комбинацию способов преодоления, которые определяются как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию в когнитивной, поведенческой или эмоциональной сфере. Данный опросник состоит из 5 шкал: «Поиск поддержки», «Повышение самооценки», «Самообвинение», «Анализ проблемы», «Поиск виноватых». Шкала «Анализ проблемы» характеризуется автором как адаптивная, мы согласны с утверждением автора, что человек у которого преобладает данная стратегия, негативную ситуацию рассматривает как шанс увидеть новые возможности, изменить жизненные установки и ценности (нахождение смысла случившегося). В эту шкалу входят способы преодоления: как стремление к уединению, сохранение самообладания, анализ ситуации, относительность (сравнение с другими), поиск смысла (изменение ценностей, установок) чтобы обдумать свою ситуацию, найти выход. Но на наш взгляд, не понятна в данной шкале присутствие социальной поддержки, которое автор определяет как «пассивное сотрудничество: «Социальные контакты характеризуется доверием и принятием помощи: доверяю людям, способным оказать поддержку и помощь, они знают, что делают». Данная стратегия на наш взгляд, близка к стратегии «Поиск поддержки». Спорным остается вопрос о вхождении в данную шкалу стратегии контроля эмоций наедине с самим собой, так и с друзьями (сохранение самообладания). Все же, это зависит от вариативности, тяжести ситуации. Выход эмоций должен быть наедине с самим собой, во избежание в последствие срыва соматических заболеваний. Другое дело, если речь идет о сохранении самообладания на людях. Поэтому для конструирования шкалы для определения сопротивляемости, мы считаем, что целесообразно использовать вопросы, касающиеся анализа ситуации, поиск смысла.

Опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой. Толерантность к неопределенности рассматривается как личностная черта. Человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке, трудной и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. В непривычной, трудной жизненной ситуации человек видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков. Если человек интолерантен к неопределенности, это значит, что он склонен воспринимать необычные и трудные жизненные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации или её двусмысленность до-

ставляет такому человеку дискомфорт. Интолерантные к неопределённости люди лучше чувствуют себя в привычной, знакомой обстановке и предпочитают чёткие формулировки, ясные цели и простые задачи.

Методика исследования гендерной идентичности личности С. Бэм. Методика была предложена Сандрой Бем (Sandra L. Bem, 1974) для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Хотя дело по преимуществу обстоит все-таки так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического, в психологии рассматривают три основных понятия, о которых принято говорить в связи с феноменом «психологический пол» – маскулинность, фемининность, андрогинность. Маскулинность – к типично мужским чертам традиционно относятся такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. Фемининность – к типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др.. Андрогинность – в личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятии.

Методика направленности человека, разработанная чешскими психологами В.Смекалом и М.Кучером. В основе методики Смекала-Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б.Басса. Данная методика позволяет изучить основную жизненную позицию и определяет направленность человека: личностную (на себя), деловую (на задачу) и коллективистскую (на взаимодействие). Данная методика может быть использована при изучении ориентации человека в трудной жизненной ситуации на индивидуализм/ коллективизм.

Диагностика субъектности (опросник Е.Н. Волковой). Мы изучаем сопротивляемость в контексте психологии субъектности, под которой понимается свойство личности человека производить взаимообусловленные изменения в себе и в окружающей среде. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю [6].

Субъектность раскрывает активно-преобразующую функцию личности. Атрибутивными характеристиками субъектности являются: активность – преобразующая, осознанная, целенаправленная, при этом акцент делается не на констатации активности как таковой, а о представлении человека о себе как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбе. Способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой, который проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе де-

ятельности. Свобода выбора и ответственность за него – обусловленная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно. Уникальность субъекта трактуется как невозможность воспроизводить себя во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни. Она проявляется в чувстве симпатии к себе как уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя. Уникальности другого человека, в том же смысле, который мы относим к собственной уникальности. Саморазвитие – открытость для внешних воздействий, желание человека изменяться к наличному состоянию, готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне. Человеку важно понимать то, развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, управляют им [6].

Методика «Фигуры Готтшальдта». Данный тест является сжатой модификацией «Фигур Готтшальдта» и соответственно направлен на диагностику такого параметра как полезависимость – полenezависимость. Сталкиваясь с негативной жизненной ситуацией, человек при ее оценке проявляет свои мыслительные способности. Когнитивная оценка предполагает определенные интеллектуальные действия, такие как анализ проблемы, рассуждение, поиск новой информации, обдумывание плана действия и т.д. Чем неоднозначней, сложнее ситуация, тем будет возрастать роль когнитивных способностей и когнитивных стилей, поскольку в этих ситуациях требуется привлечение большого объема информации, высокой степени погружения в проблему, выбора из большого количества альтернативных решений, рационального поведения.

Когнитивный стиль был предложен американским психологом Г. Уиткиным, который обогатил гештальтистские представления о поле и полевом поведении. Он рассматривается как стабильная индивидуальная характеристика способа взаимодействия человека с информационным полем, отражая различные аспекты функционирования познавательной сферы. Наиболее известный параметр когнитивного стиля это полезависимость/полenezависимость (Г. Уиткин, 1962), который означает умение сопротивляться разрушающему влиянию конфликтующих фоновых признаков при восприятии зрительных форм и связей. Тенденция полагаться на себя или на поле (среда) как источник получения необходимой информации и есть проявление «зависимость/независимость от поля». С точки зрения сопротивляемости личности это означает, что при разрешении трудной ситуации человек будет полагаться на себя или на среду (помощь через совет). Таким образом, полезависимые более эффективно используют от других информацию, находясь в ситуации неопределенности, что позволяет им избегать рассогласования между действием и результатом. Полenezависимые действуют с большей степенью самостоятельности, игнорируя мнения или подсказки других, полагаются на себя.

Как отмечает С.А. Хазова [7] базовое различие между полезависимыми и полenezависимыми субъектами заключается в особенностях их информационно-поисковых стратегий: полезависимые используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций, тогда как полenezависимые субъекты опираются на свой собственный опыт, предпочитают самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения.

Таким образом, сопротивляемость как личностное свойство не является собой что-то принципиально отличное от традиционно изучаемых психологических свойств, а представляет собой систему стратегий, психологических характеристик, и др., что делает возможным дальнейшее эмпирико-психологическое изучение.

Библиографический список

1. Дунаева, Н.И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды // Вестник Тамбовского университета. – 2010. – Вып. 2 (82).
2. Дунаева, Н.И. Сопротивляемость как личностная способность современного человека // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 139.
3. Карташова, Л.В. Организационное поведение. – М., 2006.

4. Крюкова, Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совпадающего поведения // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3.
5. Гончарова, С.С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» - метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте // Журнал практического психолога. – 2006. – № 6.
6. Волкова, Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ. – Н. Новгород, 1997.
7. Хазова, С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями. – М. – 2008.

Bibliography

1. Dunaeva, N.I. K opredeleniyu ponyatiya soprotivlyaemosti cheloveka negativnyim vozdeystviyam sredih // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2010. – Vihp. 2 (82).
2. Dunaeva, N.I. Soprotivlyaemostj kak lichnostnaya sposobnostj sovremennogo cheloveka // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2011. – № 139.
3. Kartashova, L.V. Organizacionnoe povedenie. – M., 2006.
4. Kryukova, T.L. Metodologiya issledovaniya i adaptaciya oprosnika diagnostiki sovladayuthego povedeniya // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – 2007. – № 3.
5. Goncharova, S.S. Oprosnik «Sposobih preodoleniya negativnykh situacij» - metod diagnostiki psikhologicheskogo preodoleniya v rannem yunosheskom vozraste // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – 2006. – № 6.
6. Volkova, E.N. Subjhektnostj: filosofsko-psikhologicheskij analiz. – N. Novgorod, 1997.
7. Khazova, S.A. Rolj kognitivnykh faktorov v sovladanii s zhiznennymi trudnostyami. – M. – 2008.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 378.147

Ikonnikov F.V., Yu.S. Pautov, Kovalenko A.S. **THE CONTENT AND ORGANIZATION TEACHING CONDITIONS APPLIED TO FORM PHYSICAL ABILITY OF SENIOR PUPILS DURING AN EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS AT A PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCHOOL.** The article presents a methodological approach aimed at organizing physical training process at a specific school which expands an interrelation of motive and intellectual ability of senior pupils, correlates with profile teaching, assists in forming physical and psychological ability by means of physical activities. For the first time the relationship of combined and particular impacts of physical and intellectual ability on general physical ability of senior pupils has been identical.

Key words: general physical ability of senior pupils of a physical and mathematical school, algorithmic instruction method, regressive analysis.

А.В. Иконников, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Рубцовского индустриального института (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: rii@rubinst.ru; **Ю.С. Паутов**, канд. пед. наук, д-р биол. наук, проф., заслуженный работник ВШ РФ АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул; **А.С. Коваленко**, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Рубцовского индустриального института (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: kovalenko_alex80@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ

В работе представлен методический подход к организации учебного процесса физвоспитания в физико-математическом лицее, который расширяет взаимосвязи двигательных и интеллектуальных способностей школьников, соотносится с профильной направленностью обучения, способствует формированию физической, технической и психологической подготовленности посредством физкультурно-спортивной деятельности. Впервые определены зависимости совокупных и частных влияний физической и интеллектуальной подготовленности на техническую подготовленность старшеклассников.

Ключевые слова: техническая и общая подготовленность старшеклассников лицея, метод предписаний алгоритмического типа, регрессионный анализ.

С целью решения накопившихся проблем в физическом воспитании учащихся В.К. Бальсевич [1], Л.И. Лубышевой [2], методологически обосновано преимущество спортивных технологий в формировании культуры личности. Сущность преобразования содержания физической культуры в спортивную заключается в перестановке акцента с обучения физическим упражнениям на сбалансированное воздействие как на двигательную, так и на психические функции, на интеллектуальный и двигательный компоненты спортивной культуры личности школьников.

Применение спортивных технологий в школьной физической культуре определяется сформированностью интереса учащихся к уроку физической культуры, повышением развивающего и тренирующего эффекта физкультурных занятий, адаптацией организма школьников к физическим и умственным нагрузкам, воспитанием позитивного отношения к спортивной деятельности в целом [3].

В лицеях с физико-математическим профилем физической культура представлена как важнейший базовый компонент формирования общей культуры школьников. Спортивное воспитание юношей лицея направлено на развитие двигательных способностей, закрепление мотивационно-ценностных отношений к систематическому физическому совершенствованию в организованных и самостоятельных формах (тренировки спортивных команд, секции, физкультурно-массовые мероприятия), на достижение оптимального уровня физической подготовленности, освоение навыков спортивного стиля жизни.

В соответствии с целью исследования необходимо было решить следующие задачи:

- разработать, экспериментально обосновать методику развития двигательных способностей, возможности использования профильных знаний старшеклассников лицея как спо-

соба стимулирования интереса к спортивной деятельности и мотивации к занятиям физической культурой;

- по результатам регрессионного анализа выявить частное и совокупное влияние двигательной и интеллектуально-психологической подготовленности на техническую подготовленность.

Организация и методы исследования. Задачи технической подготовки решались с помощью общеподготовительных и специальных упражнений, которые служат незаменимым средством, способствующим более активному развитию всех функциональных систем и физических качеств (силы, выносливости, быстроты, гибкости, ловкости), одновременно готовят опорно-двигательный и сухожильно-связочный аппарат к специфическим нагрузкам силовой направленности.

Основным методом обучения двигательным действиям в ЭГ являлся метод предписаний алгоритмического типа [4]. Предписания алгоритмического типа предусматривают разделение учебного материала на части и обучение занимающихся этим частям в строго определенной последовательности, при этом только овладение первой серией учебных заданий дает право переходить ко второй. Порядок изучения материала определяется наличием связи между ними. При выполнении всех серий учебных заданий решались задачи физической, технической и психологической подготовки, обучения умениям управлять своими движениями и формированию двигательных навыков. Для этого на уроках физической культуры в ЭГ применялись определенные средства, направленные на активизацию познавательной деятельности. К ним относятся: моделирование двигательных действий с математическими расчетами, составление рисунков и схем векторных величин при изучении циклических и ациклических движений, написание и защита рефератов.

Так, для освоения спортивной техники в скоростно-силовых видах спорта на уроках физической культуры и тренировочных занятиях важно активизировать направленность про-

фильных (физико-математических) знаний как средства стимулирования интереса к решению двигательных задач. Для того чтобы охарактеризовать пространственные движения человека, выяснить механические причины, их вызывающие, установить закономерности движения и экспериментально оценить степень совершенства решения двигательной задачи, необходимо исходить из некоторых понятий и законов механики. Зная общие законы механики, взаимосвязи между кинематическими и динамическими характеристиками движений, школьники видят, за счет каких двигательных качеств можно улучшить результат технической подготовленности. Например, известные из курса физики 1-й, 2-й, 3-й законы Ньютона, закон изменения количества движения, закон изменения кинетической энергии, движение тела, брошенного под углом к горизонту, понятие силы инерции, силы сопротивления среды, сведения из статики и кинематики использовались как дополнительные знания к овладению двигательными упражнениями.

В нашем исследовании для выявления потенциальных возможностей старшеклассников определялся не только исходный уровень общей подготовленности и ее составляющей (ФП, ТП, ИПП), но также и рост в каждом срезе учебного процесса. В педагогическом процессе тестирование проводилось с таким расчетом, чтобы определить не только то, что уже умеет делать поступающий в лицей школьник, а то, что он может сделать в дальнейшем, выявить его способности к творческому решению двигательных задач, умению управлять своими движениями.

Оценку физической подготовленности старшеклассников определяли по результатам обязательных тестов программы дисциплины «Физическая культура»: бег на 30 м с хода и с низкого старта, с.; бег на 2000 м, с.; прыжок в длину с места, см; прыжок вверх с места, см; подтягивание из положения «вис»; наклоны туловища вперед, гибкость, см; челночный бег (5x10 м), с.

Таблица 1

Темпы роста общей и отдельных видов подготовленности школьников за два года обучения в лицее

Виды подг.	Группа	Темпы роста							
		Δ_1	T_1 %	Δ_2	T_2 %	Δ_3	T_3 %	T %	P
ФП	КГ	6,5	9,2	5,0	6,6	5,8	7,2	22,8	<0,01
	ЭГ	10,2	13,6	7,5	8,9	10,8	11,6	33,9	
ТП	КГ	3,4	6,4	2,7	4,7	3,5	5,9	17,0	<0,01
	ЭГ	8,4	14,7	4,1	6,5	7,8	11,3	32,2	
ИПП	КГ	1,7	9,1	0,4	2,1	1,4	6,9	18,1	<0,01
	ЭГ	1,8	9,1	1,4	6,5	3,4	14,3	29,7	
ОП	КГ	11,5	8,1	8,1	5,3	11,2	6,9	20,3	<0,01
	ЭГ	21,1	13,9	12,2	7,3	22,1	11,9	32,6	

Примечание: Δ_1 , Δ_2 , Δ_3 – приросты показателей в баллах через 8, 12 и 19 месяцев соответственно, T_1 , T_2 , T_3 – темпы роста показателей через 8, 12 и 19 месяцев соответственно, T – темпы роста показателей за два года,

P –различия в приростах.

Оценку технической подготовленности осуществляли по результатам контрольных упражнений и соревновательной деятельности: прыжки в высоту с разбега, см; прыжки в длину с разбега, см; бег 100 м с низкого старта, с.; метание гранаты, м; жим штанги лежа и приседание со штангой на плечах, кг. Интеллектуально-психологическая подготовленность определялась по результатам психологических тестов [5].

Результаты исследования и их обсуждение. В теории и методике физической культуры и спорта существенное значение имеют оценки интегральных показателей отдельных видов подготовленности. Темпы роста всех показателей за два года представлены в таблице 1.

Результаты физической подготовленности старшеклассников свидетельствуют о значительном ее приросте в опыт-

ных группах. Различия приростов физической подготовленности между ЭГ и КГ достоверно ($p < 0,01$). Темпы роста ФП за исследуемый период в ЭГ выше, чем в КГ (33,9% против 22,8% соответственно).

Изменение интегральных показателей технической подготовленности школьников показало существенное их улучшение в исследуемых группах. Различия приростов технической подготовленности по результатам исследования между ЭГ и КГ достоверно ($p < 0,01$). Темпы роста ТП за исследуемый период в ЭГ выше, чем в КГ (32,2% против 17,0% соответственно). Следовательно, за два года обучения наблюдалось улучшение технической подготовленности старшеклассников в обеих группах, однако, в ЭГ оно носило более выраженный характер.

Изменение интегральных показателей интеллектуальной подготовленности школьников свидетельствует о достоверном их приросте в обеих группах. Различия приростов интеллектуальной подготовленности между ЭГ и КГ существенно ($p < 0,01$). Показатели интеллектуально-психологической подготовленности за два года возросли на 29,7% в ЭГ и 18,1% в КГ.

Результаты исследования, представленные в табл. 1, свидетельствуют о достоверном улучшении показателей, как отдельных видов подготовленности, так и общей подготовленности. Различия результатов между сравниваемыми группами показало более качественную подготовку по данным показателям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($p < 0,01$). Темпы роста общей подготовленности школьников ЭГ более чем в полтора раза превышают показатели КГ (32,6% против 20,3%).

Состояние развития технической подготовленности старшеклассников за два года обучения в лицее зависело от совокупного и частного влияния физической и интеллектуально-психологической подготовленности. Причем, доля влияния физической подготовленности в экспериментальной и контрольной группах значительной доли влияния интеллектуально-психологической подготовленности, что подтверждается результатами множественного регрессионного анализа (рис. 1).

В результате множественного регрессионного анализа были рассчитаны уравнения регрессии для выявления взаимосвязи интегрального показателя каждого вида (физической и интеллектуально-психологической подготовленности) с показателем технической подготовленности старшеклассников опытных групп (таблица 2).

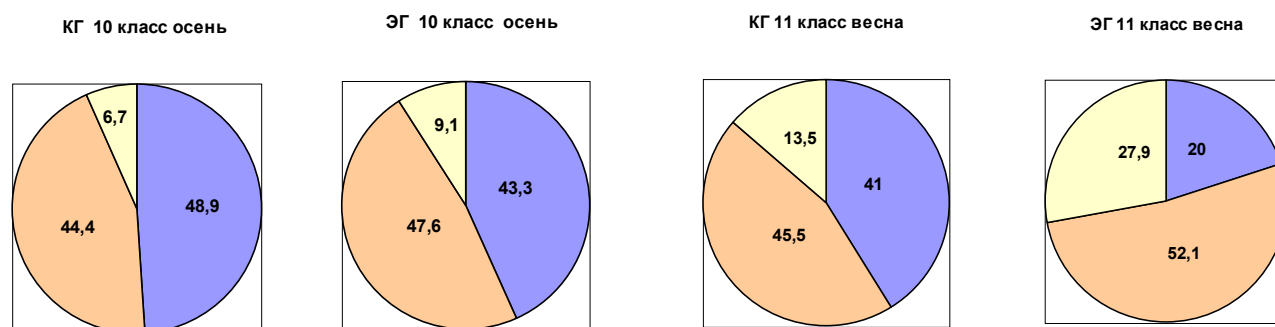


Рис. 1. Влияние физической и интеллектуально-психологической подготовленности старшеклассников физико-математического лицея на их техническую подготовленность

Примечание:

▲ - физическая подготовленность, ▲ - интеллектуальная подготовленность, ▲ - неучтенные факторы.

Доля влияния интеллектуально-психологической подготовленности на техническую подготовленность по двум срезам в начале и конце эксперимента:

в ЭГ - 9,1%, 27,9%; в КГ - 6,7%, 13,5%.

Данные свидетельствуют о существенном совокупном влиянии физической и интеллектуально-психологической подготовленности на результат технической подготовленности за два года обучения в лицее по двум срезам:

в ЭГ - 56,7%, 80%; в КГ - 51,1%, 59%.

Расчетная оценка уровня технической подготовленности школьников осуществлялась путем решения уравнения множественной регрессии. Были рассчитаны среднegrupповые результаты. Например, в конце 11 класса у старшеклассников ЭГ среднegrupповой показатель ФП - 98,42 балла, ИП - 25,52 балла. Подставляя эти показатели в уравнение регрессии для учащихся данной группы, получаем:

$$X_1 = -14,32 + 0,523 \cdot 98,42 + 1,411 \cdot 25,52 = 73,16 \text{ балла.}$$

Таблица 2

Результаты множественного регрессионного анализа показателей двигательных и интеллектуальных способностей школьников в конце 11 класса

	Уравнение регрессии	Частные коэффициенты		Коэффициенты корреляции и детерминации						
		B ₂	B ₃	R _{1,2,3}	P	D _{1,2,3}	d _{1,2,3}	d _{1,3,2}	r	P
КГ	$X_1 = -16,24 + 0,81 \cdot X_2 + 0,42 \cdot X_3 \pm 1,45$	0,60	0,21	0,77	<0,01	0,59	0,45	0,13	0,58	<0,05
ЭГ	$X_1 = -14,32 + 0,52 \cdot X_2 + 1,41 \cdot X_3 \pm 1,64$	0,61	0,36	0,89	<0,01	0,80	0,52	0,28	0,99	<0,01

Примечание: X_1 - техническая подготовленность, X_2 - физическая подготовленность, X_3 - интеллектуально-психологическая подготовленность; $R_{1,2,3}$ - множественный коэффициент корреляции; r - коэффициент взаимосвязи фактических и расчетных данных (P - его достоверность), $D_{1,2,3}$ - множественный коэффициент детерминации; $d_{1,2,3}$ и $d_{1,3,2}$ - частные коэффициенты детерминации.

Фактический среднegrupповой результат в ТП - 73,15 близок к расчетному (в пределах стандартной ошибки уравнения регрессии $\pm 1,64$). Величина частного коэффициента регрессии $b_2 = 0,523$ показывает, что результат в ТП занимающихся увеличится в среднем на 0,52 балла, если уровень ФП увеличится на 1 балл, а ИП останется без изменения. Величина частного коэффициента регрессии $b_3 = 1,411$ свидетельствует о том, что уровень ТП возрастает в среднем на 1,41 балла,

если уровень ИП возрастает на 1 балл, а уровень ФП остается без изменения.

Значения интегральных показателей отдельных сторон подготовленности (ФП и ИПП) подставлялись в уравнения множественной регрессии, рассчитанные для каждой группы старшеклассников, и вычислялся предполагаемый уровень технической подготовленности каждого школьника. Вычисленные значения ТП подвергались парной линейной корреляции с его

фактическими результатами в обеих группах. Таким образом, проверялась эффективность разработанных уравнений множественной регрессии. Более высокая взаимосвязь между фактическими и расчетными результатами технической подготовки старшекласников наблюдалась в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Коэффициенты корреляции между расчетными и фактическими

результатами ТП свидетельствуют о том, что рассчитанные результаты, вычисленные с помощью уравнения множественной регрессии, близки к истинным.

Заключение. Уравнения множественной регрессии позволяют прогнозировать будущий уровень результатов юношей в технической готовности при известных уровнях физической и интеллектуально-психологической готовности.

Библиографический список

1. Бальсевич, В.К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе. - М., 2006.
2. Лубышева, Л.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры личности в общеобразовательной школе // Теория и практика физ. культуры. - 2011. - № 5.
3. Спирин, В.К. Конверсионное проникновение элементов спортивной культуры в урок физической культуры общеобразовательной школы путем выстраивания системы педагогических воздействий, основанных на волейболе / В.К. Спирин, М.В. Вязанко, Л.И. Котельников, Е.Н. Котова, М.А. Шпартко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2011. - № 2.
4. Шлемин, А.М. Опыт применения метода предписания алгоритмического типа при обучении детей и подростков гимнастическим упражнениям. - М., 1969.
5. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. - М., 1971.

Bibliography

1. Balisevich, V.K. Sportivniy vektor fizicheskogo vospitaniya v rossiyskoy shkole. - M., 2006.
2. Lubihsheva, L.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sportivnoy kul'turi lichnosti v obshchey obrazovatel'noy shkole // Teoriya i praktika fiz. kul'turi. - 2011. - № 5.
3. Spirin, V.K. Konversionnoye proniknoveniye ehlementov sportivnoy kul'turi v urok fizicheskoy kul'turi obshchey obrazovatel'noy shkolih putem vihstraivaniya sistemih pedagogicheskikh vozdeystviy, osnovannikh na voleybole / V.K. Spirin, M.V. Vyazanko, L.I. Kotelnikov, E.N. Kotova, M.A. Shpartko // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. - 2011. - № 2.
4. Shlemin, A.M. Opiht primeneniya metoda predpisaniya algoritmicheskogo tipa pri obuchenii detey i podrostkov gimnasticheskim uprazhneniyam. - M., 1969.
5. Genov, F. Psikhologicheskie osobennosti mobilizatsionnoy gotovnosti sportsmena. - M., 1971.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 378

Mezentseva O.I. **INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM AS A CONDITION OF COMPETENCE DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING.** The article describes the ways of developing of the individual educational program, which helps to advance professional competence of a teacher in the modern system of postacademy training.

Key words: postacademy training, individual educational program of a teacher, long life education, professional competence, module technology.

О.И. Мезенцева, соискатель федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: fpk@kfngr.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК УСЛОВИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются принципы составления индивидуальной образовательной программы педагога, способствующей развитию его профессиональной компетентности в условиях реализации современных подходов к повышению квалификации педагогов.

Ключевые слова: последипломное образование, индивидуальная образовательная программа учителя, непрерывное образование, профессиональная компетентность, модульная технология.

Современный этап развития образования в России характеризуется активизацией процессов модернизации. Общий смысл, общее направление модернизации образования остается единым – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создание культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства. Подобные изменения имеют высокую значимость для педагогов как системы общего, так и профессионального образования.

Как отмечает Е.В. Андриенко, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» включает следующие стратегические направления развития: новые образовательные стандарты, развитие учительского потенциала, развитие школьной инфраструктуры, школьной среды, обновление материально-технического состояния школы, поддержка

талантливых и одаренных детей, сохранение здоровья обучающихся. При этом отмечается необходимость обновления подготовки педагогических кадров, что влечет за собой совершенствование системы повышения квалификации [1].

По мнению Л.Н. Макаровой, существующая система повышения квалификации требует значительной трансформации. Интеграция науки, образования и производства оказывает существенное влияние на последипломное образование, к основным функциям которого относятся: компенсаторная, адаптационная, корректирующая, развивающая, инновационная, интегративная. Действующая система повышения квалификации в большей степени ориентирована на первые три функции и в меньшей – на развивающую, инновационную и интегративную, которые наиболее полно отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного роста [2].

Примечательно, что сами педагоги оценивают подготовку в системе организованного повышения квалификации (шко-

лы педагогического мастерства, факультеты и институты повышения квалификации, теоретические и методические семинары и т.д.) ниже, чем самостоятельную работу. Объяснить это можно тем, что большинство распространенных форм повышения квалификации ориентированы на рост научного уровня, а не педагогического мастерства. Поэтому чаще всего педагоги повышают уровень своей профессиональной компетентности в процессе практической деятельности и путем самообразования.

На современном этапе развития профессиональной школы актуален переход от периодического повышения квалификации педагогов к их непрерывному образованию через создание единой системы подготовки. Подобной точки зрения придерживаются и сами педагоги. Результаты анкетирования слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации (2011г.) показывают следующее:

- 70% респондентов высказывают предложения об организации курсов повышения квалификации не реже, чем один раз в год;

- 80% предлагают придать обучению более практико-ориентированный характер.

Какие же изменения должна претерпеть система повышения квалификации?

По мнению О.Г. Красношлыковой, совершенствовать систему повышения квалификации необходимо в соответствии со следующими принципами:

- *принцип диверсификации* – многообразие, вариативность услуг, форм, уровней повышения профессиональной компетенции;

- *принцип личностно ориентированного подхода* – учет запросов, потребностей, а также индивидуального уровня развития профессиональной компетентности каждого педагога;

- *принцип оптимальности форм, методов и содержания непрерывного развития профессиональной компетентности*;

- *принцип открытости и доступности* – свобода выбора индивидуального пути совершенствования профессионализма, форм и содержания, места обучения, возможности перехода из одной образовательной системы в другую (создания открытого образовательного пространства) [3].

На основе этих принципов можно предложить следующие подходы к развитию профессиональной компетентности педагога.

Первый подход – непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога через оказание поддержки методическим объединениям, отдельным педагогам в организации и содержании деятельности на уровне учебного заведения; удовлетворение образовательных потребностей педагогов с учетом педагогического стажа, уровня сформированности профессиональной компетентности индивидуальных запросов личности педагога.

Второй подход – развитие профессиональной компетентности через курсы повышения квалификации без отрыва от производства. Данный вариант может реализовываться через различную организацию курсов.

Третий подход – удовлетворение специфических образовательных потребностей, заявок на работу с ведущими учеными через курсы (краткосрочные) с приглашением таких ученых.

Четвертый подход – реализация накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога и основанной на блочном-модульном подходе.

Рассматривая последний подход, необходимо отметить, что внедрение подобных форм в систему повышения квалификации позволяет говорить о высокой технологичности и динамизме, которые обеспечиваются за счет содержания (наполнения) вариативных модулей, использования интерактивных методов работы со слушателями и возможности построения образовательного маршрута путем комбинации модульных курсов. Педагог сам становится конструктором дополнительной профессиональной образовательной программы, ко-

торая рассматривается в данном случае как совокупность предметных учебных программ и программ спецкурсов, выбранных педагогом в логике обозначенного направления или проблемы повышения квалификации, с указанием конкретных сроков их освоения. Не вызывает сомнения и тот факт, что подобная организация повышения квалификации обеспечивает требуемый уровень компетентности специалистов, гибкость, непрерывность, открытость и индивидуализацию процесса повышения квалификации. Подобное совершенствование содержания и технологий непрерывного образования, направленных на подготовку инновационно-ориентированной личности является первостепенной задачей в процессе развития системы последилового образования. Так как модульность программ позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории, нацеленные на компетентностное развитие слушателей, а накопительная система дает возможность конструировать программы повышения квалификации из различных вариативных блоков и постепенно переходить на более высокий уровень освоения программ.

Как известно, в целом введение модульных технологий в процесс обучения значительно повышает *степень самостоятельности обучающихся*, а именно происходит интенсивное формирование *содержательной самостоятельности педагога*, которая выражается в умении человека организовывать свою самостоятельную работу по реализации принятого решения. В свою очередь, создание открытого образовательного пространства также призвано способствовать формированию условий для реализации педагогом возможностей *непрерывного самообразования*, под которым подразумевается самостоятельное конструирование образовательного маршрута с учетом своих профессиональных потребностей, дефицитов. Существенным подспорьем для педагога в сложившейся ситуации может стать разработка *индивидуальной образовательной программы (ИОП)*, которая явится своего рода средством организации образования педагога, стержнем и вектором его собственной образовательной траектории, позволяющей педагогу выбирать оптимальные сроки для реализации образовательных подпрограмм, содержание и формы обучения.

Рассмотрим более подробно принципы составления индивидуальной образовательной программы педагога. Абсурдно считать, что педагог может научиться составлять образовательную программу обучающегося, если сам этого делать не умеет. Как педагог может выполнить социальный заказ, когда не может выполнить свой? К тому же, заказ на индивидуализацию образовательной позиции должен исходить не столько от государства, сколько от самого человека, его индивидуальных представлений о самореализации. Таким образом, индивидуальная образовательная программа – это совокупность подпрограмм, которые реализуются в рамках образовательной программы. Сроки ее реализации могут варьироваться от одного года до пяти лет в зависимости от желаемого результата: аттестация или реализации подпрограмм.

Необходимо отметить, что индивидуальная образовательная программа является своего рода инструментом мониторинга профессиональных достижений, поэтому цели ее написания будут следующие:

- оценочная (реальное оценивание своих возможностей);

- развивающая по отношению к образовательной ситуации (структура программы представляет собой своеобразный ориентир возможных видов активности педагога).

Таким образом, в программе педагог должен обозначить:

- цели и задачи своего профессионального развития, которые соотносятся с профессиональными стандартами, успеваемостью обучающихся, стратегическим планом развития образовательного учреждения;

- профессиональные умения, которые необходимо приобрести;

- средства для решения поставленных задач.

Практическая значимость индивидуальной образовательной программы заключается в систематизации деятельности

педагога, динамике показателей профессионального роста, стимулирующих факторах, удовлетворенности образовательными услугами и - как результат - успешной аттестации.

Этапы работы педагога, реализующего индивидуальную образовательную программу будут следующими:

- диагностика профессионального мастерства педагога;
- составление индивидуальной образовательной программы, коррекция;
- реализация индивидуальной образовательной программы;
- рефлексивный анализ реализации ИОП.

На этапе диагностики, оценки и самооценки своего профессионализма, мастерства происходит самоопределение педагога. Ему необходимо определить цели, задачи педагогической деятельности в контексте перечисленных выше нововведений в образовании и требований к современному педагогу, выделить дефициты и профициты в своей деятельности. Как правило, составление программы педагогической деятельности, умение организовать учебную деятельность способствуют формированию методической, исследовательской культуры педагога, педагогической рефлексии, мотивации к критической оценке собственной деятельности.

При проектировании индивидуальной образовательной программы педагог учитывает программу развития, единую методическую тему и годовые задачи образовательного учреждения. ИОП педагога включает в себя несколько подпрограмм, содержит инвариантную и вариативную части. В инвариантной части педагог прописывает нормативно-правовую базу, методологическую основу своей педагогической деятельности, а также предусматривает тематику курсовой подготовки, сроки и формы ее реализации. Таким образом, в качестве результата в инвариантной части индивидуальной образовательной программы определяются компетенции, которые будут развиваться. Вариативная часть ИОП должна содержать частные подпрограммы, которые направлены на решение проблем профессиональной деятельности. Вариативная часть – это своего рода региональный (муниципальный) компонент, направленный на удовлетворение образовательных потребностей и устранение выявленных затруднений в результате диагностики, а также школьный компонент, который востребован для школ, работающих в режиме развития.

Необходимым условием для реализации индивидуальной образовательной программы является открытое образовательное пространство, так как именно здесь происходит профессиональное взаимодействие, рефлексия и коррекция собственной деятельности, при необходимости «перепрограммирование». Рефлексивный анализ реализации индивидуаль-

ной образовательной программы, представление результатов - это и продукты (разработанные материалы) и то, чему научился педагог в процессе курсовой подготовки. Рефлексивный анализ рекомендуется осуществлять раз в полугодие с целью своевременной коррекции действий. Предметом рефлексии становится деятельность педагога по реализации программы.

Сегодня в отдельных регионах уже существуют некоторые формы работы в системе повышения квалификации, позволяющие реализовывать образовательную программу педагогам. К таковым можно отнести:

- постоянно действующие семинары, а также вебинары по актуальным проблемам образования, организуемых в режиме посещения 1 - 2 раза в месяц;
- индивидуальное и тематическое консультирование педагогов;
- работа творческих групп по актуальным проблемам развития педагогической теории и практики, позволяющих учителям, ориентированным на самообразование, определить интересующую проблему и принять участие в ее разрешении;
- виртуальные методические кабинеты как формы сетевого взаимодействия пользователей ресурса, как в режиме реального, так и отложенного и т.д.

Необходимо отметить, что приведенный алгоритм составления индивидуальной образовательной программы отличается универсальностью, так как начать работу по составлению ИОП можно с любого этапа. Для обучения педагогического состава подобным новациям, а также для методического сопровождения дальнейшей работы образовательных учреждений или самих педагогов в этом направлении муниципальным информационно-методическим центрам потребуется определенное время и ресурсы. Результатом же подобной работы станет система, гибко и конструктивно реагирующая на потребности образования, а главное – педагог, который способен максимально использовать различные ресурсы в открытом образовательном пространстве для построения своей образовательной программы. Педагог, который сам является заказчиком на свое образование, сам планирует содержание своего образования и сам несет ответственность за результативность своей деятельности, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности, так как в конечном итоге педагог является основным и главным субъектом, призванным решать задачи развития образования. Именно он является ресурсом повышения качества образования, поэтому формирование и развитие профессиональной компетентности педагога является неперенным условием в процессе модернизации образования.

Библиографический список

1. Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февр. 2010 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск, 2010.
2. Макарова, Л.Н. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004. - № 3.
3. Красношлыкова, О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. – 2006. - № 1.

Bibliography

1. Pedagogicheskiy professionalizm v sovremennom obrazovanii: materialih VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyatennoy Godu uchitelya i 75-letiyu NGPU (17-20 fevr. 2010 g.) / pod nauch. red. E. V. Andrienko. – Novosibirsk, 2010.
2. Makarova, L.N. Modelirovaniye sistemih povysheniya kvalifikatsii prepodavateley pedvuzov i kolledzhey // Pedagogika. – 2004. - № 3.
3. Krasnoslykhova, O.G. Professionalizm pedagoga v kontekste razvitiya municipalnoy sistemih obrazovaniya // Pedagogika. – 2006. - № 1.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 37.026 + 372.853

Nikitina T.V. PROPAEDEUTIC PHYSICS COURSE AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE AND SKILLS DEFERRED CORRECTION. The article justifies the necessity for knowledge and skills correction of future physics teachers during the propaedeutic course of physics. This course is offered **recommended** to students before studying general physics at university. Special attention is given to the correction of students' experimental skills.

Key words: a propaedeutic course of physics, propaedeutics, correction of knowledge and abilities, correction of experimental abilities.

Т.В. Никитина, соискатель каф. теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: nikitinatv@cspu.ru

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОТСРОЧЕННОЙ КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье обосновывается необходимость коррекции знаний и умений будущих учителей физики на занятиях пропедевтического курса физики. Это курс предлагается студентам перед изучением общей физики в вузе. Особое внимание уделяется коррекции экспериментальных умений студентов.

Ключевые слова: пропедевтический курс физики, пропедевтика, коррекция знаний и умений, коррекция экспериментальных умений.

Образовательный процесс по физике является линейной неравновесной системой, поддержание этой системы на стабильном уровне и обеспечение её поступательного развития составляет задачу коррекции. Необходимые коррективы в образовательный процесс позволяют вносить сведения о нём, полученные с помощью обратной связи. Для определения путей, форм, методов и средств реализации коррекции знаний и умений по физике необходимо учитывать время между получением сведений о необходимости принятия коррекционных мер и их осуществлением, следовательно, коррекция может быть:

- оперативной (корректировочная информация выдается одновременно с информацией об ошибках);
- немедленной (корректировочная информация выдается с незначительным перерывом во времени);
- отсроченной (корректировочная информация выдается со значительным перерывом во времени).

Оперативная коррекция связана с мыслительной деятельностью обучаемых. Важность её реализации заключается в том, что подача правильной информации идёт сразу же после установления ошибки (например, исправление ошибок по ходу решения студентом задачи). Этот вид коррекции не является запланированным в учебном процессе, но всегда присутствует в нём и осуществляется по мере необходимости. Немедленная коррекция осуществляется с небольшим перерывом во времени (например, текущий корректирующий контроль по итогам каждого лекционного занятия). Это делается для того, чтобы ошибочная информация не попала в долговременную память студента.

Отсроченная коррекция связана с процессами забываемости учебного материала. Экспериментальные исследования процессов забывания [1] показали, что закон забывания определяется выражением: $I = I_0 e^{-kt}$, где I_0 – начальный запас информации; I – запас информации в момент времени t ; k – коэффициент потери информации (скорость забывания). При достаточно больших промежутках времени между моментами воспроизведения информации скорость забывания значительно увеличивается [2]. Отсроченная коррекция может быть предназначена для подготовки студента к экзамену, вступительному испытанию (запаздывающая коррекция) или для подготовки обучаемых к изучению нового более сложного курса (опережающая коррекция). Данная классификация видов коррекции (в зависимости от времени между получением информации и необходимости коррекции и её реализацией) не является единственной. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил выделить и другие основания для классификации видов коррекции знаний и умений (рис. 1), что в свою очередь позволяет подбирать эффективные методы и средства для её реализации в зависимости от условий, в которых протекает образовательный процесс.

Пропедевтический курс физики как средство реализации отсроченной коррекции в образовательном процессе по физике в вузе, предлагается студентам профиля подготовки «Физическое образование» перед изучением курса общей физики. Данный курс является базой для последующего изучения дисциплин профессионального цикла «Общая и эксперимен-

тальная физика», «Методика обучения физике» и др. Пропедевтический курс физики как введение в дисциплину связывает рядом расположенные концентры: третий концентр (курс физики, изучаемый в старшей профильной школе) и четвёртый концентр (изучение дисциплин по физике на физическом факультете педагогического вуза).

Основная задача этого курса: коррекция знаний и умений, полученных первокурсниками при изучении школьного курса физики, создание предпосылок, способствующих успешному формированию у них общекультурных и профессиональных компетенций. Достижение данной цели осуществляется через раскрытие субъектного опыта обучаемых, согласование этого опыта с содержанием знаний и умений, которые должны быть усвоены. Основным результатом такого обучения – создание условий для подготовки компетентного специалиста способного к культурно-просветительской и педагогической деятельности в области физического образования, для этого он должен обладать комплексом компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, специальных). Все эти компетенции формируются в результате освоения дисциплин, заложенных в основной образовательной программе. Пропедевтический курс физики входит в число таких дисциплин, его изучение направлено на освоения общекультурных компетенций:

- ОК-1: владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- ОК-4: способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- ОК-8: готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией [3].

Требования к овладению компетенциями выражаются через их основные компоненты: знания, умения, владение (опыт практической деятельности). В результате изучения пропедевтического курса физики студент должен:

- знать: место физики в системе наук; методологию и методы исследований в физике;
- уметь: применять знания элементарной физики к решению физических задач; использовать математический аппарат при выводе следствий физических законов и теорий; планировать и выполнять учебное экспериментальное и теоретическое исследование физических явлений;
- владеть: системой теоретических знаний по физике; навыками решения теоретических задач по физике на уровне, соответствующем требованиям профильного уровня подготовки по физике в общеобразовательной школе; методологией и методами физического эксперимента.

Очевидно, что качественно сформированные компоненты компетенций (знания, умения, владения) создают предпосылки для успешного формирования самих компетенций. Как правило, коррекции предшествует диагностика, которая выступает как деятельность по всестороннему и систематичес-

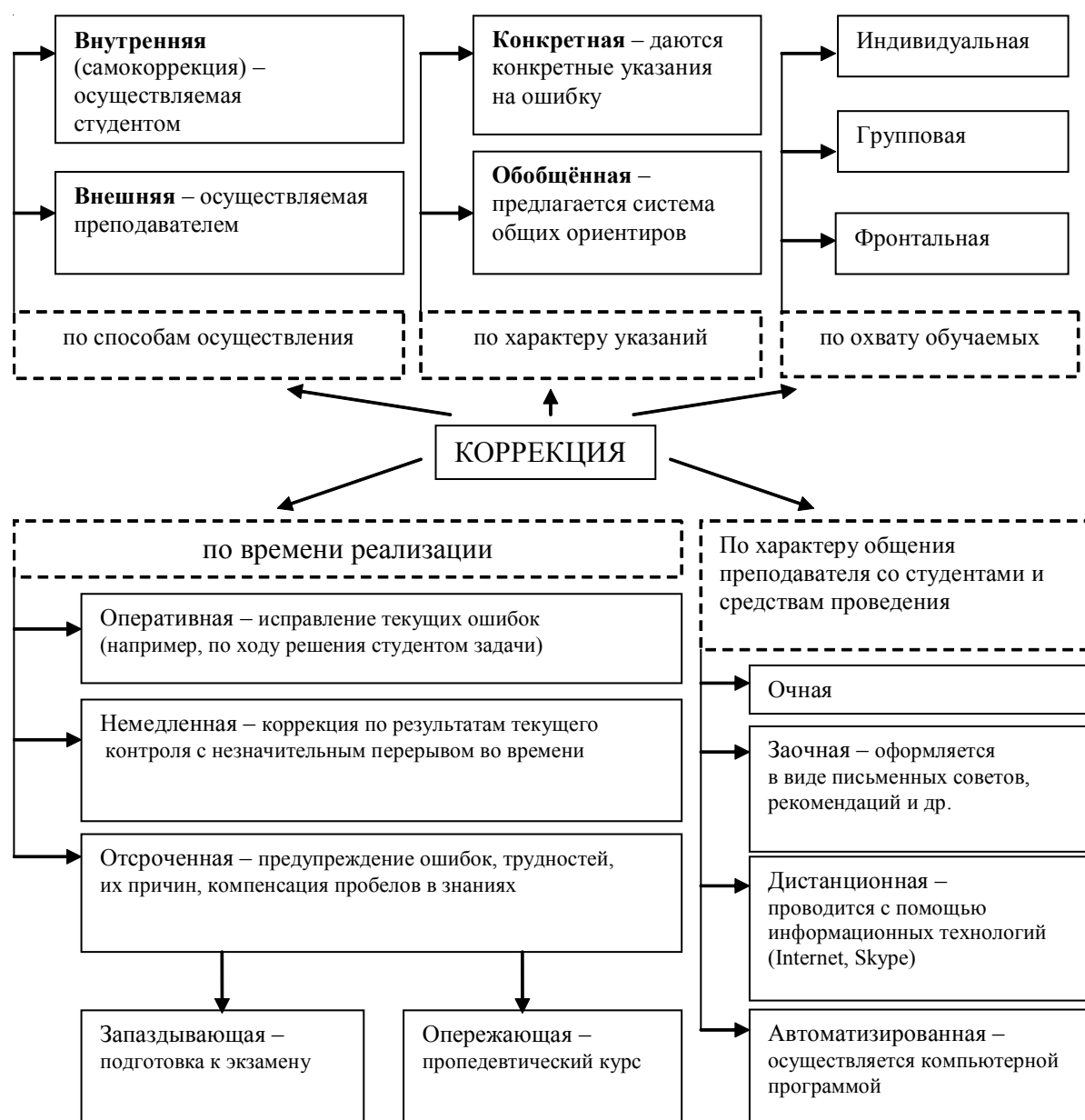


Рис. 1. Классификация видов коррекции по разным основаниям

кому изучению свойств объекта или субъекта. Понятие диагностики тесно связано с понятиями контроль и оценка, но является более общим, включающим последние. В качестве результатов диагностики знаний и умений выпускников школ целесообразно использовать аналитические отчёты Федерального института педагогических измерений [4], сотрудниками которого разрабатываются соответствующие контрольно-измерительные материалы.

Результаты государственной итоговой аттестации по физике за последние три года свидетельствуют о низком уровне готовности выпускников к продолжению физического образования. Причины неудовлетворительных результатов обсуждаются многими исследователями. Среди таких причин называют сокращение учебных часов по физике в школе, снижение познавательного интереса к учебному предмету «Физика», недостаточная методическая подготовка учителей физики, устаревшее материально-техническое оснащение кабинета и др. Всё же, преподавателям вузов приходится решать эту проблему, корректируя знания первокурсников, компенсируя пробелы в их школьных знаниях по физике на пропедевтических занятиях. В аналитическом отчёте ФИПИ за 2010-2011 учебный год [4] отмечается, что одним из существенных не-

достатков в комплексе сформированных в старшей профильной школе знаний и умений по физике является уровень сформированности экспериментальных умений выпускников. Это обстоятельство может быть связано с тем, что предыдущие контрольно-измерительные материалы были ориентированы в большей степени на проверку владения понятийным аппаратом физики и сформированности умения решать качественные расчётные задачи.

Учитывая изложенное, можно утверждать, что пропедевтический курс физики для студентов-первокурсников физического факультета педвуза может стать эффективным средством реализации коррекции различных видов знаний и умений, в том числе и экспериментальных. Основными средствами коррекции являются повторительно-обобщающие занятия лекционного и семинарского типов, на которых проводится обобщение и систематизация знаний за школьный курс физики на методологическом уровне. Личностно-смысловая и практико-ориентированная направленность обучения в вузе в связи с реализацией компетентностного подхода обуславливает необходимость включения лабораторного практикума в пропедевтический курс физики. Это связано с той ролью, которую сыграл эксперимент, как метод познания в истории физичес-

кой науки. Разумеется, научные методы приносятся в лабораторный практикум в упрощённом виде: значительно уменьшен и упрощён математический аппарат, физический эксперимент становится более целенаправленным и «очищенным» от случайностей и др. Несмотря на это экспериментальный метод познания является одним из инвариантов преобразования научного знания в учебное. Так, используя обобщённый план проведения физического эксперимента, предложенный А.В. Усовой и А.А. Бобровым, обучаемый может и проанализировать известный исторический опыт, оказавший значительное влияние на развитие физической науки, и осуществить собственное экспериментальное исследование [5].

Лабораторный физический практикум как форма организации учебных занятий в вузе составляет неотъемлемую часть курса общей физики. Учебный эксперимент в вузе включает в себя содержание экспериментальной деятельности, осуществляемой в школе, в то же время эксперимент «вузовского» уровня значительно дополняет и расширяет «школьный», поскольку первый осуществляется в рамках концентрированного более высокого уровня. Поэтому необходимо «полное усвоение» этапов экспериментальной деятельности на предыдущем центре, то есть в старшей профильной школе. Пропедевтический лабораторный практикум предполагает создание предпосылок для успешной учебно-познавательной деятельности студентов на лабораторных занятиях по курсу общей физики, т.е. формирование у них экспериментаторской компетенции: «способность (готовность) использовать методы экспериментального исследования в учебной и профессиональной деятельности». В результате занятий на таком практикуме студент должен: 1) знать методологию и методы исследований в физике; 2) уметь планировать и выполнять учебное экспериментальное исследование физических явлений; 3) владеть методологией и методами физического эксперимента.

Пропедевтический лабораторный практикум не должен повторять школьный, в то же время должен опираться на знания и умения, сформированные ранее. Студенты должны исследовать явления и закономерности известные им из школь-

ного курса физики, но проведение и обработка результатов эксперимента должны проводиться на более строгом и доказательном уровне, с использованием оборудования, обладающего значительно большей точностью измерения (штатгенциркуль, микрометр, цифровые датчики и др.). В то же время преподавателю следует обратить внимание на недостаточный уровень математической подготовки, не позволяющий использовать методы математической статистики для обработки результатов измерений, необходимо использовать элементы теории ошибок школьного уровня.

Каждая лабораторная работа пропедевтического практикума рассчитана на 2 часа в отличие от вузовского – 4 часа. Коррекция экспериментальных знаний и умений проводится на основе увеличения степени самостоятельности студентов в ходе выполнения лабораторных работ (рис. 2). Под степенью самостоятельности студентов мы понимаем долю их деятельности при организации выполнения лабораторной работы. Ступени самостоятельности устанавливаются на основе изменения характера деятельности преподавателя при обсуждении хода выполнения лабораторной работы. При информационно-иллюстративном построении учебной работы экспериментальная деятельность студентов сводится к закреплению и упрочнению регламентированной преподавателем системы действий. Частично-поисковое построение занятий, при котором преподаватель планирует этапы выполнения лабораторной работы, включает студентов в поисковую деятельность, стимулирует самостоятельное выполнение отдельных действий, этапов при выполнении лабораторной работы, обработки результатов измерений. Проблемно-исследовательские задания, представленные в виде экспериментальных задач и заданий, стимулируют поиск путей и способов решения заданной проблемы. Таким образом, постоянное повышение самостоятельного характера выполняемых лабораторных работ, активное включение в них элементов обобщения практического опыта, научного исследования способствует коррекции экспериментальных знаний и умений обучаемых.

Л.Р. № 1	Л.Р. № 2	Л.Р. № 3	Л.Р. № 4	Л.Р. № 5	Коллоквиум
«Определение плотности цилиндра»	«Изучение равноускоренного движения»	«Проверка закона сохранения механической энергии»	«Изучение колебательного движения (математический маятник)»	«Изучение колебательного движения (пружинный маятник)»	Решение экспериментальных задач
Порядок выполнения измерений, таблица для записи результатов, порядок расчёта погрешности, форма написания вывода	Порядок выполнения измерений, таблица для записи результатов	Порядок выполнения измерений	Определение цели эксперимента	Планирование и осуществление эксперимента	Постановка цели, формулировка гипотезы, планирование и осуществление эксперимента
	Расчёт погрешности, написание вывода				

- действия, которые выполняются студентами по описанию или под руководством преподавателя;

- действия, которые выполняются студентами самостоятельно

Рис. 2. Соответствие ступеней самостоятельности студентов и содержания работ пропедевтического лабораторного практикума по физике

При выполнении первой лабораторной работы преподаватель руководит выполнением эксперимента и сам рецензирует этапы его проведения, к обсуждению результатов деятельности привлекаются студенты, но окончательные вы-

воды делает преподаватель. На втором занятии студентам предлагается самостоятельно рассчитать погрешность измерений и сформулировать вывод по лабораторной работе. На последующих занятиях преподаватель руководит лишь хо-

дом проведения измерений, оформление результатов студенты осуществляют самостоятельно, начиная от подготовки таблицы для записи результатов измерений и заканчивая написанием вывода. По ходу самостоятельной работы преподаватель оказывает отдельным студентам консультативную помощь. На дальнейших занятиях преподаватель задаёт лишь цель эксперимента, обсуждает со студентами порядок его проведения, студенты самостоятельно выполняют лабораторную работу, к преподавателю обращаются за консультативной помощью.

Задачами заключительного занятия являются подведение итогов и проверка успешности проведения занятий пропедевтического лабораторного практикума. Данное занятие можно организовать в форме коллоквиума по решению экспериментальных задач. Это связано с тем, что, как правило, в учебном исследовании цель является заданной либо непосредственно, либо косвенно, например, через название лабораторной работы, использование специально подобранных экспериментальных задач позволяет поставить студентов в ситуацию, когда они самостоятельно должны определить цель эксперимента. В качестве примера может служить следующая экспериментальная задача: «Измерьте массу тела с помощью штатива, линейки, пружины и тела известной массы». Основная цель эксперимента, необходимого для решения данной задачи, – измерение массы тела – задана в условии задачи, но для её решения необходимо провести два опыта: 1) определение жёсткости пружины с помощью тела известной массы; 2) определение массы другого тела на основе формул для силы тяжести и закона Гука. Цель первого опыта в условии не задана, студент приходит к необходимости его проведения, размышляя над решением задачи.

Особое место в методике проведения занятий пропедевтического лабораторного практикума по физике, целью которого является коррекция экспериментальных знаний и умений студентов-первокурсников по физике, занимают корректировочные тесты, которые предполагают среди заведомо ложных вариантов ответа типичные ошибки, допускаемые студентами при выполнении лабораторных работ по физике. Эти задания могут носить разноуровневый характер, например, согласно системе уровней усвоения, разработанной

В.П. Беспалько: 1) узнавание объектов при повторном восприятии ранее усвоенной информации (знания-знакомства); 2) самостоятельное воспроизведение ранее усвоенной информации (знания-копии); 3) деятельность по образцу на некотором множестве объектов (знания-умения); 4) творческое действие, выполняемое на любом множестве объектов (знания-трансформации) [6]. Очевидно, что знания третьего уровня представляют собой умение выполнять деятельность по образцу, четвёртого уровня – умения выполнять творческую деятельность.

Корректировочные тесты являются эффективным средством и фронтальной коррекции знаний и умений студентов, но все же следует принимать во внимание, что процесс усвоения знаний и умений носит индивидуальный характер и зависит от особенностей каждого конкретного студента (тип памяти, тип мышления, заинтересованность в учёбе, в будущей профессии и др.). Пути и способы устранения недочётов в экспериментальных умениях студента позволяет определить детальный анализ его деятельности при выполнении лабораторной работы. Так как ошибка есть результат деятельности, то анализ ошибки должен позволить проследить ход рассуждений, установить этап, на котором допущена ошибка. Выполняя действие, студент может ошибаться несколько раз, что затрудняет поиск ошибки. Анализ экспериментальной деятельности обучаемого можно провести по обобщённому плану выполнения физического эксперимента, разработанному А.В. Усовой и А.А. Бобровым [7].

Таким образом, осуществление отсроченной коррекции различных групп знаний и умений по физике возможно в рамках изучения пропедевтического курса физики на первом курсе физического факультета вуза. Личностно-смысловая и практико-ориентированная направленность обучения в вузе в связи с реализацией компетентностного подхода обуславливает необходимость коррекции экспериментальных умений студентов, это возможно при включении лабораторного практикума в пропедевтический курс. Коррекция экспериментальных умений обучаемых может осуществляться за счёт корректировочных тестовых заданий, постоянного повышения самостоятельного характера выполняемых лабораторных работ, детального анализа экспериментальной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Ланге, В.Н. О скорости забывания // Вопросы психологии. – 1983. – № 4.
2. Потапова, М.В. Пропедевтика в непрерывном физическом образовании (школа-педвуз): монография. – М., 2008.
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Э/р]. – Р/д: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
4. Федеральный институт педагогических измерений [Э/р]. – Р/д: <http://www.fipi.ru/>
5. Карасова, И.С. Исторические опыты в структуре фундаментальной физической теории: уч. пособие для лабораторного практикума курсу «Методика обучения физике в профильных классах». – Челябинск, 2010.
6. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся // Школьные технологии, 2006. – № 2.
7. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М., 1988.

Bibliography

1. Lange, V.N. O skorosti zabivaniya // Voprosih psikhologii. – 1983. – № 4.
2. Potapova, M.V. Propedevtika v neprerivnom fizicheskom obrazovanii (shkola-pedvuz): monogra-fiya. – M., 2008.
3. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (ste-penj) «bakalavr») [Eh/r]. – R/d: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
4. Federalnihiy institut pedagogicheskikh izmereniy [Eh/r]. – R/d: <http://www.fipi.ru/>
5. Karasova, I.S. Istoricheskie opitih v strukture fundamentalnoy fizicheskoy teorii: uch. poso-bie dlya laboratnogo praktikuma kursu «Metodika obucheniya fizike v profilnykh klassakh». – Chelya-binsk, 2010.
6. Bespaljko V.P. Instrumentih diagnostiki kachestva znaniy uchathikhsya // Shkoljnihe tekhnologii, 2006. – № 2.
7. Usova, A.V. Formirovanie uchebnykh umeniy i navihkov uchathikhsya na urokakh fiziki / A.V. Usova, A.A. Bobrov. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 616.891(075)

Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V., Gafarova A., Gagulin I. **HOSTILITY AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK.** Hostility and gene polymorphism dopaminergic gene (DRD4, DAT) in the open population men aged 25-64 Novosibirsk Studied the association of gene DRD4, DAT hostility in open population of men aged 25-64 in Novosibirsk in the framework of the

WHO program «MONICA» in 1994, the most frequent polymorphism of the gene *DRD4*: genotype 4 / 4, followed by genotype carriers containing short allele 2, slightly less than the carriers of long alleles of 6 or higher. In a population of homozygous genotype prevailed 10/10 gene *DAT*, rarely met genotype 9 / 10 and, finally, in third place - genotype 9 / 9. With a high level of hostility was significantly associated genotypes 4 / 6, 4 / 7 gene (*DRD4*). Associative connection of different genotypes and alleles of *DAT* with different levels of hostility have been identified.

Key words: hostility, genes *DRD4*, *DAT*.

В.В. Гафаров, д-р мед наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
М.И. Воевода, член-корр. РАМН, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
Е.А. Громова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
В.Н. Максимов, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
А.В. Гафарова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, ст. н. с. УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ВРАЖДЕБНОСТЬ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (*DRD4*, *DAT*) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

Изучены ассоциации генов *DRD4*, *DAT* с враждебностью в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска в рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. Наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше. В популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9. С высоким уровнем враждебности оказался достоверно ассоциированы генотипы 4/6, 4/7 гена (*DRD4*). Ассоциативной связи отдельных генотипов и аллелей гена *DAT* с различными уровнями враждебности выявлено не было.

Ключевые слова: враждебность, гены *DRD4*, *DAT*.

В настоящее время рассматриваются различные биологические пути возникновения враждебного поведения. Например, одна из линий исследований в молекулярной генетике связана с поиском генетических предпосылок антисоциального поведения [1]. Поэтому представляется целесообразным провести частотный анализ распределения генотипов генов-кандидатов дофаминовой системы, в частности генов *DRD4* и *DAT*, и проанализировать их ассоциацию с враждебностью в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска.

Материалы и методы. В рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет, жителей одного из районов г. Новосибирска (657 мужчин). Для оценки уровня враждебности использовался тест MONICA-MOPSY. Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов *DRD4*, *DAT*, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований НИИ терапии СО РАМН (г. Новосибирск). Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5».

Результаты Уровень враждебности в мужской популяции 25-64 лет составил 76,9% (низкая - 25,3%, средняя - 19,1%, высокий - 32,5%).

В открытой популяции мужчин 25-64 лет частота гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) составила 57,9%, с меньшей частотой встречались генотип 2/2 - 6,1%, генотип 2/4 - 12,5% и генотип 3/4 - 5,6%; ещё реже встречались: генотип 4/6 - 4,2%, генотип 2/6, генотипы 4/7 и 6/6 присутствовали в равных пропорциях по 2,1%. Частотное распределение аллелей показало, что преобладает аллель 4 у 70,7%, аллель 2 встречалась у 14%, аллель 6 - у 6%. Остальные аллели составляют от 0,8% до 5,4%. У носителей гомозиготного генотипа 4/4 гена *DRD4* чаще встречались средние (73,9%), низкие (64,3%) уровни враждебности, или враждебность отсутствовала (56%), чем высокий уровень враждебности - 40,2%. Чаще отсутствовала враждебность у носителей генотипа 2/2 (9,2%), генотипа 2/4 (16,5%), генотипа 3/4 (7,3%). Напротив, у носителей более длинных аллелей гена *DRD4*, генотип 4/6 и генотип 4/7, чаще наблюдался высокий уровень враждебности - 7,1%. Однако часто встречался высокий уровень враждебности у носителей генотипа 2/6 и генотипа 6/6 гена *DRD4* по 3,6%. У носителей генотипа 3/3 гена *DRD4* чаще встре-

чался средний уровень враждебности - 3,3%. Носительство других генотипов гена *DRD4* у мужчин, отличающихся по уровню враждебности, не превышает 3% ($\chi^2 = 88,126$ df=54 $p=0,002$). У носителей коротких аллелей гена *DRD4* чаще враждебность отсутствовала (аллель 2 - 17,6%, аллель 4 - 69,7%) или наблюдались более низкие уровни враждебности (средний уровень враждебности встречался у 82,6% мужчин, носителей аллеля 4 гена *DRD4*). У лиц, имеющих более длинные аллельные варианты гена *DRD4*, чаще встречался высокий уровень враждебности: аллель 6 - 10,7%, аллель - 7,6%, чем отсутствовала враждебность 3,7% и 0,5%, соответственно ($\chi^2 = 80,293$ df=18 $p=0,0001$).

При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет обнаружено, что чаще встречается гомозиготный генотип 10/10 - 54,8%, реже гетерозиготный генотип 9/10 - 36,6%. Генотип 9/9 наблюдался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была от 1,7% и ниже. Схожая ситуация в популяции и в носительстве аллелей 9 - 22% и 10 - 74,2%, которые встречались чаще, чем носители всех других аллелей. При распределении носителей различных генотипов и аллелей гена *DAT* по уровню враждебности наблюдалась лишь тенденция преобладания среднего уровня враждебности (43%) у носителей генотипа 9/10 гена *DAT*; у носителей гомозиготных генотипов 10/10 (60%) и 9/9 (4%) - враждебность отсутствовала. Распределение остальных генотипов не превышает 3% ($\chi^2 = 18,930$ df=24 $p=0,756$). Есть тенденция преобладания среднего уровня враждебности (25%) у носителей аллеля 9 и отсутствие враждебности у носителей аллеля 10 гена *DAT*. Остальные аллели в указанных группах менее представлены ($\chi^2 = 14,553$ df=15 $p=0,484$).

Обсуждение. Открытую популяцию мужчин 25-64 лет г. Новосибирска можно охарактеризовать как высоко враждебную. При распределении частот различных аллельных вариантов гена *DRD4*, оказалось, что в нашей популяции 57,9% - носители генотипа 4/4 гена *DRD4*. На втором месте, от 6 до 12%, оказались носители генотипов с короткой аллелью 2 гена *DRD4*. Частота носительства более длинных аллелей 6 и выше гена *DRD4* не превышала 6% среди обследуемых лиц. Частотное распределение аллелей показало, что в открытой популяции мужчин 25-64 лет наиболее часто представлены носители аллеля 4, на втором месте - носители аллеля 2, третьим по частоте встречаемости носители алле-

ля 6 гена *DRD4*. Остальные аллели не превышали 5,4%. У мужчин, имеющих короткую аллель гена *DRD4*: генотипы 2/2, 2/4 и 3/4 – враждебность чаще всего отсутствовала, у носителей генотипов 3/3 и 4/4 наблюдался средний и ниже уровень враждебности. У носителей генотипов 2/6, 4/6, 4/7 и 6/6 гена *DRD4* чаще встречался высокий уровень враждебности. Носительство других генотипов гена *DRD4* у мужчин, отличающихся по уровню враждебности, не превышало 3%. Схожая ситуация по группам с различным уровнем враждебности, в носительстве длинных и коротких аллелей гена *DRD4*. У лиц, имеющих более длинные аллельные варианты гена *DRD4*, чаще встречался высокий уровень враждебности, а у носителей коротких аллелей гена *DRD4* враждебность либо отсутствовала, либо наблюдались более низкие уровни враждебности.

В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT* – более 50%, реже встречался генотип 9/10 чуть более 36% и, наконец, на третьем месте – генотип 9/9 – 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была ниже 1,7%. При распределении носителей различных генотипов и аллелей гена *DAT* по уровню враждебности статистически

значимых различий выявлено не было. Наблюдалась лишь тенденция преобладания среднего уровня враждебности у носителей генотипа 9/10 и аллеля 9; у носителей генотипов 10/10 и 9/9, аллеля 10 – враждебность отсутствовала.

Выводы

1. Полученные в ходе исследования результаты позволяют охарактеризовать мужскую популяцию г. Новосибирска как высоко враждебную.

2. Наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше.

3. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте – генотип 9/9.

4. С высоким уровнем враждебности достоверно ассоциированы генотипы 4/6, 4/7; со средним и ниже уровнем враждебности ассоциирован генотип 4/4 гена (*DRD4*).

5. Ассоциативной связи отдельных генотипов и аллелей гена *DAT* с различными уровнями враждебности выявлено не было.

* Проект выполнен при поддержке гранта РГНФ № 11-16-54001 а/Т

Библиографический список

1. Rozanski, A. Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulation*, 1999; 99: 2192–217.
2. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
3. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
4. Маниатис, Т. Методы генетической инженерии. Молекулярное клонирование. – М., 1984.
5. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // *Lancet*. – 1993. V. 341.
6. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // *Human Biology*. – 2000. – V. 72. – № 2.
7. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бюль; пер. с нем.. – СПб., 2002.
8. Glantz, C. Biomedical statistics: transl. from eng. – М., 1998.

Bibliography

1. Rozanski, A. Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulation*, 1999; 99: 2192–217.
2. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
3. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
4. Maniatis, T. Methods of genetic engineering. Molecular cloning. – M., 1984.
5. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // *Lancet*. – 1993. V. 341.
6. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // *Human Biology*. – 2000. – V. 72. – № 2.
7. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бюль; пер. с нем.. – СПб., 2002.
8. Glantz, S. Biomedical statistics: transl. from eng. – М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 616.891(075)

Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V., Gafarova A., Gagulin I. VITAL EXHAUSTION AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK.

Studied the association of gene *DRD4*, *DAT* to the depletion of life in the open population of men aged 25-64 in Novosibirsk in the framework of the WHO program «MONICA» in 1994, the most frequent polymorphism of the gene *DRD4*: genotype 4/4, followed by genotype carriers containing short allele 2, slightly less than the carriers of long alleles of 6 or higher. In a population of homozygous genotype prevailed 10/10 gene *DAT*, rarely met genotype 9/10 and, finally, in third place – genotype 9/9. With the high standard of depletion significantly associated genotype 4/7 gene (*DRD4*) and genotype 9/9 RCHTP gene *DAT*.

Key words: vital exhaustion, genes *DRD4*, *DAT*

В.В. Гафаров, д-р мед наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

М.И. Воевода, член-корр. РАМН, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

Е.А. Громова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

В.Н. Максимов, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,

г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, ст. н. с. УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,

г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (*DRD4*, *DAT*) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

Изучены ассоциации генов *DRD4*, *DAT* с жизненным истощением в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска в рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. Наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше. В популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте – генотип 9/9. С высоким уровнем жизненного истощения достоверно ассоциирован генотип 4/7 гена (*DRD4*) и генотип 9/9 РЧТП гена *DAT*.

Ключевые слова: жизненное истощение, гены *DRD4*, *DAT*

В настоящее время остается открытым вопрос: обусловлено ли развитие жизненного истощения, как вариант малой депрессии, определёнными изменениями в дофаминергической системе человека? В нашем исследовании мы предприняли попытку проанализировать ассоциацию между жизненным истощением и генами *D4*, *DAT*, кодирующими белки дофамина, у мужчин 25-64 лет в условиях открытой популяции г. Новосибирска.

Материалы и методы. В рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет, жителей одного из районов г. Новосибирска (657 мужчин) [1]. Использовался тест MONICA – MOPSY для оценки уровня жизненного истощения [2]. Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов *DRD4*, *DAT*, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований НИИ терапии СО РАМН (г. Новосибирск) [3-5]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5» [6-7].

Результаты. Уровень жизненного истощения в мужской популяции 25-64 лет составил 67% (средний – 52,4%, высокий – 14,6%).

В открытой популяции мужчин 25-64 лет частота гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) составила 57,9%, с меньшей частотой встречались генотип 2/2 – 6,1%, генотип 2/4 – 12,5% и генотип 3/4 – 5,6%; ещё реже встречались: генотип 4/6 – 4,2%, генотип 2/6, генотипы 4/7 и 6/6 присутствовали в равных пропорциях по 2,1%. Частотное распределение аллелей показало, что преобладает аллель 4 у 70,7%, аллель 2 встречалась у 14%, аллель 6 – у 6%. Остальные аллели составляют от 0,8% до 5,4%. У мужчин с генотипом 4/4, чаще всего наблюдался средний уровень жизненного истощения – 60,2%. Среди представителей генотипа 2/4 – чаще всего отсутствовало жизненное истощение (15,6%). У носителей генотипа 3/3 и генотипа 3/4 приблизительно одинаково встречались как высокий, так и средний уровень жизненного истощения. Высокий уровень жизненного истощения чаще наблюдался у носителей генотипа 7/7 и генотипа 4/5 – по 2,6%. Средний уровень жизненного истощения чаще встречался у носителей генотипа 2/2 – 7,7% и генотипа 4/7 – 2,7%, и генотипа 6/6 – 2,7%. У носителей генотипа 2/6 (3,1%) и генотипа 4/6 (5,5%) – жизненное истощение чаще всего не встречалось, распределение остальных носителей генотипа *DRD4* не превышает 1,3% ($\chi^2 = 39,186$ df=36 p=0,329). Иная картина наблюдается у мужчин с жизненным истощением в носительстве длинных и коротких аллелей гена *DRD4*. Носители аллеля 4 гена *DRD4* представлены примерно с одинаковой частотой во всех группах с жизненным истощением и без от 68,8% до 73,7%. Носители аллеля 2 (16,4%) и аллеля 6 (7,4%) чаще не страдают жизненным истощением. Носители аллеля 3 (9,2%) и аллеля 7 (3,3%) чаще представлены в группе с высоким уровнем жизненного истощения. Носительство других аллелей гена *DRD4* не превышает 2% ($\chi^2 = 20,495$ df=12 p=0,058).

При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет обнаружено, что чаще встречается гомозиготный генотип 10/10 – 54,8%, реже гетерозиготный генотип 9/10 – 36,6%. Генотип 9/9 наблюдался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была от 1,7% и ниже. Схожая ситуация в популяции и в носитель-

стве аллелей 9 – 22% и 10 – 74,2%, которые встречались чаще, чем носители всех других аллелей. Среди мужчин, носителей генотипа 9/9 гена *DAT*, достоверно чаще встречался высокий уровень жизненного истощения (15,2%), средний уровень жизненного истощения наблюдался у 2,3%. Напротив, у носителей генотипов 9/10 и 10/10 гена *DAT* чаще либо отсутствовало жизненное истощение (38,3% и 57%, соответственно), либо наблюдался средний уровень жизненного истощения (37,1% и 55,4%, соответственно), высокий уровень встречался реже (31,8% и 48,5%, соответственно) ($\chi^2 = 41,076$ df=16 p=0,001). Остальные генотипы у мужчин с различными уровнями жизненного истощения встречаются гораздо реже. Соотношение частот аллелей 9 и 10 гена *DAT* у мужчин с различными уровнями жизненного истощения аналогично распределению данных генотипов. Соответственно, у носителей аллеля 9 высокий уровень жизненного истощения встречался у – 31,1%, средний уровень – 20,9%, а отсутствовало жизненное истощение у 19,1%. Напротив, у носителей аллеля 10 отсутствовало жизненное истощение у 77,7%, средний уровень жизненного истощения наблюдался у 74,9%, а высокий уровень жизненного истощения у – 65,2% ($\chi^2 = 19,792$ df=10 p=0,031).

Обсуждение

Уровень жизненного истощения в популяции оказался довольно высок – оно наблюдалось практически у 2/3 мужчин. В открытой мужской популяции г. Новосибирска преобладали носители генотипа 4/4 гена (*DRD4*), на втором месте оказались носители генотипов с короткой аллелью 2 гена *DRD4* от 6 до 12%. Частота носительства более длинных аллелей 6 и выше гена *DRD4* не превышала 6% среди обследуемых лиц. С увеличением количества тандемных повторов РЧТП гена *DRD4* – рос уровень жизненного истощения. Среди мужчин, у которых в генотипе чаще встречался аллель 2 – либо отсутствовало жизненное истощение, либо встречался его средний уровень, в сравнении с носителями всех других аллелей. У мужчин, носителей генотипа 7/7, напротив, чаще встречался высокий уровень жизненного истощения.

В изучаемой популяции преобладал генотип 10/10 гена *DAT* – более чем у 50% мужчин, на втором месте встречался генотип 9/10 чуть более 36% и, наконец, генотип 9/9 встречался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была ниже 1,7%. В нашей популяции, у носителей генотипа 9/10 и генотипа 10/10 гена *DAT* чаще либо отсутствовало жизненное истощение или наблюдался средний уровень жизненного истощения, напротив, у носителей гомозиготного генотипа 9/9 гена *DAT* чаще наблюдался высокий уровень жизненного истощения. Соотношение частот аллелей 9 и 10 гена *DAT* у мужчин с различными уровнями жизненного истощения аналогично распределению данных генотипов.

Выводы

1. Полученные в ходе исследования результаты позволяют охарактеризовать мужскую популяцию г. Новосибирска как популяцию с высоким уровнем жизненного истощения.

2. В открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше.

3. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9.

4. С высоким уровнем жизненного истощения достоверно ассоциирован генотип 4/7 (*DRD4*) и генотип 9/9 РЧТП гена дофамин-транспортного белка *DAT*.

* Проект выполнен при поддержке гранта РГНФ № 11-16-54001 а/Т

Библиографический список

1. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. - Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
2. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. - Helsinki, 1990.
3. Маниатис, Т. Методы генетической инженерии. Молекулярное клонирование. - М., 1984.
4. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. - 1993. - V. 341.
5. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. - 2000. - V. 72. - № 2.
6. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бюль; пер. с нем. - СПб., 2002.
7. Glantz, C. Biomedical statistics: transl. from eng. - М., 1998.

Bibliography

1. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. - Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
2. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. - Helsinki, 1990.
3. Maniatis, T. Metodih geniticheskoj inzhenerii. Molekulyarnoe klonirovanie. - М., 1984.
4. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. - 1993. - V. 341.
5. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. - 2000. - V. 72. - № 2.
6. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannikh i vosstanovlenie skrihtikh zakonemnostey / A. Byuyulj; per. s nem. - SPb., 2002.
7. Glantz, S. Biomedical statistics: transl. from eng. - М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 616.891(075)

Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V, Gafarova A., Gagulin I. PERSONAL ANXIETY AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK.

Studied the association of gene *DRD4*, *DAT* with personal anxiety in the open population of men aged 25-64 in Novosibirsk in the framework of the WHO program «MONICA» in 1994 revealed that the most common polymorphism of the gene *DRD4*: genotype 4 / 4, the second largest media genotypes containing the short allele 2, slightly less than the carriers of long alleles of 6 or higher. In a population of homozygous genotype prevailed 10/10 gene *DAT*, rarely met genotype 9 / 10 and, finally, in third place - genotype 9 / 9.

Key words: personal anxiety, genes *DRD4*, *DAT*

В.В. Гафаров, д-р мед наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

М.И. Воевода, член-корр. РАМН, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

Е.А. Громова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

В.Н. Максимов, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,

г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, ст. н. с. УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,

г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (*DRD4*, *DAT*) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

Изучены ассоциации генов *DRD4*, *DAT* с личностной тревожностью в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска в рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. Выявлено, что наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше. В популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9.

Ключевые слова: личностная тревожность, гены *DRD4*, *DAT*

Причин возникновения тревожности может быть много, например, воздействие социально-психологических стрессоров (ожидание отрицательной оценки, угроза самоуважению, престижу и т.д.). Невозможно объяснить возникновения высокого уровня тревожности только неблагоприятными факторами среды. Тревожность может быть обусловлена нейротрансмиттерными расстройствами (нарушением синтеза норадренина, серотонина, дофамина, ГАМК) [1-4]. Учитывая, что отсутствуют однозначные данные об ассоциации полиморфизмов генов нейромедиаторных систем (*DRD4*, *DAT*) и личностных расстройств, как в мире, так и в России, представлялось целесообразным провести частотный анализ рас-

пределения генотипов генов-кандидатов в общей популяции г. Новосибирска и проанализировать их ассоциацию с личностной тревожностью.

Материалы и методы. Были обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [6] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Обследованы 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4 года). Отклик составил -82,1%. Использовался тест Спилбергера для оценки уровня личностной тревожности (ЛТ). [4]. Вопросники заполнялись испытуемыми са-

мостоятельно [7, 8]. Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов *DRD4*, *DAT*, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований НИИ терапии СО РАМН (г. Новосибирск) [9-11]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-11,5" [11; 12].

Результаты. В открытой популяции мужчин 25-64 лет уровень личностной тревожности (ЛТ) составил - 97,5% (СУТ - 46,6%, ВУТ - 50,9%).

Частота гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) составила 57,9%, с меньшей частотой встречались генотип 2/2 - 6,1%, генотип 2/4 - 12,5% и генотип 3/4 - 5,6%; ещё реже встречались: генотип 4/6 - 4,2%, генотип 2/6, генотипы 4/7 и 6/6 присутствовали в равных пропорциях по 2,1%. Частотное распределение аллелей показало, что преобладает аллель 4 у 70,7%, аллель 2 встречалась у 14%, аллель 6 - у 6%. Остальные аллели составляют от 0,8% до 5,4%. Мужчины, носители генотипа 4/4 гена *DRD4*, в группе с СУТ встречались в 59,8% и в группе НУТ в - 66,7%, среди мужчин с ВУТ - в 54,8%. Мужчины с генотипом 2/4 гена *DRD4* гораздо чаще встречались в группе СУТ в - 14,5%, чем ВУТ - 9,6%. Носители генотипа 4/6 напротив - чаще встречались в группе ВУТ - 7,8%, против СУТ - 2% ($\chi^2=69,569$ df=36 p=0,001). Схожая ситуация по группам ЛТ и в носительстве аллелей 2, 4 и 6. Носителей 2 и 4 аллелей преобладали в группе со СУТ - 15,6% и 72,1% соответственно, в то время как в группе ВУТ они были представлены 11,7% и 68,7%, соответственно. Носители аллели 6 напротив в группе ВУТ встречались в 7,8%, а в группе со СУТ - 4,7% ($\chi^2=15,980$ df=12 p=0,192).

При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет обнаружено, что чаще встречается гомозиготный генотип 10/10 - 54,8%, реже гетерозиготный генотип 9/10 - 36,6%. Генотип 9/9 наблюдался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была от 1,7% и ниже. Схожая ситуация в популяции и в носительстве аллелей 9 - 22% и 10 - 74,2%, которые встречались чаще, чем носители всех других аллелей. Мужчины, носители генотипа 10/10 в группе со СУТ встречались в - 58,4%, а в группе ВУТ в - 50,6%, носители гетерозиготного генотипа 9/10 соответственно в группе СУТ было - 35%, а в группе ВУТ - 38,8%. Среди мужчин, носителей генотипа 9/9 ситуация противоположная: в группе ВУТ - 6,3%, а в группе СУТ - 1,6% ($\chi^2=51,105$ df=16 p=0,0001). Соотношение частоты аллелей

9 и 10 у мужчин с ЛТ аналогично распределению данных генотипов. Соответственно носители аллеля 9 преобладали в группе ВУТ - 25,6%, против СУТ - 19,1%, а носители аллеля 10 напротив чаще встречались в группе со СУТ - 77%, чем с ВУТ - 70,9% ($\chi^2=45,402$ df=10, p=0,0001).

Обсуждение

В результате проведенного исследования оказалось, что в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска более чем у 50% лиц наблюдается ВУТ.

В открытой мужской популяции г. Новосибирска преобладают носители гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) (57,9%). На втором месте в популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска оказались носители генотипов с короткой аллелью 2 гена *DRD4* от 6 до 12%. Частота носительства более длинных аллелей 6 и выше гена *DRD4* не превышала 6% среди обследуемых лиц. Носители генотипов 4/4 и 2/4 гена *DRD4* чаще встречались в группе СУТ или НУТ, в то время как мужчины с генотипом 4/6 чаще встречались в группе ВУТ. Та же картина наблюдается при сравнении аллелей гена *DRD4*.

В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT* - более 50%, реже встречался генотип 9/10 чуть более 36% и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9 - 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была ниже 1,7%. Носители генотипов 10/10 гена *DAT* чаще встречались в группе со СУТ, чем в группе с ВУТ, ситуация с носителями генотипов 9/10 и 9/9 противоположная: они чаще наблюдались в группе с ВУТ, чем со СУТ. Остальные генотипы у мужчин с разным уровнем ЛТ встречаются гораздо реже и колебались от 2% до 5%. Соотношение частот аллелей 9 и 10 у мужчин с ЛТ аналогично распределению данных генотипов.

Выводы

1. Полученные в ходе исследования результаты позволяют охарактеризовать мужскую популяцию г. Новосибирска как высоко тревожную.

2. В открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше.

3. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9.

* Проект выполнен при поддержке гранта РФГФ № 11-16-54001 а/Т

Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России. - Новосибирск, 2000.
2. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России. - Новосибирск, 2002.
3. Гафаров, В.В. Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога. - Новосибирск, 2008.
4. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга. - Л., 1976.
5. Bouchard, T.J. Genes, Evolution, and Personality // Behavioral Genetics. - 2001. - V. 31. - № 3.
6. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985
7. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
8. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. - 1993. - V. 341.
10. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. - 2000. - V. 72. № 2.
11. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей /А. Бюль, П. Цёфель; пер. с нем. - СПб., 2002.
12. Glantz, C. Biomedical statistics: transl. from eng. - M., 1998.

Bibliography

1. Gafarov, V.V. Epidemiologiya i profilaktika khronicheskikh neinfekcionnykh zaboolevaniy v teche-nie 2-kh desyatiletij i v period socialjno-ehkonomicheskogo krizisa v Rossii. - Novosibirsk, 2000.
2. Gafarov, V.V. Psikhologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii. - Novosibirsk, 2002.
3. Gafarov, V.V. Lichnost' i eyo vzaimodeystvie s social'noy sredoy: neprotorennaya doroga. - Novosibirsk, 2008.
4. Khanin, Yu.L. Kраткое rukovodstvo k primeneniyu shkalih reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti Ch.D. Spilbergera. - L., 1976.
5. Bouchard, T.J. Genes, Evolution, and Personality // Behavioral Genetics. - 2001. - V. 31. - № 3.
6. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985
7. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
8. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. - 1993. - V. 341.

10. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. – 2000. – V. 72. № 2.
 11. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бушуль, Р. Цюфел; пер. с нем. – СПб., 2002.
 12. Glantz, S. Biomedical statistics: transl. from eng. – М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 616.891(075)

Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V., Gafarova A., Gagulin I. SLEEP DISORDERS AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK. Studied the association of gene DRD4, DAT sleep disorders in the open population of men aged 25-64 in Novosibirsk in the framework of the WHO program «MONICA» in 1994, the male population of Novosibirsk, the prevalence of sleep disorders is high - 48.3%. The most common genotype 4 / 4, the second largest carriers of the genotype containing the short allele 2, slightly less than the carriers of long alleles of 6 or higher. In the study population was dominated by a homozygous genotype of the gene 10/10 DAT, rarely met genotype 9 / 10 and, finally, in third place - genotype 9 / 9. Since sleep disorders are associated significantly: genotype 4 / 6 of the DRD4 gene and genotype 9 / 9 gene dopamine transporter protein DAT. Carriers of genotypes containing "short" allele of the DRD4 gene 2 / 4, 3 / 4 did not experience sleep disturbances, the carriers of the genotype 4 / 4 were satisfied with sleep. Carriers of allele 11 DAT gene praised his dream.

Key words: sleep disorders, the genes DRD4, DAT.

В.В. Гафаров, д-р мед наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
М.И. Воевода, член-корр. РАМН, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
Е.А. Громова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
В.Н. Максимов, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
А.В. Гафарова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,
 г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, ст. н. с. УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,
 г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

НАРУШЕНИЯ СНА И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (DRD4, DAT) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

Изучены ассоциации генов *DRD4*, *DAT* с нарушением сна в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска в рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. В мужской популяции г. Новосибирска распространённость нарушений сна высока - 48,3%. Наиболее часто встречающийся генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9. С нарушением сна достоверно ассоциированы: генотип 4/6 гена *DRD4* и генотип 9/9 гена дофамин-транспортного белка *DAT*. Носители генотипов, содержащих «короткие» аллели гена *DRD4* 2/4, 3/4 не испытывали нарушений сна, носители генотипа 4/4 были удовлетворены сном. Носители аллеля 11 гена *DAT* положительно оценивали свой сон.

Ключевые слова: нарушения сна, гены *DRD4*, *DAT*.

Согласно современным представлениям о нейрофизиологии сна важную роль в ней играют моноамины, одним из которых является дофамин [1]. Исходя из этих предпосылок, представляется целесообразным провести частотный анализ распределения генотипов генов-кандидатов дофаминовой системы, в частности генов *DRD4* и *DAT*, и проанализировать их ассоциацию с нарушениями сна в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска.

Материалы и методы. В рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет, жителей одного из районов г. Новосибирска (657 мужчин) [2]. Для оценки уровня сна использовался вопросник, который испытуемые заполняли самостоятельно. Было предложен вопрос: как Вы спите? Варианты ответов: «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо» и «очень плохо» [3]. Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов *DRD4*, *DAT*, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований НИИ терапии СО РАМН (г. Новосибирск) [4-6]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5» [7; 8].

Результаты. По нашим данным, уровень нарушений сна в мужской популяции 25-64 лет составил: 48,3%: оценка сна «удовлетворительно» - 39,6%, «плохо» - 7,6%, «очень плохо» - 1,1%. Дали оценку сна «хорошо» - 46,2%, «очень хорошо» - 5,6%.

В открытой популяции мужчин 25-64 лет частота генотипа 4/4 гена *DRD4* составила 57,9%, с меньшей частотой встре-

чались генотип 2/2 - 6,1%, генотип 2/4 - 12,5% и генотип 3/4 - 5,6%; ещё реже встречались: генотип 4/6 - 4,2%, генотип 2/6, генотипы 4/7 и 6/6 присутствовали в равных пропорциях по 2,1%. Частотное распределение аллелей показало, что преобладает аллель 4 у 70,7%, аллель 2 встречалась у 14%, аллель 6 - у 6%. Остальные аллели составляют от 0,8% до 5,4%. При распределении по самооценке сна у носителей различных генотипов гена *DRD4*, оказалось, что у носителей генотипа 4/4 «удовлетворительная» оценка встречается чаще всего (61,8%). У носителей генотипа 2/6 и 4/6 преобладает оценка сна «плохо» (7,1% и 28,6%, соответственно). У носителей генотипа 3/4 чаще встречается оценка сна «очень хорошо» (15,4%), а среди носителей генотипа 2/4 гена *DRD4* - 16,2% респондентов оценивают свой сон как «хороший» ($\chi^2 = 161,067$ df=72 $p=0,0001$). Среди носителей аллеля 2 гена *DRD4* - 19,2% респондентов ответили, что сон у них «очень хороший», у мужчин, носителей аллеля 4 преобладал ответ «хорошо» - 72,2%, а у носителей аллеля 6 преобладала оценка сна «плохо» - 19% ($\chi^2 = 46,555$ df=24 $p=0,004$).

При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет обнаружено, что чаще встречается генотип 10/10 - 54,8%, реже гетерозиготный генотип 9/10 - 36,6%. Генотип 9/9 наблюдался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была от 1,7%. Схожая ситуация в популяции и в носительстве аллелей 9 - 22% и 10 - 74,2%, которые встречались чаще, чем носите-

ли всех других аллелей. При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет, с различной самооценкой сна, достоверных различий выявлено не было. Чаще встречались положительные оценки сна: у носителей генотипа 9/10 – сон «хороший» – 41,9%, среди носителей генотипа 10/10 оценка «очень хороший» сон наблюдалась у 61,5%. Среди носителей генотипа 9/9 – 8,3% считали свой сон «плохим» ($\chi^2 = 25,486$ df=32 $p=0,786$). Распределение остальных носителей различных генотипов *DAT* и самооценка сна не превышало 3,8%. При частотном распределении аллелей гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет, с различной самооценкой сна, достоверных различий также выявлено не было. Была тенденция увеличения положительных ответов – сон «очень хороший» – 78,8% среди носителей аллеля 10 и ответов сон «плохой» – 26,4% среди носителя аллеля 9. Распределение остальных аллелей гена *DAT* не превышало 3,8% ($\chi^2 = 16,777$ df=20 $p=0,667$).

Обсуждение

В открытой мужской популяции г. Новосибирска распространенность нарушений сна высока и составляет 48,3%. Преобладают носители аллеля 4 гена *DRD4*. На втором месте оказались носители генотипов с короткой аллелью 2 – от 6 до 12%. Частота носительства более длинных аллелей 6 и выше гена *DRD4* не превышала 6% среди обследуемых лиц. Носители генотипа 4/4 чаще считали, что сон у них «удовлетворительный». Носители более «коротких» аллелей с генотипами 2/4 и 3/4 чаще других оценивали свой сон положительно, в то время как мужчины, с генотипом 2/6 и 4/6, наоборот, были недовольны своим сном и у них встречались оценки «плохо» чаще. При сравнении «коротких» и «длинных» аллелей гена *DRD4*, наблюдалась приблизительно та же картина: носители длинного аллеля 6 чаще оценивали свой сон «плохо», носители аллеля 2 считали, что у них сон

«очень хороший», у представителей самого распространенного в популяции аллеля 4 преобладал ответ «сон хороший».

В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT* – более 50%, реже встречался генотип 9/10 чуть более 36% и, наконец, на третьем месте – генотип 9/9 – 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была ниже 1,7%. При частотном распределении генотипов и аллелей полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет, с различной самооценкой сна, достоверных различий выявлено не было. Намечалась лишь тенденция увеличения положительных оценок своего сна у носителей генотипа 9/10 и генотипа 10/10 гена *DAT*. Немного чаще встречались негативные оценки сна у носителей генотипа 9/9 гена *DAT*. Наблюдалась тенденция увеличения ответов сон «очень хороший» среди носителей аллеля 10 и ответов сон «плохой» – среди носителя аллеля 9.

Выводы

1. В мужской популяции г. Новосибирска распространенность нарушений сна высока и составляет 48,3%.

2. В открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше.

3. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте – генотип 9/9.

4. С нарушением сна достоверно ассоциированы: генотип 4/6 гена *DRD4* и генотип 9/9 гена дофамин-транспортного белка *DAT*.

5. Носители генотипов, содержащих «короткие» аллели гена *DRD4* 2/4, 3/4 не испытывали нарушений сна, носители генотипа 4/4 были удовлетворены сном. Носители аллеля 11 гена *DAT* положительно оценивали свой сон.

* Проект выполнен при поддержке гранта РГНФ № 11-16-54001 а/Т

Библиографический список

1. Abbott, A. Neuroscience: while you were sleeping // Nature. – 2005. – № 437.
2. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
3. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
4. Маниатис, Т. Методы генетической инженерии. Молекулярное клонирование. – М., 1984.
5. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. – 1993. – V. 341.
6. Mitchell, R.J.. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. – 2000. – V. 72. – No. 2.
7. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей /А. Бююль, П. Цёфель; пер. с нем. – СПб., 2002.
8. Glantz, C. Biomedical statistics: transl. from eng. – М., 1998.

Bibliography

1. Abbott, A. Neuroscience: while you were sleeping // Nature. – 2005. – № 437.
2. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
3. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
4. Maniatis, T. Methods of genetic engineering. Molecular cloning. – M., 1984.
5. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // Lancet. – 1993. – V. 341.
6. Mitchell, R.J.. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // Human Biology. – 2000. – V. 72. – No. 2.
7. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannikh i vosstanovlenie skrytykh zakonornostey /A. Byuyulj, P. Cyofelj; per. s nem. – SPb., 2002.
8. Glantz, S. Biomedical statistics: transl. from eng. – М., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 616.891(075)

Gafarov V., Voevoda M., Gromova E., Maximov V., Gafarova A., Gagulin I. **DEPRESSION AND GENE POLYMORPHISM DOPAMINERGIC (DRD4, DAT) IN THE OPEN POPULATION MEN AGED 25-64 NOVOSIBIRSK.** Studied the association of gene *DRD4*, *DAT* to depression in an open population of men aged 25-64 in Novosibirsk in the framework of the WHO program «MONICA» in 1994. The frequencies of alleles and genotypes of polymorphisms of the gene *DRD4*, the gene *DAT*, in the open population of men 25-64 years Novosibirsk. Revealed that the most common gene polymorphism *DRD4*: genotype 4 / 4, the second largest carriers of the genotype containing the short allele 2, slightly less than the carriers of long alleles of 6 or higher. In a population of homozygous genotype prevailed 10/10 gene *DAT*, rarely met genotype 9 / 10 and, finally, in third place – genotype 9 / 9.

Key words: depression, genes *DRD4*, *DAT*, male population.

В.В. Гафаров, д-р мед наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
М.И. Воевода, член-корр. РАМН, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
Е.А. Громова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
В.Н. Максимов, д-р мед наук, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;
А.В. Гафарова, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск; **И.В. Гагулин**, ст. н. с. УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ДЕПРЕССИЯ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДОФАМИНЕРГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (*DRD4*, *DAT*) В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ Г. НОВОСИБИРСКА

Изучены ассоциации генов *DRD4*, *DAT* с депрессией в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска в рамках программы ВОЗ «MONICA» в 1994 г. Определены частоты аллелей и генотипов полиморфизмов гена *DRD4*, гена *DAT*, в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска. Выявлено, что наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержащего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше. В популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9.

Ключевые слова: депрессия, гены *DRD4*, *DAT*, мужская популяция

В настоящее время ведущими странами мира выделяются значительные ресурсы для выявления генов-кандидатов, участвующих в сложных психических и поведенческих расстройствах, посредством воздействия внешней среды [1]. Тем не менее, пока поиск ассоциативной связи между депрессией и генами нейромедиаторных систем (*DRD4*, *DAT*) дал противоречивые результаты [2], к тому же не проводился в условиях российской популяции, поэтому представляется перспективным изучение связи между вышеперечисленными генами и развитием депрессии в открытой популяции мужчин 25-64 лет мегаполиса Западной Сибири.

Материалы и методы. Были обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [3] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Обследованы 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4 года). Отклик составил -82,1%. Использовался тест MONICA – MOPSY для оценки уровня депрессии [4]. Вопросники заполнялись испытуемыми самостоятельно [5].

Генотипирование изучаемых полиморфизмов генов *DRD4*, *DAT*, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований НИИ терапии СО РАМН (г. Новосибирск) [6-8]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5» [9-10].

Результаты. Уровень депрессии в мужской популяции 25-64 лет составил 29% (умеренная -25,9%, большая -3,1%).

В открытой популяции мужчин 25-64 лет частота гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) составила 57,9%, с меньшей частотой встречались генотип 2/2 - 6,1%, генотип 2/4 - 12,5% и генотип 3/4 - 5,6%; ещё реже встречались: генотип 4/6 - 4,2%, генотип 2/6, генотипы 4/7 и 6/6 присутствовали в равных пропорциях по 2,1%. Распределение остальных генотипов, обнаруженных в популяции представлено. Частотное распределение аллелей показало, что преобладает аллель 4 у 70,7%, аллель 2 встречалась у 14%, аллель 6 - у 6%. Остальные аллели составляют от 0,8% до 5,4%. У мужчин, носителей генотипа 4/4, чаще всего отсутствовала депрессия - 60,5%, чем наблюдалась - 51,9%. У мужчин с генотипом 2/4 также чаще депрессия не наблюдалась - 14,5%, чем встречалась - 7,8%. Напротив, у носителей генотипа 4/6 чаще наблюдалась депрессия - у 9,3%, чем отсутствовала - у 2% ($\chi^2 = 32,811$ df=18 p=0,018).

Схожая ситуация по группам с депрессией и без, в носительстве длинных и коротких аллелей гена *DRD4*. У носителей аллелей 2 и 4 чаще отсутствует депрессия - 15% и 72,8%, в то время как встречается у 11,6% и 65,9%, соответственно. В то время как у носителей длинных аллелей 6 и 7 депрес-

сия встречается в 11,2% и 3,1%, а отсутствует у 3,7% и 1,7%, соответственно ($\chi^2 = 24,678$ df=6 p=0,00001).

При частотном распределении генотипов полиморфизма РЧТП гена *DAT* в популяции мужчин 25-64 лет обнаружено, что чаще встречается гомозиготный генотип 10/10 - 54,8%, реже гетерозиготный генотип 9/10 - 36,6%. Генотип 9/9 наблюдался у 3,7%. Встречаемость остальных генотипов была от 1,7%. Схожая ситуация в популяции и в носительстве аллелей 9 - 22% и 10 - 74,2%, которые встречались чаще, чем носители всех других аллелей. Среди мужчин, носителей генотипов 10/10 и 9/10 наблюдалось примерно одинаковое количество лиц с депрессией - 57,7%, 37,9%, и без - 56%, 36,1%, соответственно. У мужчин, носителей генотипа 9/9 наблюдалась тенденция преобладания лиц с депрессией - 7,8%, чем без -2,1% ($\chi^2 = 13,549$ df=8 p=0,094).

Соотношение частоты аллелей 9 и 10 у мужчин с депрессией и аналогично распределению данных генотипов. Соответственно у носителей аллеля 9 депрессия встречалась у 26,7%, отсутствовала у -20,1% а у носителей аллеля 10 депрессия встречалась у 70,7%, отсутствовала у 75,6% ($\chi^2 = 9,235$ df=5 p=0,10).

Обсуждение

По результатам проведённого исследования было установлено, что в открытой мужской популяции г. Новосибирска преобладают носители гомозиготного генотипа 4/4 гена дофаминового рецептора 4-подтипа (*DRD4*) (57,9%). На втором месте в открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска оказались носители генотипов с короткой аллелью 2 гена *DRD4* от 6 до 12%. Частота носительства более длинных аллелей 6 и выше гена *DRD4* не превышала 6% среди обследуемых лиц. У мужчин, носителей генотипов 4/4 и 2/4 гена *DRD4* меньше встречалась депрессия, в то же время у мужчин с генотипом 4/6 чаще наблюдалась депрессия, чем отсутствовала. Та же картина наблюдается при сравнении носителей коротких и длинных аллелей гена *DRD4*, наблюдалась тенденция преобладания симптомов депрессии у последних.

В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT* - более 50%, реже встречался генотип 9/10 чуть более 36% и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9 -3,7%. Встречаемость остальных генотипов была ниже 1,7%. В открытой популяции мужчин 25-64 лет не наблюдалось различий по уровню депрессии среди носителей генотипов 9/10 и 10/10 гена *DAT*, у мужчин, носителей генотипа 9/9 гена *DAT*, наблюдалась незначительная тенденция преобладания лиц с депрессией, чем без неё. Аналогичная картина наблюдалась при соотношении частот аллелей 9 и 10 у мужчин с депрессией и без.

Выводы

1. Полученные в ходе исследования результаты позволяют охарактеризовать мужскую популяцию г. Новосибирска как популяцию с высоким уровнем депрессии.

2. В открытой популяции мужчин 25-64 лет г. Новосибирска наиболее часто встречающийся полиморфизм гена *DRD4*: генотип 4/4, на втором месте носители генотипа, содержа-

щего короткий аллель 2, чуть меньше носителей длинных аллелей от 6 и выше.

3. В изучаемой популяции преобладал гомозиготный генотип 10/10 гена *DAT*, реже встречался генотип 9/10 и, наконец, на третьем месте - генотип 9/9.

4. В мужской популяции 25-64 лет с депрессией оказался достоверно ассоциирован генотип 4/6 гена (*DRD4*)

5. У носителей генотипа 9/9 гена *DAT*, наблюдалась тенденция преобладания лиц с депрессией.

* Проект выполнен при поддержке гранта РГНФ № 11-16-54001 а/Т

Библиографический список

1. Douglas, F. Levinson et al. Genetics of Recurrent Early-Onset Major Depression (GenRED): Significant Linkage on Chromosome 15q25-q26 After Fine Mapping With Single Nucleotide Polymorphism Markers *Am J Psychiatry*. – 2007. – V. 164.
2. Lim, L.C. No evidence of association between dopamine D4 receptor variants and bipolar affective disorder // *Am J Med Genet*. – 1994. – Sep 15. – № 54(3).
3. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
4. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
5. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
6. Маниатис, Т. Методы генетической инженерии. Молекулярное клонирование. – М., 1984.
7. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // *Lancet*. – 1993. – V. 341.
8. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // *Human Biology*. – 2000. – V. 72. – No. 2.
9. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей /А. Бюль, П. Цёфель; пер. с нем. - СПб., 2002.
10. Glantz S. Biomedical statistics: transl. from eng. - M., 1998.

Bibliography

1. Douglas, F. Levinson et al. Genetics of Recurrent Early-Onset Major Depression (GenRED): Significant Linkage on Chromosome 15q25-q26 After Fine Mapping With Single Nucleotide Polymorphism Markers *Am J Psychiatry*. – 2007. – V. 164.
2. Lim, L.C. No evidence of association between dopamine D4 receptor variants and bipolar affective disorder // *Am J Med Genet*. – 1994. – Sep 15. – № 54(3).
3. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
4. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
5. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
6. Maniatis, T. Methods of genetic engineering. Molecular cloning. – M., 1984.
7. Nanko, S. Dopamine D4 receptor polymorphism and schizophrenia // *Lancet*. – 1993. – V. 341.
8. Mitchell, R.J. Distribution of the 3' VNTR polymorphism in the human dopamine transporter gene in world populations // *Human Biology*. – 2000. – V. 72. – No. 2.
9. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannikh i vosstanovlenie skrytykh zakonemnostey / A. Byuyulj, P. Cyofelj; per. s nem. - SPb., 2002.
10. Glantz S. Biomedical statistics: transl. from eng. - M., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 159.922; 37.015.32

Suvorova O.V., Filippov K.V. Research of components of responsibility as factor of the relation to drugs among youth. The article contains the results of a research of a most important subjective-personal component, that influences the peculiarities of the attitude of the youth to drugs. A model of structure of responsibility is built. It includes cognitive, emotional and behavioral components. The peculiarities of development of responsibility component are analysed in three groups of students.

Key words: responsibility, style of self-control, a control locus, the sovereignty of psychological space, a moral maturity, competence.

О.В. Суворова, канд. психол. наук, доц. каф. возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru;
К.В. Филиппов, соискатель Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: kirill.f@list.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА ОТНОШЕНИЯ К НАРКОТИКАМ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты исследования ответственности, как субъектно-личностного образования, влияющего на особенности отношения молодежи к наркотикам. Строится модель структуры ответственности, включающая когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Рассматриваются особенности развития компонентов ответственности у трех категорий студентов.

Ключевые слова: ответственность, стиль саморегуляции, локус контроля, суверенность психологического пространства, нравственная зрелость, компетентность.

Проблема ответственности как никогда актуальна для современного российского общества. Сегодня понимание ответственности молодежью все меньше и меньше сопрягается

с осознанием морали и духовных ценностей как оснований свободы выбора. Ответственность представляется современному человеку как внешняя, а не внутренняя детерминанта

поведения, понимается в большей степени с юридической точки - как наказание за уже совершенный поступок.

Ответственность, как личностное качество, как мера значимости личности для общества теряют свои приоритеты в воспитании и образовании современного человека. С каждым поколением молодежь, в общей массе, становится все более незрелой, не способной принимать самостоятельные решения и не готовой впоследствии нести за них ответственность перед собой и обществом. В настоящий момент в образовательных учреждениях отсутствуют какие-либо специальные программы для формирования ответственного поведения учащихся и студентов и ответственности как устойчивого личностного качества. Большинство современных молодых людей вследствие снижения уровня ответственности, становятся более внушаемыми, не склонными принимать самостоятельные решения и, как следствие, более предрасположенными к созависимости, что является главной причиной увлеченности молодежи психоактивными веществами (ПАВ), а склонность к наркозависимости наиболее острой проблемой молодежи в настоящее время.

В рамках данной работы нас интересует ответственность, как важная психологическая детерминанта зависимого поведения и, прежде всего, как фактор, влияющий на отношение студентов к наркотикам. Исследование ответственности как фактора, влияющего на отношение студентов к наркотикам, позволит ориентироваться психологическим службам вузов в профилактической и развивающей работе, направляя ее на формирование ответственности как личностного свойства учащихся.

Исследование ответственности личности в психологии берет свое начало в изучении феномена свободы выбора в философии и религии. В философии вопрос о свободе древний, споры о ней во все времена, по признанию самих же философов, уступали в остроте, пожалуй, лишь спорам о Боге. Категория свободы менялась, наполняясь новым содержанием по мере развития общества.

В науках о человеке дилемма «свобода – детерминизм» применительно к человеческим действиям на протяжении многих столетий являлась одной из центральных, хотя ее содержание существенно менялось. Исторически первой версией детерминизма было философско-религиозное представление о судьбе, роке, божественном предначертании. Соответственно проблема свободы в философии и теологии вставала в связи с проблемами воли («свобода воли») и выбора («свобода выбора»).

Для двадцатого столетия характерно осознание новой разновидности детерминизма – детерминации сознания и поведения объективными условиями существования, социальным и культурным окружением, «общественным бытием» (К. Маркс) и «общественным бессознательным» (Э. Фромм) [1]. Чрезвычайно важный ракурс проблемы свободы раскрыл Ф. Ницше [2], принадлежавший хронологически к девятнадцатому веку, идейно – к двадцатому. Он первым поставил проблему самотрансценденции человека и преодоления себя как фактической данности, прорыва в сферу возможного будущего. Ф. Ницше также первым противопоставил негативной характеристике «свободы от» позитивную характеристику «свободы для».

В работах философов-экзистенциалистов, в первую очередь Ж.-П. Сартра [3] и А. Камю [4], философское рассмотрение свободы было психологизировано. Свобода предстала как тяжелое бремя, порой непереносимое, порождающее пустоту, экзистенциальную тревогу и стремление к бегству. Последнее стало предметом упомянутого исследования Э. Фромма «Бегство от свободы» [5]. К идее бегства от свободы можно отнести и размышления Б. Спинозы: «человек – мудр ли он или невежествен – есть часть природы, и все то, чем каждый определяется к действию, должно быть отнесено к мощи природы, человек – все равно, руководствуется ли он разумом или одним только желанием, – действует исключительно лишь по законам и правилам природы, т. е. по

естественному праву. Не во власти каждого человека всегда пользоваться своим разумом и быть на самой вершине человеческой свободы ... люди скорее следуют руководству слепого желания, чем разума», в силу чего «естественное право каждого человека определяется не здравым рассудком, но мощью желания» [6, с. 204; 6, с. 291-293].

В психологии с начала столетия произошло размежевание проблемы воли, понимаемой как произвольное управление поведением на основе сознательных решений, и проблемы собственно свободы, которая была надолго отодвинута на периферию психологии. Время от времени она поднималась в общетеоретическом контексте в виде уже не оппозиции «свобода-детерминизм», а как противопоставление постулатов «жесткого детерминизма», предполагающего, что детерминация психических процессов и поведения носит всеобщий характер и не оставляет места для реальной свободы, и «мягкого детерминизма», имеющего в виду наличие среди детерминированных процессов некоторое пространство свободы.

Свободное действие человека всегда предполагает ответственность перед обществом за свой поступок. «Свобода и ответственность – это две стороны одного целого – сознательной человеческой деятельности. Свобода есть возможность осуществления целеполагающей деятельности, способность действовать со знанием дела ради избранной цели, и реализуется она тем полнее, чем лучше знание объективных условий, чем больше избранная цель и средства ее достижения соответствуют объективным условиям, закономерным тенденциям развития действительности. Ответственность же есть диктуемая объективными условиями, их осознанием и субъективно поставленной целью необходимость выбора способа действия, необходимость активной деятельности для осуществления этой цели... Свобода порождает ответственность, ответственность направляет свободу» [7, с. 72].

Исследования ответственности в современной психологии нацелены на изучение того, насколько современный человек способен принимать свободные, самостоятельные решения и в дальнейшем отвечать за эти решения перед собой и окружающими.

Ответственность в психологии определяется, как субъектное свойство личности, которое характеризуется посредством исполнения человеком своих обязанностей и его готовности дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Ответственность рассматривается и как один из самых сложных субъективных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм [7].

К. Роджерс полагает, что ответственность, являясь свойством, характеризующим здорового, нормального человека, всегда существует в нем как потенциальная возможность. Но для того, чтобы этот потенциал раскрылся, необходимы благоприятные условия жизни и обучения, ориентированные на личность и ее жизненные проблемы. К. Роджерс считает, что личность полнее всего проявляет себя и свою ответственность осознанно в поле индивидуального опыта [8].

В отечественной психологии наиболее часто используется определение ответственности как качества личности, формируемое в процессе социализации, данное К. Муздыбаевым. Он определяет ответственность следующим образом: «Ответственность – специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как *причины* совершаемых поступков и их последствий, и в *осознании* и *контроле* своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [9].

Как свидетельствуют исследования отечественных и зарубежных психологов (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, А.И. Жаворонко, К.А. Климова, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Х. Хайдер и др.), способность принимать на себя ответственность или отсылать ее вовне является предельно устойчивой, консервативной чертой личности. Ощущение, не всегда осознаваемое, доминирующей причинности собственной судьбы и ответственности самого человека за события своей жизни, сформировавшись в определенном возрасте, сопровождает человека всю жизнь. Это глубоко усвоенное представление определяет его отношение к себе и миру, наиболее значимые намерения и поступки, а так же большую часть навыков повседневной жизни.

Те, кто осознает преимущественно собственную ответственность за свою судьбу и основные ее события, как правило, более инициативны, более рациональны и конструктивны, менее агрессивны и более доброжелательны и, принимая решения, рассчитывают в первую очередь на себя и свои собственные усилия в достижении поставленной цели. Люди, отсылающие ответственность к внешним обстоятельствам, склонны видеть причины происходящих с ними событий в судьбе или случае, в других людях, начальстве, государстве или окружающих условиях. Такие люди, как правило, менее инициативны, менее рациональны и в большинстве своих неудач и неприятностей видят злой умысел и козни недоброжелателей или тайных врагов. Что, впрочем, не мешает им искренне приписывать себе основные заслуги за те удачи, которые случаются в их судьбе. В своей повседневной жизни такие люди, как правило, исходят из несколько иррационального представления о том, что окружающие, соседи, родственники, коллеги, просто случайные прохожие и, особенно, начальство и "государство" обязаны обеспечить реализацию их основных потребностей [9].

Волевые качества как компонент ответственного поведения не даны человеку от рождения, они формируются и изменяются в процессе социализации личности. Большинство отечественных (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, А.И. Жаворонко, К.А. Климовой Л.С. и др.) и зарубежных (Ж. Пиаже, Х. Хайдер, Л. Кольберг и др.) исследователей рассматривают как сензитивный период формирования ответственного поведения возраст от 5 до 11 лет, то есть формирование ответственности начинается в раннем онтогенезе. Среди качеств субъектности, многими исследователями

выделяется ответственность как особое свойство личности (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, К. Муздыбаев, В.П. Прядин, В. Франкл и др.). В.П. Прядиным выделены интегральные переменные ответственности: активность, направленность и саморегуляция. В континуум активности входят динамический и продуктивно-результативный компоненты; в континуум направленности – когнитивный и мотивационный; в континуум саморегуляции – эмоциональный и регуляторный. К индивидуальным (операциональным, в большей мере зависимым от природных предпосылок) относятся, согласно замыслу автора, эмоциональные, динамические и регуляторные характеристики, к личностным (содержательным, зависящим от социального окружения, более подверженным изменениям) относятся мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики. Выделенные параметры рассматриваются также с точки зрения дихотомического деления составляющих на гармонические (эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность и продуктивность), предполагающие выраженность полюса ответственности, и агармонические (аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентричность, осведомленность и субъектность), характеризующие полюс невыраженной ответственности [10].

Исследованию ответственности у старших школьников и студентов, на наш взгляд, уделено недостаточно внимания, не смотря на то, именно в это возрастной период человек начинает принимать серьезные самостоятельные решения по отношению к себе и окружающим. Исходя из этого, мы можем утверждать, что в настоящее время проблема ответственности в психологии раскрыта не полностью, а взаимосвязь ответственности и отношения студентов к наркотикам не исследована.

Для того, чтобы эмпирически изучить влияние уровня ответственности на формирование отношения студентов к наркотикам на основе анализа исследований, нами были определены четыре структурных компонента ответственности (см. таблицу 1).

Как правило, в исследованиях в структуру ответственности включаются такие качества личности как волевая саморегуляция и осознанность деятельности, каузальное самосознание, интернальный локус контроля, нравственное саморегулирование, самосознание, мотивация, саморегуляция (Л.И. Божович, К. Муздыбаев, Дж. Фейгин, Д.А. Леонтьев и др.).

Таблица 1

Компоненты ответственности как фактор отношения к ПАВ у студентов

Компоненты ответственности	Диагностические показатели	Продуктивные ориентации	Деструктивные ориентации
1. Волевая саморегуляция	Локус контроля Стиль саморегуляции	Интернальный (внутренний) Гармоничный стиль саморегуляции	Экстернальный (внешний) Дисгармоничный стиль саморегуляции
2. Автономность	Суверенность психологического	Высокая автономность	Низкая автономность
3. Компетентность	Успеваемость	Высокая	Низкая
4. Нравственная зрелость	Эмоционально-нравственные ценности	Внутренние	Внешние

В эмпирическом исследовании, проведенном нами, принимали участие студенты государственных и негосударственных нижегородских вузов в возрасте 18-23 лет [11]. Выборка составит 100 человек.

Целью нашей работы было изучение компонентов ответственности как факторов влияющих на отношение студентов к наркотикам.

Нами были выдвинуты общая и частные гипотезы:

- студенты с высоким уровнем компонентов ответственности осознанно, компетентно, нравственно зрело, автономно относятся к употреблению наркотиков;

- существуют значимые различия в отношении к наркотикам, у студентов в зависимости от компетентности, автономности, суверенности психологического пространства личности и локуса контроля;

- существует значимая связь между уровнем волевой саморегуляции, автономности, компетентности и нравственной зрелости у студентов и употреблением наркотиков.

Для проверки гипотез мы решали следующие задачи исследования:

1. Выявление поведенческих факторов, влияющих на отношение студентов к наркотикам, таких как: желание по-

пробовать наркотики; компетентность в отношении наркотиков; отношение к людям, употребляющим наркотики; места и ситуации распространения наркотиков; самостоятельность в принятии решений.

2. Изучение структурных компонентов ответственности, определенных ранее, таких как: локализация субъективного контроля в зависимости от отношения к наркотикам; индивидуальные особенности стилевой саморегуляции деятельности; целостность «Я» и личностных границ у студентов.

3. Исследование различий в показателях структурных компонентов ответственности, у разных категорий студентов в зависимости от отношения к наркотикам и частоты их употребления.

В нашем исследовании мы использовали следующие методики: авторские анкеты «Отношение к наркотикам», «Самостоятельность жизненных выборов», «Исследование локуса контроля» (по Дж. Роттеру), «Стилевая саморегуляция поведения человека» (ССП) (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), «Опросник суверенности психологического пространства» (СПП) (С. К. Нартова-Бочавер).

Анализ результатов, полученных с помощью анкет «Отношение к наркотикам» и «Самостоятельность жизненных выборов», позволил получить следующие данные (см. Таблицу 2).

Мы разделили всех респондентов на три группы: никогда не пробовали наркотики 52% (группа 1); пробовали наркотики один - два раза 16% (группа 2); употребляют наркотики время от времени 32% (группа 3).

Таблица 2

Анализ поведенческих факторов

Вопросы анкеты	Ни когда не пробовали (Группа 1)	Пробовали 1-2 раза (Группа 2)	Употребляют время от времени (Группа 3)
Хотели бы попробовать наркотики	3,85% из группы хотели бы попробовать различные стимуляторы	6,25% хотели бы попробовать еще и другие наркотики	21,87% хотели бы попробовать кокаин и другие стимуляторы
Задумывались о вреде наркотиков	92,31%	56,25%	56,25%
Отношение к легким наркотикам	96,25% считают легкие наркотики вредными	100% считают легкие наркотик вредными	75% считают употребление «легких» наркотиков безопасным
Пробовали наркотики в учебных заведениях	0%	55,77%	34,4%
Пробовали наркотики в местах неформального скопления молодежи	0%	44,33%	65,6%
Отношение к людям, употребляющим наркотики	98,46% стараются избегать общения, 48,38% относятся к ним с презрением	87,5% стараются не общаться. 6,25% относятся к ним с презрением	87,5% общаются в кругу людей, употребляющих наркотики
Самостоятельно совершают ключевые жизненные выборы	73,08%	68,75%	62,5%

Анализ полученных данных показал, что: интерес к наркотикам в группе 3 на много выше, чем в двух других группах; осознание вреда наносимого наркотиками в группе 1 гораздо выше, чем в двух других группах. 75% студентов группы 3 считают, что легкие наркотики безопасны для здоровья человека, в то время как 96% студентов группы 1 и 100% группы 2 отрицательно относятся к легким наркотикам. Студенты группы 3 относятся лояльно к людям, употребляющим наркотики, в то время как в группе 1 и 2 к людям, употребляющим наркотики, относятся преимущественно негативно.

Полученные данные говорят, о том, что интерес к наркотикам, зависит от степени погруженности в наркотическую среду. Уровень компетентности зависит от частоты употреб-

ления ПАВ, в зависимости от частоты употребления наркотиков у студентов также формируется и соответствующий круг общения. Студенты, употребляющие наркотики больше подвержены влиянию извне, чем их однокашники, не употребляющие наркотические вещества.

Далее мы исследовали такие компоненты ответственности как уровень локуса контроля, суверенность психологического пространства и уровень саморегуляции у студентов (см. Таблица 3).

В показателях из таблицы 3 мы видим различия во всех трех группах студентов. При помощи Н-критерия Крускала-Уоллиса мы показали, что различия в значениях локуса контроля, суверенности психологического пространства и сти-

Таблица 3

Показатели уровня компонентов ответственности

Компоненты ответственности	Ни когда не пробовали (Группа 1)	Пробовали 1-2 раза (Группа 2)	Употребляют время от времени (Группа 3)
Максимально интернальный локус контроля	28,85%	25%	6,25%
Общий уровень стилевой саморегуляции поведения	27,33	25,65	24,59
Общий уровень суверенности психологического пространства	27,08	31,19	21,97

левой саморегуляции статистически значимы на уровне достоверности $p < 0,01$. Следовательно, можно утверждать, что существуют значимые различия в уровне ответственности между студентами, не употребляющими наркотики, студентами, пробовавшими наркотики один-два раза и студентами, употребляющими наркотики время от времени. У студентов, употребляющих наркотики, уровень локуса контроля заметно ниже, а значит и отношение к наркотикам менее ответственно.

Таким образом, проведенное нами исследование, по проблеме ответственности, позволило нам подтвердить выдвинутые гипотезы.

Исходя из полученных данных, мы можем с уверенностью сказать следующее.

1. Взаимосвязь ответственности как личностного качества студентов и их отношения к наркотикам в психологии изучена недостаточно, несмотря на ее актуальность, и, следовательно, требует дальнейшего изучения.

2. Только половина студентов (56,25%), употребляющих наркотики интересуются проблемой наркозависимости, что является причиной низкой компетентности студентов в сфе-

ре негативного влияния наркотиков на физический и психический мир человека.

3. Студенты, употребляющие наркотики, имеют более низкие показатели по всем компонентам ответственности: локусу контроля, суверенности психологического пространства, стилевой саморегуляции. Соответственно, обладают более низким уровнем ответственности в целом.

4. Студенты с высоким уровнем ответственности менее склонны к употреблению наркотиков, обладают большей информацией о вреде наркотиков, существенно менее подвержены влиянию со стороны окружающих. Следовательно, более автономны, осознанно и осмысленно принимают жизненно важные решения.

5. Студенты, употребляющие наркотики, более лояльно относятся и к употреблению легких наркотиков.

6. На основании нашего исследования мы предполагаем, разработать конкретные специальные программы, которые могли бы использоваться психологическими службами школ и вузов в антинаркотической профилактической работе с учащимися.

Библиографический список

1. Фромм, Э. Душа человека. – М., 1992.
2. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра // Соч.: в 2 т. – М., 1990. – Т. 2.
3. Сартр, Ж.-П. Избранные произведения. – М., 1994.
4. Камю, А. Бунтующий человек. – М.: Политиздат, 1990.
5. Фромм, Э. Бегство от свободы. – М., 1990.
6. Спиноза, Б. Этика, доказанная в геометрическом порядке и разделенная на пять частей. – М., 2008.
7. Косолапов, Р.И. Свобода и ответственность. – М., 1969.
8. Муздыбаев, К. Локус контроля в исследованиях массовой коммуникации // Современные методы исследования массовой коммуникации. – Таллин, 1983.
9. Муздыбаев, К. Психология ответственности. – Л., 1983.
10. Прядин, В.П. Ответственность как системное качество личности. – Екатеринбург, 2001.
11. Научные труды Нижегородского филиала Института бизнеса и политики / отв. ред. Е.Г. Виноградова. – Нижний Новгород, 2010. – Вып. 2.
12. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
13. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. – 1978. – № 4.
14. Веденов, А.В. Воспитание воли у ребенка в семье. – М., 1952.
15. Климова, К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968.
16. Косолапов, Р.И. Свобода и ответственность. – М., 1969.
17. Краткий психологический словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1998.
18. Леонтьев, Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Вильнюс, 2005.
19. Селиванов, В.И. Воля и ее воспитание. – М., 1976.
20. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2003.
21. Славина, Л.С. Знать ребенка. Чтобы воспитывать. – М., 1976.
22. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., Педагогика, 1984.

Bibliography

1. Fromm, E. Dusha cheloveka. – M., 1992.
2. Nicshe, F. Tak govoril Zaratustra // Soch.: v 2 t. – M., 1990. – T. 2.
3. Sartr, Zh.-P. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1994.
4. Kamyu, A. Buntuyuthiy chelovek. – M.: Politizdat, 1990.
5. Fromm, E. Begstvo ot svobodih. – M., 1990.
6. Spinoza, B. Ehtika, dokazannaya v geometricheskom poryadke i razdelennaya na pyatj chasteyj. – M., 2008.
7. Kosolapov, R.I. Svoboda i otvetstvennostj. – M., 1969.
8. Muzdihbaev, K. Lokus kontrolya v issledovaniyakh massovoyj kommunikacii // Sovremenniye metodih issledovaniya massovoyj kommunikacii. – Tallin, 1983.
9. Muzdihbaev, K. Psikhologiya otvetstvennosti. – L., 1983.
10. Pryadein, V.P. Otvetstvennostj kak sistemnoe kachestvo lichnosti. – Ekaterinburg, 2001.
11. Nauchniye trudih Nizhegorodskogo filiala Instituta biznesa i politiki / otv. red. E.G. Vinogradova. – Nizhniy Novgorod, 2010. – Vihp. 2.
12. Bobneva, M.I. Socialjniye normih i regulyaciya povedeniya. – M., 1978.
13. Bozhovich, L.I. Ehtapih formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Vopr. psikhologii. – 1978. – № 4.
14. Vedenov, A.V. Vospitanie voli u rebenka v semje. – M., 1952.
15. Klimova, K.A. O formirovanii otvetstvennosti u detej 6-7 let // Formirovanie kolektivnihk vzaimootnoshenij u detej starshego doshkoljnogo vozrasta. – M., 1968.
16. Kosolapov, R.I. Svoboda i otvetstvennostj. – M., 1969.
17. Kratkij psikhologicheskij slovarj / pod obthej red. A.V. Petrovskogo i M. G. Yaroshevskogo. – Rostov-na-Donu, 1998.
18. Leontjev, D.A. Fenomen otvetstvennosti: mezhd nederzhaniem i giperkontrolem // Ehkzistencialjnoe izmerenie v konsuljtirovanii i psikhoterapii. – Viljnyus, 2005.
19. Selivanov, V.I. Volya i ee vospitanie. – M., 1976.
20. Sidorenko, E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2003.
21. Slavina, L.S. Znatj rebenka. Chtobih vospitihvatj. – M., 1976.
22. Yakobson, S.G. Psikhologicheskie problemih ehticheskogo razvitiya detej. – M., Pedagogika, 1984.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 378

Oparin R.V., Petrov A.V. THE ORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEFINITION OF EFFICIENCY OF SOCIALLY CULTURAL TECHNOLOGIES OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH. In work theoretical and practical aspects of definition of efficiency of socially cultural technologies of ecological education of the youth are considered, allowing completely to approach to the organization of pedagogical experiment in various education spheres (educational institutions, professional educational institutions), and also in the conditions of leisure (public organizations, ecological movements, etc.).

Key words: ecological education of youth, efficiency of socially cultural technologies, methodological model of pedagogical experiment.

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ,

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В работе рассматриваются теоретические и практические аспекты определения эффективности социально культурных технологий экологического воспитания молодежи, позволяющие целостно подойти к организации педагогического эксперимента в различных сферах образования (общеобразовательные учреждения, профессиональные средние и высшие учебные заведения), а также в досуговой деятельности (учреждения дополнительного образования, общественные организации, экологические движения и др.).

Ключевые слова: экологическое воспитание молодежи, эффективность социально культурных технологий, методологическая модель педагогического эксперимента.

Диагностика результатов осциально-культурных технологий экологического воспитания молодежи на сегодняшний день является актуальной научно-педагогической проблемой, широко обсуждаемой в среде специалистов в данной сфере [1-5]. Говоря о результатах социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, необходимо конкретизировать наше понимание социально-культурной деятельности в целом.

В контексте экологического воспитания социально-культурная деятельность имеет своей целью не только приобщение человека к культуре взаимодействия с природой, но и создание условий для того, чтобы природная среда становилась основой для социального взаимодействия [6]. В этом проявляется специфика социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи – она не дублирует процесс экологического образования, осуществляемый учреждениями образования всех типов и уровней, а нацелена на всю систему социального взаимодействия во всем многообразии ее проявлений (особенно в рамках досуговой, экологически ориентированной общественно полезной дея-

тельности). В этой связи, основная задача нашего исследования состоит в том, чтобы сделать это социальное взаимодействие организационно и педагогически обеспеченным, подлинно культурным, т.е. построенным на основе ценностей экологической культуры.

В своей концепции [7; 8] мы предлагаем совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение экологических культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы.

В рамках предлагаемых нами социально-культурных технологий можно поменять условия формирования и реализации образа жизни молодежи, изменив ситуацию путем:

а) целостной реализации потенциала социоприродной среды (во всех ее областях) - предметных, информационных, ценностных и др.;

б) изменения связей и отношений молодежи со средой (расширение ее взаимодействий с природно-культурным наследием, установление более тесных и продуктивных контактов с природой и т.д.);

Методологическая модель педагогического эксперимента

Схема 1



в) совершенствования деятельности соответствующих учреждений, что создаст дополнительные условия гармонизации отношений молодежи с окружающей средой.

При разработке методики педагогического эксперимента мы руководствовались психолого-педагогическими, методическими и методологическими идеями и наработками в области педагогических исследований, изложенными в работах Ю.К. Бабанского [9], Дерябо С.Д. [10], В.И. Загвязинского [11], А.В. Петрова [12], Н.В. Серегина [13] представляющих теоретическую основу организации педагогического эксперимента и выбор методов обработки их результатов.

На первом этапе была разработана целостная система педагогического эксперимента, охватывающая основные структурные элементы педагогического исследования (схема 1).

Раскроем кратко содержание каждого элемента данной системы.

1. Подготовительный этап

Данный подготовительный этап по существу является **проектировочным**, поэтому он опирается на **гипотезу**,

сформулированную в работе, и определяет основную **цель** педагогического эксперимента (исследование эффективности предлагаемой в работе системы организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи), **объект и предмет исследования**. При этом чрезвычайно важна **мотивация** молодежи к участию в этом эксперименте. Так как большая часть участников формирующего эксперимента студенты – будущие педагоги, то эта **мотивация** должна быть **профессиональной**. Это значит, что само участие в эксперименте должно обогащать уровень профессиональной подготовки и развивать их профессиональную рефлексию. Выделенные виды эксперимента (констатирующий, пробный, обучающий и контрольный) определяются лишь с позиции их целевого назначения.

Вторым этапом педагогического эксперимента является конструктивная деятельность, которая имеет структуру, представленную на схеме 2:

Схема 2

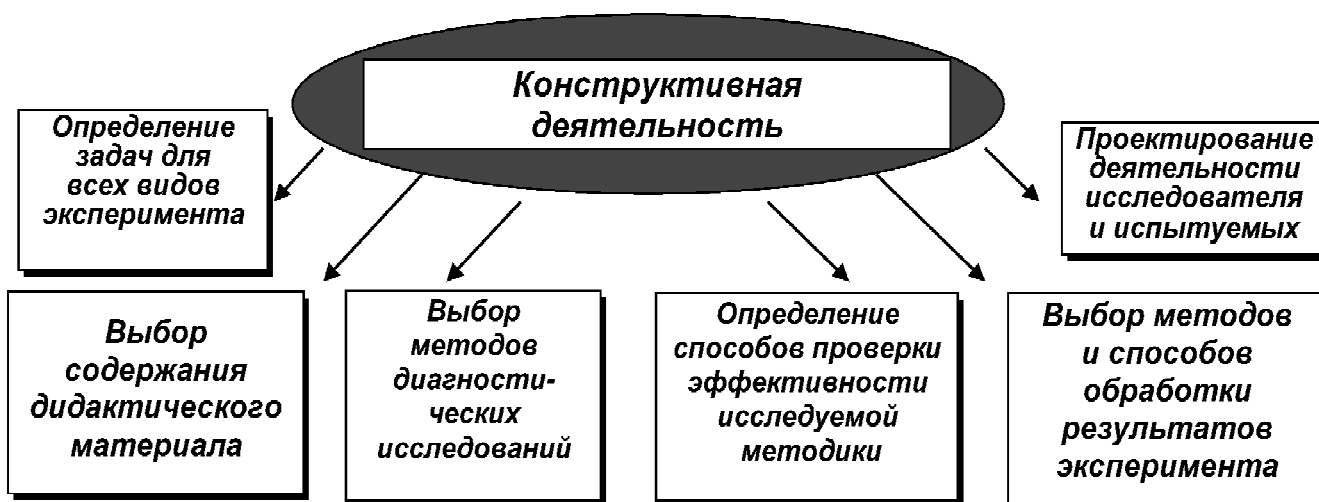
Структура подготовительного этапа эксперимента



2. Конструктивная деятельность

Схема 2

Структура конструктивной деятельности

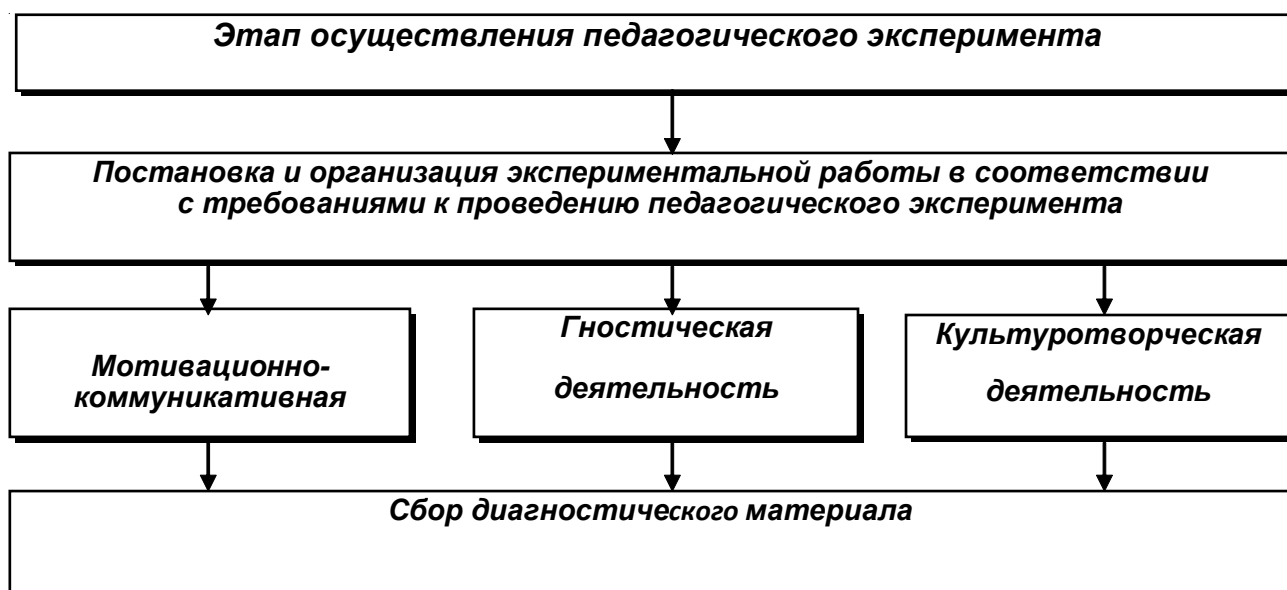


Этот этап, как видно из схемы 2, представляет собой модель всего педагогического эксперимента, имеющую внутреннюю программу деятельности исследователя.

3. Этап осуществления педагогического эксперимента

Схема 3

Структура процесса осуществления педагогического эксперимента



4. Контрольно-оценочный этап

Схема 4

Структура контрольно-оценочного этапа педагогического эксперимента



Как видно из схемы, все элементы осуществления педагогического эксперимента на данном этапе тесно взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга. Однако, чем четче осознаются они и учитываются в ходе эксперимента, тем надежнее будут результаты такого эксперимента.

Данный этап предполагает не просто оценку уровня освоения экологических ценностных ориентаций молодежью в процессе экологического воспитания, но выявление закономерностей в этом процессе, которые раскрываются посредством соответствующих графиков, таблиц, диаграмм, уровней достигнутых результатов. Кроме того, контрольный компонент предполагает осуществление контроля за ходом решения поставленных перед экспериментом задач, за правильностью выполнения планируемых этапов в рамках каж-

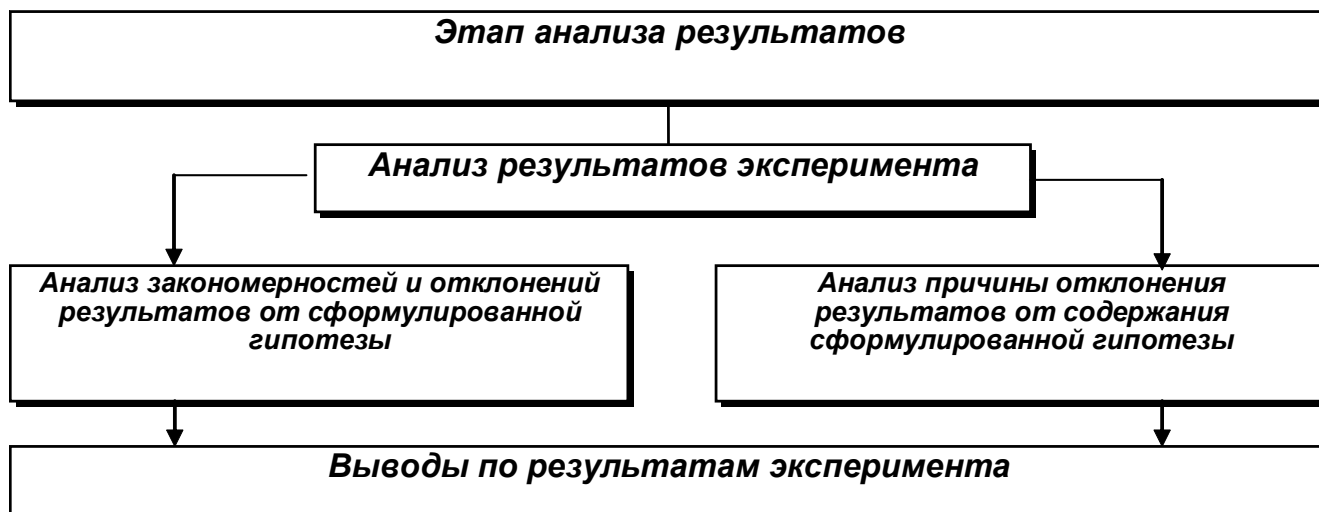
дого типа эксперимента, эффективности применения усвоенных знаний в социально-культурной деятельности.

Это важнейший этап педагогического эксперимента, в котором определяется эффективность технологий социально-культурной деятельности. При этом важнейшим элементом является анализ выявленных закономерностей усвоения экологических ценностных ориентаций, причин их фрагментарного освоения, которые могут зависеть не только от используемой технологии, но и от начального уровня экологической культуры молодежи, от их мотивации к участию в эксперименте и т. д. Важно определить самые основные, доминирующие причины тех или иных недостатков в системе социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию и сделать правильные, обоснованные выводы.

5. Этап анализа результатов педагогического эксперимента

Схема 5

Структура этапа анализа результатов эксперимента



Далее педагогическое исследование переходит к заключительному этапу - этапу гностической деятельности, который показан на схеме 6.

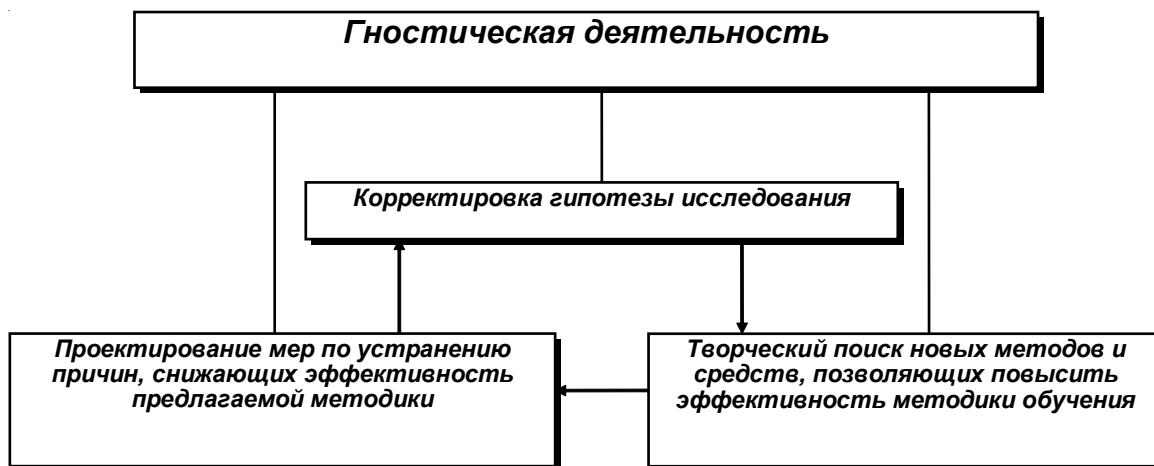
Этот этап предполагает: а) проектирование мер по устранению причин, снижающих эффективность предлагаемой системы организационно-педагогического обеспечения, согласованное с выводами по результатам эксперимен-

та; б) корректировку гипотезы исследования; в) творческий поиск новых методов и средств, позволяющих повысить эффективность экологического воспитания молодежи за счет выявленных в ходе эксперимента наиболее действенных форм и методов организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому молодёжи.

6. Гностическая деятельность

Схема 6

Структура гностической деятельности эксперимента



Таким образом, в анализе и гностической деятельности экспериментатора заложены серьезные резервы совершенствования социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи.

Предложенная нами система является методологической программой для управления педагогическим экспериментом, позволяющая не упустить из виду обязательные этапы и как можно полно учесть все нюансы исследования.

Для исследования состояния проблемы наиболее действенных форм, средств и методов социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи, для проверки исходной гипотезы исследования и эффективности разработанной системы организационно-педагогического обеспечения при использовании развивающего обучения был организован педагогический эксперимент, который осуществлялся в четыре этапа:

1. Констатирующий эксперимент (1995 – 2002 гг.).
2. Пробный эксперимент (2003 – 2004 гг.).
3. Формирующий эксперимент (2005 – 2009 гг.).
4. Контрольный эксперимент (2010 – 2011 гг.).

Экспериментальная проверка эффективности данной системы была проведена нами на базе муниципальных учреждений дополнительного образования детей; детских оздоровительно-образовательных центров, учреждений социально-культурной, эколого-просветительских и природоохранных структур; муниципальных общеобразовательных учреждений Республики Алтай и Алтайского края.

Проверка эффективности предлагаемой в работе системы организационно-педагогического обеспечения осуществлялась с использованием различного рода анкет, тестов и заданий, позволяющих выявлять уровни сформированности экологической культуры по информационно-когнитивной,

мотивационно-коммуникативной, культуротворческой детерминантам.

Результаты анкетирования подвергались поэлементному анализу, чтобы дать строгую количественную оценку качества сформированности экологических ценностных ориентаций при использовании предлагаемой в работе системы организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи.

Для определения эффективности разработанной системы организационно-педагогического обеспечения в формировании экологических ценностных ориентаций молодежи нами были выбраны следующие **критерии**:

1. Информационно-когнитивный: полнота освоения содержания и объема знаний современной экологии через призму социально-культурной деятельности, проявление внутренней мотивации рассмотрения сущности собственной жизнедеятельности через призму экологических законов.

2. Мотивационно-коммуникативный: интеграция стихийно возникающих побуждений в более крупные мотивационные единицы с тенденцией к образованию целостной мотивационной системы личности, направленной на решение глобальных и региональных экологических проблем.

3. Культуротворческий: степень осознания социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию через призму культуротворческого процесса и владения технологиями ее осуществления.

Количественными *критериями* эффективности разработанной системы организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию были выбраны:

1. Коэффициент полноты сформированности экологических ценностных ориентаций:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n}$$

где n_i - количество уровней усвоенных детерминант экологической культуры i -тым респондентом в процессе социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию,

n - уровень ценностных ориентаций, которые должны быть освоены в процессе социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию.

2. Средний коэффициент полноты сформированности экологических ценностных ориентаций молодежи до оптимального уровня, который вычислялся по методике, разработанной А.В. Усовой, уточненных А.В. Петровым для системы личностно-ориентированного развивающего обучения (166, 167).

$$\bar{K} = \frac{1}{nN} \sum_{i=1}^N n_i,$$

где n - общее количество уровней детерминант экологической культуры, которые должны быть освоены в процессе социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию,

n_i - количество уровней усвоенных детерминант экологической культуры, усвоенных i -тым респондентом,

N - общее число респондентов, участвующих в эксперименте.

При этом был выделен ряд критериев сформированности ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию (информационно-когнитивный, мотивационно-коммуникативный, культуротворческий), которые были распределены нами по четырем основным уровням (оптимальный, допустимый, критический, недопустимый). Данные критерии и уровни сформированности ценностных детерминант представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию молодежи

Уровни	Критерии		
	Информационно-когнитивный	Мотивационно-коммуникативный	Культуротворческий
Оптимальный (3)	Восприятие экологии как интегративного направления современного научного знания, устойчивая тенденция к включению знаний экологических в целостную когнитивную структуру.	Ярко выраженная целостная мотивационная система личности, направленная на решение экологических и социально-экологических проблем на локальном, региональном и глобальном уровнях.	Осознание цели экологической деятельности через призму культуротворческого процесса деятельности с и владением технологиями ее осуществления.
Допустимый (2)	Восприятие экологии как элемента научного знания без соответствующей мотивации к включению знаний об экологической проблематике в целостную когнитивную структуру.	Стихийно возникающие побуждения к охране природы, без целостной мотивационной системы личности, направленной на решение экологических проблем.	Осознание экологической деятельности через целеполагание, но без должной технологии ее осуществления.
Критический (1)	Восприятие экологии на уровне знаниевого компонента, отсутствие когнитивной составляющей восприятия природы.	Аморфная структура побуждений с отсутствием выраженной заинтересованности в решении экологических проблем;	Восприятие цели экологической деятельности без целеполагания;
Недопустимый (0)	Отсутствие понимания сущности экологии.	Сугубо утилитарное восприятие природы.	Отсутствие побуждений к решению экологических проблем.

1. Коэффициент успешности сформированности ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, определяемый по формуле:

$$\gamma = \frac{\bar{K}_2}{\bar{K}_1}, \text{ где } \bar{K}_1 \text{ и } \bar{K}_2 - \text{средние коэффициенты полноты}$$

сформированности ценностных ориентаций до гипотетического уровня по результатам начального и конечного среза соответственно.

Окончательно вывод об эффективности предлагаемой методики формулируется на основе определения значения коэффициента эффективности (η), применяемого для сравнения эффективности использования экспериментальных и традиционных форм работы как средства формирования методологических и предметных знаний, определяемых по

формуле: $\eta = \frac{\gamma_{\text{э}}}{\gamma_{\text{к}}}$, где $\gamma_{\text{э}}$ и $\gamma_{\text{к}}$ – коэффициенты успешности

формирования знаний у студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Достоверность результатов эксперимента для величин, характеризующих коэффициенты и уровни достижений студентов, определялась на основании критерия согласия χ^2 (хи-квадрат) при уровне значимости 0,05. На основе этого критерия осуществляется проверка выдвигаемых гипотез о статистической значимости наблюдаемых различий в контрольной и экспериментальной группах на начальной и конечной стадиях экспериментальной работы по внедрению системы организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию. Для этого рассчитывались статистики Т критерия по формуле:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_{1i} Q_{2i} - n_{2i} Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \text{ где } n_1 - \text{число респондентов контрольной группы, } n_2 - \text{число респондентов экспериментальной группы, } Q_{1i} - \text{число респондентов экспериментальной группы, достигших } i\text{-го уровня; } Q_{2i} - \text{число респондентов контрольной группы, достигших } i\text{-го уровня, } c - \text{число выделенных уровней. Значение статистики Т (Т наблюдаемая), полученное на основе наблюдений, сравнивается с критическим значением статистики } T_{\text{кр}}, \text{ которое определяется по таблице } \chi^2 \text{ с } n = c - 1 \text{ степенью свободы с учётом выбранного значения.}$$

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб., 2010.
2. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. – М., 2007.
3. Красильников, Ю.Д. Социально-культурная экология как понятие: опыт структурного анализа // Вестник МГУКИ. – 2004. – № 3.
4. Новаторов В.Е. Современные технологии культурно-досуговой деятельности: состояние, проблемы, перспективы развития // Вестник Омского Государственного Университета. – 2010. – № 3.
5. Опарин, Р.В. Современная стратегия развития теории экологического воспитания молодежи в русле технологий социально-культурной деятельности / Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.
6. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки МГУКИ / под науч. ред. Т.Г. Киселевой, В.И. Черниченко, Н.Н. Ярошенко. – 2001. – Вып. 23.
7. Петров, А.В. Системная методология экологической педагогики / А.В. Петров, Р.В. Опарин / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2007.
8. Опарин, Р.В. Методология педагогического исследования экологического воспитания в контексте социально-культурной деятельности / Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
10. Дерябо, С.Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – М., 1995.
11. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2006.
12. Петров, А.В. Развивающее обучение / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск, 1997.
13. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул, 2008.

Bibliography

1. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kul'turologiya. – SPb., 2010.
2. Zharkov, A.D. Tekhnologiya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti. – M., 2007.
3. Krasil'nikov, Yu.D. Social'no-kul'turnaya ehkologiya kak ponyatie: opyt strukturnogo analiza // Vestnik MGUKI. – 2004. – № 3.
4. Novatorov V.E. Sovremenniiye tekhnologii kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti: sostoyanie, problemih, perspektivih razvitiya // Vestnik Omskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – 2010. – № 3.
5. Oparin, R.V. Sovremennaya strategiya razvitiya teorii ehkologicheskogo vospitaniya molodezhi v rusle tekhnologii social'no-kul'turnoy deyatel'nosti / Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 4.
6. Yaroshenko, N.N. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya novihkh kachestv social'nogo vzaimodeystviya // Ucheniye zapiski MGUKI / pod nauch. red. T.G. Kiselevoy, V.I. Chernichenko, N.N. Yaroshenko. – 2001. – Vihp. 23.

В качестве нулевой гипотезы мы предположили, что уровень сформированности ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в контрольной и экспериментальной группах одинаков, имеющаяся разница незначительна. В качестве альтернативной гипотезы предположили, что уровни сформированности ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в контрольной и экспериментальной группах значительно отличаются.

При выполнении неравенства: $T_{\text{набл.}} > T_{\text{кр.}}$ Нулевая гипотеза отклоняется на уровне значимости, и принимается альтернативная гипотеза. Если выполняется неравенство $T_{\text{набл.}} < T_{\text{кр.}}$ то у нас нет достаточных оснований для отклонения предложения об одинаковом усвоении ценностных детерминант экспериментальной и контрольной группами. Если хотя бы некоторые Q_{1i} и Q_{2i} меньше пяти, то для применения критерия рекомендуется объединить несколько уровней в один так, чтобы все значения их стали не меньше пяти.

Для оценки глубины, полноты и качества усвоения ценностных детерминант социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию использовались как тесты, требующие от респондентов владения комплексом технологий социально-культурной деятельности по информационно-когнитивному, мотивационно-коммуникативному и культуротворческому каналам.

Таким образом, предлагаемые в работе теоретические и практические аспекты для определения эффективности социально культурных технологий экологического воспитания молодежи позволяют целостно подойти к организации педагогического эксперимента в различных сферах образования (общеобразовательные учреждения, профессиональные средние и высшие учебные заведения), а также в досуговой деятельности (учреждения дополнительного образования, общественные организации, экологические движения и др.). Следует заметить, что такой целостный подход имеет важное значение для описания системы мер по решению педагогических задач. Это позволило нам учесть основные методологические аспекты, определяющие содержание выявленных проблем и рассмотреть их в определенной логической последовательности, и тем самым обеспечить относительную целостность и научную обоснованность предлагаемых технологий.

7. Petrov, A.V. Sistemnaya metodologiya ehkologicheskoy pedagogiki / A.V. Petrov, R.V. Oparin / pod red. A.V. Petrova. – Gorno-Altaysk, 2007.
8. Oparin, R.V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya ehkologicheskogo vospitaniya v kontekste socialjno-kulturnoy deyatel'nosti / Mir nauki, ul'turh, obrazovaniya. – 2011. – № 4.
9. Babanskiy, Yu.K. Problemih povysheniya ehkektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy. – M., 1982.
10. Deryabo, S.D. Metodiki diagnostiki i korrektsii otnosheniya k prirode / S.D. Deryabo, V.A. Yasvin. – M., 1995.
11. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – M., 2006.
12. Petrov, A.V. Razvivayuthee obuchenie / pod red. A.V. Usovoy. – Chelyabinsk, 1997.
13. Seregin, N.V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti khudozhestvennogo obrazovaniya i socialjno-kulturnoy deyatel'nosti: monografiya. – Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.10.11

УДК 378

Gorbulov A.I. The essence and the content of economists professional competence in the field of information security. The essence and the content of economists professional competence in the field of information security (IS) are considered in the article. The necessity of forming such a competence for economists as one of the most important conditions for competitive specialists training who are in-demand by a contemporary labor market is substantiated.

Key words: professional competence, specialist of economic profile, information-oriented society, information technologies, information security, information technology training.

А.И. Горбунов, аспирант ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, E-mail: ai-gorbulov@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье рассматриваются сущность и содержание профессиональной компетентности экономиста в области информационной безопасности. Обосновывается необходимость формирования такой компетентности у экономистов как одного из важнейших условий для подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных современным рынком труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист экономического профиля, информационное общество, информационные технологии, информационная безопасность, информационная подготовка.

В современных условиях информатизации общества практически любая профессиональная деятельность немыслима без сбора, хранения и обработки информации, которая часто является коммерческой, банковской, государственной или иной тайной. Экономика эпохи информатизации предъявляет особые требования к вузовской информационной подготовке в области информационной безопасности (ИБ) современных специалистов – в частности, специалистов экономического профиля. Это связано с тем, что до недавнего времени их информационная подготовка (ИП) включала формирование общих знаний об информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ) и овладение специализированными информационными системами (ИС). При современном развитии электронной коммерции, распространении банковских и прочих финансово-кредитных услуг в сети Интернет, развитии телекоммуникационных технологий и глобальной информатизации всего мира ИП экономистов охватывает значительно больший круг вопросов, изучение которых целесообразно осуществлять на этапе вузовского образования.

Сегодня налицо значительный разрыв между возрастающим уровнем требований, предъявляемых государством к экономистам в области владения ИКТ, и низким уровнем сформированности у будущих экономистов профессиональной ИКТ-компетенции, в частности в области ИБ.

Об этом свидетельствует целый ряд публикаций, посвященных данной проблематике. В работах В.А. Адольфа, В.Ю. Андреевой, А.В. Горячева, А.Ю. Кравцовой, А.А. Кузнецова, С.И. Никитиной, И.В. Роберта, И.Ю. Степановой и других раскрываются вопросы формирования готовности специалистов к использованию ИКТ, формированию и развитию ИКТ-компетентности посвящены исследования С.А. Бешенкова, А.В. Горячева, А.Ю. Кравцовой, А.А. Кузнецова, Л.Ф. Соловьевой, К.К. Колина, Е.А. Ракитиной, Н.В. Макаровой, И.К. Семакина, Е.К. Хеннера, М.П. Лапчика, Н.Д. Угриновича и других, вопросами подготовки будущих экономистов и менеджеров к использованию ИКТ занимались

Ю.Б. Бутенко, С.В. Воробьев, О.Н. Гнездилова, В.С. Кальней, Н.В. Макарова, Ж.В. Иноземцева, А.Ю. Оршанский, Т.А. Плеханова, О.М. Чубарян, Е.М. Шевченко и другие. Вопросам информационной безопасности посвящены работы Е.Н. Боярова, А.А. Алтуфьевой, П.С. Ломаско, М.А. Абиссовой, И.Н. Кирко, В.А. Грицыка, В.П. Полякова.

Однако в настоящее время вопросам целенаправленного формирования у экономистов компетентности в области ИБ в педагогических исследованиях уделяется недостаточное внимание.

Исходя из анализа изученных материалов, мы приходим к выводу, что характер угроз ИБ специфичен и обусловлен, прежде всего, тем, что само использование ИКТ несет в себе потенциальную угрозу, а появление новых технологий рождает новые угрозы безопасности. К примеру, в настоящее время эволюция сетей сотовой подвижной связи характеризуется внедрением современных технологий и услуг (MMS, SMS, WAP, WEB, биллинга и прочих), что заставляет операторов сотовой связи интегрироваться со всемирной сетью Интернет и технологиями беспроводного доступа. При всех положительных сторонах, подобная интеграция ведет к предметности угроз ИБ, существующих в этих сетях [1, с. 21].

Хотя современная профессиональная деятельность экономиста невозможна без использования ИКТ, разнообразные программно-технические средства, призванные помочь экономисту в повседневной профессиональной деятельности, дают почву для появления новых угроз ИБ. По данным исследований LETA IT-Companу в списках критических уязвимостей в 2009 году отметились [2, с. 28]:

- программное обеспечение (ПО) от компании Adobe, предназначенное для отображения PDF-документов и мультимедийного контента;

- офисный пакет компании Microsoft, несколько раз пострадавший от уязвимостей, позволяющих исполнять вредоносный код, включенный в DOC, XLS и PPT документы;

- некоторые встроенные средства ОС Microsoft Windows (процедуры визуализации графических форматов, анализа

URL-ссылок и другие); при этом вызывает озабоченность то факт, что новое поколение операционных систем от компании Microsoft (Vista/2008) привносит новые (не имевшие места, например, в Windows XP) уязвимости;

- компоненты декодирования видео Apple QuickTime и другие.

Кроме «уязвимого», но «полезного» ПО, постоянно растет уровень вредоносного ПО, о чем свидетельствует статистика «Лаборатории Касперского», число вредоносных программ в коллекции которой в 2009 году достигло 33,9 млн., в то время как за 15 лет с 1992 по 2007 год было обнаружено всего около 2 миллионов [3, с. 3].

Таким образом, анализ реализованных угроз ИБ заставляет нас обратить особое внимание на тот факт, что информационное общество породило субкультуру принципиально нового типа – субкультуру хакеров – чрезвычайно квалифицированных IT-специалистов с нестандартным конструктивным мышлением. В зависимости от мотивов деятельности выделяют «белых» хакеров, оказывающих помощь в совершенствовании управления компьютерными системами и сетями, модернизации и создании нового ПО, борьбе с «черными» хакерами.

В зависимости от целей деятельности в среде «черных» хакеров выделяют самые различные группы: вандалов, шутников, взломщиков, пиратов, шпионов, кардеров, спамеров и других [4, с. 13].

В последние годы действия злоумышленников приобретают более целенаправленный характер. В 2007-2008 годах вредоносное ПО практически перестало создаваться в некоммерческих целях [3]. Это обусловлено тем, что причинами действий злоумышленников все больше служат не личные, а экономические и политические мотивы заказного характера, которые в условиях конкурентной борьбы воплощаются в различных угрозах ИБ: бизнес-разведке, компрометации и распространении информации, влекущей экономические потери, подавлении деятельности конкурирующих фирм, подкупе сотрудников, срыве сделок и соглашений, краже и незаконном использовании интеллектуальной собственности и многом другом.

Анализ угроз ИБ показывает, что минимальный риск при реализации угрозы ИБ – это, как правило, потеря некритичных данных, выход из строя некоторых программно-аппаратных средств, т.е. ущерб, ограниченный конкретным рабочим местом, что влечет за собой неподготовленность в срок отчетности, важных материалов, презентаций, выговоры, лишение премий и прочие проблемы вплоть до увольнения специалиста.

Согласно принципу соизмеримости между затратами на защиту и возможным ущербом от угрозы, максимальный ущерб можно оценить по объему российского рынка ИБ, который в 2009 году по оценкам экспертов [2], без учета «пиратских» и иных затрат составил около \$ 561 млн., а в 2014 году превысит \$ 1 млрд.

Основываясь на выводах специалистов в области ИБ (Поляков В. П., Гостев А.), мы считаем, что формирование компетентности в области ИБ у экономистов значительно повышает защищенность от такого рода угроз. Эту мысль подтверждают и авторы работы [5], в которой сказано, что вопреки распространенному мнению, наибольшая угроза исходит не от экзотических вирусов и изощренных хакерских атак, а от халатности и беспечности пользователей, не знающих или пренебрегающих инструкциями по ИБ. К примеру, по данным исследований компании InfoWatch в 2007-2008 годах почти 70% утечек информации произошли по неумышленным причинам [6].

Исследования в области ИБ в последнее время становятся очень актуальными, поскольку бизнес озабочен рисками потери прибыли. Компании готовы инвестировать в обеспечение ИБ. При этом если техническая сторона вопроса решается вложением средств в современные системы защиты и профессиональные кадры в области ИКТ и ИБ, то

формирование компетентности экономистов в области ИБ остается практически нерешенной проблемой, поскольку бизнес не имеет значительного влияния на формирование стандартов вузовской подготовки. Решение этой проблемы имеет, как правило, эпизодический характер в рамках внутрифирменного обучения.

Поскольку в настоящее время подготовка специалистов экономического профиля в области ИБ не имеет системного характера [7, с. 3], российский бизнес готов своими силами повысить квалификацию рядовых пользователей, организовав различные курсы, тренинги и обучения. При этом специалист, который уже владеет требуемыми навыками и опытом, не требует дополнительных вложений финансов и времени и может гарантировать эффективный рабочий процесс, защищенный от угроз ИБ. Наем таких специалистов экономически выгоден и является стратегическим решением, направленным на укрепление тенденции к устойчивому и непрерывному развитию бизнеса.

В связи с тем, что экономисты осуществляют профессиональную деятельность в различных сферах (в банковской, финансовой, коммерческой, некоммерческой и т.д.), на сегодняшний день специалист экономического профиля должен быть хорошо осведомлен в области современных информационных технологий (ИТ), таких как:

- 1) технологии интеграции устройств в архитектуре современных компьютеров (компьютер и его составляющие, сканер, принтер и т.д.);
- 2) телекоммуникационные ИТ (сетевые ИТ, локальные и глобальные сети, Интернет-технологии, беспроводные средства связи, модем, роутер);
- 3) ИТ управления (корпоративные ИС, системы электронного документооборота);
- 4) ИТ обработки данных (системы распределенной обработки данных, системы распределенных БД, системы анализа и отчетности);
- 5) ИТ автоматизации офиса (текстовые и табличные процессоры, электронная почта, СУБД, текстовые, аудио- и видео-конференции);
- 6) мультимедийные ИТ (обработка текста, звука, видео, фото, графики, 3D);
- 7) ИТ поддержки принятия решений (информационный поиск, интеллектуальный анализ данных, поиск знаний в базах данных, ситуационный анализ);
- 8) ИТ экспертных систем, АИС бухучета, анализа и аудита, справочно-правовые ИС;
- 9) ИТ электронной коммерции (системы электронной коммерции, платежные системы) и др.

Используя различные ИКТ, экономист создает новый информационный продукт, качество которого является показателем профессионализма и залогом успеха в карьере.

Поэтому мы считаем, что экономист должен уметь защитить информацию (лично либо с привлечением специалиста по ИБ), ответственность за которую он несет. Защита информации – не его прямая обязанность, но экономист должен иметь представление о потоках информации и о тех информационных процессах, которые происходят при работе с ней. Это позволит снизить риск возникновения ситуаций, допускающих нарушение конфиденциальности, целостности или доступности информации, которая может представлять коммерческую, банковскую, государственную или иную тайну.

Круг нарушителей-злоумышленников не ограничивается только хакерами – он значительно шире: клиенты, посетители, конкуренты, случайные лица. При этом следует выделить целый ряд внутренних нарушителей: пользователи системы, обслуживающий персонал, разработчики АИС, сотрудники службы безопасности, руководители [8].

Современные исследования [2; 9] также отмечают высокую долю умышленных и неумышленных воздействий на ИТ-активы организаций со стороны сотрудников, недовольных грядущими увольнениями, а иногда и просто отношениями на работе.

Все вышесказанное говорит об актуальности вопросов формирования компетентности в области ИБ для специалистов экономического профиля еще на этапе их обучения в вузе.

Таким образом, можно сделать вывод, что экономист, в условиях осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия должен уметь обезопасить себя самостоятельно или с помощью специалистов по ИБ, эффективно противостоять угрозе или избежать ее. Кроме того он должен представлять меру ответственности, которую он понесет в случае реализации угрозы ИБ на предприятии независимо от того, были ли причиной действия хакеров, коллег или его собственные. Специалист экономического профиля должен иметь представление о политике безопасности на предприятии и осознавать всю важность проблемы обеспечения ИБ, а также ориентироваться в правовом поле в сфере ИБ, в том числе зарубежном, поскольку его нарушение может принести не меньший ущерб как ему, так и компании в целом.

Отметим, что российский информационный сектор экономики – очень молодой и стремительно развивающийся, поэтому современному специалисту экономического профиля следует быть в курсе всех событий в мире ИКТ, ведь на сегодняшний день осведомленность и владение актуальной информацией – одно из главных требований информационного общества.

Говоря об ИБ применительно к специальностям экономического профиля, специалисты выделяют ряд аспектов, о которых будущие экономисты должны иметь представление [7, с. 4]:

1) сущность проблемы обеспечения ИБ и ее особенности применительно к сфере экономики и бизнеса в условиях конкурентной борьбы, ее важность и актуальность, основные понятия в этой предметной области;

2) особенности информации и ИС как объекта защиты, основные угрозы для информационных ресурсов в сфере экономики и бизнеса;

3) основы правового обеспечения ИБ, в том числе зарубежное законодательство, конституционные нормы, Законы РФ и Указы Президента РФ, требования руководящих документов Совета безопасности РФ и других органов государственного управления, ответственность за компьютерные преступления;

4) принципы и содержание организационного обеспечения ИБ (политика безопасности, контроль, разграничение и ограничение доступа к информационным ресурсам и т.п.);

5) методы и средства обеспечения ИБ (аутентификация и идентификация пользователей и технических средств, организация защиты информации в персональных ЭВМ, криптографическое преобразование информации и электронная подпись; критерии защищенности компьютерных систем и принципы проектирования систем защиты информации; особенности защиты информации в сетях телекоммуникаций; основы компьютерной вирусологии, методы и средства защиты от компьютерных вирусов и вредоносных программ; требования к пользователям компьютерных систем и рекомендации по обеспечению информационной безопасности).

Однако специалисты экономического профиля не являются ИТ-профессионалами, а лишь проходят определенную ИП в вузе, направленную на формирование знаний и навыков, необходимых для использования некоторых средств ИТ. Поэтому мы считаем, что формирование компетентности экономистов в области ИБ требует специальной подготовки в вузе, такая подготовка должна базироваться на ИП и являться ее продолжением.

Под компетентностью экономистов в области ИБ понимается интегративная характеристика личности, объединяющая мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-операционный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент отражает направленность будущих экономистов на осуществление деятельности по защите профессионально значимой информации, потребности, мотивы, стремления, интерес к образованию и самообразованию в области ИБ, а также морально-этические установки в этом аспекте.

Когнитивный компонент отражает знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно в сфере экономики и бизнеса; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики; основы правового обеспечения ИБ, в том числе российского и зарубежного законодательства, конституционные нормы, законы РФ и указы президента РФ, требования руководящих документов совета безопасности РФ и других органов государственного управления, ответственность за компьютерные преступления; принципы и содержание организационного обеспечения ИБ (политика безопасности, контроль, разграничение и ограничение доступа к информационным ресурсам и т.п.).

Операционно-деятельностный компонент включает комплекс умений и навыков осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности: нормативно-правовых (определение полномочий, разграничение

Таблица 1

Компоненты профессиональной компетентности в области информационной безопасности экономиста на разных уровнях ИП

Компонент профессиональной компетентности	Уровень основной ИП	Уровень ИП в области ИБ
Мотивационно-ценностный	направленность на применение информационной теории в профессиональной деятельности, образование и самообразование в области ИТ, а также морально-этические установки в этом аспекте	защита профессионально значимой информации, потребности, мотивы, стремления, образование и самообразование в области ИБ, а также морально-этические установки в этом аспекте
Когнитивный	знания о специализированных ИТ и их особенностях в сфере экономики и бизнеса; знания о потоках информационных ресурсов и движении информации; знания основ российского и зарубежного законодательства в сфере ИТ	знания о сущности проблемы обеспечения ИБ и ее особенностях применительно в сфере экономики и бизнеса; знания об основных угрозах для информационных ресурсов в сфере экономики; основы правового обеспечения ИБ, в том числе российского и зарубежного законодательства
Операционно-деятельностный	Комплекс умений и навыков использования специализированных ИТ в профессиональной деятельности: нормативно-правовых, административных, физических и программно-аппаратных.	комплекс умений и навыков осуществления мероприятий по обеспечению ИБ в профессиональной деятельности: нормативно-правовых, административных, физических и программно-аппаратных.

доступа, определение порядка контроля, документирования и анализа действий и прочее), административных (мероприятия, осуществляемые при проектировании и разработке правил и инструкций по ИБ, организация охраны, учета, хранения, использования и уничтожения документов и носителей информации и прочее), физических (применение механических, электро-, электронно-механических устройств, создающих физические препятствия для доступа к защищаемой информации и компонентам системы, а также средств визуального наблюдения, связи и сигнализации), программно-аппаратных (использование электронных устройств и программ, которые реализуют идентификацию, аутентификацию, авторизацию субъектов ИБ, разграничение доступа, регистрацию и анализ событий, криптографическую обработку и прочее).

Анализ компонентов профессиональной компетентности экономистов в области ИБ позволяет нам сделать вывод

о том, что успешное формирование компетентности в области ИБ у специалистов экономического профиля зависит изначально от основной ИП, полученной в вузе, и является ее продолжением. Поэтому в данном аспекте мы выделяем два уровня ИП экономистов: уровень основной ИП и уровень специальной ИП в области ИБ. В разработанной нами таблице 1 представлены компоненты профессиональной компетентности в области ИБ у специалистов экономического профиля на разных уровнях ИП.

Изучение основ ИБ требует времени, и компаниям выгоднее инвестировать средства в подготовку специалистов – будущих экономистов на этапе вузовского обучения. Поэтому своевременная подготовка в области ИБ позволит специалистам экономического профиля занять выгодное место на рынке труда, а компаниям вырваться вперед в острой конкурентной борьбе XXI века.

Библиографический список

1. Даньков, А.П. Угроза сетям СПС стандарта GSM – объективная реальность! / А.П. Даньков, В.Н. Максименко // Информационное противодействие угрозам терроризма. – 2005. – № 3 [Э/п]. – Р/д: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9572241>
2. Рынок информационной безопасности 2009: начало эпохи compliance // LETA. IT-Company, 2009 [Э/п]. – Р/д: http://letagroup.ru/common/files/LETA_research_2010.pdf
3. Гостев, А. Kaspersky Security Bulletin 2009. Развитие угроз в 2009 году / А. Гостев, Е. Асеев. 2010 [Э/п]. – Р/д: http://www.securelist.com/ru/downloads/vlpdfs/ksb_09_malware_ru.pdf
4. Маслинченко, С.В. Субкультура хакеров как порождение информатизации общества: автореф. дис. канд. культ. наук. – СПб., 2008.
5. Cisco: главная причина утечки данных – не хакеры, а неправильное поведение пользователей // Cisco, 2008 [Э/п]. – Р/д: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2008/111008b.html>
6. Глобальное исследование утечек. 1-е полугодие 2010 года // InfoWatch, 2010 [Э/п]. – Р/д: http://www.yug.com.ua/wp-content/uploads/2011/02/opr03SFS.tmp_.pdf
7. Поляков, В.П. Информационная безопасность компьютерных систем в экономике как педагогическая проблема, 2006 [Э/п]. – Р/д: http://www.dofa.ru/Dumnaja/8_PBEDES/polakov2.doc
8. Амелин, Р.В. Информационная безопасность [Э/п]. – Р/д: http://www.ict.edu.ru/ft/002295/info_intro.pdf
9. Горбунов, А.И. Информационная безопасность как приоритетное направление развития подготовки экономистов в условиях современного рынка // Приоритетные направления развития современной науки: материалы II Международной заочной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2011.

Bibliography

1. Danjkov, A.P. Ugroza setyam SPS standart GSM – objektivnaya realnost! / A.P. Danjkov, V.N. Maksimenko // Informacionnoe protivodeystvie ugrozam terrorizma. – 2005. – № 3 [Eh/r]. – R/d: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9572241>
2. Rihnok informacionnoj bezopasnosti 2009: nachalo ehpokhi compliance // LETA. IT-Company, 2009 [Eh/r]. – R/d: http://letagroup.ru/common/files/LETA_research_2010.pdf
3. Gostev, A. Kaspersky Security Billetin 2009. Razvitie ugroz v 2009 godu / A. Gostev, E. Aseev. 2010 [Eh/r]. – R/d: http://www.securelist.com/ru/downloads/vlpdfs/ksb_09_malware_ru.pdf
4. Maslinichenko, S.V. Subkultura khakeroev kak porozhdenie informatizacii obshchestva: avtoref. dis. kand. kuljt. nauk. – SPb., 2008.
5. Cisco: glavnaya prichina utechki dannihkh – ne khakerih, a nepravilnoe povedenie poljzovatelej // Cisco, 2008 [Eh/r]. – R/d: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2008/111008b.html>
6. Globaljnoe issledovanie utechek. 1-e polugodie 2010 goda // InfoWatch, 2010 [Eh/r]. – R/d: http://www.yug.com.ua/wp-content/uploads/2011/02/opr03SFS.tmp_.pdf
7. Polyakov, V.P. Informacionnaya bezopasnostj kompjuterihkh sistem v ehkonomike kak pedagogicheskaya problema, 2006 [Eh/r]. – R/d: http://www.dofa.ru/Dumnaja/8_PBEDES/polakov2.doc
8. Amelin, R.V. Informacionnaya bezopasnostj [Eh/r]. – R/d: http://www.ict.edu.ru/ft/002295/info_intro.pdf
9. Gorbunov, A.I. Informacionnaya bezopasnostj kak prioritethoe napravlenie razvitiya podgotovki ehkonomistov v usloviyakh sovremennogo rihnika // Prioritetnihe napravleniya razvitiya sovremennoj nauki: materialih II Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksarih, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.10.11

УДК 159.922.8+316.6

Shmakova A. **Vocational educational psychology: historical aspect.** The article presents an analysis of the scientific views on the education differential, vocational education. Also it is presented a historical analysis of the development system of vocational education in Russia and foreign countries.

Key words: differentiated education, vocational education, the concept of education, personal development, personality-oriented nature of education, the social order of society.

А.Д. Шмакова, аспирант каф. психологии личности Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, E-mail: shmakovaself@mail.ru

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлен анализ истории развития научных взглядов на дифференцированное образование, профильное обучение. Также представлен исторический анализ развития системы профильного обучения в России и в зарубежных странах.

Ключевые слова: дифференцированное образование, профильное обучение, концепция развития образования, развитие личности, личностно-ориентированный характер обучения, социальный заказ общества.

Внедрение и совершенствование системы профильного обучения составляет один из ключевых моментов модернизации и реформирования российского образования.

Введение профильного обучения в общественном образовании, так же как и подобные формы обучения в практике зарубежных школ, базировалось на двух основополагающих факторах: необходимость построения оптимальной образовательной траектории для конкретного обучающегося, с учетом его способностей и задатков; сформировавшиеся в данный исторический момент потребности общества в подготовке будущих специалистов определенного профиля.

Обоснование профильного подхода в образовании строится на материалах огромного числа исследователей. Основа профильного подхода заложена в классических работах А. Бине, который один из первых поставил вопрос о необходимости дифференцированного подхода к учащимся с различными задатками, и Э.Л. Торндайка, также уделявшего большое внимание данному вопросу. Среди отечественных авторов, уделявших значительное внимание данному вопросу, прежде всего, следует назвать Б.М. Теплова и В.Н. Дружинина. Реализация профильного обучения посвящено значительное количество современных работ [1; 2; 3].

В практике отечественной школы накоплен большой опыт по дифференцированному обучению учащихся. Впервые такое обучение было применено еще в 1864 году. Изданный на эту тему Указ предусматривал организацию семилетних гимназий двух типов: классическая гимназия (ставящая своей целью подготовку в университет) и реальная (здесь целью была подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения). Эта система просуществовала до 1915-1916 годов, когда под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева была предпринята реформа образования. Согласно положениям этой реформы, 4–7 классы гимназии делились на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную.

Проблема профильного обучения в рамках одного общеобразовательного учреждения в нашей стране была впервые выдвинута в 1912 году. Так, на первом Всероссийском съезде преподавателей математики была принята резолюция, в которой была одобрена идея специализации в старших классах. За основу были взяты индивидуальные интересы учащихся, а также требования высшей школы. Затем вопрос стал переводиться в практическую плоскость. Уже в 1915 году на втором Всероссийском съезде преподавателей математики был представлен проект реорганизации структуры школы. В рамках этого проекта, между средней и высшей школами вводилась новая промежуточная ступень – лицейская, где обучение предполагалось вести по четырем направлениям: А и В – философское, С и Д – математическое.

В послереволюционное время реформы получили дальнейшее развитие, но уже на другой базе. В 1918 году был проведен первый Всероссийский съезд работников просвещения. Было разработано Положение о единой трудовой школе, в котором предусматривалась профилизация содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 году ЦК ВКП(б) и Совет Народных Комиссаров СССР приняли постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» [4; 5], предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Согласно этому документу на всей территории СССР были установлены единые типы общеобразовательных школ: начальная с четырехлетним сроком обучения, неполная средняя (семилетняя, включавшая в себя и начальную) и средняя с общим сроком обучения десять лет. Существовавшие до этого фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и школы крестьянской молодежи (ШКМ) были преобразованы в неполные средние школы. Такая структура общеобразовательной школы с некоторыми модификациями сохранялась вплоть до 80-х

годов прошлого века. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения [6, с. 10].

Академия педагогических наук в 1957 году выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. Таким образом, начиная с 50-х гг. XX века в СССР существовал институт специализированных школ, в которых осуществлялась подготовка детей по профильной специальности соответствующего вуза [7, с. 3].

С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 году были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в VIII–X классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились до настоящего времени.

С конца 80-х гг. началась разработка проблем профильного обучения на старшей ступени общего образования в современном контексте развития образования [7, с. 22]. В конце 80х – начале 90х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ [6, с. 11].

В 2002 г. была утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования в РФ, в которой четко разграничены и определены понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Новизна представленного в Концепции подхода состоит в том, что профильная (однопрофильная, многопрофильная) школа рассматривается лишь как одна из институциональных форм реализации профильного обучения.

С 2003 г. в образовательных учреждениях десяти субъектов Российской Федерации (двадцать одно муниципальное образование, треть – крупные города, треть – малые города и треть – сельские районы) проводился федеральный эксперимент по введению профильного обучения в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования [5]. В рамках эксперимента отрабатывались модели профильного обучения, кадровое и информационно-технологическое обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения, управление введением и распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения на региональном, муниципальном и школьном уровнях [7, с. 3-5].

В современном развитии проблематики профильного обучения можно выделить три этапа, связанных с появлением стратегических документов в области развития образования. Так, на первом этапе (1988-1999 гг.) проблема профильного обучения рассматривалась вне связи с широким социальным контекстом и необходимостью серьезных организационных изменений в процессе школьного обучения; применение профильного обучения трактовалось в контексте существующей классно-урочной системы.

На втором этапе (2000-2004 гг.) ведущая направленность исследований определялась противоречием между необходимостью развития профильного обучения в широком социальном контексте и отсутствием единой концептуальной идеи

профильного обучения, учитывающей этот контекст. В центре внимания исследователей оказалась общепедагогическая специфика профильного обучения.

Для дальнейшего развития концепции профильного обучения был необходим социальный заказ, который сформулирован в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.». Заказ предполагал, что профильность школы определяется потребностями профессиональной школы, а они, в свою очередь, потребностями общества.

На третьем этапе (с 2004 г.) исследования в области профильного обучения проводятся с учетом методологических положений, содержащихся в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». В это время рассматривается организация обучения на основе индивидуальных учебных планов, использование информацион-

ных и коммуникационных технологий для организации профильного обучения, сетевое взаимодействие образовательных учреждений, а также работы, содержащие результаты исследований широких социальных эффектов от внедрения профильного обучения [7, с. 22-24].

Таким образом, в ходе развития профильного обучения в нашей стране прослеживается стремление к достижению двух, не всегда тесно сопряженных целей: создание условий для наиболее полного развития личности, формирование ситуации, при которой образование носило бы исключительно личностно-ориентированный характер, и для здоровьесбережения применительно к развивающемуся субъекту, ориентация на социальный заказ и на потребности общества в обучении и подготовке специалистов определенного профиля.

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб., 2000.
2. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
3. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Бихевиоризм. - М., 1998.
4. Постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» // Известия ЦИК СССР и ВЦИК. - 1934. - № 113.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования» № 334 // Российская газета. - 2003. - 17.06.
6. Профильное обучение // Вестник образования: тематический выпуск. - 2002. - № 4.
7. Кравцов, С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2007.

Bybliography

1. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnosteyj. - SPb., 2000.
2. Teplov, B.M. Problemy individualnykh razlichiy. - M., 1961.
3. Torndayk, E. Principi obucheniya, osnovanniye na psikhologii // Bikheviorizm. - M., 1998.
4. Postanovlenie «O strukture nachal'noy i sredney shkolih v SSSR» // Izvestiya CIK SSSR i VCIK. - 1934. - № 113.
5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federacii ot 09.06.2003 «O provedenii ehksperimenta po vvedeniyu profil'nogo obucheniya uchastikhshya v obshchey obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh, realizuyutikh programmih srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya» № 334 // Rossiyskaya gazeta. - 2003. - 17.06.
6. Profil'noye obucheniye // Vestnik obrazovaniya: tematicheskij vihpusk. - 2002. - № 4.
7. Kravcov, S.S. Teoriya i praktika organizacii profil'nogo obucheniya v shkolakh Rossiyskoy Federacii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - M., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.10.11

Раздел 2

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

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

УДК 614

Kayumova M.M., Gafarov V.V., Smaznov V.Yu., Akimov A.M., Kayumov R.Kh., Kuznetsov V.A. **SELF-ASSESSMENT OF HEALTH, ATTITUDE TOWARDS OWN HEALTH AND MEDICAL CARE IN MALE POPULATION.** The aim of the research was to study patients' self – assessment of health, attitude towards own health and medical care in male population (25-64 years) of Tyumen. The study was conducted on a representative sample formed of list of male population aged 25-64 years in one of Tyumen administrative district. Self – assessment of health, attitude towards own health and medical care were studied within the cardiology screening with the use of standard WHO MONICA-**psychosocial** survey.

In open population of Tyumen **42.8% of men aged 25-64 years** considered themselves unhealthy but virtually each of them cared of their health not enough. Reduction of positive self-rating health, tendency to complaints and care of health were observed with the increase of years. In Tyumen population older patients needed more regular medical care whereas young patients had more negative attitude to the level of medical care but were more serious about the diagnosis.

Key words: male population, self – assessment of health, attitude towards medical care, epidemiological study.

САМООЦЕНКА ЗДОРОВЬЯ, ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ В МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ

М.М. Каюмова, канд. мед. наук, науч. сотрудник. лаб. эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний науч. отдела инструментальных методов исследования Филиала НИИ кардиологии СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень, E-mail: m_kayumova@mail.ru; **В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., руководитель Межведомственной лаб. эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: gafarov@ngs.ru; **В.Ю. Смазнов**, канд. мед. наук, врач-кардиолог Филиала НИИ кардиологии СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень, E-mail: vlad@tmn.ru; **А.М. Акимов**, лаборант-исследователь лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний научного отдела инструментальных методов исследования Филиала НИИ кардиологии СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень; **Р.Х. Каюмов**, мл. н. с. лаборатории эпидемиологии и профилактики ССЗ Филиала НИИ кардиологии СО РАМН «Тюменский кардиологический центр»; **В.А. Кузнецов**, д-р мед. наук, проф., заслуженный деятель науки, руководитель Научного отдела инструментальных методов исследования, директор Филиала НИИ кардиологии СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень, E-mail: kuznets@sbtx.tmn.ru

Целью исследования явилось изучение самооценки здоровья, отношения к своему здоровью и медицинской помощи в мужской популяции 25-64 лет, г. Тюмени. Исследование проводилось на репрезентативной выборке, сформированной из избирательных списков лиц мужского пола 25-64 лет одного из административных округов г. Тюмени. В рамках кардиологического скрининга были изучены самооценка здоровья, отношение к своему здоровью и с использованием стандартной анкеты Всемирной организации здравоохранения МОНИКА-Психосоциальная.

В открытой популяции г. Тюмени 42,8% мужчин 25-64 лет считали себя больными, и практически каждый из них недостаточно заботился о своем здоровье. С возрастом отмечалось снижение позитивной самооценки здоровья, тенденция к увеличению жалоб и заботы о своем здоровье. В тюменской популяции потребность в регулярном медицинском обслуживании чаще возникала у лиц старшего возраста, лица молодого возраста серьезнее относились к диагностике заболеваний при более негативном настрое на уровень медицинского обслуживания.

Ключевые слова: мужская популяция, самооценка здоровья, отношение к медицинской помощи, эпидемиологическое исследование.

В профилактической кардиологии сформировалось точка зрения, согласно которой изучение представлений, мнений населения по вопросам здоровья и профилактики заболеваний является основой планирования любого профилакти-

тического вмешательства [1; 2; 3]. Информированность населения о своем здоровье, самооценка здоровья и отношение к профилактическим мероприятиям являются наиболее важными параметрами, характеризующими состояние и особен-

Таблица 1

Информированность и отношение к своему здоровью у мужчин 25-64 лет в зависимости от возраста

Вопрос / отношение	Возрастные группы									
	25 – 34		35 – 44		45 – 54		55 – 64		25 – 64	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?										
1.1. Совершенно здоров	6	3,4	5	2,2	4	1,7	5	2,3	20	2,4
1.2. Здоровье хорошее	34	19,2	32	14,0	22	9,5*	12	5,6***	100	11,8
1.3. Здоров	92	52,0	111	48,7	85	36,8*	39	18,2***	327	38,5**
1.4. Не совсем здоров	43	24,3	73	32,0	107	46,3***	120	56,1***	343	40,4***
1.5. Болен	2	1,1	7	3,1	13	5,6	38	17,8***	60	7,1*
2. Имеете ли Вы жалобы на свое здоровье?										
2.1. Да	87	49,2	116	51,1	141	61,0	160	74,8***	504	59,4***
2.2. Нет	90	50,8	111	48,9	90	39,0	54	25,2***	345	40,6***
3. Как, по-вашему, достаточно ли Вы заботитесь о своем здоровье?										
3.1. Да	14	7,9	9	3,9	26	11,3*	30	14,0**	79	9,3
3.2. Мог бы заботиться больше	117	66,1	128	56,1	110	47,6***	91	42,5***	446	52,5**
3.3. Явно недостаточно	46	26,0	91	39,9	95	41,1*	93	43,5**	325	38,2*

Примечания: достоверность различий здесь и далее обозначена звездочкой в верхнем регистре справа возрастной группой 25-34 лет и другими возрастными группами; в нижнем регистре справа – между возрастной группой 35-44 лет и другими возрастными группами; в верхнем регистре слева – между возрастными группами 55-64 и 25-64 лет;

ности мотивации людей по отношению к собственному здоровью. Эти параметры исследовались в рамках международного эпидемиологического проекта Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) «MONICA-Психосоциальная» [4; 5]. Примерами существенного снижения заболеваемости и смертности от ИБС через позитивные изменения поведенческих ФР у населения в результате повышения его информированности являются профилактические проекты в США, Финляндии, Канаде [1; 6; 7]. Следовательно, начальным звеном формирования мотивации к последующей коррекции поведенческих факторов риска ССЗ является необходимость разработки и внедрения профилактических программ, созданных в рамках биопсихосоциальной модели здоровья и здравоохранения [5; 8; 9; 10].

Целью исследования явилось изучение самооценки здоровья, отношения к своему здоровью и медицинской помощи в мужской популяции 25-64 лет, г. Тюмени.

Материал и методы

Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на мужской популяции 25-64 лет среди лиц трудоспособного возраста г. Тюмени. В 2008 году из избирательных списков граждан одного из административных округов г. Тюмени была сформирована репрезентативная выборка среди лиц мужского пола в количестве 1000 человек, по 200 человек в каждой из четырех десятилетий жизни (25-34, 35-44, 45-54, 55-64 лет). Отклик на кардиологический скрининг составил 85,0 % – 850 участников.

Исследование самооценки здоровья, отношения к своему здоровью и медицинской помощи проводили с использованием стандартной анкеты ВОЗ МОНИКА-психосоциальная. Для сбора первичной научной информации использовали сплошной опросный метод путем самозаполнения анкеты. Анкета включала 33 вопроса по знанию и отношению к своему здоровью, вопросы анкеты сопровождался перечнем фиксированных ответов, из которого респонденты могли выбрать тот вариант, который, по их мнению, являлся наиболее правильным. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS, версия 7.

Результаты и обсуждение

Необходимым условием сохранения здоровья в популяции является медицинская активность населения [7]. Эпидемиологические исследования показали, что субъективная самооценка здоровья населением является важнейшим индикатором здоровья популяции, это веская и надежная мера здоровья населения в целом [11]. Результаты отечественных исследований свидетельствуют о значительном превышении доли лиц с низкой самооценкой здоровья среди российского населения в сравнении с европейскими популяциями [4; 12; 13].

Изучение самооценки здоровья выявило ряд закономерностей, характерных для мужчин 25-64 лет г. Тюмени, и отража-

Таблица 2

Отношение к своему здоровью и медицинской помощи у мужчин 25-64 лет в зависимости от возраста

Вопрос / отношение	Возрастные группы									
	25 – 34		35 – 44		45 – 54		55 – 64		25 – 64	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Одним из нарушений здоровья у человека среднего возраста являются болезни сердца. Существуют различные мнения о них. Какое мнение для Вас наиболее приемлемое?										
1.1. Независимо, чувствую ли я какие-либо боли или неприятные ощущения в области сердца, я регулярно проверяюсь у врача	16	9,0	15	6,6	16	6,9	32	*15,0*	79	9,3*
1.2. Я обратился бы к врачу при появлении любой боли или неприятного ощущения в области сердца	56	31,6	61	26,8	61	26,4	59	27,6	237	27,9
1.3. Я обратился бы к врачу при сильной боли или неприятном ощущении в области сердца, но не обратился бы, если эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражены	93	52,5	138	60,5	142	61,5	109	50,9	482	56,7
1.4. Я не обратился бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца	12	6,8	14	6,1	12	5,2	14	6,5	52	6,1
2. Мнения людей о современных методах диагностики сердечных заболеваний различны. С которым мнением Вы согласны?										
2.1. Я доверяюсь своему самочувствию. Если я чувствую себя хорошо, это значит, что я не болею	37	20,9	59	25,9	66	28,6	60	28,0	222	26,1
2.2. Врач знает больше меня. Если он осмотрел меня и сказал, что я больной или здоров, я ему верю	69	39,0	89	39,0	106	45,9	101	47,2	365	42,9
2.3. Я не обязательно соглашусь с мнением врача после общего осмотра, пока специалистами не будут проведены тщательные исследования	71	40,1	80	35,1	59	25,5*	53	24,8*	263	30,9
3. Испытывали ли Вы приятные переживания, связанные с медицинским обслуживанием?										
3.1. Никогда	52	29,5	83	36,4	70	30,3	66	30,8	271	31,9
3.2. Раз или два	51	29,0	51	22,4	48	20,8	36	16,8*	186	21,9
3.3. Несколько раз	57	32,4	75	32,9	89	38,5	82	38,3	303	35,7
3.4. Часто	15	8,5	16	7,0	21	9,1	28	13,1	80	9,4
3.5. Очень часто	1	0,6	3	1,3	3	1,3	2	0,9	9	1,1

ющих потребности этой группы населения в профилактике данной патологии. В тюменской популяции 42,8% мужчин указали, что они не совсем здоровы или больны. Доля лиц, считающих себя здоровыми, составила более 50%. Ответ «совершенно здоров» дали 2,4% респондента. 90,7% мужчин указали на недостаточную заботу о своем здоровье (табл. 1).

Максимальные значения категорий «не совсем здоров» и «болен» отмечались в возрастной группе 55-64 лет и составили в целом 73,8 %. С ответом «совершенно здоров» имело место минимальное количество мужчин во всех возрастных группах (от 1,7% до 3,4%). Доля респондентов с ответами «здоровье хорошее» и «здоров» закономерно снижалась в старших возрастных группах. Так, в возрастной категории 45-54 лет показатель «здоровье хорошее» (9,5%) и показатель «здоров» (36,8%) были достоверно ниже аналогичного показателя в группе 25-34 лет (19,2%, $p < 0,001$); – достоверно ниже аналогичного показателя как в группе 25-34 лет (52,0%, $p < 0,05$). В возрастной категории 55-64 лет показатель «здоровье хорошее» (5,6%) был достоверно ниже аналогичного показателя как в группе 25-34 (19,2%, $p < 0,001$), так и в группе 35-44 лет (14,0%, $p < 0,05$), показатель «здоров» (18,2%) значимо различался со всеми прочими возрастными группами и с общепопуляционным показателем (табл. 1).

Ответ «не совсем здоров», напротив, в возрастных категориях 25-34 (24,3%) и 35-44 лет (32,0%) существенно реже встречался сравнительно со старшими десятилетиями жизни (соответственно в группах 45-54 и 55-64 лет – 46,3% и 56,1%, $p < 0,05$), в младшей возрастной группе – и с популяцией в целом (40,4%, $p < 0,001$).

Подобная зависимость в возрастных группах имела место и при ответе «болен». Так, в возрастных категориях 25-34 (1,1%) и 35-44 лет (3,1%) ответ «болен» существенно реже встречался сравнительно с возрастной категорией 55-64 лет – 17,8%, $p < 0,001$, в возрасте 25-34 лет – также с общепопуляционным показателем.

Достаточно высоким уровень жалоб на свое здоровье оказался уже в возрастной группе 25-34 лет (49,2%), причем показатель достоверно увеличивался в возрастных категориях 25-34, 35-44, 45-54 лет сравнительно со старшей возрастной группой и в популяции в целом (59,4%, $p < 0,05$).

В зависимости от возраста отмечалась выраженная тенденция к увеличению заботы о своем здоровье. На вопрос: «Как по-вашему, достаточно ли Вы заботитесь о своем здоровье?», в возрастных группах были получены значимые различия. Так, ответ «да» достоверно реже давали респонденты в возрасте 35-44 лет (3,9%) сравнительно со старшими возрастными группами 45-54 лет (11,3%, $p < 0,05$) и 55-64 лет (14,0%, $p < 0,01$). Доля ответа «мог бы заботиться больше» существенно снижалась с увеличением возраста, а более категоричного ответа «явно недостаточно» – напротив, значимо повышалась, начиная с возрастной категории 25-34 лет (табл. 1).

Согласно таблице 2, доля лиц, проверяющих свое здоровье, в популяции в целом была довольно мала (8,6%). В момент сильного сердечного приступа обратились бы за медицинской помощью 57,1% населения и 6,1% не обратились бы к врачу даже при сильной боли. Около 70% лиц доверяли своему самочувствию или мнению врача о состоянии здоровья, 32,3% населения не согласились бы с мнением врача и выразили бы готовность к дальнейшим обследованиям. В целом в более чем в 50% случаев население испытывало приятные переживания, связанные с медицинским обслуживанием.

Достоверно чаще регулярно проверялись у врача, независимо от наличия боли или неприятных ощущений в области

сердца, лица старшей возрастной группы 55-64 лет (15,0%) сравнительно с прочими возрастными категориями (9,0%, 6,6%, 6,9% соответственно в возрастных группах 25-34, 35-44 и 45-54 лет, $p < 0,05$). Напротив, при возникновении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца, потребность обратиться к врачу в возрастной категории 55-64 лет оказалась ниже (50,9%) сравнительно с лицами среднего возраста 35-44 (60,5%) и 45-54 лет (61,5%), $p > 0,05$ (табл. 2).

В плане доверия своему самочувствию значимых различий в возрастных группах не отмечалось. В старших возрастных группах отмечалось более высокое доверие врачу, причем уровень негативных тенденций оказался самым высоким в младшей возрастной группе, где более 40% населения не согласилось бы с мнением врача после общего осмотра, пока специалистами не будут проведены тщательные исследования. В двух младших возрастных группах (40,1% в возрасте 25-34 лет и 35,1% в возрасте 35-44 лет) сравнительно с возрастными категориями 45-54 (25,5%, $p < 0,05$) и 55-64 лет (24,8%, $p < 0,05$) респонденты достоверно чаще не согласилось бы с мнением врача после общего осмотра, пока специалистами не будут проведены тщательные исследования.

Более высокая удовлетворенность медицинским обслуживанием отмечалась в старшей возрастной группе 55-64 лет (13,1%), где респонденты наиболее часто испытывали приятные переживания, связанные с медицинским обслуживанием. Такие переживания только один или два раза в жизни, напротив, достоверно реже, сравнительно с лицами молодого возраста 25-34 лет (29,0%, $p < 0,01$) и в целом с популяцией 25-64 лет (21,9%, $p < 0,05$), имели мужчины старшей возрастной категории 55-64 лет (16,8%), табл. 2.

В сибирских популяциях проведены единичные исследования, посвященные изучению медицинской активности населения [4; 14; 15]. В то же время, изучение этих вопросов позволяет оценить нужды и потребности конкретной популяции в профилактической помощи, что является неотъемлемой составной частью развития концепции качества в здравоохранении [1; 3].

Выявленное несоответствие между теоретически высокой профилактической готовностью населения в целом, позитивным отношением к здоровому образу жизни, и в то же время, низкой самооценкой здоровья в открытой мужской популяции г. Тюмени свидетельствует о том, что резервы профилактической медицины по улучшению здоровья и снижению смертности от ССЗ в обследованной популяции в полном объеме не реализуются. Подобные закономерности характерны и для мужчин 25-64 лет гг. Томска и Новосибирска, где подавляющее большинство респондентов считали полезной профилактическую проверку своего здоровья и полагали, что заботиться о своем здоровье должны они сами и медицинские работники [4; 5; 16].

Выводы

1. В открытой популяции г. Тюмени 42,8% мужчин 25-64 лет считают себя больными, и практически каждый из них недостаточно заботится о своем здоровье.
2. С возрастом отмечается снижение позитивной самооценки здоровья, тенденция к увеличению жалоб и заботы о своем здоровье.
3. В тюменской популяции потребность в регулярном медицинском обслуживании чаще возникает у лиц старшего возраста, лица молодого возраста серьезнее относятся к диагностике заболеваний при более негативном настроении на уровень медицинского обслуживания.

Библиографический список

1. Puska, P. The North Karelia Project: from community intervention to national activity in lowering cholesterol levels and CHD risk // Eur. Heart J. Suppl. – 1999. – Vol. 1.
2. Benotsch, E.G. Hostility, social support and ambulatory cardiovascular activity // J. Behav. Med. – 1997. – Vol. 20.
3. Калинина, А.М. Оценка потребностей в профилактической медицинской помощи в первичном звене здравоохранения г. Иваново / А.М. Калинина, А.В. Концевая, М.Г. Омеляненко [и др.] // Проф. заболеваний и укрепление здоровья. – 2007. – N 4.
4. Гафаров, В.В. Изучение на основе программы ВОЗ МОНИКА информированности о своем здоровье и отношении к нему у мужчин и женщин в возрасте от 25 до 64 лет в Новосибирске / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Терапевт. архив. – 2003. – № 11.

5. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2002.
6. Стратегия предупреждения хронических заболеваний в Европе. Основное внимание – действиям общества по укреплению общественного здоровья. Видение стратегии с позиций CINDI / Всемир. орг. здравоохранения; Европ. регион. бюро. – ВОЗ. – 2004.
7. Укрепление здоровья и профилактика неинфекционных заболеваний в России и Канаде. Опыт и рекомендации / под ред. И.С. Глазунова, S. Stachenko. – М., 2006.
8. Steptoe, A. Psychological factors in cardiovascular disorders. – London: Acad. Press, 1981.
9. Singh-Manoux, A. Psychosocial factors and public health // Epidemiol Community Health. – 2003. – Vol. 57. – № 8.
10. Thomas, P., Davidson K. Psychological Factors and Coronary Artery Disease // The New England J of Med. – 2001. – Vol. 344. – P. 608-611.
11. Preventing chronic disease: a vital investment: overview. – WHO, 2005.
12. Акимова, Е.В. Некоторые поведенческие факторы риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у мужчин средних возрастных групп / Е.В. Акимова, В.А. Кузнецов, В.В. Гафаров [и др.] // Терапевт. архив. – 2009. – Т. 81. – № 1.
13. Максимова, Т.М. Социальный градиент в формировании здоровья населения. – М., 2005.
14. Гафаров, В.В. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин. – Новосибирск, 2008.
15. Трубаева, И.А. Информированность, отношение и готовность врачей первичного звена здравоохранения к профилактике сердечно-сосудистых заболеваний / И.А. Трубаева, В.Н. Серебрякова, О.А. Перминова // Сибирский мед. журн. – 2006. – № 4. – Т. 21.
16. Серебрякова, В.Н. Информированность и отношение студентов к своему здоровью / В.Н. Серебрякова, И.А. Трубаева, В.А. Дудко / Сибирский мед. журнал. – 2004. – № 4. – Т. 19.

Bibliography

1. Puska, P. The North Karelia Project: from community intervention to national activity in lowering cholesterol levels and CHD risk // Eur. Heart J. Suppl. – 1999. – Vol. 1.
2. Benotsch, E.G. Hostility, social support and ambulatory cardiovascular activity // J. Behav. Med. – 1997. – Vol. 20.
3. Kalinina, A.M. Оценка потребностей в профилактической медицинской помощи в первичном звене здравоохранения г. Иваново / А.М. Калинина, А.В. Концевая, М.Г. Омельяненко [и др.] // Проф. заболевания и укрепление здоровья. – 2007. – N 4.
4. Гафаров, В.В. Изучение на основе программ ВОЗ MONIKA информированности о своем здоровье и отношении к нему у мужчин и женщин в возрасте от 25 до 64 лет в Новосибирске / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Терапевт. архив. – 2003. – № 11.
5. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2002.
6. Стратегия предупреждения хронических заболеваний в Европе. Основное внимание – действиям общества по укреплению общественного здоровья. Видение стратегии с позиций CINDI / Всемир. орг. здравоохранения; Европ. регион. бюро. – ВОЗ. – 2004.
7. Укрепление здоровья и профилактика неинфекционных заболеваний в России и Канаде. Опыт и рекомендации / под ред. И.С. Глазунова, S. Stachenko. – М., 2006.
8. Steptoe, A. Psychological factors in cardiovascular disorders. – London: Acad. Press, 1981.
9. Singh-Manoux, A. Psychosocial factors and public health // Epidemiol Community Health. – 2003. – Vol. 57. – № 8.
10. Thomas, P., Davidson K. Psychological Factors and Coronary Artery Disease // The New England J of Med. – 2001. – Vol. 344. – R. 608-611.
11. Preventing chronic disease: a vital investment: overview. – WHO, 2005.
12. Акимова, Е.В. Некоторые поведенческие факторы риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у мужчин средних возрастных групп / Е.В. Акимова, В.А. Кузнецов, В.В. Гафаров [и др.] // Терапевт. архив. – 2009. – Т. 81. – № 1.
13. Максимова, Т.М. Социальный градиент в формировании здоровья населения. – М., 2005.
14. Гафаров, В.В. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин. – Новосибирск, 2008.
15. Трубаева, И.А. Информированность, отношение и готовность врачей первичного звена здравоохранения к профилактике сердечно-сосудистых заболеваний / И.А. Трубаева, В.Н. Серебрякова, О.А. Перминова // Сибирский мед. журнал. – 2006. – № 4. – Т. 21.
16. Серебрякова, В.Н. Информированность и отношение студентов к своему здоровью / В.Н. Серебрякова, И.А. Трубаева, В.А. Дудко // Сибирский мед. журнал. – 2004. – № 4. – Т. 19.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК: 612.017.1/.111.19/.94/.357.131:616.12-008.331.1(1-17)

Nikolaev Y.A., Gevorgyan M.M., Kazaruk T.V., Kuznetsova A.P. CLINICAL FEATURES OF BIOCHEMICAL AND IMMUNOLOGICAL PARAMETERS IN PATIENTS WITH ARTERIAL HYPERTENSION IN THE NORTH. 89 patients were examined with hypertension stage II-III, I-II degree. The features of clinical, biochemical and immunological parameters and their relationship to disease stage in patients with arterial hypertension in the North were studied.

Key words: hypertension, North, lipids, immunology.

Ю.А. Николаев, д-р мед. наук, гл. науч. сотрудник и.о. заместителя директора по научной и лечебной работе, руководитель лаборатории патогенеза соматических заболеваний отдела медико-экологических исследований; **М.М. Геворгян**, канд. биол. наук, зав. клинко-диагностического отделения;

Т.В. Козарук, врач, А.П. Кузнецова, врач, Научный центр клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, Новосибирск, E-mail: nicol@soramn.ru

ОСОБЕННОСТИ КЛИНИКО-БИОХИМИЧЕСКИХ И ИММУНОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У БОЛЬНЫХ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА

Обследовано 89 пациентов с артериальной гипертензией II-III стадии, I-II степени. Были изучены особенности клинико-биохимических и иммунологических показателей и их взаимосвязи со стадией болезни у больных артериальной гипертензией на Севере.

Ключевые слова: артериальная гипертензия, Север, липиды, иммунология.

Артериальная гипертензия (АГ) является важной медицинской проблемой, существенно влияющей на показатели здоровья, как на индивидуальном, так и на популяционном уровнях [1]. С особой остротой вопросы диагностики, лече-

ния и профилактики артериальной гипертензии встают в условиях северных территорий страны [2]. Современная профилактическая кардиология при прогностической оценке артериальной гипертензии учитывает связь клинко-патогене-

тических особенностей заболевания с факторами риска сердечно-сосудистых заболеваний [3]. Артериальная гипертензия является фактором, влияющим на риск осложнений сердечно-сосудистых заболеваний человека, а многофакторность её патогенеза объясняет актуальность изучения ассоциации и связи АГ с другими соматическими заболеваниями, патологическими синдромами [4; 5]. Напряженность процессов адаптации в условиях Севера способствует увеличению как внутренних, так и внешних патогенетических связей при артериальной гипертензии [6; 7; 8]. Однако вопросы изучения особенностей формирования АГ на северных территориях остаются на сегодняшний день малоизученными [9; 10; 11].

Цель исследования. Изучить особенности клинко-биохимических и иммунологических показателей и их взаимосвязи со стадией болезни у больных артериальной гипертензией на Севере.

Материалы и методы. На базе Клиники Научного центра клинической и экспериментальной медицины СО РАМН (г. Новосибирск) было обследовано 89 больных с артериальной гипертензией II-III стадии, I-II степени. Для верификации диагноза эссенциальной артериальной гипертензии были использованы рекомендации экспертов ВОЗ (1999г.), Всероссийского научного общества кардиологов (2008, 2010гг.). Все пациенты были разделены на две группы. Из них к первой группе были отнесены больные АГ постоянно проживающие в умеренных широтах (г. Новосибирск) (67 человек), ко второй группе пациенты (22 человека) некоренных национальностей промышленных предприятий г. Мирного Республики Саха (Якутия) постоянно проживающие на Севере. Все обследованные были в возрасте от 20 до 60 лет. В первой группе средний возраст составил $45,2 \pm 1,44$ года, во второй группе $45,58 \pm 2,63$ лет. Исследование соответствовало этическим стандартам, разработанным в соответствии с Хельсинкской декларацией Всемирной ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека» (2000 г.) и с Правилами клинической практики в Российской Федерации, утвержденными Приказом Минздрава РФ № 266 (2003 г.) и проводилось в соответствии с информированным согласием на участие. Исследование включало определение следующих показателей: пола, возраста,

веса, роста, индекса массы тела (ИМТ), вычисленного по формуле: $ИМТ = m / l^2$, где m – масса тела (кг), l^2 – квадрат роста (m^2). Определяли количество эритроцитов, гемоглобина, лейкоцитов, скорости оседания эритроцитов (СОЭ), расчет цветового показателя по формуле (гемоглобин \times 3/эритроциты) (на автоматическом гематологическом анализаторе «КХ-21» (Япония)). Уровень общего холестерина, липопротеидов низкой плотности (ЛПНП), липопротеидов высокой плотности (ЛПВП), триглицеридов, с расчетом коэффициента атерогенности по формуле: общий холестерин ЛПВП/общий холестерин, концентрацию глюкозы, билирубина, С-реактивного белка (СРБ) проводили на автоматическом биохимическом анализаторе «KoneLab 30i» (Финляндия), определение междунородного нормализованного отношения (МНО) проводили с использованием автоматического коагулометра «Autoclot» (Испания). Определение иммунологических показателей: процентного количества CD3 лимфоцитов, CD4 лимфоцитов, CD8 лимфоцитов, CD72 лимфоцитов, CD16 лимфоцитов с расчетом индекса иммунной реактивности (CD4/CD8), циркулирующих иммунных комплексов, средних молекул 1 и 2 проводили с использованием спектрофотометра «СФ-46» (Россия) и люминесцентного микроскопа «Люмам» (Россия). Проводили тест с нитросинием тетразолием (НСТ), спонтанный и НСТ стимулированный (по методике Stuart I., Gordon P.A., Lee T.R., 1975).

Статистическую обработку полученных данных выполняли с использованием пакета прикладных программ «Statistica 6» (Statsoft, США). Полученные данные представлены как среднее арифметическое и ошибка среднего ($M \pm m$). Характер распределения исследуемых параметров оценивали графическим способом, а также с использованием критерия Колмогорова – Смирнова. При параметрическом распределении исследуемого признака оценку межгрупповых различий проводили с использованием t критерия Стьюдента. При непараметрическом распределении использовали U – критерий Манна – Уитни. Для корреляционного анализа применяли критерий Пирсона и Спирмена.

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ клинко-биохимических показателей больных АГ выявил их особенности у пациентов, проживающих на Севере по сравне-

Таблица 1

Клинко-биохимических показатели больных АГ ($M \pm m$)

Показатель	1. Больные АГ, проживающие в средних широтах	2. Больные АГ, проживающие на Севере
Вес (кг)	$80,55 \pm 1,93$	$70,57 \pm 4,17^*$
Рост (см)	$169,14 \pm 1,19$	$163,69 \pm 2,27^*$
ИМТ (%)	$28,22 \pm 0,67$	$26,51 \pm 1,80$
Эритроциты ($10^{12}/л$)	$4,65 \pm 0,06$	$4,9 \pm 0,1$
Гемоглобин (г/л)	$146,5 \pm 2,08$	$148,7 \pm 3,7$
Цвет. показатель	$0,93 \pm 0,008$	$0,9 \pm 0,01$
Лейкоциты ($10^9/л$)	$7,63 \pm 0,36$	$7,76 \pm 0,94$
Лимфоциты (%)	$35,26 \pm 1,6$	$38,77 \pm 2,15$
Глюкоза (ммоль/л)	$4,52 \pm 0,12$	$4,4 \pm 0,13$
Холестерин (ммоль/л)	$5,45 \pm 0,14$	$6,68 \pm 0,89^*$
ЛПВП (ммоль/л)	$1,33 \pm 0,05$	$1,28 \pm 0,1$
ЛПНП (ммоль/л)	$3,34 \pm 0,13$	$3,66 \pm 0,21$
Триглицериды (ммоль/л)	$1,53 \pm 0,11$	$1,7 \pm 0,23$
КАТ	$3,49 \pm 0,19$	$3,76 \pm 0,3$
СОЭ (мм/ч)	$16,19 \pm 1,28$	$14,95 \pm 1,77$
СРБ (мг/л)	$5,83 \pm 1,38$	$4,61 \pm 1,32$
Билирубин (ммоль/л)	$13,56 \pm 0,73$	$17,65 \pm 1,66^*$
МНО	$1,07 \pm 0,01$	$1,19 \pm 0,09^*$

Примечание: звездочкой обозначено достоверное отличие между группами, где * – ($p < 0,05$)

нию с больными находящимися в средних широтах. Было получено достоверное снижение антропометрических показателей: веса и роста у северян по сравнению с лицами, проживающими в г. Новосибирске (таблица 1). У пациентов АГ, проживающих на Севере наблюдалось достоверное увеличение на 5,3% количества эритроцитов по сравнению с лицами, проживающими в средних широтах ($4,9 \times 10^{12}/л$ против $4,65 \times 10^{12}/л$ ($p < 0,05$)). Изучение липидного обмена у больных АГ, проживающих на Севере, выявило увеличение концентрации в сыворотке крови общего холестерина, ЛПНП, триглицеридов, повышение коэффициента атерогенности (КАТ) и снижение ЛПВП по сравнению с больными АГ проживающими в средних широтах, что согласуется с данными ранее, полученными другими исследователями [12; 13; 6; 14]. Установлено достоверное увеличенное количество общего билирубина и МНО у группы больных АГ, проживающих на Севере, что свидетельствует о напряжении пигментного обмена и снижении активности факторов протромбинового комплекса, участвующих во внешнем механизме коагуляционного гемостаза [15]. Сравнение величин иммунологических показателей (таблица 2) больных АГ, проживающих на Севере с лицами АГ находящихся в средних широтах выявило снижение иммунной резистентности у больных АГ проживающих на Севере. У пациентов второй группы наблюдалось увеличение абсолютного коли-

чества CD8 Т клеток, выполняющих в основном супрессорную функцию [16; 17] ($0,66 \times 10^9/л$ против $0,57 \times 10^9/л$ у первой группы ($p < 0,05$)). Вследствие чего, было обнаружено снижение иммунной реактивности в Т клеточном звене иммунного ответа. Отношение Т хелперов к Т супрессорам составило у больных АГ на Севере ($1,8 \pm 0,12$ против $2,03 \pm 0,07$ у пациентов проживающих в средних широтах ($p < 0,05$)). Следует отметить, что в гуморальном звене иммунного ответа у больных АГ, проживающих на Севере, наблюдалось снижение иммуноглобулина М на 28% ($1,07 \pm 0,7$ г/л против $1,37 \pm 0,14$ г/л ($p < 0,05$)), увеличение иммуноглобулина А на 19% ($2,47 \pm 0,18$ г/л против $2,07 \pm 0,12$ г/л ($p < 0,05$)) и выявлена тенденция к увеличению иммуноглобулина G на 12% ($13,45 \pm 1,02$ г/л против $12,01 \pm 0,38$ г/л). Достоверное снижение на 18% числа средних молекул 1 и средних молекул 2 на 15,5% было получено у северян с АГ ($164,42 \pm 11,9$ ед. опт. пл. против $194,09 \pm 6,63$ ед. опт. пл. и $306,8 \pm 13,7$ ед. опт. пл. против $363,2 \pm 11,98$, ед. опт. пл. соответственно ($p < 0,05$)), что, по-видимому, свидетельствует о сниженном уровне метаболических процессов в организме. Выявлена тенденция к снижению циркулирующих иммунных комплексов, В-клеток, CD3 Т-клеток, CD4 Т-клеток, CD16 NK-клеток, отношения НСТ спонтанный к НСТ стимулированный, что свидетельствовало о наличии иммуносупрессии у пациентов АГ, проживающих на Севере [18].

Таблица 2

Иммунологические показатели больных АГ ($M \pm m$)

Показатель	1. Больные АГ, проживающие в средних широтах	2. Больные АГ, проживающие на Севере
Тощ (%)	$68,97 \pm 0,92$	$65,38 \pm 1,96$
Абс Тощ, абсолютное количество ($10^9/мл$)	$1,73 \pm 0,07$	$1,88 \pm 0,15$
Т хелп (%)	$43,21 \pm 0,92$	$40,05 \pm 1,69$
Абс Т хелп, абсолютное количество ($10^9/мл$)	$1,09 \pm 0,05$	$1,14 \pm 0,09$
Т супрес (%)	$22,67 \pm 0,69$	$23,38 \pm 1,1$
Абс Т супрес, абсолютное количество ($10^9/мл$)	$0,57 \pm 0,03$	$0,66 \pm 0,06$
В (%)	$10,59 \pm 0,62$	$10,19 \pm 0,96$
NK (%)	$13,12 \pm 0,8$	$11,85 \pm 1,15$
Тх\Тс	$2,03 \pm 0,07$	$1,8 \pm 0,12^*$
НСТ-спон (%)	$3,43 \pm 0,32$	$4,1 \pm 0,92$
НСТ-стим (%)	$49,39 \pm 1,95$	$47,2 \pm 3,6$
сти\спо	$20,91 \pm 1,74$	$17,58 \pm 2,39$
ЦИК	$0,018 \pm 0,001$	$0,014 \pm 0,002$
Ig A (мг\мл)	$2,07 \pm 0,12$	$2,47 \pm 0,18^*$
IgM (мг\мл)	$1,37 \pm 0,14$	$1,07 \pm 0,7^*$
Ig G (мг\мл)	$12,01 \pm 0,38$	$13,45 \pm 1,02$
Средние молекулы 1 (ед. опт. пл.)	$194,09 \pm 6,63$	$164,42 \pm 11,9^*$
Средние молекулы 2 (ед. опт. пл.)	$363,2 \pm 11,98$	$306,8 \pm 13,7^*$

Примечание: звездочкой обозначено достоверное отличие между группами, где * – ($p < 0,05$)

Таблица 3
Взаимосвязь величин антропометрических параметров тела и иммунологических параметров со стадией АГ

Параметры	Стадия АГ
Вес (кг)	$-0,39^*$
ИМТ (%)	$-0,36^*$
ЦИК	$-0,22^*$

Примечание: звездочкой обозначена корреляционная достоверная взаимосвязь, где * – ($p < 0,05$).

При изучении взаимосвязи клинико-лабораторных показателей у больных АГ в зависимости от стадии АГ (таблица 3) установлена средняя и слабая, достоверная, обратная корреляция между ИМТ и стадией АГ ($r = -0,36$), весом ($r = -0,39$) а также количеством циркулирующих иммунных комплексов ($r = -0,22$). Выявлено наличие достоверной прямой взаимосвязи следующих клинико-биохимических параметров в зависимости от региона проживания (таблица 4): количеством лейкоцитов ($r = 0,37$), холестерином ($r = 0,36$), билирубином ($r = 0,27$) и иммунологических параметров: абсолютного количества CD3 лимфоцитов ($r = 0,44$), CD4 лимфоцитов ($r = 0,37$), CD8 лимфоцитов ($r = 0,46$), а также отрицательной взаимо-

связи со средними молекулами 1 ($r = -0,38$) и средними молекулами 2 ($r = -0,23$).

Таблица 4
Взаимосвязь величин клинико-биохимических, иммунологических параметров в зависимости от региона проживания

Параметры	Регион проживания
Лейкоциты ($10^9/\text{л}$)	0,37*
Холестерин (ммоль/л)	0,36*
Билирубин (ммоль/л)	0,27*
CD3ABC	0,44*
CD4ABC	0,37*
CD8ABC	0,46*
Средние молекулы 1 (ед. опт. пл.)	-0,38*
Средние молекулы 2 (ед. опт. пл.)	-0,23*

Примечание: звездочкой обозначена корреляционная достоверная взаимосвязь, где * – ($p < 0,05$).

Библиографический список

1. Агеев, Ф.Т. Распространенность артериальной гипертонии в Европейской части Российской Федерации: данные исследования ЭПО-ХА, 2003 / Ф.Т. Агеев, И.В. Фомин, В.Ю. Мареев, Ю.Н. Беленков Ю.Н. // Кардиология. – 2004. – № 11.
2. Запесочная, И.Л. Особенности течения артериальной гипертонии в северных регионах страны / И.Л. Запесочная, А.Г. Автандилов // Клиническая медицина. – 2008. – № 5.
3. Оганов, Р.Г. Профилактическая кардиология / Р.Г. Оганов, А.М. Калинина, Ю.М. Позднякова // Профилактическая кардиология. – 2003. – № 2.
4. Маколкин, В.И. Артериальная гипертензия – фактор риска сердечно-сосудистых заболеваний // Российский медицинский журнал. – 2002. – Т. 10. – № 19.
5. Гогин, Е.Е. Гипертоническая болезнь и ассоциированные болезни системы кровообращения / Е.Е. Гогин, Г.Е. Гогин. – Ньюдиамед, 2006.
6. Николаев, Ю.А. Распространенность хронических неинфекционных заболеваний и факторов риска их развития у работников алмазодобывающей промышленности Якутии / Ю.А. Николаев, И.М. Митрофанов, И.Ю. Кузнецова // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2004. – № 3.
7. Гапон, Л.И. Структурно-функциональные изменения сердца и суточный профиль артериального давления у больных артериальной гипертонией на Крайнем Севере / Л.И. Гапон, Н.П. Шуркевич, А.С. Ветошкин // Клиническая медицина. – 2009. – № 9.
8. Ердасова, Т.К. Взаимосвязь показателей систолического артериального давления в системе легочных сосудов и эндотелиальной дисфункции у жителей Крайнего Севера / Т.К. Ердасова, Л.В. Саламатина, А.А. Буганов // Пульмонология: научно-практический журнал. – 2009. – № 5.
9. Поляков, В.Я. Особенности суточного профиля артериального давления у больных артериальной гипертонией и социальный градиент / В.Я. Поляков, Ю.А. Николаев, Н.А. Долгова // Вестник НГУ. – 2011. – № 3.
10. Кузнецова, А.П. Особенности циркадного ритма артериального давления у больных артериальной гипертонией в условиях Севера / А.П. Кузнецова, Ю.А. Николаев, В.Я. Поляков // Вестник новых медицинских технологий. – 2011. – № 3.
11. Николаев, Ю.А. Факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний и их зависимость от уровня образования у работников алмазодобывающей промышленности Якутии / Ю.А. Николаев, В.Г. Селятицкая, И.М. Митрофанов, В.Р. Кейль // Профилактическая медицина. – 2011. – № 2.
12. Кылбанова, Е.С. Липидно-метаболические нарушения, социальный градиент и характер питания у прошлого населения Якутии: автореф. дис.... д-ра. мед. наук. – Новосибирск, 2006.
13. Волкова, Н.И. Особенности обменных процессов у рабочих различных производств лесной индустрии Севера: автореф. дис.... канд. биол. наук. – Архангельск, 1999.
14. Николаев, Ю.А. Динамика гормональных изменений, функциональной активности нейтрофилов при артериальной гипертонии в зависимости от длительности проживания на Севере / Ю.А. Николаев, Н.Н. Маянская, И.М. Митрофанов // Бюллетень СО РАМН. – 2004. – № 1.
15. Баркаган, З.С. Диагностика и контролируемая терапия нарушений гемостаза. Ньюдиамед – АО. – М., 2008.
16. Ярилин, А.А. Основы иммунологии. – М., 1999.
17. Хаитов, Р.М. Иммунология / Р.М. Хаитов, Г.А. Игнатъева, И.Г. Сидорович. – М., 2000.
18. Романова, Ю.В. Иммунный статус лиц с артериальной гипертонией и гиперхолестеринемией, занятых на производстве стройматериалов / Ю.В. Романова, Е.Н. Леханова, А.А. Буганов, Н.В. Голубева // Медицина труда и промышленная экология. – 2006. – № 8.

Bibliography

1. Ageev, F.T. Rasprostranennostj arterial'noj gipertonii v Evropejskoj chasti Rossijskoj Federacii: dannije issledovaniya EhPOKhA, 2003 / F.T. Ageev, I.V. Fomin, V.Yu. Mareev, Yu.N. Belenkov Yu.N. // Kardiologiya. – 2004. – № 11.
2. Zapsochnaya, I.L. Osobennosti techeniya arterial'noj gipertonii v severnykh regionakh stranij / I.L. Zapsochnaya, A.G. Avtandilov // Klinicheskaya medicina. – 2008. – № 5.
3. Oganov, R.G. Profilakticheskaya kardiologiya / R.G. Oganov, A.M. Kalinina, Yu.M. Pozdnyakova // Profilakticheskaya kardiologiya. – 2003. – № 2.
4. Makolkin, V.I. Arterial'naya gipertenziya – faktor riska serdechno-sosudistihk zabolevaniy // Rossijskij medicinskiy zhurnal. – 2002. – Т. 10. – № 19.
5. Gogin, E.E. Gipertonicheskaya bolezni i associirovannihe bolezni sistemih krovoobratneniya / E.E. Gogin, G.E. Gogin. – Njudiamed, 2006.
6. Nikolaev, Yu.A. Rasprostranennostj khronicheskikh neinfekcionnykh zabolevaniy i faktorov riska ikh razvitiya u rabotnikov almazodobivayutheyj promishlennosti Yakutii / Yu.A. Nikolaev, I.M. Mitrofanov, I.Yu. Kuznecova // Profilaktika zabolevaniy i ukreplenie zdoroviya. – 2004. – № 3.
7. Gapon, L.I. Strukturno-funkcionalnihe izmeneniya serdca i sutochnij profilj arterial'nogo davleniya u bolnykh arterial'noj gipertoniej na Kraynjem Severe / L.I. Gapon, N.P. Shurkevich, A.S. Vetoshkin // Klinicheskaya medicina. – 2009. – № 9.
8. Erdakova, T.K. Vzaimosvyaz pokazatelej sistolicheskogo arterial'nogo davleniya v sisteme legochnihk sosudov i ehndotelialnoj disfunkcii u zhitelej Kraynjego Severa / T.K. Erdakova, L.V. Salamatina, A.A. Buganov // Pulmonologiya: nauchno-prakticheskij zhurnal. – 2009. – № 5.
9. Polyakov, V.Ya. Osobennosti sutochnogo profilja arterial'nogo davleniya u bolnykh arterial'noj gipertenziej i socialnij gradient / V.Ya. Polyakov, Yu.A. Nikolaev, N.A. Dolgova // Vestnik NGU. – 2011. – № 3.
10. Kuznecova, A.P. Osobennosti cirkadnogo ritma arterial'nogo davleniya u bolnykh arterial'noj gipertenziej v usloviyakh Severa / A.P. Kuznecova, Yu.A. Nikolaev, V.Ya. Polyakov // Vestnik novihk medicinskih tekhnologij. – 2011. – № 3.

Выводы

1. У больных АГ, проживающих на Севере по сравнению с лицами, находящимися в средних широтах увеличена концентрация в сыворотке крови общего холестерина, количество общего билирубина в сыворотке крови и снижена активность факторов протромбинового комплекса.

2. У пациентов АГ, проживающих на Севере выявлено снижение неспецифической, иммунной резистентности организма по гуморальному и клеточному звену, по сравнению с лицами с АГ в средних широтах, что проявляется увеличением абсолютного количества CD8 Т клеток, снижением отношения Т хелперов к Т супрессорам, снижением количества иммуноглобулина М, увеличением количества иммуноглобулина А.

3. Установлена взаимосвязь между регионом проживания: избыточной массой тела, количеством лейкоцитов в крови, концентрацией в сыворотке крови общего холестерина, билирубина, абсолютным количеством CD3 лимфоцитов, CD4 лимфоцитов, CD8 лимфоцитов, средних молекул 1 и средних молекул 2. Выявлена взаимосвязь стадии АГ с величиной показателя избыточной массой тела и количеством циркулирующих иммунных комплексов.

11. Nikolaev, Yu.A. Faktorih riska serdechno-sosudistihkh zabolevaniy i ikh zavisimosty ot urovnya obrazovaniya u rabotnikov almazodobihvayuthey promyshlennosti Yakutii / Yu.A. Nikolaev, V.G. Selyatickaya, I.M. Mitrofanov, V.R. Keyjij // Profilakticheskaya medicina. – 2011. – № 2.
12. Kihlbanova, E.S. Lipidno-metabolicheskie narusheniya, social'nyih gradient i kharakter pitaniya u proshlogo naseleniya Yakutii: avtoref. dis.... d-ra. med. nauk. – Novosibirsk, 2006.
13. Volkova, N.I. Osobennosti obmennihkh processov u rabochikh razlichnihkh proizvodstv lesnoy industrii Severa: avtoref. dis.... kand. biol. nauk. – Arkhangel'sk, 1999.
14. Nikolaev, Yu.A. Dinamika gormonal'nykh izmeneniy, funktsional'noy aktivnosti neytrofilov pri arterial'noy gipertenzii v zavisimosti ot dlitel'nosti prozhivaniya na Severe / Yu.A. Nikolaev, N.N. Mayanskaya, I.M. Mitrofanov // Byulleten' SO RAMN. – 2004. – № 1.
15. Barkagan, Z.S. Diagnostika i kontroliruemaya terapiya narusheniy gemostaza. Njyudiamed – AO. – M., 2008.
16. Yarin, A.A. Osnovih immunologii. – M., 1999.
17. Khaitov, R.M. Immunologiya / R.M. Khaitov, G.A. Ignatjeva, I.G. Sidorovich. – M., 2000.
18. Romanova, Yu.V. Immunnih status lic s arterial'noy gipertoniey i giperkholesterinemiey, zanyatih na proizvodstve stroyimaterialov / Yu.V. Romanova, E.N. Lekhanova, A.A. Buganov, N.V. Golubeva // Medicina truda i promyshlennaya ehkologiya. – 2006. – № 8.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 612:613.1 (470.1)055(02)7

Hasnulin V. I., Hasnulina A.V. DEPENDENCE OF CHARACTERISTICS OF IMMUNE REACTIONS AT ALIEN INHABITANTS OF THE NORTH FROM PSYCHOEMOTIONAL AND HORMONAL MANIFESTATIONS OF NORTHERN STRESS Psycho-emotional stress, combined with the increased cortisol production in the North, contributes to the immune protection maintaining at more effective level. It is concluded, that concept of conceivably distinguish.

Key words: Northern stress, immune protection, functional Northern immunodeficiency syndrome.

В.И. Хаснулин, д-р мед. наук, проф. НЦКЭМ СО РАМН;

А.В. Хаснулина, канд. мед. наук НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

ЗАВИСИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК ИММУННЫХ РЕАКЦИЙ У ПРИШЛЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРА ОТ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ГОРМОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ СЕВЕРНОГО СТРЕССА

Психоэмоциональный стресс, сочетающийся с усилением продукции кортизола на Севере, способствует сохранению более эффективного уровня иммунной защиты. Сделан вывод о возможности выделения понятия синдрома функционального северного иммунодефицита.

Ключевые слова: северный стресс, кортизол, окислительный стресс, иммунная защита, функциональный северный иммунодефицит.

Эффективность адаптации к дискомфортным климатогеофизическим условиям высоких широт, устойчивость жителей Севера к инфекционным и неинфекционным заболеваниям, к возникновению злокачественных новообразований, во многом зависит от состояния иммунной защиты организма [1; 2; 3; 4]. Исследования показали, что значительная часть переезжающих на Север людей реагирует на северный стресс возникновением сезонных иммунодефицитов, проявляющихся в снижении реактивности клеточ-эффекторов системы иммунной резистентности, уменьшении содержания Т-лимфоцитов (CD^{3+}), Т-хелперов ($CD^{3+} CD^{4+}$), цитотоксических Т-лимфоцитов ($CD^{3+} CD^{8+}$) и в угнетении их функциональной активности, а также в изменении показателей гуморального иммунитета. Как показано в предыдущих исследованиях [5] важными элементами северного стресса, интегрально отражающими уровень общеорганизменной стресс реакции являются психоэмоциональное напряжение и концентрация в крови стрессового гормона кортизола. Существующие на сегодняшний день научные данные позволяют предполагать, что именно с высоким уровнем психоэмоционального напряжения и высокой концентрацией кортизола в крови связано формирование северных функциональных иммунодефицитов. В этой связи задачей данного исследования было выбрано изучение влияния психоэмоционального напряжения, уровня концентрации кортизола в крови, уровня окислительного стресса на особенности основных характеристик клеточного и гуморального иммунитета у пришлых жителей Севера.

Материалы и методы исследования. Проведено комплексное клиничко-лабораторное, функциональное, биохимическое, гормональное и иммунологическое обследование 347 практически здоровых пришлых жителей Севера в возрасте 25–55 лет. В качестве контроля проведено аналогичное обследование 58 здоровых жителей средних широт того же возраста. 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 Спилберга – Ханина, Люшера и скрининг-оценка дизадаптивных функциональных и патологических состояний с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (НЦКЭМ СО РАМН). Содержание гормонов в сыворотке крови определялось радиоиммунным методом с использованием коммерческих наборов. Биохимические параметры определялись с использованием стандартизованных наборов на биохимическом анализаторе. Определение лимфоцитов и их субпопуляций проводилось методом иммуноцитометрии с использованием наборов моноклональных антител к поверхностным дифференцировочным антигенам, меченных фикоэритрином (производство ИИ МЗ РФ). Концентрацию сывороточных иммуноглобулинов IgA, IgM, IgG и циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК) определяли методом скоростной нефелометрии на иммунобиохимическом анализаторе. Реакция бласттрансформации лимфоцитов исследовалась с помощью неспецифического стимулятора blastогенеза – фитогемагглютинаина (ФГА). Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета статистических программ STATISTICA (StatSoft, США) версии 6.0. Количественные данные представлены в виде средних показателей (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 исследования. Полученные нами факты согласуются с данными литературы [1,2,4,6] о снижении у жителей высоких широт как относительного, так и абсолютного числа изучаемых показателей CD^{3+} -лимфоцитов. Было

показано, что у практически здоровых пришлых жителей Севера отмечается снижение уровня клеточного и гуморального иммунитета по сравнению со здоровыми жителями средних широт. Это выражается в уменьшении по сравнению с показателями жителей средних широт средних показателей количества CD^{3+} – на 38,0 %, ($0,754 \pm 0,007$) $\times 10^9$ кл/л; $CD^{3+}CD^{4+}$ – на 31,6 %, ($0,591 \pm 0,007$) $\times 10^9$ кл/л; $CD^{3+}CD^{8+}$ – на 48,6 %, ($0,163 \pm 0,005$) $\times 10^9$ кл/л; в уменьшении концентрации в сыворотке крови иммуноглобулинов: IgM – на 30,0 %, ($1,13 \pm 0,03$) г/л, и IgG – на 21,7 %, ($11,98 \pm 0,19$) г/л. Содержание ЦИК у пришлых северян было увеличено по сравнению с жителями средних широт примерно в два раза. Как считает Н.А. Константинова [7], повышенный уровень ЦИК в крови может быть причиной антителозависимой цитотоксичности, способствующей повреждению цитоплазматических мембран и тканевых структур. Об определенной иммунодепрессии у здоровых пришлых жителей Севера мы можем также судить по реакции бласттрансформации с ФГА, которая в высоких широтах была на 15,0 % меньше – ($56,5 \pm 1,23$) %, чем у здоровых жителей средних широт – ($71,2 \pm 2,68$) %.

Как оказалось, у обследованных жителей Севера снижение иммунитета отмечалось на фоне таких проявлений северного стресса, как окислительный стресс (соотношение антиоксиданты/перекисное окисление липидов было снижено в 3,5 раза), повышение в крови стрессового гормона кортизола в два раза, увеличение психоэмоционального напряжения по сравнению со здоровыми жителями средних широт в среднем на 19,4 %. Северный стресс у этих северян проявлялся также формированием метаболического синдрома, характеризующегося увеличением в крови уровня инсулина, атерогенных липидов и сахара. При этом у 33,5 % практически здоровых жителей Севера показатели клеточного иммунитета были снижены на 20–40 % даже по сравнению со средними показателями у всей группы обследованных северян.

Результаты исследования стали еще одним свидетельством зависимости снижения клеточных показателей иммунной защиты от экстремальных климатогеофизических фак-

торов Севера. Об этой зависимости говорят изменения иммунологических показателей в периоды геомагнитных бурь, а также зависимости снижения содержания иммунных клеток с длительностью контакта человека с биологически дискомфортными природными факторами высоких широт (северный стаж). Данные наблюдений выявили, что в периоды геофизических возмущений и геомагнитных бурь определяется снижение содержания CD^{3+} до $0,55\text{--}0,60 \times 10^9$ кл/л и $CD^{3+}CD^{4+}$ до $0,35\text{--}0,45 \times 10^9$ кл/л. В магнитоспокойные дни содержание CD^{3+} достигало $0,70\text{--}0,80 \times 10^9$ кл/л и $CD^{3+}CD^{4+}$ – $0,50\text{--}0,60 \times 10^9$ кл/л. Соответственно в дни магнитных бурь содержание ЦИК достигало 80–87 ед. против 30–40 ед. в спокойные дни. При этом примерно у 30 % обследованных жителей Севера показатели иммунной защиты в периоды геофизических возмущений не только не ухудшались, но и имели тенденцию к повышению.

Изучение динамики изменения иммунных показателей у пришлых жителей в разные сроки проживания на Севере выявили фазность в реагировании иммунной системы на длительность экспозиции климатогеофизических факторов высоких широт: на первых этапах происходит снижение иммунного ответа, развивается состояние иммунодепрессии (уменьшение числа CD^{3+} и $CD^{3+}CD^{4+}$ в циркуляции, снижение ответа лимфоцитов на митогены и т. д.); на последующих этапах периоды стабилизации иммунных показателей перемежаются с периодами их снижения. Анализ результатов исследований выявил несколько критических периодов адаптации, характеризующихся значительным снижением и дисбалансом иммунных показателей в сроки проживания на Севере 4 года, 7 лет и 14–15 лет, которые циклически сменялись периодами стабилизации (5–6 лет, 11–13 лет, 20 и более лет). Следует отметить, что в сроки проживания на Севере до трех лет отмечались максимальные значения $CD^{3+}CD^{4+}$ по сравнению со всеми последующими периодами, а в срок проживания около 7–8 лет этот показатель был статистически значимо меньшим, чем в предыдущие периоды ($p < 0,003$). Периодами наибольшего снижения количественных показателей CD^{3+} являются сроки

Таблица 1

Показатели иммунитета у пришлых жителей Севера в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения (1 группа – низкий, 2 группа – высокий) по сравнению со здоровыми жителями средних широт (3 группа)

Показатель	1 группа (n=140)	2 группа (n=132)	3 группа (n=58)	p
$CD^{3+} \times 10^9$ кл/л	$0,744 \pm 0,013$	$0,715 \pm 0,008$	$1,231 \pm 0,009$	1–3 – 0,003 2–3 – 0,001
$CD^{3+}CD^{4+} \times 10^9$ кл/л	$0,622 \pm 0,011$	$0,598 \pm 0,007$	$0,864 \pm 0,008$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
$CD^{3+}CD^{8+} \times 10^9$ кл/л	$0,122 \pm 0,005$	$0,117 \pm 0,003$	$0,317 \pm 0,006$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
Ig A, г/л	$2,16 \pm 0,07$	$2,13 \pm 0,07$	$2,12 \pm 0,09$	1–3 – 0,48 2–3 – 0,56
Ig M, г/л	$1,16 \pm 0,04$	$1,14 \pm 0,05$	$1,67 \pm 0,11$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
Ig G, г/л	$11,95 \pm 0,31$	$11,70 \pm 0,31$	$15,30 \pm 0,37$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
ЦИК, усл. ед.	$67,7 \pm 1,5$	$69,7 \pm 0,9$	$34,5 \pm 1,4$	1–3 – 0,01 2–3 – 0,001
Кортизол, нмоль/л	$624,3 \pm 24,1$	$570,1 \pm 22,6$	$289,0 \pm 12,4$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
ПЭН, балл	$5,04 \pm 0,05$	$12,5 \pm 0,1$	$7,2 \pm 0,3$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001
Индекс AoA/ПОЛ	$1,07 \pm 0,02$	$1,10 \pm 0,02$	$4,01 \pm 0,14$	1–3 – 0,001 2–3 – 0,001

Примечание. ПЭН – психоэмоциональное напряжение, AoA – антиокислительная активность, ПОЛ – перекисное окисление липидов

около 4 лет, 7 и 14–15 лет жизни в условиях высоких широт. Однако, следует уточнить, что несмотря на общую картину низкого уровня иммунных характеристик в указанные критические периоды, около 30 % обследованных сохраняли довольно высокий уровень концентрации CD^{3+} -лимфоцитов в периферической крови, достигающий 50–65%. Эти же люди практически не имели отклонений в концентрации иммуноглобулинов, имели достаточно высокий уровень Т-хелперов ($CD^{3+} CD^{4+}$), цитотоксических Т-лимфоцитов ($CD^{3+} CD^{8+}$), а также их соотношение. У этой же группы пришлых жителей Севера не было выявлено значительных отклонений в метаболических и эндокринных показателях, отсутствовало выраженное психоэмоциональное напряжение и другие признаки хронического стресса. Указанная группа обследованных жителей Севера отличалась также и высокими показателями здоровья.

Следует отметить, что изменения иммунного статуса пришлых жителей на разных этапах адаптации на Севере разделились в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения. При невысоком уровне психоэмоционального напряжения выявлялись более значимые колебания содержания иммунных клеток в крови с выраженными периодами иммунодефицита. В группе с высоким уровнем психоэмоционального напряжения показатели клеточного иммунитета были более

стабильными и значительно не снижались в описанные критические периоды адаптации. Вместе с тем, суммарное разделение всех обследованных людей на группы с низким (1) и высоким (2) уровнем психоэмоционального напряжения (табл. 1) не выявило статистически значимых различий между группами в показателях клеточного и гуморального иммунитета, возникающих на разных этапах адаптации в высоких широтах. Оказалось, что более значимые различия в показателях клеточного иммунитета на Севере выявляются при выделении среди обследованных северян группы, имеющей одновременно низкий уровень психоэмоционального напряжения с незначительным повышением содержания кортизола (группа 1) и группы, отличающейся одновременным повышением уровня психоэмоционального напряжения и значимым увеличением содержания кортизола в крови (группа 2).

Именно в первой группе (табл. 2) определялось наименьшее содержание Т-лимфоцитов, Т-хелперов и цитотоксических Т-лимфоцитов. В этой же группе статистически значимое снижение CD^{3+} находилось в обратной корреляционной зависимости от выраженности уровня перекисного окисления липидов на фоне самой низкой антиоксидантной защиты ($r = -0,54$). Еще большая обратная зависимость от уровня перекисного окисления липидов ($r = -0,74$) выявилась у Т-хелперов.

Таблица 2

Показатели иммунитета у пришлых жителей Севера при сочетании низкого уровня ПЭН с незначительным повышением концентрации кортизола (группа I) и при сочетании высокого уровня ПЭН со значимым повышением концентрации кортизола (группа II)

Показатель	Группа I n= 120	Группа II n= 111	P
$CD^{3+} \times 10^9$ кл/л	$0,510 \pm 0,007$	$0,970 \pm 0,012$	0,003
$CD^{3+}CD^{4+} \times 10^9$ кл/л	$0,400 \pm 0,008$	$0,740 \pm 0,011$	0,001
$CD^{3+}CD^{8+} \times 10^9$ кл/л	$0,110 \pm 0,005$	$0,230 \pm 0,010$	0,001
Ig A, г/л	$2,27 \pm 0,06$	$2,06 \pm 0,03$	0,003
Ig M, г/л	$1,16 \pm 0,04$	$1,11 \pm 0,03$	0,001
Ig G, г/л	$10,92 \pm 0,21$	$12,24 \pm 0,12$	0,001
ЦИК, усл. ед.	$80,8 \pm 1,2$	$63,2 \pm 1,1$	0,001
Кортизол, нмоль/л	$484,4 \pm 27,6$	$571,5 \pm 26,2$	0,05
Индекс AoA/ПОЛ	$0,93 \pm 0,02$	$1,23 \pm 0,02$	0,001
ПЭН, балл	$5,7 \pm 0,1$	$10,6 \pm 0,3$	0,001
Метеореакция, балл	$3,1 \pm 0,1$	$2,6 \pm 0,1$	0,001
Функциональные расстройства CCC	34,5%	22,9%	в 1,5 раза
Функциональные расстройства ЖКТ	43,6%	33,3%	в 1,3 раза

Примечание. CCC – сердечно-сосудистая система, ЖКТ – желудочно-кишечный тракт.

Во второй группе мы обнаружили наиболее высокие для пришлых жителей Севера показатели клеточного иммунитета (см. табл. 2). При этом содержание как CD^{3+} ($r = 0,21$), так и $CD^{3+}CD^{4+}$ ($r = 0,27$) находилось в прямой зависимости от уровня психоэмоционального напряжения.

С подъемом уровня психоэмоционального напряжения положительно коррелировали концентрации IgM ($r = 0,57$) и IgG ($r = 0,69$). Значимые положительные корреляции подтверждают и влияние на уровень гуморального иммунитета повышения содержания кортизола в крови. Статистически значимое увеличение концентрации кортизола в сыворотке крови коррелировало с концентрацией IgA ($r = 0,52$), IgM ($r = 0,57$) и IgG ($r = 0,69$). Следует также отметить, что более высокие показатели иммунной защиты во второй группе наблюдались на фоне большего уровня антиокислительной активности липидов крови и меньшей выраженности окислительного стресса.

Сравнение двух групп с однонаправленными гормональными и психоэмоциональными проявлениями выраженности северного стресса у практически здоровых пришлых жителей Севера отражает стимулирующую регуляторную функцию стресс-реакции в обеспечении поддержания иммунной рези-

стентности организма в процессе адаптации к экстремальным климатогеофизическим факторам высоких широт. Это подтверждается и меньшей выраженностью во второй группе со значительным повышением уровня психоэмоционального напряжения и концентрации кортизола в крови болезненной метеореакции на значительные изменения погодных и геофизических факторов, частоты функциональных дизадаптивных расстройств со стороны сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта (см. табл. 2).

Обсуждение результатов

Полученные факты позволяют сделать вывод о возможности выделения среди комплекса дизадаптивных расстройств у человека в высоких широтах синдрома функционального северного иммунодефицита, проявляющегося в большей степени в снижении количества и функции Т-лимфоцитов. В основе такого иммунодефицита лежит недостаточное реагирование нейроэндокринных адаптивных механизмов, в том числе снижение функциональной активности правого полушария головного мозга, активация окислительного стресса на фоне дефицита антиоксидантной защиты, северный метаболический синдром, снижение функции выведения из орга-

низма продуктов иммунных реакций печенью через систему макрофагов и монооксигеназную систему гепатоцитов [4].

Об этом говорят прежние наши исследования [6; 8; 9], а также работы северных иммунологов [1; 2], показавшие факт снижения иммунной реактивности у здоровых жителей Севера по сравнению со здоровыми людьми в средних широтах; обнаружившие зависимость уменьшения показателей клеточного иммунитета от длительности проживания в экстремальных климатогеофизических условиях, а также от степени экстремальности геофизических возмущений; выявившие зависимость резервов иммунной системы от функциональной активности макрофагальной системы и индукции смешанных монооксигеназ в эндоплазматическом ретикулуле гепатоцитов и описавшие зависимость снижения иммунных показателей от степени выраженности дизадаптивного метаболического синдрома.

Вместе с тем данные нашего исследования позволяют заключить, что усиление психоэмоционального напряжения, сочетанное с повышенной продукцией глюкокортикоидных гормонов, в первую очередь является защитной адаптивной реакцией, обеспечивающей наиболее эффективный процесс выживания в экстремальных природных условиях Севера. Об этом говорят более высокие показатели иммунитета у людей на Севере с высокими уровнями психоэмоционального напряжения и кортизола. У этих же людей мы обнаружили меньший уровень таких дизадаптивных проявлений, как болезненное реагирование на резкие колебания метеорофизических факторов, более редкую встречаемость часто возникающих у пришлого населения Севера дизадаптивных расстройств функции сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, что также подтверждает наличие у них большей адаптивной устойчивости.

Библиографический список

1. Гельфгат, Е.Л. Состояние иммунитета у коренного и пришлого населения Северо-Востока СССР: автореф... дис. канд. мед. наук. – Новосибирск, 1982.
2. Кондаков, А.Е. Возрастные особенности развития вторичных иммунодефицитов при географическом стрессе // Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума с международным участием «Иммунодефициты и аллергия». – М., 1986.
3. Маянский, Д.Н. Перспективные подходы к изучению естественной резистентности у жителей Заполярья / Д.Н. Маянский, В.И. Щербаков, С.Н. Кутина [и др.] // Региональные особенности здоровья жителей Заполярья. – Новосибирск, 1983.
4. Константинова, Н.А. Иммунные комплексы и повреждение тканей. – М., 1998.
5. Хаснулин, В.И. Введение в полярную медицину. – Новосибирск, 1998.
6. 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.
7. Щеголева, Л.С. Резервные возможности иммунного гомеостаза у человека на Севере. – Екатеринбург, 2007.
8. 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.
9. Хаснулин, В.И. Иммунологическая реактивность и метаболические функции печени при адаптации человека в высоких широтах // Тезисы VI Всесоюзной конференции по экологической физиологии «Адаптация организмов к природным условиям». – Сыктывкар, 1982.

Bibliography

1. Gelfgat, E.L. Sostoyanie immuniteta u korennoy i prishlogo naseleniya Severo-Vostoka SSSR: avtoref... dis. kand. med. nauk. – Novosibirsk, 1982.
2. Kondakov, A.E. Vozrastniye osobennosti razvitiya vtorichnykh immunodeficitov pri geograficheskoy stressе // Tezisy dokladov Vsesoyuznogo simpoziuma s mezhdunarodnym uchastiem «Immunodeficity i allergiya». – M., 1986.
3. Mayanskiy, D.N. Perspektivnye podkhody k izucheniyu estestvennoy rezistentnosti u zhiteley Zapolyariya / D.N. Mayanskiy, V.I. Terbakov, S.N. Kutina [i dr.] // Regionalniye osobennosti zdorov'ya zhiteley Zapolyariya. – Novosibirsk, 1983.
4. Konstantinova, N.A. Immuniye kompleksy i povrezhdeniye tkaney. – M., 1998.
5. Khasnulin, V.I. Vvedeniye v polyarnuyu medicinu. – Novosibirsk, 1998.
6. Khasnulin, V.I. Ehkologicheskiy obuslovlenniy severniy stress (sindrom polyarnogo napryazheniya) / V.I. Khasnulin, P.V. Khasnulin // Problemy zdoravookhraneniya i social'nogo razvitiya Arkticheskoy zony Rossii. – M., 2011.
7. Thegoleva, L.S. Rezervniye vozmozhnosti immunnogo gomeostaza u cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2007.
8. Mediko-ehkologicheskiye osnoviy formirovaniya, lecheniya i profilaktiki zabolevaniy u korennoy naseleniya Khandi-Mansiyskogo avtonomnogo okruga: metodicheskoye posobie dlya vrachey / V.I. Khasnulin, V.D. Vilgelm, M.I. Voevoda [i dr.]. – Novosibirsk, 2004.
9. Khasnulin, V.I. Immunologicheskaya reaktivnost' i metabolicheskiye funktsii pecheni pri adaptatsii cheloveka v vihsokikh shirotakh // Tezisy VI Vsesoyuznoy konferentsii po ehkologicheskoy fiziologii «Adaptatsiya organizmov k prirodnim usloviyam». – Siktivkar, 1982.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

УДК 379.81

Laptinskaya N.A. SOCIAL AND CULTURAL PARTNERSHIP IN THE SPHERE OF LEISURE FACILITIES. Social partnership is comparatively new phenomenon in science, although it has already had a formed mechanism of social processes' regulation. The history of emergence convincingly proves its necessity and substantiation in the modern world from socio-working, economic, political to socio-cultural sphere of activity.

Key words: sphere of culture, social partnership, social and cultural partnership, theory of social partnership, establishment of social and cultural sphere, integration, social action.

Н.А. Лаптинская, аспирант ТГАКИиСТ, г. Тюмень, E-mail: 4051985@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕРСТВО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОСУГОВОЙ СФЕРЫ

Социальное партнерство сравнительно молодое явление в науке, хотя уже имеет сформированный механизм регулирования социальных процессов. История возникновения убедительно доказывает его необходимость и обоснованность в современном мире, начиная от трудовой, экономической, политической до социально-культурной сфер деятельности.

Ключевые слова: сфера культуры, социальное партнерство, социально-культурное партнерство, теория социального партнерства, учреждения социально-культурной сферы, интеграция, социальное действие.

Минувшие десятилетия заметно изменили представление о роли культуры в общественном развитии, о механизмах и управленческих технологиях, обеспечивающих приток необходимых ресурсов в эту сферу, о том, как культурные бренды становятся ресурсами устойчивого развития территории. Думается, что ныне культуру рассматривают как «ресурс новой экономики, действующий агент развития, стратегический приоритет в экономике развитых стран, мощную индустрию культурных услуг» [1, с. 5].

В обществе сложилась коммуникационная модель взаимного обмена услугами. Ведущая роль в общественном развитии отводится науке, технологиям, культуре и информации, что поспособствовало развитию социально-культурного партнерства. Годы реформ в сфере культуры показали, что российские учреждения культурно-досуговой деятельности выступают в роли самостоятельных хозяйствующих субъектов. Приобретение ими юридической и экономической самостоятельности положило начало развитию партнерских связей, основанных как на экономическом сотрудничестве, взаимовыгодном для организаций, так и решении социально-значимых задач.

Социальное партнерство как явление общественной жизни утверждается с середины XX века. Но в России оно начинает развиваться лишь с начала 90-х годов, с возникновением новых общественных отношений, в которых оно оказывается востребованным.

Теория социального партнерства значительно старше самого явления. Возможности согласования классовых интересов активно обсуждались авторами различных политических воззрений. Одним из первых источников, посвященных сущности и условиям общественного согласия стал трактат «Об общественном договоре» Ж.Ж. Руссо. Научные труды А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна так же посвящены пробле-

мам согласования интересов и охватывают важнейшие сферы жизни общества: производство, обмен, распределение, так и воспитание, обучение, быт и др. Элементы этой теории можно встретить и в работах основателей анархизма и утопического социализма П. Прудона и Л. Бланки [2, с. 24].

По мнению ученых, сам термин «партнерство», можно отнести к английскому мыслителю Д.С. Миллю, который один из первых в XIX в. применил данный термин для социальных отношений [3]. История возникновения социального партнерства в общественных отношениях жизнедеятельности человека, содержит две противоположных концепции XIX – XX вв. Сторонники первой - К. Маркс и Ф. Энгельс - не признавали в деятельности предпринимателей необходимых для жизни общества, а право на жизнь имели лишь «люди труда», рабочий класс. Представители другой концепции - О. Конт и Г. Спенсер, утверждающие необходимость, как работников, так и предпринимателей в обществе, их совместное существование, и функционирование на принципе солидарности, партнерства.

Более или менее законченный вид теория социального партнерства получает в работах Э. Дюркгейма, согласно которому у каждой из социальных групп имеются различные социально-экономические цели и интересы, но смысл заключается не в установлении этих различий, а в их балансировании [4]. С развитием социально-ориентированной рыночной экономики, социально-культурное партнерство стало одной из его активных составляющих в сфере культуры. По словам немецкого экономиста и государственного деятеля Л. Эрхарда, противоположные интересы различных социальных групп необходимо согласовывать в целях достижения интереса высшего порядка - «блага общества» [5].

В это же время происходит развитие идеологии «государства всеобщего благоденствия», «социального государства»,

согласно которой в индустриально развитых странах за счет широкого развития государственной системы образования, здравоохранения, социального обеспечения, регулирования минимальной заработной платы обеспечивается всеобщее благосостояние, на смену конфликтности приходят солидарность и партнерство.

Реалией современных идей социального партнерства выступает концепция «активного общества» Р. Дарендорфа, призывающая отказаться от классовой борьбы – одно из главных условий решения социальных проблем, и использовать метод реформирования, дополненный «активизацией» масс, для «обновления», «оживления», «модернизации» современной системы [6].

В научной литературе, посвященной изучению социального партнерства, можно встретить данный термин, который определен теоретиками и практиками как: фактор политической стабилизации общества; инструмент реализации социальной политики государства; система сотрудничества и совокупность отношений; элемент эволюционного развития общества; интеграция деятельности. Основными принципами реализации социального партнерства выступают: социальная справедливость, сбалансированность, право и ответственность участников взаимодействия.

Система реализации социально-культурного партнерства включает в себя также понятие «социальное действие», которое рассматривают как форму или способ разрешения социального проблем и противоречий, в основе которых лежит столкновение интересов и потребностей основных социальных сил данного общества. Социальное действие предполагает два необходимых признака: субъективную мотивацию индивидов или групп и ориентацию на прошлое, настоящее и ожидаемое в будущем поведение других людей [7]. Теория социального действия изучалась американским социологом Т. Парсонсом, который исследовал механизмы согласованности и взаимодействия субъектов социальных систем на основе общепринятых норм, стандартов поведения, превращения их во внутренние мотивы деятельности. Рассматривая равновесие, консенсус как важнейшие признаки нормального состояния социальной системы, Т. Парсонс обратил внимание на процессы регулирования, социального контроля этого состояния, призванные уберечь общество от нежелательных конфликтов. В его работах проблема консенсуса неразрывно связана с поиском путей согласованного взаимодействия, основанного на «взаимных ожиданиях» партнеров [8].

Наряду с вышеуказанными признаками социального партнерства гармонично закрепились и юридическое определение, с одной стороны, как форма организации совместной экономической деятельности физических и юридических лиц на основе договора о регулировании участия в общих расходах, распределении прибыли, разделе имущества; с другой, как сотрудничество фирм, компаний, подтвержденное соответствующим договором, протоколом о корпоративном партнерстве.

Изучив существующие точки зрения в области исследования социально-культурного партнерства, на наш взгляд, можно определить данный термин как совокупность действий, основанных на социальной справедливости, сбалансированности, праве и ответственности партнеров, и направленных на интеграцию деятельности и обеспечение удовлетворения социально-культурных потребностей сторон взаимодействия в решении общественно значимых проблем.

Широко обсуждается и обосновывается мысль о том, что именно культура аккумулирует позитивные эффекты в разных сферах, позволяя превращать слабые стороны в сильные. Развитие социально-культурного партнерства государства и бизнеса, кооперации организаций культуры с другими экономическими субъектами позволяет улучшать городскую среду, развивать туризм, привлекать инвестиции, инициировать создание новых рабочих мест, решать социально-экономические проблемы и устранять конфликтные ситуации в современном мире.

Как правило, социально-культурное партнерство учреждений досуговой сферы преследует следующие цели:

- содействие сохранению культурных особенностей территории, в рамках которой действуют учреждения культуры;
- развитие связей и партнерского сотрудничества между другими учреждениями культурно-досуговой деятельности федерального, регионального, местного уровней;
- популяризация деятельности, аккумуляция культурно-творческого потенциала учреждений культуры досуговой сферы местной территории, региона, страны;
- создание долговременных проектов для привлечения более широкого круга посетителей;
- привлечение дополнительных источников финансирования местного, регионального бюджетов и внебюджетных средств для перспективного развития учреждений культуры.

Для учреждений культурно-досуговой сферы можно рассматривать многие варианты социально-культурного партнерства с:

- ✓ органами власти, к примеру, через социально-творческие заказы;
- ✓ представителями малого и среднего бизнеса через софинансирование социально-культурных проектов и программ;
- ✓ благотворительными фондами и общественными организациями через грантовую поддержку;
- ✓ с государством и частным сектором экономики, так называемое государственно-частное партнерство;
- ✓ благотворителями и меценатами.

Широкое распространение в практике получило выполнение социально-творческих заказов на участие в социологических исследованиях; проведение культурно-досуговых, корпоративных мероприятий, экскурсий; оказание методической помощи; организация работы творческих объединений для сотрудников предприятия или фирмы; пакетирование информации по темам заказчика; предоставление нормативных документов и др. В данном случае механизм социально-культурного партнерства реализуется в полной мере, так как существует возможность получения их не только органами управления культуры, но и непосредственно от администрации или других ее структурных подразделений, органов образования, социального обеспечения, комитетов по молодежной политике и т.п.

Спонсорство как модель поддержки культуры отличается наличием коммерческой заинтересованности, просчитыванием экономического эффекта вклада. При разумном подходе спонсорство может являться взаимовыгодным коммерческим соглашением, учитывающим и интересы бизнеса, и тенденции развития культуры. Зачастую этот вариант социально-культурного партнерства развивается в двух направлениях: обслуживание информационно-культурных потребностей и софинансирование социально-культурных проектов.

В качестве ресурсной поддержки могут рассматриваться:

- оказание финансовой помощи (перевод денежных сумм на счет спонсируемой организации; оплата целевых закупок; оплата командировочных расходов, связанных с повышением квалификации специалистов; предоставление ссуд и кредитов на выгодных условиях; паевое участие в реализации долгосрочных социальных программ; оплата представительских расходов);
- безвозмездная передача во временное пользование оборудования, помещения;
- акция дарения (пожертвования) материально-технических, информационных ресурсов;
- осуществление комплексной организационно-ресурсной поддержки в виде лоббирования интересов организации культуры и др.

Важным звеном в системе поддержки культурной деятельности становятся благотворительные фонды и общественные организации. Это организации, создающиеся для финансирования некоммерческого сектора. В настоящее время все большее количество фондов выделяют гранты на реализацию социально значимых проектов в культуре. Грант - безвозмездная целевая субсидия, предоставляемая на конкурсной

основе организации, инициативной группе или индивидуальному лицу для реализации заявленного проекта в той или иной сфере деятельности.

Несмотря на то, что организаций, в названии которых есть слово «фонд», множество, это далеко не всегда те фонды, в которые учреждение культуры может обратиться за финансовой помощью. Однако реальные пути получения финансовых субсидий существуют, например, через участие в конкурсах на гранты. Большое распространение фонды получили в США, где развита мощная инфраструктура, оказывающая финансовую поддержку организациям культуры и искусства. Россия в настоящий момент идет по пути стремительного развития этой области деятельности.

В последнее время, как вариант социально-культурного соглашения, используется государственно-частное партнерство, которое приобретает все большую актуальность в нашей стране. Этому свидетельствует и принятая в 2005 году Федеральная целевая программа «Культура России 2006 – 2010 гг.», одним из основных направлений которой является создание институтов государственно-частного партнерства, для того чтобы привлечь к поддержке культурной отрасли представителей частного предпринимательства.

Социально-культурное партнерство включает в себя благотворительную деятельность, охарактеризованную тремя признаками: добровольностью, бескорыстностью и направленностью на реализацию социально значимых, общественно-полезных целей. Названные признаки, в частности, бескорыстность, позволяют отличать благотворительную деятельность от спонсорства.

Библиографический список

1. Абанкина, Т.В. Развитие государственно-частного партнерства в сфере культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2010. - № 2.
2. Андрейкин, В.Г. Местное самоуправление в системе социального партнерства // Дальнейшие пути развития и совершенствования социального партнерства: материалы науч.-практ. конф. Тюмень, 16 мар. 2000 г. – Тюмень, 2000.
3. Любимова, Е.А. Становление социального партнерства в современной России: дис. ... канд. социол. наук. – Тюмень, 2000.
4. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии [Э/р]. – Р/д: <http://www.koob.ru/durkheim>
5. Эрхард, Л. Благополучие для всех. – М., 1991.
6. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. - № 5.
7. Азбука социального партнерства: слов. терминов / сост. С.А. Дремлюга, О.В. Чухачева, В.В. Барова. – Тюмень, 2000.
8. Парсонс, Т.О структуре социального действия. – М., 2000.

Bibliography

1. Абанкина, Т.В. Развитие государственно-частного партнерства в сфере культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2010. - № 2.
2. Андрейкин, В.Г. Местное самоуправление в системе социального партнерства // Дальнейшие пути развития и совершенствования социального партнерства: материалы науч.-практ. конф. Тюмень, 16 мар. 2000 г. – Тюмень, 2000.
3. Любимова, Е.А. Становление социального партнерства в современной России: дис. ... канд. социол. наук. – Тюмень, 2000.
4. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии [Э/р]. – Р/д: <http://www.koob.ru/durkheim>
5. Эрхард, Л. Благополучие для всех. – М., 1991.
6. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. - № 5.
7. Азбука социального партнерства: слов. терминов / сост. С.А. Дремлюга, О.В. Чухачева, В.В. Барова. – Тюмень, 2000.
8. Парсонс, Т.О структуре социального действия. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 008

Bezginova I.V. CULTURAL PROJECT AND COMPOSITION: TO THE PROBLEM OF CULTURAL MODELING IN MODESTIC TRADITION. This article is dedicated to the research of artwork category in correlation with historical realities of Russian culture of XI-XX centuries. The author using wide philosophical, theological and literary material, proved that in the framework of domestic tradition the composition products project function and serves as a modeling way for space and time.

Key words: artwork, cultural project, Russian culture, theurgy, mystery, Utopia, providence.

И.В. Безгинова, канд. культурологии, доц. ЮУрГИИ, г. Челябинск, E-mail: 2372420@rambler.ru

КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ И ПРОИЗВЕДЕНИЕ: К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ

Статья посвящена исследованию категории художественного произведения во взаимосвязи с историческими реалиями русской культуры XI–XX вв. Опираясь на обширный философский, богословский и литературный материал, автор пытается доказать, что в рамках отечественной традиции произведение выполняет проективную функцию, служит способом моделирования культурного пространства и времени.

Ключевые слова: художественное произведение, культурный проект, русская культура, теургия, мистерия, утопия, провиденция.

В истории русской культуры выделяется ряд концептов, имеющих универсальное значение. К ним можно отнести и концепт произведения, обладающий целой совокупностью содержаний, характеризующих как отдельные явления и процессы в ее рамках, так и реально-символические координаты культурного бытия, пространство-время отечественного «мира». Наряду с самым общим пониманием феномена произведения¹ и истолкованием его в контексте художественной теории, т.е. как завершенного артефакта, продукта творческого процесса, возможно говорить и о более сложных, содержательно насыщенных уровнях его интерпретации. Так, с позиций культурологии и философии произведение выступает важным звеном в системе культурной коммуникации, «мостом» между индивидуальными сознаниями и реальностью культуры, проекцией личных и социальных смыслов сквозь призму художественного текста и образа. В этом плане категория произведения перерастает узко специальные, эстетические границы и воспринимается как понятие, характеризующее специфическую форму культурного творчества. При этом сущность произведения может восприниматься одновременно и в феноменологическом, и в процессуальном ключе – и как реальность, отождествляемая с культурой, и как процесс ее художественного воссоздания. Отнюдь не случайно важнейшей функцией произведения в отечественной традиции становится *культурное моделирование*, посредством которого выражаются ценностные ориентиры русского Духа, а также глобальные механизмы и закономерности исторических процессов. В пространстве-времени русской культуры художественное произведение обнаруживает свойства *культурного проекта*, через который «выговариваются» национальные смыслы личности и социума, манифестируются фундаментальные идеи и концепты, репрезентируются завершенные образы настоящего и будущего.

Интенция восприятия культуры в значении произведения-проекта, просматривается на всем историческом пути России. Создание первого подобного культурного проекта приходится на период официальной христианизации древней Руси. Причиной послужила потребность в оправдании христианства как идеологии, с которой связаны ожидания политического утверждения русского государства в ряду других средневековых держав мира. Именно этой цели подчинено раннее отечественное богословие, выступившее инструментом художественно-политической апологии новой веры. Его образец – первый древнерусский богословско-политический трактат «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона. Написанный между 1037–1050 гг. на основе проповеди, произнесенной в честь праздника Воскресения (либо в день памяти князя Владимира) в Десятинной церкви Киева, он, несомненно, проективен по содержанию. В тексте «Слова» акт принятия христианской духовности выступает смыслом общественного и личного существования, залогом благодатности жизни, исчерпания в ней зла и достижения гармонии всеобщих связей. Центральным эпизодом трактата является картинно-зрелищное описание преображенной культуры; при этом православная Русь – идеальное образование, которое еще предстояло *построить*, для которого необходимо было изменить исторический «мир», – представлена Иларионом как достигнутая фаза культуры, уже преобразившейся до своего совершенного состояния: «Вера благодатна по всей земле распространилась и до нашего народа русского дошла. <...> Все страны благой бог наш помянул и нас не отверг. Возжелал – и спас нас, и в понимание истины привел. <...> В одно время наша земля восслави-

ла Христа с отцом и со святым духом. Тогда начал мрак идольский от нас отходить и зори благоверия явились. Тогда тьма бесслужения рассеялась, и слово евангельское землю нашу озарило; жертвенники были разрушены, а церкви поставлены; идопы сокрушены, а иконы святых предстали; бесы бежал – крест города освятил; <...> монастыри на горах поднялись, монахи появились, мужчины и женщины, незнатные и знатные, – все люди заполнили святые церкви, восславили бога...» [1, с. 179-181]. Иларион уделяет внимание всем аспектам христианизации культуры: соборности как новому типу социального и религиозного единства, «положительно-нравственным» основаниям жизни, личному идеалу, эстетической устроенности мира, моделируя в своей проповеди завершенный образ Руси в Духе. Новоявленным adeptам христианства демонстрируется культура как Произведение православной духовности, обретающее силу и подлинность жизненной реальности. Оно приобретает иконические черты, проявляя свойства художественного знака-провиденции. Весьма примечательно, что в «Слове» отсутствуют рассуждения о действительных путях исторического строительства православной государственности. Автор словно намеренно стремится к утопически-проективному выражению национального будущего.

Иконография «святой Руси», впервые представленная в «Слове о законе и благодати», выступает в качестве проекта национальной культуры и в дальнейшем. Образ «богоносной» России послужил духовному и историческому оправданию нации в эпоху татаро-монгольского нашествия, став программой нового монастырского «строения» древних центров после десятилетий разрухи (русское «Возрождение» второй половины XIV – начала XV вв.). В XVI столетии этот проект находит новое выражение в религиозно-политической доктрине «Москва – третий Рим». Данная концепция, имеющая историософские и богословские основания, находит развитие в суждениях старца Филофея, отраженных в двух посланиях 1523–1524 гг. [2]. По форме изложения доктрина предстает религиозно-символической провиденцией, отражающей апокалипсические ожидания грядущего Царства Духа. Не случайно Филофей ссылается на текст Откровения Иоанна Богослова (Откр. 17:10): «Да вѣси, христолюбче и боголюбче, яко вся христианская царства приидоша в конецъ и снидошася во едино царство нашего государя, по пророческимъ книгамъ, то есть Ромейское царство: два убо Рима падоша, а третий стоить, а четвертому не быти. <...> да вѣсть твоя держава, благочестивый царю, яко вся царства православныя христианския вѣры снидошася въ твое едино царство: единъ ты во всей поднебесной христианомъ царь <...> якоже выше писахъ ти и нынѣ глаголю: блюди и внимли, благочестивый царю, яко вся христианская царства снидошася въ твое едино, яко два Рима падоша, а третий стоить, а четвертому не быти. Уже твое христианское царство инѣмъ не останется, по великому Богослову» [2]. Русь в «Посланиях» Филофея уподобляется идеальному зданию, «сосуду духовному», хранящему церковное Предание и веру. Таким образом, концепция новой христианской государственности, преемственной Священному Риму и Византии, трансформируется в реальность историко-культурного Произведения.

В дальнейшем, благодаря славянофилам, восстановившим интерес к древнерусским идеалам, образ «святой Руси» окончательно утвердился в значении провиденциального мифа, идеальной проекции отечественной культуры. Характерно, что в конце XIX – начале XX вв. его признавали не только adeptы православия, но и светские мыслители, разделявшие христианский идеализм в оценках истории.

Следуя логике исторических аналогий, можно предположить, что опыт проектирования культуры связан исключительно с идеальными интенциями русского христианства. Однако в период активной европеизации России в «осмнадцатом столетии» тенденция восприятия культурного организма в зна-

¹ В общеупотребительном смысле под произведением понимается создание, продукт труда, вообще все, что сделано и исполнено человеком [См.: Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Э/п]. – Р/д: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_p_r.txt. – 20.10.2011].

чении реальности Произведения обнаруживается и в светских проектах. Наиболее показательна в этом плане деятельность Екатерины II, уделявшей большое внимание «европейскому» проекту русской государственности. «Политическая» дипломатия императрицы, сопряженная с усилиями по созданию образа просвещенной отечественной монархии, неотделима от ее литературно-публицистических изысканий, воспринимающихся как продолжение социально-политических идей. Весьма характерно, что и главный государственный проект императрицы – «Наказ Комиссии о составлении проекта нового Уложения» [3, с. 72–158], и «Записки касательно российской истории», и художественные сочинения Екатерины на исторические сюжеты воспринимаются в едином ключе, поскольку явно обнаруживают свойства *литературной утопии*. Так, в театральных произведениях – драмах «Историческое представление из жизни Рюрика», «Начальное управление Олега», «Игорь» [3] очевидно, преобладает политический и нравственно-дидактический подтекст, выстраиваются современные аналогии: например, образы первых русских князей служат отражению идеала абсолютной монархии Нового времени. Монологи Игоря, Олега, Рюрика становятся средством изложения мыслей о целостности и иерархичности абсолютистского общества, роли цивилизованного правителя, культурном значении просвещения. О справедливости подобной трактовки драм Екатерины свидетельствуют ее личные высказывания о смысле литературного сочинительства: «Лучшие театральные сочинения должны быть признаны *учеными опытами* человеческого сердца» [цит. по: 3, с. 45 – курс. авт.]. В то же время «Наказ» и «Записки» отличает идеализм, для их содержания характерен высокий уровень концептуального, этико-философского обобщения, оцененного «философом-художником» Вольтером, который назвал «Наказ» новым «всемирным евангелием». Весьма примечательно, что оценка главного документа екатерининской эпохи историками и политиками по большей части критическая. Одним из главных его недостатков полагали утопизм, противоречие между исторической реальностью русской культуры XVIII в. и декларируемыми в нем положениями, соответствовавшими «идеальным» моделям европейского просвещения.

Воплощение культуры в опыте художественного творчества, в форме про-изведения, преобразующего действительность и переводящего мир из состояния настоящего в идеальное будущее, – тезис, который приобрел универсальное значение в духовной жизни рубежа XIX–XX столетий. Его обоснованию посвящены суждения многих отечественных философов, писателей, художников, однако ключевой фигурой эпохи является В.С. Соловьев, утверждавший, что совершенное «...искусство в своей окончательной задаче должно воплотить абсолютный идеал *не в одном воображении, а и в самом деле*, – должно одухотворить, пресуществить нашу действительную жизнь» [4, с. 404 – курс. авт.]. Мыслитель разработал концепцию искусства и произведения как теургического процесса, в котором художники «...сами будут владеть ... и сознательно управлять ... земными воплощениями» [цит. по: 5, с. 144]. В контексте соловьевской идеи социально-практические, действенные методы достижения и осуществления будущего культуры отождествляются с художественно-творческими и эстетическими способами ее воспроизведения. Одной из центральных в философии В.С. Соловьева является идея богочеловеческого творчества – Произведения высших совершенных смыслов в историческом времени и пространстве. Не случайный тезис о теургии как практическом идеале культуры оказал сильнейшее воздействие на эстетические концепции эпохи, в которых концепт произведения выступает универсальной категорией мирового значения.

Среди них – учение о мистерии В.И. Иванова, трансформировавшего соловьевскую идею о теургии в образ «вселенского богодейства» – грандиозного художественного акта, в котором осуществляется выход за пределы исторического настоящего. Подчеркивая исключительную роль мистерии как произведения новых, совершенных смыслов и образа буду-

щего, В.И. Иванов отмечал: «К художнику, сознательному преемнику творческих усилий Мировой Души, теургу, относится завет: Творящей Матери наследник, воззови / Преображение вселенной» [5, с. 144]. Исторической моделью для осуществления теургического акта поэт полагал дионисийские обряды античности: «Через святилища Греции ведет путь к той Мистерии, которая стекшиеся на зрелище толпы претворит в истинных причастников Действа, в живое ... тело» [5, с. 36]. В учении Иванова отчетливо проявляется тождество образов культуры и Произведения, мыслящегося неким историческим организмом человечества, обретающим себя в творческом действе: «То, о чем мы «пророчествуем», сводится ... к предчувствию новой органической эпохи» [5, с. 39]. Подобный «мистерияльно-органический» проект культуры на рубеже XIX–XX вв. выразил жажду преосуществления идеальных интенций отечественной духовности.

Важнейшей вехой в процессе культурфилософского моделирования эпохи является создание «Философии общего дела» Н.Ф. Федорова, основоположника школы «русского космизма». Оригинальность и своеобразие «Философии» обусловлены, прежде всего, отношением автора к феномену личности, смыслу человеческой жизни, раскрываемому во взаимосвязи со смыслами культуры и Универсума. По справедливому замечанию С.Г. Семеновой, в идеях Федорова отражена мечта «...о достижении человеком богоподобной власти в преобразованном мироздании» [6, с. 17] и, следовательно, мечта о воплощении «органического» проекта Культуры-Произведения.

Концепт произведения имеет для Н.Ф. Федорова универсальное значение. По отношению к нему он рассматривает природу человека, который есть «...первый мыслитель, первый художник и вместе с тем первый храм, первое скульптурное произведение... Он же ... и первое словесное существо, т.е. в нем ... совокупность всех искусств в полной еще их нераздельности» [6, с. 519–520 – курс. авт.]. Определение человеческой сущности как сущности художественной позволяет мыслителю установить знак равенства между реальностью искусства и реальностью культуры. На этом основывается теургийная, художественно-творческая трактовка личности Федоровым: духовно «возставший» индивид превращается в художника, или творца, вступая на путь создания себя «чрез самого» себя, на путь Произведения. Весьма показательно суждение философа о том, что «...во всем самовостании, человек ...является художником и художественным произведением-храмом» [6, с. 43 – курс. авт.]. Таким образом закрепляется тождество духовного и художественного в истории и культуре: «Это и есть эстетическое толкование бытия и сознания и притом не только эстетическое, но и священное» [6, с. 43 – курс. авт.]. В целом, по Федорову, личностное в человеке всегда обусловлено духовно-творческим, его готовностью к эстетическому преобразованию своей природы, отношением к себе как к произведению, а к жизни как к творческому акту. Таким умозаключением Н.Ф. Федоров завершает цепь рассуждений о личности: «Наша жизнь есть акт эстетического творчества» [6, с. 43].

Осмысление личности и истории в значении художественного произведения позволяют автору «Философии общего дела» создать уникальный проект «переработки» культуры и природы силами «самопревосходящего» человечества. Сама утопия, по мысли автора, необходима, чтобы «...напомнить звероподобному человеку первоначальный образец», чтобы «...сказать ему: «Се – человек!»» [6, с. 515], побудив к возрождению подлинной сущности. Проект Н.Ф. Федорова, охватывающий все уровни природного и культурного бытия – от регуляции природы (метеорической регуляции, овладения новыми источниками энергии), космических процессов (управления магнитными силами, преодоления гравитации) до «органосозидания» (победы над физиологическими и биохимическими процессами), творческого воскрешения предков по масштабу действительно приближается к теургии – акту божественного миротворения, в котором роль теурга играет че-

людей. Несмотря на использование научных методов в разработке некоторых аспектов своей теории, Федоров мыслит жизнь-произведение священным искусством. Моделью мира и культуры он полагает храм – художественно-символическую проекцию лучшего, совершенного в жизни человека. В «Философии общего дела» неоднократно подчеркивается его проективная функция: «Храм вообще есть подобие вселенной, значительно низшее своего оригинала в действительности, но несравненно высшее его по смыслу. Смысл же храма заключается в том, что он есть проект вселенной, в которой оживлено все то, что в оригинале умерщвлено, и где все оживленное стало сознанием и управлением существа, бывшего слепым» [6, с. 571]. Храм выступает образом-идеалом, на его строительство должны быть направлены творческие усилия всех личностей. Через идею храма мира и культуры Н.Ф. Федоров высвечивает самую значительную в отношении творческой реальности мысль: «...художественное произведение есть проект новой жизни» [6, с. 47 – курс. авт.]. Произведение вырастает до идеальной проекции и, одновременно, до реальности, в которой преосуществляется жизненное (духовное) творчество человека.

Энергия космического «передела», заключенная в «Философии общего дела», оказалась столь велика, что обусловила возникновение новых «мистериально-органических» концепций в области искусства. Примером грандиозного культуротворческого проекта, проявляющим очевидные аналогии с идеями Н.Ф. Федорова, может служить оригинальная философия А.Н. Скрябина – выдающегося композитора-теософа, мыслившего конечной целью своего пути в искусстве создание Мистерии – всемирного эстетического действия, развоплощенного в декорациях Храма-Природы. Ожидание всемирного преобразования на сломе эпох, предчувствие гибели цивилизации «классики» побудило композитора к созданию проекта мира-произведения, предстоящего в его сознании неким фантастическим действием, в котором «...все есть: и симфония световая, и текучая архитектура, не грубо материальная, а прозрачная, и симфония ароматов... И к этому присоединятся краски восхода и заката солнца...», «колонны из фимиамов» [7, с. 174]. Произведение нового, совершенного и прекрасного, мира культуры описано Скрябиным в форме провидения: «...где-то в тропической стране призрачный храм из освещенных фимиамов, неведомая музыка, звезды и закатное солнце, присутствующие при этом экстатическом празднике самоуничтожения человечества ...несметные толпы «верующих», ...ждущие, когда этой страшной магией искусств, соединившись, наконец, вместе, они пробьют «стены призрачного мира» и «проснутся в небо», ...чтобы не ощущать никогда больше мира» [7, с. 174–175]. Проект композитора так же, как и «Философия» Федорова, выходит за исторические границы мира и культуры, равно как и за пределы видовой системы искусства.

Максимального напряжения опыт культурного и вселенского Произведения достигает в творчестве авангардистов, видевших в себе воплощение универсальной силы преобразования. Пафос пересоздания мира – центральная тема живописных, поэтических, музыкальных произведений, созданных на сломе эпох в преддверии культуры Будущего. Ощущение дискретности пространства и времени в точке вселенского взрыва – историческом настоящем – отражало фундаменталь-

ный перелом мировоззрения, символические причины которого емко охарактеризовал Н.А. Бердяев: «Мир развоплощается в своих оболочках, перевоплощается. И искусство не может сохраниться в старых своих воплощениях» [8, с. 409]. «То, что происходит с миром во всех сферах, есть апокалипсис целой огромной космической эпохи, конец старого мира и преддверие нового мира» [8, с. 414].

Динамику развития авангардного проекта можно проследить в творчестве идеолога кубофутуризма, великого «будетлянина», Председателя Земного Шара Велимира Хлебникова. Обладавший обостренным чувством Времени, поэт провидел все стадии человеческого «богодейства», совершаемого в момент гибели старого мира. Художественные поиски поэта были неразделимы с его теоретическими изысканиями столь же сложного, синтетического, характера, сколь и эксперименты Федорова. Из недр языковой теории «будетляниства» (работы «Очерк значения чисел и о способах предвидения будущего», «Слово как таковое») постепенно кристаллизуется хлебниковская теория «Законов Времени» и их преодоления в творчестве новой жизни. В манифесте «Труба марсиан» и трактате «Доски судьбы» поэт, как истинный художник, рисует идеальный образ всемирного Государства Времени, становящегося новой культурной моделью. Целью ее создания являлось, по мысли Хлебникова, утверждение идеального типа людей, Творящих, и их деятельности по пересозданию («изобретению») мира заново.

Вполне естественно, что авангардная «механика» космического передела отражена великим «будетлянином» в форме художественного произведения. Так, герой поэмы «Взлом Вселенной» Молодой Вождь провозглашает:

«Товарищи!..
Поставим лестницу
К замку звезд,
Прибьем как воины свои щиты, пробьем
Стены умного черепа вселенной,...
И ее, божественную куклу
с сияющими по ночам глазами,
Заставим двигать руками
И подымать глаза.

... Вы увидите меня на ремне,
Распиливающим первую волю,
Священником взлома и воровства,
Ломающим священные запоры» [9, с. 325]

Грандиозная ломка Законов Времени, по воле Хлебникова, обращается в Произведение Вселенной за пределами истории, созидание будущего мира посредством творческого самоутверждения человека. В целом в авангардистской теории категория произведения проявляет двойственность, поскольку мыслится основой концепции истории и культуры и, одновременно, методом практического («реального») воздействия на окружающий мир.

Осмысление произведения в значении культурного проекта является характерной чертой русского мыслетворчества. Этим объясняется исключительная ценность художественного текста в системе отечественной культуры, а также необходимость рассматривать художественное произведение в значении репрезентанта национальной культурной идеи.

Библиографический список

1. Прометей: историко-биографический альманах: тысячелетие русской книжности / сост. Е.А. Бондаревой. – М., 1990. – Т. 16.
2. Послания старца Филофея: послание о злых днях и часах. Послание к великому князю Василию, в нем же о исправлении крестного знамения и содомском блуде [Э/р]. – Р/д: <http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5105>
3. Екатерина II. О величии России. – М., 2006.
4. Соловьев, В.С. Сочинения: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
5. Иванов, В.И. Родное и вселенское. – М., 1994.
6. Федоров, Н.Ф. Сочинения. – М., 1982.
7. Сабанеев, Л.Л. Воспоминания о Скрябине. – М., 2003.
8. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
9. Хлебников, В. Стихотворения. – Ростов-на-Дону, 1996.

Bibliography

1. Prometeyj: istoriko-biograficheskiy aljmanakh: tihsyacheletie russkoj knizhnosti / sost. E.A. Bondarevoj. – M., 1990. – Т. 16.
2. Poslaniya starca Filofeya: poslanie o zlihhkh dnekh i chasъkh. Poslanie k velikomu knyazyu Vasiliyu, v nemjzhe o ispravlenii krestnago znameniya i sodomskom bludъ [Eh/r]. – R/d: <http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5105>
3. Ekaterina II. O velichii Rossii. – M., 2006.
4. Solovjev, V.S. Sochineniya: v 2 t. – M., 1988. – Т. 1.
5. Ivanov, V.I. Rodnoe i vselenskoe. – M., 1994.
6. Fedorov, N.F. Sochineniya. – M., 1982.
7. Sabaneev, L.L. Vospominaniya o Skryabine. – M., 2003.
8. Berdyaev, N.A. Filosofiya tvorchestva, kul'turi i iskusstva: v 2 t. – M., 1994. – Т. 1.
9. Khlebnikov, V. Stikhotvoreniya. – Rostov-na-Donu, 1996.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 7.091.4

Shirokova E.A. THE PHENOMENON OF MUSICAL FESTIVAL IN THE CONTEXT OF CULTURAL COMMUNICATION. The article considers the phenomenon of musical festival in system of cultural communication modernity. This conception researched from the positions of semiotic theory in relationship with categories of cultural dialogue, message, destination and addresser of musical art. The author use wide documental material, based on actual examples from musical and festivals practice of 2000 – 2010.

Key words: musical festival, cultural dialogue, cultural communication, destination (publicity, spectator), addressor (musician, performer, composer), modern culture.

Е.А. Широкова, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург; E-mail: shir84@mail.ru

ФЕНОМЕН МУЗЫКАЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается феномен музыкального фестиваля в системе культурной коммуникации современности. Данное понятие исследуется с позиций семиотической теории, во взаимосвязи с категориями культурного диалога, сообщения, адресата и адресанта музыкального искусства. Автор привлекает обширный документальный материал, опираясь на актуальные примеры из музыкально-фестивальной практики 2000–2010-х годов.

Ключевые слова: музыкальный фестиваль, культурный диалог, культурная коммуникация, адресат (публика, зритель), адресант (музыкант, исполнитель, композитор), современная культура.

Современная музыкальная культура представляет собой пространство многоплановых творческих взаимодействий между художниками, исполнителями (интерпретаторами) и публикой. Особое место в системе культурной коммуникации 2000–2010-х гг. занимает музыкальный фестиваль – специфическая форма культурного диалога, основанная на социально-практическом и художественно-символическом обмене индивидов накопленными идеями, интеграции насущного мировоззренческого и творческого опыта эпохи.

Если обратиться к панораме многочисленных фестивальных проектов в сфере музыкального искусства, обнаружится, что за последние десятилетия их количество возросло в геометрической прогрессии. Это свидетельствует о востребованности фестиваля как способа культурного сообщения, обладающего такими чертами, как диалогизм, многосубъектность (двусубъектность) творческих отношений, плюрализм содержания. Кажется справедливым сопоставление феномена музыкального фестиваля с явлением диалога в контексте культурологии и философии. Ведь семиотически он представляет «...процесс движения, развития, обусловленный плюральностью подходов, позиций, обеспечивающий возможность обмена разным содержанием» [7, с. 191]; понимаемый в значении разновидности культурного диалога, фестиваль «...глубоко «демократичен», ибо предполагает не своецентричность, а сознательную установку на бицентричность (шире – полицентричность)» творческого взаимодействия [7, с. 192].

Культурные координаты современного музыкального фестиваля достаточно сложны. Это выражается как в тенденции к интернациональному составу участников, так и в полиструктурности, полифоничности его содержания. Среди крупнейших фестивальных проектов Европы и Америки, реализуемых на постоянной основе, – как академические, имеющие сложившуюся историческую традицию, так и новые, отражающие достижения в области современных течений музыки:

- Зальцбургский (Австрия), Глайндборнский (Великобритания), Байрейтский (Германия), Нидерландский (Нидерланды) фестивали, «Флорентийский музыкальный май» (Италия), «Варшавская осень» (Польша), «Праздничная весна» (Чехия), «Дубровницкие летние игры», «Загребский музыкальный биеннале» (Югославия) – классическое направление [9, с. 794];
- фестивали электронной танцевальной музыки «Sensation» (Бельгия, Бразилия, Германия, Дания и др. страны), «Amsterdam Dance Event» (Нидерланды);
- фестивали «транс» и «хаус» музыки «Казантип» (Украина), «Trance Energy» (Нидерланды);
- Венский (Австрия), Гентский (Бельгия), Лондонский (Великобритания), Монреальский (Канада) джазовые фестивали, Montreux Jazz (Соединенные Штаты Америки, Швейцария), North Sea Jazz (Голландия) [8];
- рок-фестивали в Швеции, «Rock Werchter» (Бельгия), «Glastonbury» (Великобритания), «Rock Am Ring» (Германия) [5];
- международные фестивали фольклорной музыки в Голландии и Ирландии, «Еврофолк» (Россия), «Зелена Гура», «Кантри Пикник», «Подлесская октава», студенческий фольклорный фестиваль г. Закопане (Польша, Германия), «Кельтский орнамент» (Ирландия) и др. [1].

Панорама музыкально-фестивальных проектов мира поражает своей масштабностью и всеобъемлемостью: на сегодняшний день, пожалуй, не существует ни одного направления музыкального искусства, в рамках которого не сформировалось бы диалогическое фестивальное пространство.

В музыкально-фестивальный календарь России 2000-х гг. включено свыше ста постоянно действующих проектов, среди которых:

- классические («Дальневосточная весна» – Владивосток, «Классик-шоу» – Красноярск, Виолончельный фестиваль, «Владимир Спиваков приглашает», «Золотая маска», Пасхальный фестиваль, Рождественский фестиваль, «Черешневый

лес» – Москва, «Наполним музыкой сердца» – Петрозаводск, «Вифлеемская звезда», «Музыкальный Эрмитаж» – Санкт-Петербург, «Шалейпинские вечера в Уфе», Международный фестиваль балетного искусства им. Р. Нуриева – Уфа и др.);

– джазовые («Джаз, рожденный в СССР» – Екатеринбург, «Весенний Jazz», Московский международный фестиваль блюза, «Триумф джаза» – Москва, «Джаз в старом городе», «Le Jazz» – Москва, Санкт-Петербург и др.);

– рок-фестивали («Старый новый рок» – Екатеринбург, «Крылья», «Нашествие» – Москва, «Rock Motor» – Мурманск);

– фольклорные фестивали (Всероссийский детско-юношеский фестиваль-академия «Иван Купала» (Анапа), фестиваль оркестров и ансамблей национальных инструментов народов России «Многоликая Россия» (Махачкала, Улан-Удэ, Казань, Орел, Петрозаводск, Москва), молодежный фестиваль национального творчества «Без границ» (Санкт-Петербург) и др [4; 1].

Даже самый беглый обзор панорамы музыкально-фестивальных проектов 2000-х гг. позволяет утверждать, что фестиваль является *универсальной формой диалога внутри современной культуры*; люди стремятся к творческому взаимодействию в его рамках. Мысль о том, что в контексте современности музыкальный фестиваль действительно выполняет функцию *универсалии культурного диалога*, подтверждается суждениями культурологов, художественных критиков, социологов искусства, организаторов фестивального движения. Оценивая культуросозидающую роль и содержание явления, специалисты отмечают, что музыкальный фестиваль становится полем для решения и осмысления любых культуротворческих, философских, художественных проблем. Приведем весьма характерное замечание И. Ромашук, анализирующей концепцию Международного фестиваля современной музыки «Московская осень»: «В многосоставной «картине музыки» ... все явственнее звучит тема *поиска смысла всего сущего*. Вселенная, миры за мирами, пленэр, уходящая «натура folk», саундтреки, «цифровые этюды» и многое-многое другое возникает именно в связи со все новыми попытками обрести ответ на вечные вопросы человечества. В этом смысле пространством ... не все договаривается до конца, не всегда все сразу можно понять, учитывая многочисленные подтексты, но многое вызывает ответное желание в жизни и в творчестве ... *прислушиваться к голосам человечества*» [6, с. 13 – курсив автора]. Понимаемый в подобном ключе музыкальный фестиваль уже перерастает свое узкое назначение и социально-прикладную форму: он воспринимается как способ восхождения «...от специфически-музыкального к более широкому, культурологическому и социологическому категориям, а через них к осмыслению общечеловеческого содержания, заложенного в произведении» [2, с. 5]. Это позволяет рассматривать феномен в контексте культурной коммуникации, с позиций семиотических отношений между субъектами творческого диалога. В целом фестивальная идея начинает обнаруживать *культуротворческие потенциалы*, благодаря которым музыка переосмысливается из специфического вида искусства в универсальную художественную речь, посредством которой современные музыканты моделируют свое представление об облике мира и человеке, более того, используют его как способ сообщения.

Обратившись к изучению проектов музыкальных фестивалей 2000-х гг., можно убедиться, что в их концепции отражается актуальная интенция современной культуры – стремление к глобализации символических связей, «многоязычию» исторических, национальных, авторских и прочих элементов, «всемирному» диалогу. В этом, с одной стороны, проявляется мультикультурный характер современности, с другой – закономерные свойства самого фестивального движения. Коммуникативный универсализм – важнейшая черта и одно из главных преимуществ музыкального фестиваля перед традиционными формами организации диалога «музыкант (композитор) – зритель», «музыкант – музыкант». Для того чтобы убедиться в этом, следует сопоставить его с моделью кон-

церта как одной из самых привычных и распространенных в области музыкальной коммуникации.

Концерт как отдельная творческая акция и способ организации отношений между публикой и художником, несомненно, продолжает занимать свое место в общем музыкальном процессе. В то же время нельзя не отметить, что он утрачивает свою смысловую ценность в глазах творческого сообщества. На чем основывается этот феномен? Как представляется, причина коренится в *монологичности* концерта, имеющего, как правило, четкую структуру с заранее заданной смысловой и художественной (исполнительской) программой. В традиционном понимании концерт не предполагает творческой спонтанности в диалоге музыканта (исполнителя-интерпретатора, композитора, певца) с другими исполнителями и публикой. В этом отношении концерт – устойчивая консервативная форма общения музыканта-исполнителя с публикой, ориентированная на воспроизведение традиционных содержаний музыкального искусства. В ситуации актуальной культуры, тяготеющей к процессуальным формам творчества, разворачивающимся в условиях живого, почти импровизационного музицирования, это воспринимается, скорее, как коммуникативный недостаток.

Действительно, и современный художник, и современный зритель более всего ожидают от музыкальной акции *события*, то есть совершающегося прямо на глазах, подчас при активном участии публики, творческого действия. Именно процесс творчества в этом случае и составляет символический смысл встречи творца и зрителя. Подобный тип художественной коммуникации особенно востребован в системе актуальных отношений «музыкант – публика». Между тем традиционный концерт, как правило, ограничен тематической направленностью и завершенностью отношений по поводу музыкального произведения и его интерпретации: он воспринимается как монолог исполнителя, обращенный к слушателю и не предполагающий сиюминутной ответной реакции. В форме концерта не заложено изначальной возможности обратного отклика, живого обмена информацией, суждениями, оценками.

Ситуация фестивальной коммуникации, напротив, предполагает возможность множественных, разомкнутых связей между адресантом (музыкантом) и адресатом (слушателем). Описание диалога, данное в рамках семиотической теории¹, по сути, характеризует состояние современного музыкально-фестивального движения, представленного в оценках художественных критиков и культурологов: «Ключевыми словами фестиваля могут быть: *открытие, открытость, открытость*»; «Форма фестиваля имеет движение к открытому финалу. <...> Это – живой процесс» [6, с. 14].

В пространстве современного музыкального фестиваля разрозненные концертные акции сопряжены между собой сложной системой символических, художественных и прочих отношений. Они уже перестают быть самостоятельными творческими акциями, становясь частью общего фестивального «ландшафта» и приобретая новый смысловой контекст. При этом контекстуальное значение формируется в ходе непосредственной творческой коммуникации: музыканты «...разных стран обладают чутким слухом к инокультуре, вступают в открытый диалог со своими современниками... <...> Чем привлекают такие встречи? Во-первых, общением музыкантов, обменом информацией и мнениями... К тому же, дают возможность *выйти на более широкий уровень осмысления современных процессов творчества*» [6, с. 19]. Таким образом, открытое пространство фестиваля воспринимается уже не только как поле взаимодействия и диалога различных национальных культур, но в первую очередь как пространство диалога творческих индивидуальностей, т.е. *культурного диало-*

¹ См.: Лотман Ю.М. Механизмы диалога // Ю.М. Лотман. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. – СПб.: Искусство-СПб., 2004. – С. 268-276.

га: в «...сфере обмена информацией фестиваль способен дифференцировать формы и интегрировать знания, восстанавливать контакты, быть независимым генератором новых ...идей» [3, с. 10].

Признаки «фестивализации» обнаруживаются не только через возрастание количества фестивальных проектов во всех областях музыкального искусства (оперного, камерно-инструментального, композиторского и т.д.), но и в трансформации традиционных форм музыкального исполнительства, в первую очередь концерта. Для усиления впечатления «открытости» концертного зрелища в 2000-е гг. используются самые разные приемы. Одним из действенных способов разрушения монолитности и монологичности концертной коммуникации становится использование сложных технологических эффектов, активизирующих процесс взаимодействия публики и исполнителей. Например, включение в визуальную «партитуру» концерта и музыкального спектакля (оперного или балетного) отражающего экрана позволяет создать иллюзию живого диалога и непосредственного ответного отклика на происходящее на сцене. Этот прием, несомненно, имеет «фестивальные» истоки, поскольку восходит к идее зрелища, в ко-

тором использованы все театральные-визуальные ресурсы воздействия на публику.

Расширение коммуникативной среды академических музыкальных фестивалей происходит и за счет творческих встреч с исполнителями и композиторами, дополняющих собой концертные программы. Таким образом компенсируется монологическая замкнутость концерта, реконструируется ситуация прямого диалога художника и публики, формируется культурно-философское пространство фестиваля: «Фестиваль – это и обмен мнений за «круглыми столами»... Теперь они именуются «творческими лабораториями»; «...очевидно, что это не просто смена вывески, но, действительно, *выработка неких общих критериев, связанных с пониманием новейших тенденций в искусстве*» [6, с. 19 – курсив автора]. В цитируемом замечании ценно утверждение то, что художественный по содержанию диалог трансформируется в интеллектуальный; обсуждение специфических вопросов музыкального творчества становится источником фундаментальных обобщений по проблемам современной художественной культуры. Это едва ли не важнейшее свидетельство общекультурной значимости данной формы музыкального творчества, служащее подтверждением ее актуальности.

Библиографический список

1. Арт-центр: международные фестивали и конкурсы [Э/п]. – Р/д: <http://www.art-center.ru>
2. Демченко, А. Концепционный метод музыкально-исторического анализа. – Саратов, 2000.
3. Меньшиков, А.М. Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса: автореф. дис. ... канд. искусств. – М., 2004.
4. Музыкальные фестивали [Э/п]. – Р/д: http://mfc.su/blog/muzykalnye_festivali/1-0-13
5. Пятнадцать главных фестивалей Европы [Э/п]. – Р/д: <http://www.eventguide.ru/9/>
6. Ромашук, И. Феномен под названием «Московская осень» // Музыкальная академия. 2010. – № 1.
7. Самохвалова, В.И. Сознание как диалогическое отношение // М.М. Бахтин как философ / отв. ред. Л.А. Гоготшвили, П.С. Гуревич. – М., 1992.
8. Справочник по джазовым фестивалям [Э/п]. – Р/д: <http://www.jazz.ru/festival/#world>
9. Фестивали музыкальные: статья // Музыкальная энцикл. – М., 1981.

Bibliography

1. Art-centr: mezhdunarodniye festivali i konkursi [Eh/r]. – R/d: <http://www.art-center.ru>
2. Demchenko, A. Konceptionniy metod muzhkalno-istoricheskogo analiza. – Saratov, 2000.
3. Menjshikov, A.M. Festivali kak sociokulturniy fenomen sovremennogo teatralnogo processa: avtoref. dis. ... kand. iskusstv. – M., 2004.
4. Muzhkalniye festivali [Eh/r]. – R/d: http://mfc.su/blog/muzykalnye_festivali/1-0-13
5. Pyatnadcatj glavnykh festivaley Evrope [Eh/r]. – R/d: <http://www.eventguide.ru/9/>
6. Romashuk, I. Fenomen pod nazvaniem «Moskovskaya osen» // Muzhkalnaya akademiya. 2010. – № 1.
7. Samokhvalova, V.I. Soznanie kak dialogicheskoe otnoshenie // M.M. Bakhtin kak filosof / otv. red. L.A. Gogotshvili, P.S. Gurevich. – M., 1992.
8. Spravochnik po dzhazovim festivalyam [Eh/r]. – R/d: <http://www.jazz.ru/festival/#world>
9. Festivali muzhkalniye: statiya // Muzhkalnaya ehncikl. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 061.12:069:002

Kravtsova L.A. THE USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES OF COAL MUSEUM OF THE INSTITUTE OF COAL, SB RAS, IN CONVEYING SCIENTIFIC COAL-MINING KNOWLEDGE. In this article author analysed the activity of Museum of coal in area of using of Information Technologies in compiling of scientific coal-mine knowledge. Specific character of researched subject, exhibition of this museum and compiled information makes topical the introduction of computerization in all areas of museum problems.

Key words: information technologies, e-exposition, Internet, computerization of museum, virtual museum, coal-mine section.

Л.А. Кравцова, зав. Музеем угля Учреждения Российской академии наук Института угля Сибирского отделения РАН, г. Кемерово, E-mail: Kravtsovala@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МУЗЕЯ УГЛЯ ИНСТИТУТА УГЛЯ СО РАН В ТРАНСЛЯЦИИ НАУЧНЫХ ГОРНО-УГОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

В статье автором проанализирована деятельность Музея угля по использованию информационных технологий в трансляции горно-угольных научных знаний. Специфика предмета исследования, экспонирования данного музея и транслируемой информации актуализирует внедрение информатизации во все формы музейной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, электронная экспозиция Интернет, информатизация музея, виртуальный музей, горно-угольный профиль.

На современном этапе развития музейного дела включение информационных технологий во все направления деятель-

ности музеев нашло широкое распространение. Использование компьютерных технических средств позволяет успешно

работать с фондами, расширять возможности экспозиции, сопровождая ее дополнительными сведениями и делая более информативной, зрелищной и интерактивной [1]. Не менее значимой функцией использования информационных технологий в музейной деятельности становится сегодня дополнительное привлечение посетителей.

В этой связи информатизацию музея целесообразно рассматривать как «внутреннюю» и «внешнюю», согласно разработанной заведующей отделом новых технологий Кемеровского музея изобразительных искусств Н.С. Бледновой, градации. «Обеспечение ряда задач, связанных с основной деятельностью музея», а именно: экспозиционно-выставочную и научно-фондовую работу разработчик относил к «внутренней» информатизации, а весь спектр задач, связанных с Интернет-пространством – к «внешней» информатизации [2, с. 383]. Данный подход позволяет рассмотреть использование информационных технологий Музея угля в трансляции научных горно-угольных знаний.

Рассматривая современный музей, как информационно-экспозиционный комплекс, совершенствующий систему музейных коммуникаций, целью которого является более точная адресация экспозиции тем или иным категориям посетителей, интегрирование культурного и научного потенциала с потребностями современного общества, актуализируется функция информационно-электронного сопровождения экспозиции академического музея. По мнению заведующей сектором Института археологии и этнографии СО РАН И.В. Сальниковой при организации экспозиции академического музея необходимо также уделять особое внимание представлению способов исследований коллекций, интерпретации артефактов, представленных в экспозиции музея [1]. Для реализации этих задач Музей угля в соответствии с тенденциями современного музейеведения на протяжении своей деятельности большое внимание уделяет формированию информационно-электронного сопровождения экспозиции, относящегося к внутренней информатизации предложенной Бледновой Н.С. градации.

Следует уточнить, что понятие «электронная экспозиция» включает в себя весь комплекс цифровой информации, которая предлагается посетителю музея для ознакомления [3]. С большой степенью точности можно проанализировать электронную экспозицию Музея угля, используя предложенную научным сотрудником Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН Т.Г. Богомазовой условную типологию экспозиций, поскольку данная система наглядно характеризует внутреннюю информатизацию музея, учитывает функции, содержание, возможные варианты размещения и аппаратное решение.

Массив цифровой информации Музея угля включает следующие четыре типа электронного экспозиционного представления из восьми предложенных Т.Г. Богомазовой. Первый тип электронной экспозиции – «Пролог», в функции которого входит подготовка к осмотру, эмоциональная настройка на восприятие. Содержание пролога могут составлять тематические мультимедиа-клипы, динамическая шкала времени, хронология событий, свето-звуковые эффекты и др. Варианты размещения ограничены, как правило, преддверием экспозиции, которую называют переходной зоной. В качестве возможного аппаратного решения может использоваться проекционный экран или плазменная панель [3]. В качестве первого типа электронной экспозиции («Пролог») Музей угля использует представление презентационного материала в виде слайд-шоу, транслируемого с монитора компьютера по темам: «Шахты Кузбасса и России», «Развитие угледобычи в Кузбассе». Понятная для любой категории посетителей информация как нельзя лучше настраивает на восприятие экспозиции и используется в культурно-образовательной деятельности при проведении экскурсий в качестве вводной ее части.

Второй тип электронной экспозиции – «Интерпретатор», в качестве основной функции определяет обеспечение интерпретации многоуровневой экспозиции, которая необходима

для сопровождения блоков экспозиции, наиболее трудных для самостоятельного корректного восприятия посетителями [3]. В Музее угля электронная информация типа «Интерпретатор» размещена в зале стационарной экспозиции. Презентации, содержащие визуально-графический, картографический, текстовый, иллюстративный материал, сопровождающий экспозиционные комплексы «Геоэкология Кузнецкого бассейна», «К истории научных исследований Кузнецкого бассейна», «Уголь – от его образования до современного использования», «Палеонтология» помогают глубже раскрыть научность экспозиции академического музея. В качестве аппаратного решения используется современный широкоформатный жидкокристаллический экран телевизора и монитор компьютера в зависимости от содержания программы экскурсии. Данный электронный материал служит не только информационным сопровождением ознакомительных, тематических лекций, но и электронной библиотекой посетителей музея. Возможность предоставления данной информации пользователю для работы с ней вне стен музея способствует наиболее полному вовлечению в научный оборот исследовательских разработок музея.

Дополнение экспозиции Музея угля тематическими видеоматериалами, включающими научно-образовательные, документальные фильмы, тематические подборки видеороликов, фрагменты киноархива и хроники, относящиеся (по классификации Т.Г. Богомазовой) к типу электронной экспозиции «Видеопрезентатор», транслируются в специальной зоне музея для демонстрации видеоряда [3]. Техническое оснащение этой зоны содержит широкоформатный жидкокристаллический телевизор, подключенный к ноутбуку. Следует отметить, что данная зона многофункциональна: от возможности проведения видеоконференции, семинара, просмотра фильмов, презентаций до подключенного электронного микроскопа для практического занятия по углепетрографии.

Представляемые в Музее угля базы данных «Горные условия угольных предприятий Кузбасса», «Качественные характеристики углей», «Фонды музея», относящиеся к систематизированному представлению информации по экспозиционным комплексам «Угли Кузбасса коксующихся марок», «Угли Кузбасса энергетических марок», «Сапропелитовые угли» можно отнести к следующему типу – «Энциклопедия» [3]. По мнению автора классификации, данный тип электронной экспозиции имеет функцию систематизированного представления информации для самостоятельного ознакомления. Предлагаемое в данном разделе электронной экспозиции глубокое представление научного материала в полной мере отвечает статусу академического музея и имеет опыт использования электронных фондов для научно-исследовательской деятельности аспирантов и студентов профильных специальностей. Например, материалы этого электронного раздела используются не только для демонстрации горно-технических условий некоторых угольных предприятий, участков, пластов, но и в решении конкретных задач сбора информации по какому-либо показателю качества угля для реферата, курсовой или дипломной работы.

Безусловно, в реальных условиях Музея угля типы электронной экспозиции, выделенные в классификации Т.Г. Богомазовой, зачастую пересекаются, но в целом они позволяют наиболее полно охватить весь спектр задач, стоящих перед музеем в области научной информатизации.

Говоря об использовании информационных технологий в деятельности Музея угля, следует отметить все возрастающую роль виртуальной музейной коммуникации, доступной самой разной аудитории. Данная функциональная сфера, рассматриваемая Н.С. Бледновой как «внешняя» информатизация, в большинстве случаев связана с Интернет-пространством. Одной из форм виртуального общения являются официальные музейные сайты. Виртуальный посетитель прибывает к музею как к современному разноплановому культурному центру, формирующему новые более широкие научные знания. Музей угля расширяет свое научно-информационное

и культурно-просветительное пространство посредством специально разработанного для этих целей виртуального Интернет-ресурса [4]. Старший научный сотрудник Института истории СО РАН О.Н. Шелегина и специалисты Мультимедиацентра Новосибирского государственного университета В.Г. Казаков, Н.П. Панина отмечают в своих работах, что виртуальное пространство является наиболее реальным выходом для расширения сферы деятельности небольшого по площади вузовского и институтского музея [5]. Данное мнение вполне соответствует ситуативному состоянию и экспозиционному пространству Музея угля. Разработанный совместно с сотрудниками Института угля и углехимии СО РАН «Виртуальный Музей угля» рассчитан на широкую аудиторию, так как предлагает разные формы его использования: здесь можно прослушать краткую виртуальную экскурсию, ознакомиться с базой фондов музея, получить интересный справочный материал по представленным экспонатам для различного рода образовательных целей.

Работа по созданию «Виртуального Музея угля» выполнялась в рамках проекта «Информационные порталы СО РАН» и является частью портала Института угля СО РАН. За реализацию этого проекта институт получил Грамоту победителя конкурса по Программе «Информационно-телекоммуникационные ресурсы СО РАН» в сентябре 2007 г. [6].

Виртуальный музей определяет созданную с помощью компьютерных технологий модель музея, существующего реально или исключительно в виртуальном пространстве, но в том и другом случае он воспроизводит некоторые составляющие реального музея: коллекции, каталоги, экспозицию и т.п., что в полной мере соответствует «Виртуальному Музею угля» [7].

Отражение информации о фондах, представленного в Интернете виртуального музея, для удобства пользователя транслируется в наиболее доступной для понимания структурной форме под общим названием «Древо экспонатов», где имеются четыре раздела, подчеркивающие основной профиль музея: 1) Угли; 2) Продукты углепереработки; 3) Окаменелая флора и фауна; 4) Другие экспонаты.

Каждый из разделов отражает информацию отдельных баз данных, содержащих полный объем сведений по предметам экспозиции. Например, в разделе «Угли» пользователь получает возможность не только визуально познакомиться с экспонатом, но также получить о каждом из представленных в виртуальном музее образцов атрибутивные и справочные данные: место отбора, условия залегания пласта, свойства угля [4]. Эти сведения могут быть использованы посетителем для разных целей, как познавательных, так и научно-исследовательских. В разделе «Продукты углепереработки» база данных содержит массив информации, включающий фотографии, инвентарные номера, названия, химические формулы, описания физических, химических и токсических свойств, способов получения, направлений использования представленных в виртуальной экспозиции продуктов, что позволяет удовлетворить спрос посетителя разного уровня [4].

Для знакомства с коллекцией палеонтологических образцов в «Виртуальном Музее угля» представлены все экспонаты раздела. По каждому из них база данных предлагает ознакомиться с изображением предмета, названием, инвентарным номером, местом обнаружения, геологическим возрастом, описанием. Представляя палеонтологическую коллекцию

в виртуальном пространстве, разработчики, помимо знакомства с геологическим прошлым Земли, показывают сверстников растений-углеобразователей, отражают связь с геологией, способствуют формированию интереса посетителя к научным знаниям, подкрепляя информацию аттрактивными и информативными свойствами палеонтологического ряда.

В процессе подготовки «Виртуального Музея угля» для информационного наполнения была использована специальная геологическая, химическая, техническая научная литература, сделано более 400 фотографий экспонатов, размещенных в витринах музея. Кроме того, виртуальный музей представляет реальную стационарную экспозицию Музея угля, действовавшую до середины 2009 года (к концу 2009 года музей осуществил реэкспозицию в связи с переездом в другое помещение).

Рассматривая применение информационных технологий в музейной деятельности, нельзя не сказать о презентации музея в рамках общепортального сайта. Используя форму представления музея в рамках «музейной страницы» [8, с. 162] на информационном портале Института угля СО РАН транслируется стандартный набор полей, рекомендованный разработчиками веб-страницы для всех структурных подразделений учреждения. Отражая особенность функций музея как социокультурного института, на музейной странице сайта предусмотрена возможность размещения электронного фотоальбома, демонстрирующего аспекты комплектования и научного исследования музейных фондов, экспозиционную и культурно-образовательную деятельность. Наличие на «музейной странице» общепортального сайта ссылки на «Виртуальный Музей угля» позволяет через единую точку доступа познакомить посетителя с «внешним» виртуальным ресурсом музея [9].

Являясь представителем сети академических музеев Сибирского отделения Российской академии наук, Музей угля участвует в интеграционной деятельности по включению в новое виртуальное пространство - Портал музеев СО РАН, создание которого осуществляется под руководством Научного совета по музеям СО РАН при технической поддержке сотрудников Мультимедиацентра Новосибирского государственного университета [10]. Этот информационный ресурс предназначен для представления планов и отчетов о работе музеев СО РАН, персоналий, интерактивных разработок, конференций и другой деятельности. Музей угля совместно с музеями Сибирского отделения участвует в апробации и внедрении электронных форм менеджмента [11].

Таким образом, Музей угля, транслируя научные горно-угольные знания, стал своеобразным информационным звеном между фундаментальной наукой и массовой аудиторией социокультурного пространства Кемеровской области, которая на сегодняшний день является крупнейшим угледобывающим регионом России. Для успешной реализации данной деятельности сотрудниками музея в соответствии с современным уровнем развития музейного дела используются информационные технологии, способствующие вовлечению в научный оборот профильных знаний, расширяющие границы воздействия музейной экспозиции и привлекающие в музейный мир новое поколение посетителей, привыкших жить в интерактивном пространстве. Активно внедряя информатизацию во все формы своей деятельности, Музей угля получил возможность формирования положительного имиджа, расширения возможностей музейной коммуникации.

Библиографический список

1. Сальникова, И.В. Использование информационных технологий в музейной практике // Современные тенденции в развитии музеев и музееведения: мат. Всероссийской научно-практической конф. Новосибирск, 3-5 окт. 2011 г. - Новосибирск, 2011.
2. Бледнова, Н.С. Музеи Кемеровской области и информатизация сферы культуры. / Музейные фонды и экспозиции в научно-образовательном процессе: мат. Всероссийской научной конф. Томск, 18-20 мар. 2002 г. - Томск, 2002.
3. Богомазова, Т.Г. Информационно-экспозиционный комплекс в музее // Справочник руководителя учреждения культуры. - Москва, 2005. - № 5.
4. [Э/п]. - Р/д: <http://museum.icc.kemsc.ru>
5. Казаков, В.Г. Виртуальное музейное пространство СО РАН: принципы и подходы / В.Г. Казаков, Н.П. Панина, О.Н. Шелегина // Музеология, музеи в меняющемся мире: сб. мат. межд. симпозиума. - Барнаул, 2008.
6. О результатах проделанной работы в 2006 году: отчет Музея угля ИУУ СО РАН. - Кемерово, 2006.

7. Михайлова, А.В. Виртуальный музей: реальность и перспективы // Доклады конференции EVA-2009 [Э/р]. – Р/д: <http://conf.cpic.ru/eva2009/rus>
8. Казаков, В.Г. Музеи Сибири в Интернете / Научно-исторический и культурно-образовательный потенциал сибирских музеев: сб. научн. тр. / В.Г. Казаков, Н.Л. Панина, О.Н. Шелегина. – Новосибирск, 2010.
9. [Э/р]. – Р/д: <http://www.icc.kemsc.ru/>
10. [Э/р]. – Р/д: <http://www.php.mmc.nsu.ru>
11. Отчет НС по музеям СО РАН: О деятельности Научного совета по музеям СО РАН в 2010 г. – Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Salnikova, I.V. Ispol'zovanie informacionnykh tekhnologiy v muzejnoy praktike // Sovremennye tendencii v razviti muzeev i muzevedeniya: mat. Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konf. Novosibirsk, 3-5 okt. 2011 g. – Novosibirsk, 2011.
2. Blednova, N.S. Muzei Kemerovskoy oblasti i informatizatsiya sferih kul'tur. / Muzejnye fondy i ehkspozitsii v nauchno-obrazovatel'nom processe: mat. Vserossiyskoy nauchnoy konf. Tomsk, 18-20 mar. 2002 g. – Tomsk, 2002.
3. Bogomazova, T.G. Informacionno-ehkspozitsionnyy kompleks v muzee // Spravochnik rukovoditelya uchrezhdeniya kul'tur. – Moskva, 2005. – № 5.
4. [Eh/r]. – R/d: <http://museum.icc.kemsc.ru>
5. Kazakov, V.G. Virtual'noe muzejnoe prostranstvo SO RAN: principy i podkhody / V.G. Kazakov, N.L. Panina, O.N. Shelegina // Muzeologiya, muzei v menyayutshem mire: sb. mat. mezhd. simpoziuma. – Barnaul, 2008.
6. O rezul'tatakh prodelannoy raboty v 2006 godu: otchet Muzeya uglya IUU SO RAN. – Kemerovo, 2006.
7. Mikhaylova, A.V. Virtual'nyy muzej: realnost' i perspektivy // Doklady konferentsii EVA-2009 [Eh/r]. – R/d: <http://conf.cpic.ru/eva2009/rus>
8. Kazakov, V.G. Muzei Sibiri v Internetе / Nauchno-istoricheskiy i kul'turno-obrazovatel'nyy potencial sibirskikh muzeev: sb. nauchn. tr. / V.G. Kazakov, N.L. Panina, O.N. Shelegina. – Novosibirsk, 2010.
9. [Eh/r]. – R/d: <http://www.icc.kemsc.ru/>
10. [Eh/r]. – R/d: <http://www.php.mmc.nsu.ru>
11. Otchet NS po muzeям SO RAN: O deyatelnosti Nauchnogo soveta po muzeям SO RAN v 2010 g. – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 374.1

Rogozhkina N.N. "LITERARY LIVING ROOM" FOR THE 10TH-GRADERS: A POTENTIAL OF RATIONAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT. The article considers the theory and methods of conducting information and educational programmes in the form of literary living room for high school students with a view to bringing with them a culture of gender relations, the culture of feelings.

Key words: literary living room, art-verbal expression of the themes of love, rational-emotional development of the 10th-graders.

N.N. Rogozhkina, g. Moskva, E-mail: nan@mkrf.ru

«ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ» ДЛЯ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ: ПОТЕНЦИАЛ РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается теория и методика проведения информационно-просветительной программы в форме литературной гостиной для старшеклассников с целью воспитания у них культуры гендерных отношений, культуры чувств.

Ключевые слова: литературная гостиная, художественно-речевое выражение темы любви, рационально-эмоциональное развитие десятиклассников.

Многоаспектность задач, которые учитель имеет возможность достичь, готовя с учащимися проведение литературной гостиной, трудно решить в других «предлагаемых обстоятельствах».

Тема литературной гостиной, методика подготовки которой изложена в статье, – «Любовь – это сердце всего» (В. Маяковский). Весь литературно-художественный материал ее предназначен для учащихся 10-х классов — подростков 15-16 лет, которым важно научиться духовно-нравственному отношению к самой теме и манерам, в том числе речевым в обращении с противоположным полом.

В программе по литературе 10-го класса основное количество часов отведено на изучение литературы второй половины XIX века. Произведения этого периода требуют от школьников внимательного прочтения, навыка анализа и проведения культурных аналогий. Тема любви считается наиболее популярной в классической литературе XIX века, но на уроках мы уделяем мало времени значимости этого чувства и способов ее художественно-речевого выражения в произведениях данной эпохи.

Проанализируем, как отражается тема любви в современных программах по литературе [1; 2; 3].

Проблема состоит в том, что на анализ одного из приведенных произведений уходит лишь несколько часов. История отношений Базарова и Одинцовой, Ларисы Огудаловой

и Паратова, Сони Мармеладовой и Родиона Раскольникова – хороший материал для развития фаз мыслительного процесса школьников-подростков: тут много нерешенных проблем о взаимоотношениях, о красоте, о терпении и ответственности, о мастерстве писателя и т. д. Все это актуально, но мало времени уделяется данной тематике на уроках. Литературная гостиная поможет подойти к «вечной» теме внимательнее.

Учащиеся узнают тему литературной гостиной и обязательные элементы, которые они должны подготовить, – инсценирование любовных сцен из изученных в 10-ом классе произведений, прочитать стихотворение о любви поэтов второй половины XIX века [4; 5; 6; 7; 8], подготовить танец, характерный этому периоду, исполнить романс. Учащиеся не ограничиваются какими-то определенными авторами, им предстоит выбрать такой материал, к которому они имеют эмоциональное отношение: для того, чтобы выбрать, надо прочитать, сравнить, выработать свое отношение «не вообще», а принимая во внимание «необходимость играть роль».

Учащимся предстоит выбрать и подготовить романс о любви для исполнения. Русский романс – это своеобразное признание в любви, это рассказ о трепетном отношении к женщине, о готовности к жертве, поэтому пять романсы будут не только лицеисты, но и приглашенные гости: это могут быть профессиональные артисты. В данном случае обычно приглашаются выпускники, учителя, родители.

Программа Коровиной В.Я.	Программа Ладыгина М.Б. (для школ и классов с углубленным изучением литературы)	Программа Курдюмовой Т.Ф.
А.С. Пушкин		
	Любовная и дружественная лирика А.С. Пушкина. Гармония в человеческих отношениях, светлые и добрые чувства в интимной лирике А.С. Пушкина («19 октября», «Роняет лес багряный свой убор...», «К Чаадаеву», «И.И. Пущину», «Зимний вечер», «Я Вас любил: любовь еще, быть может...», К*** («Я помню чудное мгновенье...»). Полнота человеческих чувств в поэзии А.С. Пушкина.	«Вечные темы» в поэзии Пушкина: природа, любовь, дружба, творчество, общество и человек, свобода и неизбежность, смысл человеческого бытия.
М.Ю. Лермонтов		
Адресаты любовной лирики М.Ю. Лермонтова		Тема родины, поэта и поэзии, любви, мотив одиночества.
Ф.И. Тютчев		
Любовная лирика Ф.И. Тютчева. Любовь как стихийная сила и «поединок роковой». («О, как убийственно мы любим...», «К.Б.»)	Любовная лирика поэта («О, как убийственно мы любим...», К.Б. «Я встретил вас – и всё былое...», «Последняя любовь», «В разлуке есть высокое значение...»), точность психологического анализа и глубина философского осмысления человеческих чувств.	Любовная лирика: любовь как «поединок роковой».
А.А. Фет		
Любовная лирика А. Фета («Шепот, робкое дыханье...», «Сияла ночь. Луной был полон сад...»)		Точность в передаче человеческого восприятия картин родной природы, оттенков чувств и душевных движений человека.
А.К. Толстой		
Любовная лирика А.К. Толстого	Любовная лирика А.К. Толстого, её своеобразие («Средь шумного бала, случайно...»).	Ведущие темы лирики поэта.
Н.А. Некрасов		
Тема любви в лирике Н.А. Некрасова		Гражданская поэзия и лирика чувств. Решение «вечных тем» в поэзии Некрасова.
А.Н. Островский		
		Борьба героини («Гроза», «Бесприданница») за право быть свободной в своих чувствах.
И.А. Гончаров		
«Обломов» как роман о любви.	Женские образы в романе И.А. Гончарова «Обломов».	Женские образы в романе «Обломов» и их роль в развитии сюжета.
И.С. Тургенев		
Любовь в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети»	Роль женских образов и любовной интриги в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети».	«Вечные темы» в романе «Отцы и дети» (природа, любовь, искусство).
Ф.М. Достоевский		
		Сонечка Мармеладова и проблемы нравственного идеала автора в романе «Преступление и наказание».
Л.Н. Толстой		
	Тема любви в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Значение женских образов.	Женские образы романа «Война и мир» – Наташа Ростова и Марья Болконская. Судьба любимых героинь Толстого.

«Любовь – это сердце всего» (В. Маяковский)**Сценарий литературной гостиной для учащихся 10-х классов****Задачи:**

1. Расширение и углубление знаний о жизни и творчестве писателей и поэтов 19 века, повышение уровня образованности учащихся.
2. Развитие фаз мыслительного процесса лицеистов.
3. Развитие творческих способностей лицеистов.
4. Повышение качества подготовки к урокам литературы.

5. Воспитание духовно-нравственных отношений между молодыми людьми и девушками, этикет, речь.

Оборудование:

1. Оформленные стенды: портреты и книги Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.Н. Островского.
2. Высказывания известных писателей и поэтов о любви развесить на сцене.
3. Свечи в старинных подсвечниках, веер, перчатки на столах, накрытых бархатными или кружевными скатертями.

4. Длинные платья, фраки, галстуки-бабочки, пышные причёски – все наполнено атмосферой 19 века.

Домашнее задание для каждой группы (класс разбить на 2 группы):

1. Подготовить выразительное чтение стихотворения о любви поэтов 19 века.
2. Исполнить романс о любви.
3. Инсценировать любую сцену из произведения писателей 19 века.
4. Подготовить чувственный танец, характерный для 19 века.
5. Подготовить слайды для каждого выступления.

Ход мероприятия

(Пока гости и участники рассказываются, звучит негромкая спокойная музыка, которая с первыми словами ведущего постепенно смолкает. На экране высветился слайд с названием гостиной и иллюстрацией, изображающей свечи, фортепиано, веер и т.д.)

Ведущий 1 (мальчик)

Мне грустно и легко; печаль моя светла;
Печаль моя полна тобою,
Тобой, одной тобой... Унынья моего
Ничто не мучит, не тревожит,
**И сердце вновь горит и любит – оттого,
Что не любить оно не может.**

А.С. Пушкин

(Выделенные жирным шрифтом слова высвечиваются на экране).

Ведущий 2 (девочка)

Любовь – это то, без чего невозможно было бы представить само существование человечества, то, во имя чего живут и за что умирают, то единственное, что способно сдвинуть горы и достать с неба звезду.

Ведущий 1

«Любовь — это бесценный дар. Это единственная вещь, которую мы можем подарить, и все же она у тебя остаётся», – так говорил один из самых значительных русских писателей и мыслителей Лев Николаевич Толстой.

Ведущий 2

«Любовь, как огонь, без пищи гаснет», – считал М.Ю. Лермонтов. Тема любви в русской поэзии всегда была, практически, на первом месте – забыть ее – все равно, что забыть всю нашу литературу.

(На экране слайд «Поэты 19 века о любви» и портреты поэтов Ф.И. Тютчева, А.К. Толстого).

Ведущий 1

Звучат стихотворения в исполнении лицеистов:
Ф.И. Тютчев «Не говори: меня он, как и прежде, любит...»,
А.К. Толстой «Ты не спрашивай, не распытай...».

Ведущий 1

На экране слайд с портретом Н.А. Некрасова.

В исполнении нашего гостя – выпускника лицея звучит стихотворение

Н.А. Некрасова «Пускай мечтатели осмеяны давно...»

Ведущий 2

(На экране слайд «Любовь в романах писателей 19 века»).

Тема любви в классической литературе всегда занимала важное место. Любовь одинаково волновала человеческие сердца, будь это любовь юношеская или более зрелая. Это чувство никогда не стареет. Писатели всегда старались показать истинное место любви в жизни человека, в отношениях между людьми.

Ведущий 1

(На экране слайд с портретом А.Н. Островского).

Творчество А.Н. Островского произвело революцию в русском театре. Уже первые его пьесы показали на сцене мир, прекрасно знакомый самому драматургу, но совершенно неизвестный читателям и зрителям середины 19 века.

Ведущий 2

Его произведения были разносторонние, но объединяло их одно – желание показать настоящего русского челове-

ка с его душой и характером. Ярко показать любовь писателю удалось в произведении «Гроза». Катерина, «луч света в темном царстве», запомнилась нам своей честностью, преданностью и умением любить, которое ее же и погубило.

Ведущий 1

Сцена из драмы А.Н. Островского «Гроза».

(На экране слайд «Сцена из драмы А.Н. Островского «Гроза» и иллюстрация С. В. Герасимова к драме А. Н. Островского «Гроза»).

Ведущий 2

(На экране слайд с портретом И.С. Тургенева).

Еще в молодости известный русский писатель-реалист 19 века И.С. Тургенев признал, что ничего нет сильнее на свете любви. В любом его романе любовь является одним из основных моментов раскрытия характера героя.

Ведущий 1

В своем романе «Отцы и дети», напечатанном в 1862 году, автор показал образ человека-нигилиста, ничего не признающего, не уважающего авторитетов, но в итоге сломившегося перед чувством любви.

Ведущий 2

«Насколько бы ни был силен характер, он не сможет противостоять тому единственному чувству, способному сделать даже из, казалось бы, сухого нигилиста, настоящего романтика» (И.С. Тургенев).

Ведущий 1

Сцена из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»

(На экране слайд «Сцена из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» и иллюстрация К.Рудакова к роману»).

Ведущий 2

Проникая под кожу, огонь разносит по телу свой смертоносный яд, отравляя душу. Его пульсирующее пламя зарождаёт ослепительную вспышку, которую можно сравнить лишь со взрывом бомбы, чья исполинская сила способна разорвать и испепелить в клочья все человеческое существо. Имя этой силы любовь. Все музыкальные новеллы и романсы являются сложной гаммой оттенков любви. И теперь давайте вместе почувствуем оттенки этой силы в романах, которые исполняют наши лицеисты!

Ведущий 1

(На слайде «Русский романс» и иллюстрация с изображением нот и фортепиано).

Звучат романсы в исполнении лицеистов:

«Я встретил Вас...» (Ф.И. Тютчев – Л. Малашкин)
«Не отходи от меня» (А.А. Фет – П.И. Чайковский).

Ведущий 2

Танец и любовь: секрет долголетия – эту фразу довольно часто повторяют танцоры. Вы наверняка спросите: при чем тут любовь? И ответ будет прост. Танец – вид искусства, в котором художественные образы создаются средствами пластических движений и ритмически четкой и непрерывной сменой выразительных положений человеческого тела. Танец неразрывно связан с музыкой, эмоционально-образное содержание которой находит свое воплощение в его хореографической композиции, движениях, фигурах. Так давайте насладимся прекрасной музыкой и ритмом танца, который приготовили наши лицеисты!

Ведущий 1

(На слайде «Бальные танцы 19 века» и иллюстрация с изображением пар, танцующих вальс).

Самый известный и романтичный из всех бальных танцев – вальс (лицеисты исполняют вальс).

Ведущий 2

(На слайде «Бальные танцы 19 века» и иллюстрация с изображением пар, танцующих кадрили).

Французский танец, возникший в 18 веке и очень популярный в до конца 19 века в России, – кадрили, Кадриль – парный танец с определенной композицией, обязательной для исполнения. (лицеисты исполняют кадрили).

Ведущий 1

«Любовь сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь», – писал Тургенев в своем стихотворении «Воробей».

Ведущий 2

В заключение нашей гостиной мы предлагаем вам послушать романсы в исполнении наших уважаемых гостей: выпускников лицея, учителей и родителей.

(На слайде портреты сначала А.А. Фета, затем А.К. Толстого).

Звучит романс «Я тебе ничего не скажу» (А.А. Фет - П.И. Чайковский),

Звучит романс «Средь шумного бала случайно» (А.К. Толстой – П.И. Чайковский).

Звучит романс «Крошка» (А.А. Фет – П. Булахов).

По окончании гостиной ведущие берут интервью у некоторых лицеистов, учителей и гостей, которых просят от-

ветить на вопросы: что понравилось, чье выступление запомнилось больше всего, нужно ли проводить такие мероприятия, какую тему предложили бы для следующей гостиной и т.д.

Анализ и оценка методических элементов гостиной как информационно-просветительной формы проходит на классном часе, что позволяет еще раз «прожить» материал, отразить успешное и то, что требует «шлифовки». Без сомнения, самыми важными этапами будут подготовка и завершающая рефлексия, именно они упражняют учащихся в оценке коллективного и индивидуального результата, что способствует развитию в каждом участнике данного события понимания условий «успешности» образовательной и культурной деятельности, а сама тема, гостиной дает богатый материал для психологической самооценки и понимания социальной роли, которую каждый играет или может играть.

Библиографический список

1. Программа для общеобразовательных учреждений: Литература. 5-11 классы / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М., 2010.
2. Программы общеобразовательных учреждений: Литература. 5-11 классы (базовый уровень) / под ред. В.Я. Коровиной. – М., 2006.
3. Программы общеобразовательных учреждений: Литература. 5-11 классы. Для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля / под ред. М.Б. Ладыгина. – М., 1998.
4. Островский, А.Н. Гроза: драма в 5-ти действиях. – М., 2010.
5. Толстой, А.К. Из поэтического наследия. – М., 2006.
6. Тургенев, И.С. Отцы и дети: роман. – М., 2011.
7. Тютчев, Ф.И. «Я встретил Вас...». – М., 2010.
8. Фет, А. Лирика. – М., 2006.

Диски

1. Великие исполнители России XX века. Иван Козловский. Романсы. (mp3)

Bibliography

1. Program for educational institutions: the Literature. 5-11 classes / ed. T.F. Kurdumova. – 4-th ed., added. and doc. – M.: Drofa, 2010.
2. Educational institutions: the Literature. 5-11 classes (basic level) / ed. V.Y. Korovina. – 7th ed. – M.: Education, 2006.
3. Educational institutions: the Literature. 5-11 classes. For schools and classes with the profound study of literature, grammar schools and lyceums of humanitarian profile / ed. M.B. Ladygin. – M.: Education, 1998.
4. Ostrovsky, A.N. The Storm: a Drama in five acts. – Drofa Plus, 2010.
5. Tolstoy, A.K. From the poetic heritage. – M.: Nauka, 2006.
6. Turgenev, I.S. Fathers and children: a Novel. – M.: Children's lit., 2011. (School library).
7. Tyutchev, F.I. "I met You...". – M.: Children's lit., 2010. (School library).
8. Fet, A. The Lyrics. – M.: Eksmo, 2006. (Golden series of poetry).

Disks

1. Great executors of Russia of XX century. Ivan Kozlovsky. Romances. (mp3)

Статья поступила в редакцию 28.10.11

УДК 130.2

Matyazh S.V. THE THEORY OF CULTURAL GENEZIS A. Dg. TOYNBEE: THE KEY IDEAS AND CONCEPTUAL CONTEXT. The article analyzes the processes of cultural genesis in the context of the Arnold Dg. Toynbee2s concept. The author considers the conditions and mechanisms of cultural dynamics at the macro- and micro- levels.

Key words: culture, cultural genesis, macro- and microdynamics of culture, Arnold Dg. Toynbee.

С.В. Матяж, соискатель АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: svet.matyazh@yandex.ru

ТЕОРИЯ КУЛЬТУРОГЕНЕЗА А.ДЖ. ТОЙНБИ: КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

В статье анализируются процессы культурогенеза в контексте концепции А. Дж. Тойнби. Автор рассматривает условия и механизмы культурной динамики на макро- и микроуровнях.

Ключевые слова: культура, культурогенез, генезис культуры, микро- и макродинамика культуры.

Культура – сверхсложная, исторически изменяющаяся система. В современном мире происходят глобальные процессы, свидетельствующие о переходном этапе в развитии мировой культуры. На этой волне прогнозирование перспектив развития общества особенно актуально и является одной из главных тем, волнующих культурологов, политиков, социологов и других исследователей.

Динамика культуры позволяет исследователю наиболее объемно проследить и динамику ее составляющих. Процессы, законы и механизмы изменений образуют не только микродинамику в малых временных и пространственных границах, но и крупномасштабные сдвиги на уровне культурных суперсистем, культур, цивилизаций, этнических обществ. Значительный объем концепций, посвященных вопросам ге-

незиса культуры, представлен в ряде монографических исследований (О. Шпенглер, А. Тойнби, Ю. М. Лотман, П. Сорокин А. Я. Флиер, Ю.В Яковец, Б.Н. Кызык., Н.А. Хренов, и др.) А. Флиер полагает, что ни одна из множества теорий не дает универсального объяснения динамики культуры, который бы органично сочетал в себе микро- и макроуровни процессов культур. Но в этом есть и положительная сторона: частный исследовательский подход позволяет каждому из ученых обнаружить уникальные механизмы культурных процессов различных локальных систем. Этот факт оформил наше исследование в следующем ключе: в рамках данной статьи мы попытались осуществить анализ концепции генезиса культур/цивилизаций А. Дж. Тойнби на примере его важнейшего исследования «Постижение истории». Полагая, рассмотрение его теории в контексте микро-и макродинамики культурогенеза и выявления роли каждого из уровней в генезисе культуры позволит сколько-нибудь выделить исключительность его положений, в некоторой степени определяя их и как универсальные.

Но прежде тезисно опишем понятия, применимые в данной статье и необходимые для полноценного раскрытия заявленной темы.

Поскольку речь пойдет о процессах культурогенеза, как одного из видов исторической и социальной динамики культуры, обратимся к такому фундаментальному понятию как «динамика культуры». На основе рассмотренных далее определений, эсплицируем для нашего исследования понятие «динамика культуры». Смысловое уточнение понятия «динамика культуры», на наш взгляд, поможет продуктивнее проанализировать процессы культурогенеза.

В целом под «динамикой культуры» понимаются «изменения внутри культуры и во взаимодействии культур, для которых характерна целостность, наличие упорядоченных тенденций, а также направленный характер. [1]. Г.В. Драч, говоря о кризисе как этапе современной культуры, культурную динамику описывает как «целостный упорядоченный процесс, имеющий направленный характер. Статика культуры - «необходимая сторона...движения», то есть динамики культуры. Динамика культуры представляет собой непрерывный процесс разрушения и обретения идентичности, дестабилизации и достижения нового уровня стабильности, архаизации и обновления, рассогласования и гармонизации социального и культурного миров». Статика культуры отражает моменты её сохранения и воспроизводства [2, с. 134].

А.И. Кравченко дает следующее определение: «динамика культуры» как срез или угол зрения, под которым рассматривается культура. К динамике культуры относятся средства, механизмы и процессы, которые описывают трансформацию культуры [3]. А.А. Федоровым динамика культуры рассматривается как процесс развертывания культуры... во взаимосвязи самых различных факторов. Она раскрывает проблемы движущих сил социокультурного развития. Федоров выделяет ряд источников и факторов культурной динамики: инновация, наследие и наследование, традиция и другие. [4, с. 76] Мы заключаем, что динамика культуры интерпретируется, прежде всего, как причинно-обусловленный системный процесс культурных изменений во времени и пространстве.

Отечественный литературовед и культуролог Ю.М. Лотман многообразные феномены культуры рассматривает как «тексты культуры», имеющие свою знаково-символическую природу. Модель динамики культуры он строит, начиная от точки «семиотического нуля» - мифологии начала, от отсутствия порядка к упорядоченности. По Ю.М. Лотману, динамические процессы в культуре строятся как своеобразные колебания маятника между состоянием взрыва и состоянием организации (постепенным развитием). [5, с. 647]. Момент исчерпания взрыва – начало будущего развития, нового витка событий. Постепенные и взрывные процессы работают в единой структуре: «одни обеспечивают новаторство, другие – преемственность». Две стороны одного синхронно работающего механизма, в котором одна составляющая сти-

мулирует развитие другой, являются источником динамики [6. с. 21-23]. В истории эти типы процессов взаимодействуют, ускоряя или замедляя общее движение. Но исторические процессы многоплановы и полифункциональны: не существует последовательной, ритмичной смены динамичных и устойчивых этапов развития. По Лотману, это связано со спецификой сфер, обладающих разным временем развития и разными законами сохранения. Например, история искусства, считает М. Лотман, «не уничтожается..., а переходит на хранение, с тем чтобы при определенных условиях вновь заявить о себе»..., а в истории материальной культуры работает её последний временной срез» [5, с. 615].

Динамика культуры пронизывает все сферы жизни общества. Культура, пишет А. Флиер, не единое целостное явление, а совокупность локальных систем (социокультурных и этнокультурных) и конфигураций разного масштаба, которые необходимо рассматривать как самостоятельное явление, имеющее свой уникальный генезис.

Культурогенез – один из типов социальной и культурной динамики существования и изменчивости культуры, заключенный в непрерывном порождении новых культурных феноменов наряду с наследованием и трансформацией прежних, процесс постоянного порождения новых культурных форм и систем. Динамика культурогенеза происходит на микро- и макроуровнях. Микроуровень отражает процессы генезиса культурных форм, создаваемых индивидами или общестественными группами, и нормирует процессы в микросоциальной среде. На макроуровне моделируются процессы нормообразования в глобальном масштабе на разных стадиях исторического развития сообществ людей [7]. В этой связи, концепция английского историка А.Дж. Тойнби, изложенная в его фундаментальном исследовании «Постижение истории», представляется нам значимой с позиции анализа не только процессов генезиса культур/цивилизаций в глобальных пространственных и временных границах, но и процессов культурогенеза, происходящих внутри общества в малых временных рамках, но, тем не менее, играющих серьезную роль в общем «механизме» динамики культуры. Этот тезис является основополагающим для нашего исследования и выявление процессов культурогенеза на макро- и микроуровнях в концепции А.Дж. Тойнби составляет дальнейшее содержание данной статьи.

В «Постижении истории» Тойнби задается вопросом: что есть цивилизация, и существуют ли какие-либо закономерности в развитии цивилизаций. Понятие «цивилизация» в его работе является центральным. Тойнби рассматривает великие цивилизации как уникальные, самобытные этнические образования, составляющие основу исторического развития. В первых томах своего труда он насчитывает 21 цивилизацию и пытается выявить закономерности в историческом развитии этнических обществ (национальных государств) во времени и пространстве. Он делает первый шаг к исследованию истории отдельного национального государства, основываясь на истории Великобритании. Эмпирические факты и собственные умозаключения приводят А. Тойнби к осознанию того, что историю отдельно взятого государства следует рассматривать только путем сопоставления с историей других государств. Следовательно, по Тойнби, нация, государство является лишь частью общего и разделение общества на отдельные национальные группы неприемлемо: это всего лишь «подразделения» внутри единой семьи и они неотделимы от общей истории [8, с.24-37].

В своем труде А. Тойнби использует понятие «умопостижимое поле исторического исследования» для определения границ «любого национального государства», которые фиксируются в пересечении трех планов социальной жизни: экономического, политического и культурного. Эти планы этнической культуры имеют разные границы, которые могут и не совпадать с границами общества. К примеру, экономика охватывает «всю освоенную человеком поверхность планеты». Политика устанавливает режим глобальной взаимо-

зависимости между государствами. Вместе они формируют широкий диапазон взаимодействия между сообществами и создают правила внутри единой общественной системы. Самый локальный план, дифференцирующий цивилизации, – культурный. Область культуры, духовности не поддается радикальным изменениям, ее границы значительно уже экономических и политических, а в случае географической изолированности государства совпадают с их границами. Это обеспечивает целостность и самобытность этнического образования и является основой развития цивилизации. Однако А. Тойнби отмечает заметное сужение до полного совпадения всех трех планов жизни цивилизации на более ранних стадиях ее развития [8, с. 33-36].

Еще одним фактором, оказывающим влияние на установление границ (политической, экономической, культурной) является ассимиляция. Тойнби пишет, что этот процесс первичен и включает материальные экономические заимствования; труднее воспринимается проникновение в области политики и культуры. Экспансионизм в значительной мере затруднен в стадии роста цивилизации, социальная система которой на этом этапе является гармоничным соединением экономического, политического и культурного элементов.

Из этого следует, что дизгармонизация описанных выше составляющих общественной жизни, то есть разделение культурного, политического и экономического элементов общества, говорит о распаде цивилизации [8, с. 231]. Социальный распад создает благоприятные условия для экспансии в отличие от социального роста.

Цивилизации, по Тойнби, проходят 4 стадии в своем развитии: возникновение, рост, надлом и распад. Определяя причины генезиса цивилизаций, он выделяет сумму факторов, которые изначально подразделяются на негативные и позитивные. К негативным относится сила инерции, по его мнению, задержавшая человечество приблизительно на 300 тысяч лет. В свою очередь к возможным положительным факторам генезиса цивилизаций относятся следующие:

1. исключительность человека как биологического вида.

Здесь А. Тойнби указывает на важность/значительность момента перехода человека из состояния пассивности/инерции к активности/творческому движению: «от Инь к Ян».

2. специфичность среды;

Обязательное наличие определенных условий, способствующих динамике, мобилизующих силы общества.

3. взаимодействие макрокосма с микрокосмом (противостояние этноса вызову среды);

Мы маркируем указанные факторы, так как они представляет интерес для нашего исследования. Обратим внимание на то, что Тойнби рассматривает здесь наряду с психическими и ярко выраженные духовные качества этнических культур, что является направляющим вектором развития цивилизаций: из состояния «Инь» – интеграции обаяча – в динамическое «Ян» – дифференциацию цивилизации. Выделив наряду с фактором среды и этническим аспектом в развитии фактор времени, Тойнби приходит к выводу, что природные и человеческие элементы не могут быть в полной мере определяющими в развитии каждой из 21 цивилизации, ведь «различные сочетания этих двух элементов могут породить цивилизацию в одном случае и не породить в другом». По Тойнби, лишь комбинация нескольких факторов может активизировать генезис цивилизации [8, с. 107-112].

Наличием специфических условий объясняется динамика локальных цивилизаций. Самобытность цивилизаций порождает сущность реакции на предлагаемые условия, ответа на вызов. Ответы на вызовы внутри общества подготавливают основу для успешного ответа на вызов Логоса: ответ единой человеческой цивилизации, культур ее составляющих.

Тойнби выделяет 5 типов вызова: вызов суровых стран, вызов новых земель, вызов ударов, вызов давления и вызов ущемления. Решающей здесь является проблема способности цивилизации к ответу. Вызов порождает стимул для развития цивилизации, но очевидным становится, по мере рас-

суждений и эмпирических фактов, приводимых Тойнби, что Ответ отнюдь не прямопропорционален Вызову. Стандартная схема «чем сильнее вызов – тем сильнее ответ», как заключает Тойнби, не является состоятельной. Слишком слабый стимул также приводит к слабой реакции или отсутствию Ответа как такового. Оптимальным является вызов, который порождает устойчивый стимул и, соответственно, успешный ответ, благодаря инерционной силе: «от победы – к борьбе, от покоя – к движению, от Инь – к Ян» [8, с. 220]. Размежевание внутри единого растущего общества объясняется Тойнби приобретенным в серии Вызовов и Ответов опытом сторон, составляющих это общество. Опыт дифференцирует общества, так как он формируется в прохождении фаз Вызова-и-Ответа. Что важно, последовательность «В-и-О» в различных обществах не тождественна, но раздельна и различна, – пишет Тойнби. Таким образом, жизненный опыт различных обществ определяет их мировоззрение, которое, в свою очередь влияет на формирование индивидуального художественного стиля. Отсюда главенствующая роль эстетического критерия – это основа сохранения самобытности цивилизации, определяющая её устойчивость к изменениям.

Согласно А. Тойнби, существует еще закон динамики цивилизаций – закон Ухода-и-Возврата, регулирующий внутренние отношения между обществом и личностью/творческим меньшинством. Творческие преобразования в области микрокосма, то есть, как нам видится, в личности, человеке в период между Уходом-и-Возвратом и после возвращения в родную среду – есть «распространение творческого мастерства на макрокосм, т. е. общество. Разногласия в выборе пути развития порождают необратимые процессы роста, распада цивилизаций, или не порождают их в случае совпадения интересов инертной общественности и активного творческого меньшинства. Именно растущие цивилизации имеют неоспоримое отличие от примитивных обществ, которое заключено в его динамике, поступательном движении за счет творческого меньшинства, приводящем к росту цивилизации. Существует определённый ритм роста. Его наиболее конструктивным признаком является трансференция действия, которую Тойнби определяет как «перенос результатов духовной работы личности в сферу внешних социокультурных отношений» [8, с. 264-270]. Это и есть не что иное как движение Ухода-и-Возврата, необходимое действие для преодоления кризиса творческой личности или творческого меньшинства.

По Тойнби, общество – поле действия индивида или группы индивидов Сверхчеловек, личность выступает в роли главного движущего элемента в развитии общества. Он реализует свой творческий потенциал в динамическом законе – Ухода-и-Возврата. Собственно человеческое общество Тойнби делит на активные (ведущие) – «творческое меньшинство» и пассивные (движимые) группы – большинство. Механизм Ухода-и-Возврата рисует внутреннее движение, осуществляющееся в определенном ритме – это «двухтактный ритм творческих актов, составляющих процесс роста».

Таким образом, мы можем говорить о наличии определенных фаз цивилизации: Вызова-и-Ответа, Ухода-и-Возврата. И если Вызов-и-Ответ работает в макросреде, фиксирует макродинамику в циклическом круге, где вызов порождает ответ – виток развития, и так до следующего вызова, то движение Ухода-и-Возврата может быть представлено волнообразным графиком, самой низкой точкой которого является момент ухода – спад, а момент возвращения (становления) – связан с подъемом. Можем заключить, что это периодически повторяющиеся ритмы, которые переводят цивилизацию в новое состояние.

Итак, подведём некоторые итоги.

Концепция А. Тойнби представляет цивилизации как динамические структуры этносов. Он рассматривает цивилизации как уникальные этнические образования, которые проходят индивидуальный цикл развития. Динамика локальных культурных систем возможна при наличии комплекса условий: активности творческого меньшинства, способного дать

«ответ» на «вызов» и благоприятной среды, стимулирующей развитие [8, с. 126]. Возможны разные Ответы на один и тот же Вызов, и, соответственно этому – разные пути развития цивилизаций (этносов).

Развитие цивилизаций, этнических обществ – сложный процесс образования общественной системы в пространстве и во времени. Внешние изменения, порождаемые вызовами внешней среды, постепенно перемещаются во внутреннюю жизнь общества, в которой движущим элементом культурной динамики становится человек, по Тойнби, – сверхчеловек, личность. Динамика затрагивает все сферы жизни, но духовная составляющая жизни цивилизации выступает главным индикатором её динамических процессов. Духовно-художественная область отражает процесс макродинамики на хронологическом микроуровне. Тезис, выдвинутый Тойнби, который гласит: «Личности, а не общества создают человеческую историю», подтверждает, насколько важна роль как отдельной личности так и общества в динамике культуры. В цепи общественных процессов часть общества, именуемая «творческим меньшинством», является главным звеном, способностью которого – бросить не только ответ внешним факторам, но и вызов внутренним условиям, – создают динамику жизни.

Как видим, исследование А. Тойнби, посвященное генезису культуры (цивилизации), представляет культурогенез на макро- и микроуровнях. Выявленные механизмы динамики культуры позволили сделать ряд важных исследовательских выводов:

1). Развитие культуры исследуется А. Тойби, как и другими представителями локально-исторического подхода, в контексте глобальных мировых процессов, тем самым фиксируются хронологические рамки, подобные масштабным процессам в природной среде. Закон движения представляется формулой «от начала – к концу, от конца – к началу». Он лежит в основе природного и общественного развития. Подчиненность природным законам выражается в процессах макросреды, описывающих развитие культуры / цивилизаций от рождения к упадку (гибели), через стадии роста (подъема) и спада.

2). Культура (цивилизация) – сложная система, приводимая в движение комплексом условий: от природных до человеческих. Фиксация А. Тойнби основных механизмов и зако-

нов подготавливает основу для определения не только внешних, глобальных, процессов развития, но и внутренних, менее масштабных, но не менее значимых. Закрепляется роль человека, его духовно-творческой деятельности во внутренних рамках микросистемы, динамика культурогенеза которой отражается на макроуровне. Роль отдельной личности, как движущей силы общества, утверждает возможность его динамики.

3). Духовно-творческая деятельность человека определяет вариантность развития культур и различает составляющие их микросистемы, (культурно-художественную, политическую, экономическую и другие) которые проходят в своем развитии те же этапы и стадии, но в малых хронологических рамках. Каждая сфера, таким образом, является как частью общей системы, так и отдельно взятой микросистемой, аналогичной макросистеме (цивилизации). Соответственно, социальные, научные, духовно-художественные и другие процессы в своей динамике проходят стадии рождения, роста и упадка, кризиса и расцвета. Эти процессы получают оформление в цикличной и волнообразной схемах, где намечаются максимальные и минимальные точки в развитии обществ, начало и конец, кризис и расцвет. Поэтому, мы можем говорить о наличии микроциклов развития внутри глобальных временных периодов и событий. Развитие духовно-творческой сферы представляется аналогичным образом, – с отметкой на графиках духовно-творческих взлетов и падений, утверждением духовно-творческих открытий и идей или отсутствием творческой активности общества.

Итак, осуществленный нами анализ показал, что концепция культурогенеза А. Дж. Тойнби, безусловно, выявляет взаимозависимость всех составляющих культуры и единую структуру их изменений вне зависимости от пространственно-временных границ. Различия – в характере процессов, обусловленных асинхронной активностью составляющих (политической, культурно-художественной и других) общественной системы. Это создает множественные варианты культурогенеза – порождения и интеграции новых культурных форм в существующие культурные системы. Таким образом, постижение истории культуры возможно только в понимании динамики общественных и культурно-художественных процессов и учитывании их роли на линии развития современной культуры.

Библиографический список

1. Аванесова, Г.В. Динамика культуры // Культурология. XX век. Энциклопедия. — СПб., 1998. - Т.1.
2. Культурология: учебное пособие / под. ред. Г.В. Драча. — М., 2006.
3. Культура и культурология. Словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. — М., 2003.
4. Федоров, А.А. Введение в теорию и историю культуры: словарь. — М., 2005.
5. Лотман, Ю.М. Семiosфера: Статьи исследования. — С.-Петербург, 2000.
6. Лотман, Ю.М. История и типология русской культуры. — С.-Петербург, 2002.
7. Флиер, А. Культурогенез. — М., 1995.
8. Тойнби, А.Дж. Постигание истории: сб.; пер. с англ. Е.Д. Жаркова. — М., 2008.

Bibliography

1. Avanesova, G.V. The dynamics of the culture // Culturology. XX century. Encyclopedia. T. 1. — Spb.: University book; ООО «Aleteia», 1998.
2. Culturology: training manual / Edited by G.V. Drach. — M.: Alfa-M; INFRA-M, 2006.
3. Culture and culturology. Dictionary / Compiler and editor of A.I. Kravchenko. — M.: Academic Project, Ekaterinburg: Business Book, 2003.
4. Fedorov, A.A. Introduction to the theory and history of culture: a dictionary. — M.: MPSI, 2005.
5. Lotman, U.M. Semiosphere: Articles Studies. — St. Petersburg: "Art — St. Petersburg", 2000.
6. Lotman, U.M. History and typology of Russian culture. — St. Petersburg: "Art — St. Petersburg", 2002.
7. Flier, A. Cultural genesis. — M.: 1995.
8. Toynbee, A.Dg. The Study of the history: Sat.; translate from english. E.D. Zharkov. — M.: Iris — press, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.10.2011

УДК 130.2

Pervushina O.V. TRADITION AS A PROBLEM OF A PHILOSOPHICAL/CULTUROLOGICAL DISCOURSE. Article is devoted researching of a problem of interpretation and reproduction of tradition in the conditions of modern globalized culture. Archaic tendencies are considered in modern social and cultural process. "Neotradition" is understood as the form of removal of the contradiction between "tradition" and "innovation".

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

О.В. Переушина, канд. культурологии, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

ТРАДИЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФСКО-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 рассматривается как социально-психологический, историко-культурный, этнопсихологический и культурно-философский 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, обрядам, 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 интересует источник, из которого возникает и существуют 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 («жиз-

ненного 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, основанном 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 противо-

поставляет 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 рассматривать в статике. В случае динамического рассмотрения традиции оно оказывается неправомерным, так как любая инновация, если она принима-

ется 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 традиция 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 стереотипизированные формы группового социального опыта, являющиеся наиболее эффективными способами адаптации к окружающей среде и сохранения стабильности человеческого сообщества? Могут ли формы и варианты стереотипизированного опыта, сложившего в настоящем рассматриваться как традиция? Э. Маркарян отвечает на этот вопрос утвердительно, обращая внимание на то обстоятельство, что в настоящее время интервалы действия стереотипизированных форм опыта стали несравненно короче и система их значительно усложнилась, тем не менее культурная традиция продолжает оставаться универсальным стабилизирующим и селективным механизмом, действующим во всех сферах социального организма. Но возникает вопрос: всякий ли стереотипизированный 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 стереотипизированными формами социального опыта. Традициями, на наш взгляд, является не любой стереотипизированный 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 стереотипизированного 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 стереотипизированных 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 процесс 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 таковым по своей природе не является. Показателем в данном случае является отсутствие сложившихся обратных связей, так как при ограничении эволюции во времени не успевает сложиться механизм обратных связей – восприятие стереотипизированной 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 стереотипизированные 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 Маркаряну 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 через восприятие и интерпретацию 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 языческому, 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. Зедльмайер, – 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. Зедльмайер 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 тенденций, связанной с соотносительностью 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 внимания, — 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 архаизация.

На проблему архайзующих 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 актуализироваться и проявляться 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 соотносительности с дологическим доцивилизационным прошлым как образо-

вания, которые в знаково-символической форме фиксируют, сохраняют и передают изначальные мислеобразы, архетипы в пространственно-временной динамике. Традиция — это форма символической деятельности человека, в которую облачается мисле-образ далекого прошлого как изначальной истории, форма, которую 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 мисл, 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 архайзующих тенденций в современных культурологических исследованиях дополняется категориями «неотрадиция», «неотрадиционализм». Понятие «неотрадиционализма» еще не приобрело категориального статуса, 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 миссле 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: вос-

производство традиции, ее видоизменение, адаптация к современным условиям; не следование «образцу», а развитие традиции за счет инкорпорации новации; приоритет в восприятии традиции рефлексизирующего сознания над ценностно-иррациональным; вытеснение сакрального содержания традиции рациональным объяснением необходимости ее выполнения [23]. 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 нового адаптирующего 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 повторности, наследования, порядка освященного надличностным сверхчеловеческим смыслом. И если в современном обществе эти базовые потребности человека не удовлетворены, то возникает образование по принципу замещения: идентичность – симулякр, несущий 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 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 подлечит 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.

** Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного фонда. Грант РГНФ №11-24-03003 а/Моп*

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.: Новый хронограф, 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., Академия, 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 н/п конференции. – 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. – Москва, 2004.
23. Мадюкова, С.А. Проблемы воспроизводства этничности с точки зрения концепции социокультурного неотрадиционализма // Гуманитарные науки в Сибири. – 2008. – № 1. – Серия: Философия и право.

Bibliography

1. Guenon, R. Essays on the tradition and metaphysics. – St. Petersburg. Izd-vo "ABC", 2000.
2. Giddens, A. Elusive world of globalization is changing our lives. – Moscow: Izd. VesMIR, 2004.
3. Markarian, E.S. Theory of culture and modern science (logiko-metodol. analysis). – M.: Thought, 1983.
4. Eisenstadt, S.N. Tradition, Change and Modernity. – New York, 1973.
5. Shatsky, E. Utopia and tradition / Per. Translated from Polish. at. Ed. V.A. Chalikovoy. – Moscow: Progress Publishers, 1990.
6. Tymoschuk, A.S. Traditional Culture: The Essence and Existence: Abstract. dis. ... Dr. Sc. Sciences: 24.00.01. [Nizhegor. state. arhitekt.-building. Univ]. – Nizhni Novgorod, 2007.
7. Flier, A.J. Cultural studies for culture experts. – M.: Publishing Project, 2002.
8. Ledovskaya, O. The role of tradition in contemporary culture: Abstract. dis. ... Candidate. Department of Philosophy. Sciences: 09.00.13 [Stavrop. state. Univ]. – Stavropol, 2006.
9. Weber, M. Basic sociological concepts / lane. with it. M. Levin // M. Weber Selected Works. – Moscow: Progress, 1990.
10. Markarian, E.S. Traditsiologiya as the science of the laws of transformation cycles, human experience // Alma mater. – 2000. – № 3.
11. Rozov, M.A. The theory of social problems and relays epistemology. – Moscow: The new chronograph, 2008.
12. Markarian, E.S. Key problems of the theory of cultural traditions // Soviet Ethnography. – 1981. – № 2.
13. Fucking, N. The crisis of art in the XX century: art criticism and cultural studies interpretation statement // Questions of Cultural Studies. – 2011. – № 2.
14. Zedlmayr, H. Loss of the middle. – M., 2008.
15. White, A. Symbolism as a world view. – M., 1994.
16. Khachaturyan, V.M. "Second Life" Archaic: arhaiziruyuschie trends in the civilizing process. – Moscow, The Academy, 2009.
17. Popkov, Y. Sociocultural neotraditionalism and problems of modern development of local cultures // Russia's Regions for Sustainable Development: Education and Culture of the Russian Federation. Proceedings of the international scientific conference. – Novosibirsk, 2010.
18. Madyukova, C.A. Sociocultural neotraditionalism in life cycle rituals (for example, women's Turkic ethnic groups of South Siberia): Abstract. dis. ... Candidate. Department of Philosophy. Sciences: 09.00.11 [Institute of Philosophy. and law SB RAS]. – Novosibirsk, 2008.
19. Rashkovskii, E.B. Multivalued phenomenon of identity: the archaic, modern, postmodern ... // Problems of Philosophy. – 2011. – № 6.
20. Yerasov, B.S. Of civilization. Universals and identity. – M., 2002.
21. Guenon, R. Essays on the tradition and metaphysics. – St. Petersburg. "Alphabet", 2000.
22. Nikolaev, E.V. Neotraditionalism in the culture of everyday life: the Russian version of the late 20th century: Abstract. dis. ... Candidate. Cultural Studies: 24.00.01 [of the State. Inst of Art]. – Moscow, 2004.
23. Madyukova, C.A. Problems of reproduction of ethnicity in terms of socio-cultural concept neotraditionalism // Humanities in Siberia. Series: Philosophy and Law. – 2008. – № 1.

Статья поступила в редакцию 25.10.2011

УДК 371.65

Shorina D.E. EXPOSITION AND EXHIBITION ACTIVITY OF THE MUSEUM INSTITUTIONS OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE ALTAI REGION. It discusses the specifics of exhibition activities of the museum institutions of primary vocational education (PVE) of the Altai territory. The given analysis of methods and principles of expositions allows forming the need of the students for communication with the historical and cultural heritage.

Key words: museums of establishments of initial vocational training, methods and principles of expositions, exhibition activities of the museum institutions of PVE.

Д.Е. Шорина, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: darinashorina@rambler.ru

ЭКСПОЗИЦИОННО-ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Рассматривается специфика экспозиционно-выставочной деятельности музеев учреждений начального профессионального образования (НПО) Алтайского края. Дан анализ методов и принципов экспозиционной работы, позволяющих формировать у учащихся потребность в общении с историко-культурным наследием.

Ключевые слова: музеи учреждений начального профессионального образования, методы и принципы экспозиционной работы, выставочная деятельность музеев учреждений НПО.

Ведущее место в деятельности любого музея занимает экспозиционно-выставочная работа. Музейная экспозиция представляет собой целенаправленную демонстрацию предметов, композиционно организованную, комментированную, технически и художественно оформленную [1, с. 766]. Она органично связана с социальными функциями музея, способствует формированию у посетителей потребности в общении с историко-культурным наследием, но имеет свою специфику, обусловленную типовым и профильным разнообразием музеев. В музее образовательного заведения, к которым, среди прочих, относятся учреждения начального профессионального образования (НПО), средствами экспозиционно-выставочной деятельности транслируется специфическая музейная информация. Она является той формой образовательного воздействия, позволяющей осуществлять образование, воспитание, социализацию учащихся, способ-

ствуя тем самым их творческой самореализации [2, с. 14]. В связи с этим, анализ направлений, методов и принципов экспозиционно-выставочной работы музеев учреждений НПО является актуальным.

На современном этапе в 27 учреждениях НПО Алтайского края созданы музеи, экспозиционно-выставочная деятельность которых требует исследования и осмысления. Следует отметить, что в 1960-е – 1980-е годы особое внимание в работе музеев и музейных комнатах учреждений НПО края уделялось созданию и популяризации выставок технического творчества учащихся [3, л. 104]. В 1990-е годы, как показывает отчетная документация, активами данных проводилось «постоянное наблюдение за экспозициями», изменялось «содержание тематических разделов и текстов» [4; 5]. На сегодняшний день в «Положении об общественном музее учреждения НПО» определена концепция (идея) его

экспозиционной работы. В документе обозначено, что музейные предметы и коллекции «служат эффективными наглядными пособиями на уроках истории, общетехнических и специальных дисциплин, производственного обучения, действенным фактором профессиональной ориентации школьников» [6, с. 3]. Создание экспозиций и выставок, как указано в Положении, способствует формированию у обучающихся «гражданско-патриотических качеств, творческого развития личности, интеллектуального, общественного и духовного потенциала». Кроме того, основным отличием музеев профессиональных училищ от государственных и ведомственных, является то, что в них поиск экспонатов и построение экспозиции осуществляются силами самих учащихся под руководством преподавателей [6, с. 4].

Логика подачи информации, определение системы экспонатов, зависит от степени разработанности структуры и информативного оформления (текстов, каталогов, видеозаписей) экспозиции [7, с. 111]. Следует заметить, что в музеях учреждений НПО края, как правило, тематическая структура экспозиций состоит из разделов, посвященных истории учебного заведения, руководителям, педагогам и мастерам, профессиям, по которым проводилось и проводится обучение в данных учебных заведениях. Особое место в большинстве училищных музеев занимают разделы, посвященные спортивным и творческим достижениям, отдыху. В музеях учреждений НПО №№ 6, 35, 56, 70 оформлены экспозиционные разделы «Спорт», «Наши спортивные достижения» [8, с. 5, 6]. Разделы «Отдых», «Творческие успехи наших учащихся» представлены в экспозициях музеев ПЛ № 19, ПУ №№ 23, 64, 67, 85 [9; 10; 11; 12; 13]. В экспозиционное пространство включены материалы о преемственности трудовых династий, о наставничестве базовых предприятий над учащимися во время прохождения производственной практики. Например, в музеях ПУ №67, 70 экспонируются фотографии и документы лучших из наставников и их подшефных – учащихся данных учебных заведений [12, с. 3; 14, с. 7].

Безусловно, в экспозициях музеев городских и сельских учреждений НПО вышеперечисленные разделы варьируются, дополняются. Данный факт обусловлен спецификой подготовки кадров для различных отраслей сельскохозяйственного и промышленного производства края. Так, в Музее истории ПУ № 42 г. Барнаула экспозиционные разделы размещены в следующей последовательности: «История училища»; «Лидеры – профессионалы» (о педагогах и инженерно-педагогических работниках училища); «Руководители училища»; «Летопись профессии»; «Технологическая последовательность огранки бриллианта. Форма бриллиантов»; «Завод «Кристалл». ООО «Алсана-Кристаллин». Интерес представляет раздел «Наши профессии», имеющий следующую структуру: «Огранщик алмазов в бриллианты»; «Делопроизводитель»; «Оператор ЭВМ»; «Монтажник радиоэлектронной аппаратуры»; «Радиомеханик» [15, с. 7].

В ходе проведения исследования автором были изучены экспозиции десяти сельских музеев учреждений НПО (№№ 6, 14, 53, 54, 56, 58, 66, 67, 70, 74), в результате чего было установлено, что большую часть экспозиционной площади занимают производственная документация и награжденные документы, макеты техники, части рабочих машин и агрегатов, рабочие инструменты, памятные знаки и медали, личные комплексы механизаторов [8, с. 1-3]. Так, в Музее истории ПУ 58 имеются комплексы известных механизаторов Зонального района: Заслуженного механизатора РСФСР В.И. Беляева, В.С. Анохина, В.К. Жидких, А.Д. Мецлера, А.М. Поротова, Н.В. Свиридова, М.Н. Татарникова. Данные комплексы постоянно пополняются, так как училище продолжает подготовку по профессии «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства» [16, с. 2].

В данных музеях вышеизложенная тематическая структура дополнена разделами по отдельным отраслям сельского хозяйства (зерновое хозяйство, животноводство, растениеводство, овощеводство). В экспозиции музея ПУ № 67 де-

монстрируются различные направления ветеринарии – лечение и вакцинация животных, производство кормовых добавок, что отражает своеобразие подготовки кадров [12, с. 8]. Такие разделы, по мнению С.Ф. Казаковой и Г.А. Кузиной, должны включать комплексы, посвященные развитию инфраструктуры села, работе выпускников в сфере обслуживания, строительного производства [17; 18].

Следует отметить, что структура экспозиции музеев УНПО Алтайского края имеют специфику, в значительной мере определяющуюся профилем. Так, в музеях боевой славы преимущественно представлена военная история. Это в основном события Великой Отечественной войны, военная служба преподавателей и учащихся учреждений НПО. Экспозиции музеев воинских соединений, например, в ПЛ № 6, ПУ №№ 33, 42 освещают основные этапы их боевого пути [8, с. 6; 19; 15]. Помимо прочего, в таких музеях созданы разделы, посвященные выпускникам, проходящим или прошедшим воинскую службу. В музее ПУ № 67 с 1970-х годов и по настоящее время (2011 г.) существуют разделы, включающие фотографии воспитанников, их письма, благодарности родителям от командования частей [12, с. 5]. В пяти музеях (ПЛ №12, ПУ №№ 8, 42, 66, 85) размещены личные комплексы выпускников, участвовавших в интернациональных войнах [8, с. 4; 13].

В экспозиционном пространстве музеев трудовой славы, находящихся в ПЛ №6, ПУ №№ 42, 55 достаточно подробно показан процесс подготовки кадров по определенным профессиям, необходимым для социально-экономического развития края на определенном историческом этапе, для развития техники и технологии отраслей производства. В данных музеях оформлены разделы, раскрывающие историю базовых промышленных и сельскохозяйственных предприятий, посвященных трудовым традициям предприятий района, города [15; 19; 22].

Целью формирования экспозиционных разделов в музеях, посвященных истории учреждений НПО края (№№ 12, 19, 23, 68), как отмечено в тематико-экспозиционных планах, является «отражение прошлого и современного состояния учебного заведения» [9; 10; 21; 23]. Ярким примером может служить экспозиция Музея «История начального профессионального образования Алтайского края» (ПЛ №38 г. Барнаула), концепцией которой является «отображение истории становления и развития НПО в крае» [22, с. 2]. Она определила тематику разделов: «История НПО Алтайского края»; «Учреждения НПО Алтайского края»; «Ветераны НПО Алтайского края» [22, с. 4].

Экспозиции историко-краеведческих музеев ПУ №№ 26, 85 посвящены истории своего района и края. В Музее ПУ № 85 г. Камня-на-Оби созданы такие разделы, как: «Ими гордиться город» (о почетных гражданах города и заслуженных работников); «Алтайский край»; «Промышленные предприятия города» [13; 25].

В залах этнографических музеев ПУ №№ 4, 16 демонстрируются предметы материальной культуры [23; 24]. Например, в Музее «История русской национальной культуры» ПУ № 16 имеется два раздела: «Крестьянская изба» и «Мещанско-купеческая комната». В первом разделе экспонируются мебель, русская печь, изготовленные учащимися и выпускниками. В экспозиционный комплекс включена коллекция крестьянских инструментов, предметов быта н. XX в., коллекция утюгов. В «Купеческой комнате» представлена коллекция вышивок, полотенец, скатертей, переданных учащимися [24, с. 3].

Группировку и интерпретацию подобранных материалов, структуру и основные членения экспозиции обуславливают принципы построения экспозиции [1, с. 767]. В рассматриваемых музеях широкое распространение получил историко-хронологический принцип. Так, например, данный принцип используется для составления следующих экспозиционных разделов: «История учебного заведения. Довоенные годы»; «Училище в годы Великой Отечественной войны»; «Учили-

ще в послевоенные годы»; «Подготовка кадров. 1950-е – 1990-е годы» [8, с. 8]. Создание вышеуказанных разделов позволяет отобразить каждое явление в «неразрывной связи с другими событиями, непрерывность исторического процесса», «предметно представляет события, воспитывать зрителя в духе объективности» [25, с. 127].

Второй, часто используемый принцип построения экспозиции – комплексно-тематический. На современном этапе в большинстве из музеев учреждений НПО сформированы экспозиции по разнообразным темам. Так, в Музее истории ПУ №64 Залесовского района разработаны тематические разделы: «Лучшие в учебе и труде»; «ПУ-64: первые шаги»; «Дорогами войны»; «Комсомол»; «Мы отдыхаем»; «Моя профессия» [11, с. 2].

Отметим, что в практике многих музеев учреждений НПО имеет место сочетание вышеуказанных принципов построения. Тематические разделы экспозиций музеев ПЛ №№ 12, 19 и ПУ №№ 23, 42 г. Барнаула, построены по историко-хронологическому принципу [9; 10; 15; 20]. В экспозиции Музея ПУ №16 в хронологическом порядке представлены самостоятельные тематические комплексы, состоящие из свидетельств, удостоверений по рационализаторским предложениям, полученными учащимися [24, с. 8].

В организации и функционировании экспозиционного пространства музеев учреждений НПО целесообразно обозначить методы построения и выявить соответствующие типы. В современной музеологии общепризнанной и наиболее часто употребляемой является классификация музейной экспозиции на основе метода построения, то есть порядка группировки и организации экспозиционных материалов. В музеях учреждений НПО края собрания носят комплексный характер, отдельные экспонаты выражают связи с определенной личностью или событием в жизни училища, региона в его социокультурной динамике. В построении экспозиций исследуемых музеев часто используется тематический (иллюстративный) метод. Такой подход объясняется созданием первых экспозиций и выставок на «заданную» тему. В 1973-1975 годах в экспозиционные комплексы музеев ГПТУ № 4, 13, 17, 35 и СПТУ № 18, посвященные жизни и деятельности В.И. Ленина, включались многочисленные научно-вспомогательные материалы, обширные и подробные тексты к разделам [26, л. 184, 196]. Ленинская тематика оставалась популярной и востребованной в данных музеях в 1980-х годах [27, л. 79]. Экспозиции, таким образом, становились иллюстрацией к выбранной теме. На современном этапе данный метод позволяет формировать комплексы из разнообразных видов музейных памятников: вещественных, документальных и изобразительных, объединенных единым замыслом. Они, к примеру, помогают наглядно ознакомиться с техникой, которой оборудованы училища, дать представление об основных направлениях развития производственной базы отрасли – сельского хозяйства, машиностроения, перерабатывающей промышленности.

Практически во всех музеях применяется систематический метод в построении экспозиции. В рассматриваемых музеях популярна демонстрация фотоколлекций. В Музее истории КГОУ НПО «ПУ №68» Поспелихинского района экспонируются фотоальбомы, подготовленные педагогами и учащимися за время существования училища: «Лагерь труда и отдыха», «80-летию ОВД», «80-летию Комсомола», «О ветеранах Великой Отечественной войны», «Учебные группы» [21]. На фотографиях запечатлены моменты учебного процесса в кабинетах училища, учебных хозяйств, производственных помещений.

В большинстве музеев учреждений НПО края экспонируются кубки, сувениры, призы. Например, в Музее ПУ № 70 Ребрихинского района представлена коллекция кубков. В данной экспозиции демонстрируется кубок – приз имени Героя Советского Союза Г.С. Титова за победы в краевом социалистическом соревновании среди училищ края [14, с. 6]. Поскольку такие экспонаты отражают определенный уро-

вень достижений данных образовательных учреждений, для них в некоторых музеях отводится чуть ли не центральное место (в ПУ №№ 64, 66) [8, с. 9].

В училищных музеях края представлены коллекции нумизматики, бонистики, фалеристики. В музее ПУ №54 Благовещенского района экспонируются значки по военной тематике. Нумизматические коллекции размещены в экспозициях музеев ПУ №№ 8, 33, 46, 85 [8, с. 8].

Естественно, в экспозиционной работе современного музея используются и другие методы проектирования, например, музейно-образный и образно-сюжетный [1, с. 766]. Вышеприведенный анализ экспозиций свидетельствует, что такие методы пока не получили распространение в музеях учреждений НПО Алтайского края.

Следует заметить, что особую роль в экспозиционно-выставочной деятельности музея играют воспроизведения музейных предметов (объектов). В экспозициях музеев учреждений НПО часто используются копии, модели (в том числе действующие), макеты, муляжи и репродукции. В Музее «Истории мореплавания» ПУ № 8 г. Барнаула за 2010 год создана экспозиция «Флот принимает бой», посвященная открытию Антарктиды русскими моряками в 1820 году. Среди представленных моделей кораблей и подводных лодок, следует выделить модель подводной лодки Щ-317 и сторожевого корабля «Снег», эскадренного миноносца «Сообразительный» (Черноморский флот), выполненные в масштабе 1:25 [28, с. 6]. (Прим.: Во время Великой Отечественной войны подводной лодкой Щ-317 был потоплен финский транспорт «Арго», транспорт «Рейн», шведское судно «Ада Гортон», поврежден транспорт «Орион». 12 июля 1942 года «Щ-317» потоплена глубинными бомбами шведского эсминца «Стокгольм» севернее острова Эланд. Вместе с «Щ-317» погиб и весь ее экипаж (42 человека). В 1999 г. она была обнаружена шведскими поисковиками). Экспонирование подобных моделей техники и орудий труда, макетов будущих жилых зданий, промышленных и сельскохозяйственных сооружений позволяет показать перспективы и область применения полученных профессиональных знаний. Кроме того, необходимо заметить, что такие макеты являются элементом практического обучения учащихся.

Для раскрытия информационного потенциала экспонатов используются такие научно-вспомогательные материалы как планы, карты, схемы, диаграммы, таблицы и т.п. Практически в каждом училищном музее края обязательным экспонатом стал план социально-экономического развития города или района. В музеях ПУ №№ 58, 64 сохранены планы развития колхозов и совхозов, снабженные схемами, таблицами и графиками [8, с. 5]. Отметим, что в современных экспозициях, в отличие от 1970-х – 1980-х годов, количество их заметно сократилось [8, с. 5]. В залах музеев учреждений НПО №№ 12, 19, 42, 85 установлено мультимедийное оборудование, позволяющее демонстрировать на экране изображение разнообразных музейных предметов: личных вещей педагогов, медалей и орденов ветеранов Великой Отечественной войны и труда, графических материалов [9; 13; 15; 20].

Важной частью проектирования экспозиций является такая группа экспозиционных материалов, как тексты. Составлением и размещением текстов в данных музеях, как правило, занимаются учащиеся, актив музея под руководством руководителя. Они отбирают ведущие и пояснительные тексты, продумывают содержание аннотаций, этикеток. В экспозициях музеев учреждений НПО каждый предмет сопровождается этикеткой. Отметим, что в экспозиции музеев ПУ № 8, 58 содержание этикеток подробное и объемное, что вызывает трудности в восприятии информации [16; 28]. Анализ работы музеев учреждений НПО показывает, что площадь, отведенная под их экспозиции чрезвычайно мала. Например, в музеях ПУ №№ 43, 64, 68 в экспозиционных залах одновременно размещены предметы, хранящиеся в фондах [8, с. 7].

На современном этапе, тем не менее, большое внимание в данных музеях уделено разработке тематики и подготовке выставок. В выставочном зале, фойе ПУ № 42 располагается постоянно обновляемая выставка «Живопись». Важное место в коллекции данного музея занимают декоративно-прикладные предметы – керамика, роспись по дереву, роспись по металлу и пластике. В училище имеется выставочный зал, который используется не только для экспонирования дипломных работ учащихся, но и для представления проектов, подготовленных совместно музеем и коллективом преподавателей. В зале размещаются работы учащихся и педагогов, мастеров, которые можно купить посетителям [15, с. 5]. Выставки декоративно-прикладного искусства являются одним из главных элементов художественно-эстетического образования учащихся, что соответствует художественно-прикладному профилю училища.

В настоящее время очевидны перемены в традиционной структуре музейной работы: музею необходимо выйти в окружающую среду, начать ее освоение. Российские музеи, как столичные, так и провинциальные, активно устанавливают связи с различными институтами общественной жизни, расширяя свое пространство, выходя за стены музейного здания. Эти тенденции прослеживаются и в выставочной работе музеев системы НПО Алтайского края, которые участвуют в городских мероприятиях различного уровня и представляют свои проекты. К примеру, Музеем истории ПУ № 4 на празднике «Дни Славянской культуры» в г. Бийске была предложена выставка предметов быта и одежды казаков [8, с. 10].

Анализ экспонируемых коллекций и предметов позволяет выявить информационные возможности и коммуникативную значимость музейных экспонатов в решении целого комплекса социокультурных и образовательных задач образовательного учреждения. В современных музееведческих исследованиях коллекция рассматривается как «реальность», которая может быть представлена в музее с использованием различных экспозиционных подходов, позволяющих воссоздавать эту реальность и интерпретировать ее в соответствии с важными социальными проблемами» [7, с. 9]. Поэтому использование диалога как ведущего способа общения учащихся к экспонатам в музее, к их восприятию и познанию определяет необходимость разработки новых, перспективных подходов к ее совершенствованию.

Отсюда, на наш взгляд, наиболее эффективными подходами к совершенствованию экспозиции музеев учрежде-

ний НПО края являются следующие: разработка научной и художественной концепции представляемого материала, иначе говоря «сценарий», «театрализация экспозиции»; использование в экспозиции интерактивных мультимедийных средств, что является способом эмоционального воздействия, помогающего адаптироваться в музейной среде; ансамблевый показ музейных предметов.

Современная теория музейной коммуникации открывает широкий спектр задач для осмысления музейной экспозиции как знаковой системы, что приобретает актуальность в проектировании экспозиционно-выставочных комплексов музеев образовательных учреждений. Так, по мнению А. Хупер-Гринхилл, в экспозиции музея как знаковой системе культурные значения не передаются адресантом адресату, а конструируются самим адресатом, использующим для этого конкретный контекст и свой опыт, знания, ценности [29, с. 147]. В данном контексте актуально создание музея, сочетающего функции выставочного центра, выставочного зала. Следует отметить, что в этом направлении работает вышеупомянутый нами Музей истории ПУ № 42. Выставочная деятельность Музея имеет целью популяризацию профессий, по которым проходит обучение в учреждении НПО, это своеобразная презентация и один из способов формирования имиджа учебного заведения.

Итак, экспозиционно-выставочная работа музеев УНПО Алтайского края определяется задачами учебно-воспитательного процесса, ее эффективность обусловлена степенью включенности в работу учащихся. Тематическая структура экспозиции данных музеев состоит из разделов, посвященных истории учебного заведения, руководителям, педагогам и мастерам, учащимся и выпускникам, их спортивным, техническим и производственным достижениям. Изменение данной структуры в городских и сельских музеях учреждений НПО происходит с учетом их профильности, специфики подготовки кадров для различных отраслей аграрного и промышленного производства края. В данных музеях современное экспозиционное пространство в целом проектируется с помощью традиционных принципов и методов. Выставочная деятельность музеев УНПО аккумулирует приобретенные знания учащимися, предоставляет возможность практически управлять развитием их навыков и умений, способствует формированию позитивного отношения к труду, техническому творчеству, таланту человека и мастерству.

Библиографический список

1. Большая Российская энциклопедия музеев, частных собраний и коллекций. – М., 2009.
2. Орлова, В.А. Музей образовательного учреждения. Проблемы, опыт, перспективы: сб. нормативно-правовых материалов. – Новосибирск, 2004.
3. ГААК. Ф.Р-631. Оп. 5. Д. 227.
4. ГААК. Ф.Р-573. Оп. 5. Д. 3101.
5. ГААК. Ф.Р-573. Оп. 5. Д. 3247.
6. Положение об общественном музее учреждений начального профессионального образования субъектов Российской Федерации. – М.: Центральный музей профессионального образования Министерства образования Российской Федерации, 2002.
7. Скрипкина, Л.И. Информативность экспозиций историко-краеведческих музеев в свете современных теорий научного познания // Музей в современном мире. Традиционализм и новаторство / сост. Л.И. Скрипкина. – М., 1999. – Вып. 104.
8. Архив Алтайского краевого центра детско-юношеского туризма и краеведения (АКЦДЮТК). Отчет о деятельности музеев учреждений НПО за 2009 год. – Барнаул, 2009.
9. Архив Музея истории КГОУ НПО «ПЛ № 19». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2007.
10. Архив Музея истории КГОУ НПО «ПУ № 23». Фотографии экспозиции. – Барнаул, 2010.
11. Архив Музея истории КГОУ НПО «ПУ № 64». Тематико-экспозиционный план. – Залесово, 2009.
12. Архив Музея «Боевой и трудовой славы» КГОУ НПО «ПУ № 67». Тематико-экспозиционный план. – Ключи, 2009.
13. Архив Историко-краеведческого музея КГОУ НПО «ПУ № 85». Тематико-экспозиционный план. – Камень-на-Оби, 2009.
14. Архив Музея «Наша история – наши традиции» КГОУ НПО «ПУ № 70». Тематико-экспозиционный план. – Ребриха, 2009.
15. Архив Музея «Боевой славы» КГОУ НПО «ПУ № 42». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2001.
16. Личный архив автора. Музей истории КГОУ НПО «ПУ № 58»: схема экспозиции / авт.-сост. Д.Е. Шорина. – Буланыха, 2009.
17. Казакова, С.Ф. Выставка и ее образное решение // Музейное дело в СССР: актуальные проблемы архитектурно-художественного проектирования экспозиций исторических и краеведческих музеев: сб. науч. трудов / отв. ред. Ф.Г. Кротов; М-во культуры СССР, Центр. музей революции СССР. – М., 1983. – Вып. 13.
18. Кузина, Г.А. Отражение аграрной политики КПСС и Советского государства в период развитого социализма в экспозициях краеведческих музеев (вопросы содержания) // Музеи и памятники культуры в идейно-воспитательной работе на современном этапе: сб. науч. тр. – М., 1983.
19. Архив Музея «Боевой славы» КГОУ НПО «ПЛ № 6». Тематико-экспозиционный план. – Тальменка, 2010.
20. Архив Музея истории КГОУ НПО «ПЛ № 12». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2008.
21. Личный архив автора. Музей истории КГОУ НПО «ПУ № 68»: фотографии экспозиции / авт.-сост. Д.Е. Шорина. – Мамонтово, 2010.

22. Архив Музея «История начального профессионального образования Алтайского края» КГОУ НПО «ПЛ № 38». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2010.
23. Архив Музея культуры и ремесел кумандинцев КГОУ НПО «ПУ № 4». Тематико-экспозиционный план. – Бийск, 2009.
24. Архив Музея «История русской национальной культуры» КГОУ НПО «ПУ № 16». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2008.
25. Чевтайкина, Н.Н. Традиции и новаторство в проектировании современных музейных экспозиций // Музей в современном мире. Традиционализм и новаторство / сост. Л.А. Скрипкина. – М., 1999. – Вып. 104.
26. ГУК ГААК. Ф.Р-631. Оп. 5. Д. 690.
27. ГУК ГААК. Ф.Р-631. Оп. 5. Д. 53.
28. Архив Музея «История мореплавания» КГОУ НПО «ПУ № 8». Тематико-экспозиционный план. – Барнаул, 2009.
29. Hooper-Greenhill, A. Museums and Education: Purpose, Pedagogy and Performance. – London, 2007.

Bibliography

1. The Big Russian encyclopedia of museums, private collections. – M: Progress RIPOL the classic, 2009.
2. Orlova, V.A. Museum of the educational institution. Problems, experience, prospects: a collection of legal materials. – Novosibirsk : Nipkipro, 2004.
3. GAAC. F.R.–631. Op. 5. D. 227.
4. GAAC. F.R.–631. Op. 5. D. 3101.
5. GAAC. F.R.–573. Op. 5. D. 3247.
6. Position about a public museum of establishments of initial vocational training of subjects of the Russian Federation. – M.: the Central museum of vocational training of the Ministry of Education of the Russian Federation, 2002.
7. Skripkina, L.I. Informative exhibits of historical and local lore museums in the light of modern theories of scientific cognition // Museum in the modern world. Traditionalism and innovation / ed. L. I. Skripkina. – Vol. 104. – M., 1999.
8. Archive of AKTDJTK. The Report on activity of museums of establishments NPO for 2009. – Barnaul, 2009.
9. The Archive Museum of the history of KGOU NGO «the professional lyceum №19». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2007.
10. The Archive of the Museum of the history of KGOU NGO «PU №23». Photos [exposure]. – Barnaul, 2010.
11. The Archive of the Museum of the history of KGOU NGO «PU №64». Subject and the exposure plan. – Zalesovo, 2009.
12. The Archive of the Museum of «Battle and labour glory» of KGOU NGO PU №67. Subject and the exposure plan. – Keys, 2009.
13. The Archive of the Museum of the history of regional studies KGOU NGO «PU №85». Subject and the exposure plan. – Stone-on-Ob, 2009.
14. The Archive of the Museum «Our history, our traditions» KGOU NGO «PU №70». Subject and the exposure plan. – Rebrikha, 2009.
15. The Archive of the Museum of «Military glory» KGOU NGO «PU №42». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2008.
16. The personal archive of the author. Museum of the history of KGOU NGO «PU №58»: [exposition scheme] / ed. D.E. Shorina. – Bulanikha, 2009.
17. Kazakova, S.F. The exhibition and its figurative decision // Museum business in the USSR. Actual problems of architectural-artistic design of expositions of historical and local lore museum: collection of scientific works. – Vol. 13. – M., 1983.
18. Kuzina, G.A. Reflection of the agrarian policy of the CPSU and the Soviet state in the period of developed socialism in the expositions of museums (subject content) // Museums and monuments of culture in the ideological-educational work at the modern stage: scient. works. – M.: INSTITUTE of culture, 1983.
19. The Archive of the Museum of «Military glory» KGOU NGO «the professional lyceum №6». Subject and the exposure plan. – Talmenka, 2010.
20. The Archive of the Museum of «Military glory» KGOU NGO «the professional lyceum №12». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2008.
21. The personal archive of the author. Museum of the history of KGOU NGO «PU №68»: photos [exposure] / ed. D.E. Shorina. – Mamontovo, 2010.
22. The Archive of the Museum of History of initial vocational training of the Altai Territory KGOU NGO «the professional lyceum №38». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2010.
23. The Archive of the Museum of art and crafts of the kumandin KGOU NGO «PU №4». Subject and the exposure plan. – Biysk, 2009.
24. The Archive of the Museum of «History of Russian national culture» KGOU NGO «PU №16». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2008.
25. Chevtajkina, N.N. Tradition and innovation in the design of modern museum expositions // Museum in the modern world. Traditionalism and innovation / ed. L.A. Skripkina. – Vol. 104. – M., 1999.
26. GAAC. F.R.- 631. Op. 5. D. 690.
27. GAAC. F.R. - 631. Op. 5. D. 53.
28. The Archive Museum of the «History of navigation» KGOU NGO «PU №8». Subject and the exposure plan. – Barnaul, 2009.
29. Hooper-Greenhill A. Museums and Education: Purpose, Pedagogy and Performance. – London , 2007.

Статья поступила в редакцию 11.10.2011

Раздел 4

ЭКОНОМИКА

Ведущие эксперты раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 332.05

Demidko E.V., Goman E.U. FORMATION OF SCIENTIFIC-TECHNICAL POTENTIAL OF THE REGION. Scientific-technical potential is one of the elements that determine the dynamics and the innovation development of the region and identification of regularities of its formation is a necessary condition for the socio-economic potential. The impact of the scientific and technical capacity is carried out both on the macro and micro-level, partly from many resource and process components, so that the knowledge and accounting-especially of the production and economic system of the region, the causal links it with the influencing factors and conditions is an urgent task in setting the objective of the balanced and sustainable development of the region.

Key words: socio-economic development, scientific and technical potential, human resources, material and technical resources, information resources, organization of informational resources.

Е.В. Демидко, канд. экон. наук, доц. каф. «Менеджмент, финансы и право» Института психологии и управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск, E-mail: evgdem@yandex.ru;

Е.Ю. Гоман, аспирант Дальневосточной академии государственной службы, г. Хабаровск, E-mail: gomanelena@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

Научно-технический потенциал – один из элементов, определяющих динамику и инновационность развития региона, а выявление закономерностей его формирования является необходимым условием повышения его социально-экономического потенциала. Воздействие научно-технического потенциала осуществляется как на макро, так и на микроуровне, зависит от множества ресурсных и процессных составляющих, поэтому знание и учет особенностей производственно-экономической системы региона, причинно-следственных связей ее с влияющими факторами и условиями является актуальной задачей при постановке цели сбалансированного и поступательного развития региона.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие, научно-технический потенциал, кадровые ресурсы, материально-технические ресурсы, информационные ресурсы, организационные ресурсы.

Понимание закономерностей социально-экономического развития региона (далее – СЭРР) является одним из необходимых условий для формирования положительной динамики его изменения. Как показывает анализ, использование классических моделей и теорий не позволяет это осуществить с требуемой эффективностью и результативностью [1]. Методологически, для решения данной проблемы необходим подход, основанный на комплексном рассмотрении взаимосвязи базисных факторов и элементов СЭРР и его результатов: трудового и научно-технического потенциала; системы социально-экономических показателей; качества жизни населения. Данный подход может позволить как выявить причины динамики показателей СЭРР и их внутренние корреляции, так и определить возможности для повышения качества жизни населения региона. Проблематика формирования трудового потенциала региона была рассмотрена авторами ранее [2]. В рамках данной статьи исследуется процесс формирования научно-технического потенциала региона.

Потенция (от лат. potentia – сила, мощь), скрытая возможность, способность, сила, могущая проявиться при известных условиях. Исходя из этого, потенциал – совокупность источников, возможностей, средств, запасов, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения какой-

либо задачи, достижения определённой цели [3]. Учитывая главную цель СЭРР, следует определить, что научно-технический потенциал – это совокупность разнообразных ресурсов, мобилизация и организация которых может быть направлена на решение основной задачи государства и региона – повышение качества жизни населения.

Проблематика научно-технического потенциала (далее – НТП) рассматривалась многими зарубежными и российскими исследователями на протяжении десятилетий. Так, например, А.Н. Фоломьев обосновано считает, что научно-технический потенциал является частью системного экономического потенциала и поэтому находится в пропорциональном соотношении с производственным потенциалом национальной экономики [4].

К настоящему времени сформировалась следующая концепция НТП: процессно – это совокупность этапов исследовательского и производственного цикла: фундаментальные и прикладные исследования, опытно-конструкторские разработки и внедрение научно-технического результата в производство; ресурсно – это кадровые, материально-технические, финансовые, информационные и организационные ресурсы.

Кадровая составляющая НТП представляет собой совокупность ученых и инженерно-технических работников, гене-

рирующих и реализовывающих научно-технические идеи. В материально-техническую составляющую НТП включаются средства труда, основные фонды и другие компоненты, необходимые для выполнения исследований, их обеспечения и управления. В качестве финансовых ресурсов выступают денежные средства, расходуемые на функционирование научно-технической системы и ее развитие. Информационная составляющая НТП включает систематизированные знания о научных законах, технологиях, методах и т. д.

Организационные ресурсы НТП состоят из совокупности методов и способов организации научно-технического процесса, объединяющих все составляющие его элементы в целостную систему. Особенно большое значение, ввиду сложности структуры взаимосвязей процессных и ресурсных элементов НТП, организационная составляющая приобретает на современном этапе. Так, Ж.А. Ермакова, исследуя проблематику технологической модернизации промышленного комплекса региона [5] показала, что только этот один из многих аспектов

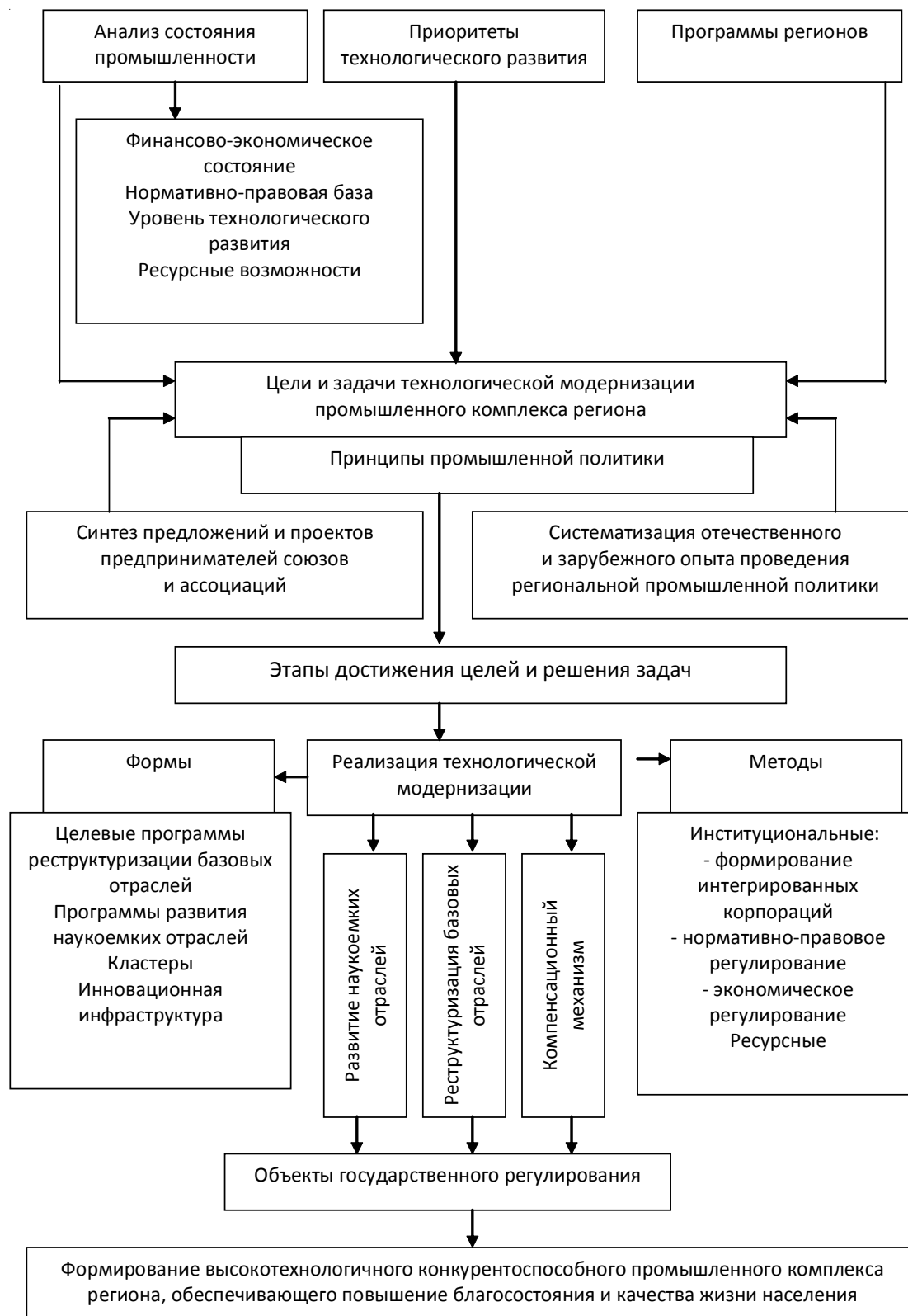


Рис. 1. Типовая блок-схема разработки концепции технологической модернизации промышленного комплекса региона

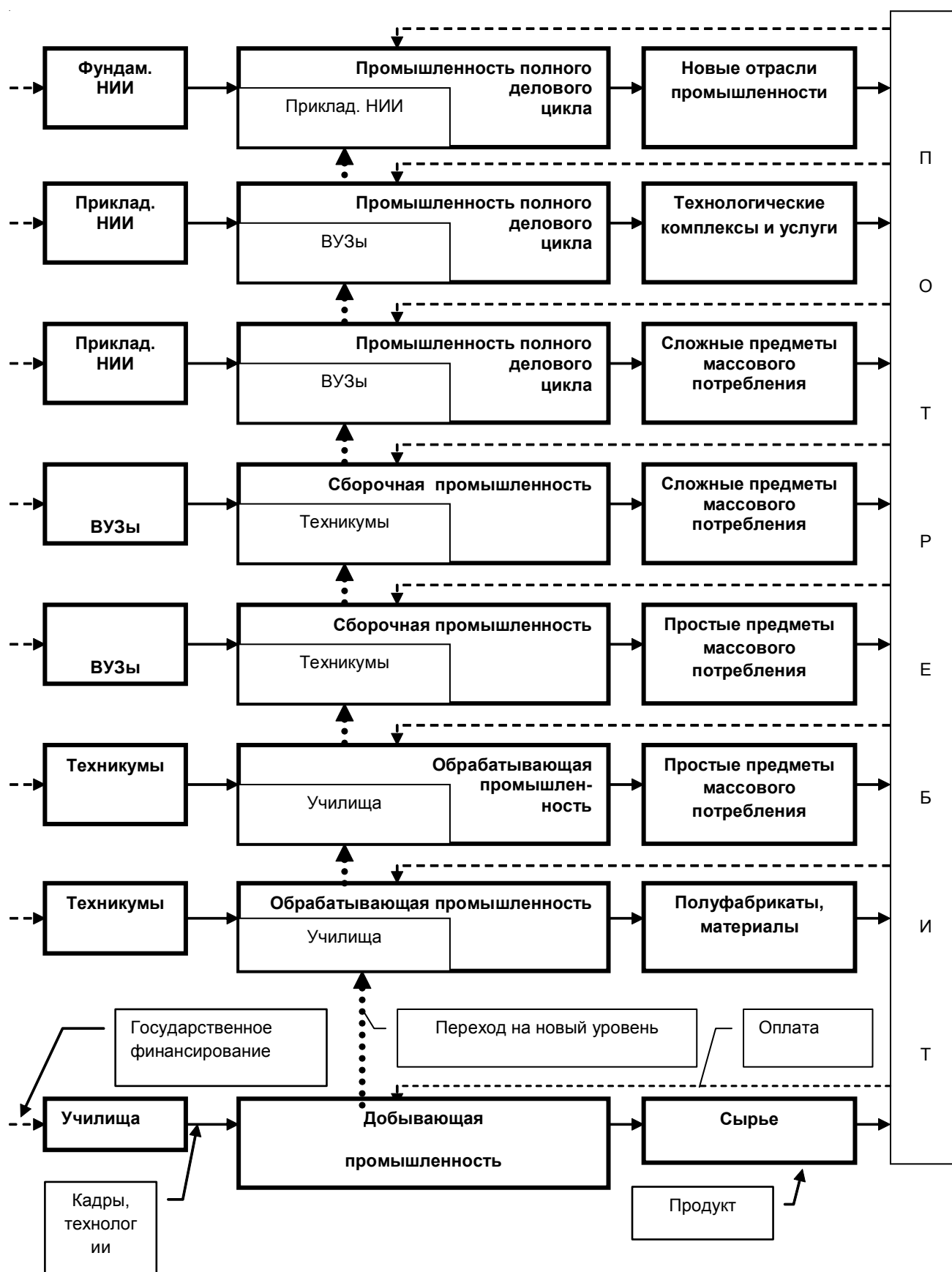


Рис. 2. Формирование и развитие научно-технического потенциала региона

развития НТП требует внимания к нескольким значимым социально-экономическим процессам: усилению интеграции науки, образования и производства, так как процессы развития НТП обуславливают увеличение объемов и интенсивности

взаимосвязей между данными сферами; изменению характера инвестиций и структуры их источников; изменению характера труда во всех его проявлениях, что определяется его усложнением и трансформацией взаимодействия людей

в научно-производственном процессе; усиление взаимозависимости развития хозяйственных систем различного уровня и др. (см. рис. 1). В целом, анализируя исследования по проблематике НТП, можно сделать несколько основных выводов.

Во-первых, динамика развития НТП зависит от качества и количества его ресурсных и процессных составляющих. В то же время, несмотря на, казалось бы, четкое их разграничение, границы между этими составляющими достаточно условны. Так, информационные ресурсы можно частично считать компонентом квалификации кадров (опыт, знания...), материально-технические ресурсы могут использоваться как для создания новых знаний и их хранения (информационные системы, базы данных...), для замены отдельных видов кадрового состава НТП (лабораторное оборудование полного цикла исследований, автоматизированные системы и комплексы...) и т.п.

Во-вторых, накопленный профессиональный опыт, знания, умения кадровой составляющей НТП являются во многом определяющими для его развития. Особый интерес здесь представляет сформировавшаяся квалификационная структура научно-технических работников и ее дальнейшая трансформация посредством производственно-экономической структуры НТП в новое качество и количество. При этом наличие «критической массы» накопленного опыта и знаний, проблемных направлений и требующих решения задач в различных областях научно-технической деятельности может генерировать новые идеи и направления исследований. В свою очередь это способствует как росту НТП региона, так и увеличению потенциала кадровой его составляющей, их перехода на новый качественный уровень, что объективно должно приводить к повышению конкурентоспособности региона.

В-третьих, на современном этапе результативность и эффективность научно-технической деятельности во многом определяется уровнем ее организации – качеством ее организационной составляющей. Значимым элементом данной составляющей является система мониторинга, которая представляет собой постоянно действующую систему с обратной связью, позволяющую не только прогнозировать и оценивать, но и корректировать управленческие решения по различным аспектам НТП. Важным условием является и требование того, что параметры, на основе которых ведется мониторинг, должны исходить из целей развития НТП, например: количество полученных патентов, объем выпуска продукции конкретными предприятиями или отраслями, объем ее экспорта или объем замещения импорта и т.д.

В-четвертых, является очевидным, что динамика изменения НТП определяется не просто сложением его составляющих и организацией их в единое целое, а основывается на результатах производственно-экономической деятельности

региона, на эволюции его кадрового, материально-технического, ресурсного и финансового базисов.

Основываясь на вышесказанном, авторами представляется следующий процесс формирования и развития научно-технического потенциала региона (см. рис.2). В приведенном рисунке под научно-техническим потенциалом региона понимается совокупность предприятий и организаций, создающих добавленную и потребительную стоимости. Количественно научно-технический потенциал региона можно выразить объемом произведенной в регионе добавленной стоимости, а качественно – долей произведенной предприятиями высокотехнологичных и наукоемких отраслей объема добавленной стоимости (частным показателем здесь может являться объем экспорта соответствующей продукции и услуг).

В краткосрочном периоде (до 5 лет) научно-технический потенциал региона можно повысить путем строительства высокотехнологических предприятий, промышленных комплексов с параллельным привлечением высококвалифицированных инженерно-технических кадров. Однако такой путь не позволяет создать региональную научную инфраструктуру и систему подготовки научно-технических кадров, так как этот процесс требует более значительного периода времени, финансовых и кадровых ресурсов.

В долгосрочном периоде повысить научно-технический потенциал, исходя из представленного на рисунке 2 процесса, можно только разработав комплексную стратегию СЭРР на долгосрочную перспективу (более 10 лет), которая предусматривала бы:

- разработку количественных целей по этапам реализации стратегии СЭРР;
- формирования нормативно-правовой базы, положительно влияющей на инвестиционный и предпринимательский климат, развивающей институциональную среду региона;
- создание научно-промышленных кластеров, как базы НТП региона;
- организацию на базе кластеров интегрированной системы подготовки научных и инженерно-технических кадров в соответствии перспективными потребностями региона (согласно стратегии СЭРР), основанной на научно-исследовательском принципе обучения.

В заключение необходимо отметить, что научно-технический потенциал непосредственно влияет на значение такого важного показателя экономики региона как валовой региональный продукт, поэтому проблема повышения научно-технического потенциала является одной из первоочередных задач для всех субъектов управления социально-экономическими процессами в регионе. Тезис о том, что «рынок сам все рассудит и поставит на места» в контексте данной статьи является необоснованным.

Библиографический список

1. Демидько, Е.В. О применении экономических методов и моделей для анализа причин динамики социально-экономического развития региона // Власть и управление на востоке России. – 2008. – № 44 (3).
2. Демидько, Е.В. Формирование трудового потенциала региона / Е.В. Демидько, Е.Ю. Гоман // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29).
3. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980.
4. Фоломьев, А.Н. Научный и научно-технический потенциал России: содержание и способы его измерения. Экономический потенциал России: его развитие и эффективное использование: сб. науч. статей / общ. ред. А.Н. Фоломьев. – М., 2009.
5. Ермакова, Ж.А. Технологическая модернизация промышленности России: стратегия и организационно-экономические факторы (региональный аспект). – Екатеринбург, 2007.

Bibliography

1. Demidjko, E.V. O primenenii ehkonomicheskikh metodov i modelej dlya analiza prichin dinamiki socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona // Vlastj i upravlenie na vostokey Rossii. – 2008. – № 44 (3).
2. Demidjko, E.V. Formirovanie trudovogo potentsiala regiona / E.V. Demidjko, E.Yu. Goman // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2011. – № 4 (29).
3. Sovetskij ehnciklopedicheskij slovarj. – M., 1980.
4. Folomjev, A.N. Nauchnij i nauchno-tehnikeskij potentsial Rossii: soderzhanie i sposobi ego izmereniya. Ehkonomicheskij potentsial Rossii: ego razvitie i ehffektivnoe ispolzovanie: sb. nauch. statej / obth. red. A.N. Folomjev. – M., 2009.
5. Ermakova, Zh.A. Tekhnologicheskaya modernizaciya promishlennosti Rossii: strategiya i organizacionno-ehkonomicheskie faktorih (regionalnijh aspekt). – Ekaterinburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 330.59

Shkurkin A.M., Demidko E.V. **MONITORING QUALITY OF LIFE.** For management of socio-economic processes it is necessary to have volumes objective data on the dynamics of the quality of life of the population. This task should ensure monitoring the quality of life of the population, which in this case acts as a feedback, closing contour of management of social-economic processes.

Key words: quality of life, monitoring quality of life, social processes.

А.М. Шкуркин, д-р филос. наук, канд. эконом. наук, вед. н.с. Института комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН, г. Биробиджан, E-mail: shkurkin@mail.ru;

Е.В. Демидко, канд. эконом. наук, доц. каф. «Менеджмент, финансы и право» Института психологии и управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск, E-mail: evgdem@yandex.ru

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Для управления социально-экономическими процессами необходимо располагать объективными данными о динамике качества жизни населения. Эту задачу должен обеспечить мониторинг качества жизни населения, который в этом случае выполняет функцию обратной связи, замыкающий контур управления социально-экономическими процессами.

Ключевые слова: качество жизни, мониторинг качества жизни, социальные процессы.

Категория качества жизни впервые была введена в научный оборот в 1960х гг. нынешнего столетия в связи с попытками моделирования зарубежными исследователями траекторий промышленного развития. В настоящее время существует множество концепций и понятий данной категории и, как следствие этого, множество подходов к оценке качества жизни. В данной статье авторы продолжают рассмотрение системы оценки и мониторинга качества жизни населения применительно к региональному уровню [1].

Измерение качества жизни населения имеет смысл только в том случае, когда его результаты используются в управлении социальными процессами, когда субъекты управления вносят определенные коррективы в проводимую социальную политику, когда пересматриваются размеры затрат по статьям расходов, одним словом тогда, когда качество жизни становится элементом социального менеджмента в широком смысле. В этом случае процедура измерения качества жизни выполняет функцию обратной связи, замыкающий контур управления. Соответственно, такие замеры должны производиться с определенной периодичностью и завершаться относительно стандартизированными управленческими решениями. Эту задачу и должен обеспечить мониторинг качества жизни, который является разновидностью социального мониторинга.

Существуют два основных подхода к пониманию термина «мониторинг». В узком значении, этим понятием обозначают специально организованное, с определенной периодичностью повторяющееся наблюдение за характером и направлениями изменения в тех или иных сферах некоторой социальной системы. В широком смысле - предполагается, что помимо решения отмеченной задачи мониторинговые замеры предназначены для прогнозирования, выполнения различных аналитических оценок с целью принятия некоторых управленческих решений. Под *мониторингом качества жизни населения*, как инструментом социального менеджмента, будем понимать научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа информации об условиях жизнеобеспечения жителей определенной территории, их социального самочувствия, о потребностях, ценностях, мотивациях, отношениях к складывающейся ситуации в их природном и социальном окружении и обязательное представление перерабатываемых данных для принятия решений на государственном, региональном и муниципальном уровнях.

Цели и задачи мониторинга качества жизни населения определяются складывающейся ситуацией в кризисной России. Мониторинг качества жизни, как способ получения социальной информации и ее преобразования, будет принципиально различным в зависимости от того, в каком режиме фун-

кционирует социальная система - в условиях стабильности или повышенной разбалансированности всех его структур и элементов. От этого зависят и особенности измерения качества жизни населения. Рассмотрим кратко наиболее существенные особенности, влияющие на жизнедеятельность населения и его социальное самочувствие в современных условиях.

Прежде всего, следует отметить, что всякая стабильная социальная система функционирует в условиях устойчивости всей имеющейся совокупности отношений между ее элементами и структурами. Множество инвариантов поведения системы определяют «порядок» ее жизнедеятельности, суть которого состоит в поддержании упорядоченности или, что то же самое, в минимизации энтропии. Устойчивость достигается за счет установления определенного равновесия в обменах веществом, энергией и информацией системы с внешней средой. Если это равновесие по каким-либо причинам в том или ином отношении разрушается, то происходит замедление сброса избыточной энтропии во внешнюю среду и, соответственно, *повышение энтропии в социальной системе*. Когда величина энтропии превышает некоторый критический уровень, система начинает функционировать в особом режиме - в условиях кризиса или бифуркации, в котором закономерности поведения неравновесной социальной системы будут принципиально иными, чем в устойчивом состоянии.

Усиление хаотичности социальной системы детерминирует расширение в общественном сознании *иррациональных* ценностей, мотивов, потребностей, намерений и действий. Эта закономерность, подмеченная еще Т. Парсонсом, и названная нами *синергетическим принципом дезорганизации*, проявляется в резкой поляризации мнений и оценок, в доминировании нереалистических надежд, фантазий, утопических идеалов, необоснованных страхов относительно возможных сценариев будущего развития общества, в увеличении ностальгии по прошлому, в разрастании в различных, особенно люмпенизированных социальных группах, мистического мировоззрения, в усилении восприимчивости общественного сознания к доктринерству, шарлатанству, радикальным и деструктивным социальным и политическим призывам. В России эта зависимость проявляется в нестабильности общественного мнения, переменчивости настроений, полной алогичности действий, податливости общественного сознания, наличии больших возможностей манипулировать им, одновременном формировании скептического мировоззрения в отношении будущего и доверчивости к политическим призывам и обогащению, веры в чудеса и т.д. Отмеченная особенность общественного сознания самым непосредственным образом отражается на установках людей, их мотивациях, социальных

Таблица 1

Структура перечня показателей качества жизни и источники данных для расчета показателей качества жизни

№ пп	Группа показателей	Основной показатель	Дополнительные показатели	Источники данных
1	Безопасность	Уровень безработицы	Уровень пострадавших в результате преступлений и происшествий	МВД
2			Уровень смертности людей трудоспособного возраста	ЗАГС
3			Уровень общей заболеваемости людей трудоспособного возраста	Здравоохранение
4			Уровень преступности	МВД
5	Уровень экономического развития	Уровень ВВП региона на душу населения за минусом субсидий и дотаций	Уровень потребления алкоголя в литрах спирта на человека	Торговля
6			Объем потребления нефтепродуктов на человека	Министерство экономики
7			Объем потребления электроэнергии (промышленность, население) на человека	РАО ЕЭС
8			Объем строительства нового жилья	Министерство строительства
9	Социально-экономическая стабильность	Распределение доходов среди населения по децилям	Уровень расходов населения на посещение учреждений культуры и спорта в рублях на человека	Культура и спорт
10			Уровень собираемости налогов и сборов	Налоговая
11			Процент участвующих в выборах	РИК
12			Доля добавленной стоимости наукоемких и высокотехнологичных отраслей к общему ВВП	Министерство экономики
13	Уровень научно-технического развития	Уровень финансирования научных исследований и разработок	Объем экспорта продукции наукоемких и высокотехнологичных отраслей к общему объему их производства	Министерство экономики
14			Доля предприятий наукоемких и высокотехнологичных отраслей имеющих сертификаты в соответствии с международными стандартами ISO 9001, 14001, 18001 и т.д.	Министерство промышленности
15	Уровень привлекательности территории	Уровень иммиграции населения	Уровень эмиграции населения	МВД

ценностях. Например, все большие ориентации в установках связаны не с возможностью честного производственного труда, а с желанием быстрого обогащения. Все большая терпимость проявляется в отношении коррумпированности, мошенничества, воровства. Общественное мнение не только смирилось с отмеченными явлениями и терпимо относится к ним, но все более активно начинают формироваться позитивные установки в отношении девиантного поведения среди значительных социальных групп. Старая культура общества базировалась на ценностях патернализма, опекуновства. В ее основе лежала распределительная экономика, которая детерминировала превалирование в социальных ориентациях людей безынициативности, безответственности, фатализма. Эти же качества в условиях кризиса вновь становятся определяющими для многих социальных групп.

Вторую закономерность можно вывести, используя исторический принцип «переноса поля действия», открытого А. Тойнби. Во взаимодействиях между социальной системой и внешней средой арена этого взаимодействия с течением времени все больше переносится, сдвигается из внешнего окружения во внутренние структуры системы. В условиях кризиса негэнтропийная активность системы переносится отчасти с внешней среды на свои собственные самые низкие уровни. Эта закономерность, названная нами «синергетическим принципом эндогенерации», состоит в том, что в условиях бифуркации в социальных системах отклик на рост энтропии системы смещен во внутрь данной системы и максимально затрагивает уровень индивидуального сознания. Исследования проведенные на уровне молекулярных систем И. Пригожиным показали, что в условиях бифуркации поведение «в среднем» не может доминировать над составляющими его отдельными элементами. Более того, во взаимодействиях между этими элементами появляются дальнотействующие корреляции, не существовавшие в системе в условиях равновесия. Эта же зависимость имеет место и в сильно неравновесных социальных системах, в которых значительно возрастает роль индивида, отдельной личности и становится решающей в тех случаях, когда система смещается в критическую зону. Уникальность переходного периода, создавшегося в России, состоит в том, что происходящие перемены в экономических отношениях, в соответствии с парадоксом Хайека ведут к радикальным изменениям в сознании людей, их ценностных ориентациях, мотивационной структуре, уровня и иерархии потребностей. Поэтому роль субъективных факторов в условиях неравновесности начинает резко возрастать.

В кризисных системах, в отличие от стационарных, все социальные процессы сверхбыстротечны. Взаимодействия между отдельными элементами системы, особенно в иерархически разноточных, становятся в высокой степени асимметричными. Причем, направления асимметричности этих взаимоотношений часто становятся принципиально непредсказуемыми и не зависящими от уровня иерархии элементов вступающих во взаимодействие. Например, какие-либо кардинальные акции проведенные на уровне правительства кризис-

Таблица 2

Принципы расчета основных показателей качества жизни

№ пп	Показатель	Принцип расчета
1	Уровень пострадавших в результате преступлений и происшествий	1-количество пострадавших в результате преступлений и происшествий / количество населения
2	Уровень смертности людей трудоспособного возраста	1-количество умерших людей трудоспособного возраста / количество трудоспособного населения
3	Уровень общей заболеваемости людей трудоспособного возраста	1-количество заболеваний людей трудоспособного возраста / количество трудового населения
4	Уровень преступности	1-количество преступлений / количество населения
5	Уровень потребления алкоголя в литрах спирта на человека	$(\max - (\text{количество потребления алкоголя в литрах спирта} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
6	Объем потребления нефтепродуктов на человека	$1-(\max - (\text{объем потребления нефтепродуктов} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
7	Объем потребления электроэнергии (промышленность, население) на человека	$1-(\max - (\text{объем потребления электроэнергии} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
8	Объем строительства нового жилья	$1-(\max - (\text{объем строительства нового жилья} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
9	Уровень расходов населения на посещение учреждений культуры и спорта в рублях на человека	$1-(\max - (\text{расходы на посещение учреждений культуры и спорта} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
10	Доля добавленной стоимости наукоемких и высокотехнологичных отраслей к общему ВВП	$1-(\max - (\text{доля добавленной стоимости наукоемких и высокотехнологичных отраслей} / \text{объем ВВП})) / (\max - \min)$
11	Объем экспорта продукции наукоемких и высокотехнологичных отраслей к общему объему их производства	$1-(\max - (\text{объем экспорта продукции наукоемких и высокотехнологичных отраслей} / \text{объем их производства})) / (\max - \min)$
12	Уровень эмиграции населения	$(\max - (\text{количество выехавшего населения} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
13	Уровень безработицы	количество неработающего населения / количество населения
14	Уровень ВВП региона на душу населения за минусом субсидий и дотаций	$1-(\max - (\text{ВВП региона за минусом субсидий и дотаций} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$
15	Распределение доходов среди населения по децилям	$(\max - (\text{отношение суммы доходов} 10\% \text{ самого богатого населения к сумме доходов} 10\% \text{ самого бедного населения})) / (\max - \min)$
16	Уровень иммиграции населения	$1-(\max - (\text{количество приехавшего населения} / \text{количество населения})) / (\max - \min)$

ного общества могут полностью игнорироваться населением, в то время как относительно нейтральная фраза отдельного политика может привести к достаточно острой и массовой реакции значительной части людей. Чем ближе социальная система смещается к *аттрактору* - предельному состоянию кризисной системы, тем меньше вероятность возвращения ее в свое первоначальное или близкое к нему состояние. Именно по этой причине, например, в России происходят массовые значительные крушения надежд, ценностей, идеалов. В известной степени, кризисная социальная система, если перефразировать К. Ясперса - это «кладбище мертвых идеалов», в том числе еще и не родившихся.

В условиях бифуркации начинает возрастать в массовых масштабах нормативная нерегулируемость, когда резко снижается социальный порядок и, соответственно, возрастает социальный хаос. Создавшиеся неравновесные условия перестают подавлять маргинальную в социуме маргинальность, отклонения от нормативных правил и стандартов. Воспроизводственные механизмы общества начинают работать в этой ситуации с некоторыми сбоями, нормативное ядро перестает самовоспроизводиться с требуемым для стабильного функционирования качеством и надежностью. Как следствие, социальная аномия разрастается, втягивая все большие социальные слои в девиантные движения, дезинтегрируются нормативные стандарты, то есть начинает *воспроизводиться аномия* или социальный хаос. В настоящее время все в большей степени ослабляются сферы управления экономикой и социальными процессами. Целые сектора экономической и социальной сферы оказываются не только вне управления, но даже вне какого-либо информационного отслеживания за их формированием и развитием.

В условиях неравновесности не существует принципиальных возможностей предсказать какой именно из множества возможных сценариев развития реализуется в процессе прохождения системы через точку бифуркации. Все они относительно будущего состоя-

ния системы носят равновероятный характер. В этой связи нужно примириться с неточностью описания, а лучше бы сказать с не предсказуемостью, результатов протекания социальных процессов

Исходя из сказанного можно определить принципиальные особенности, которые нужно учитывать при построения мониторинга качества жизни населения. Они состоят в следующем:

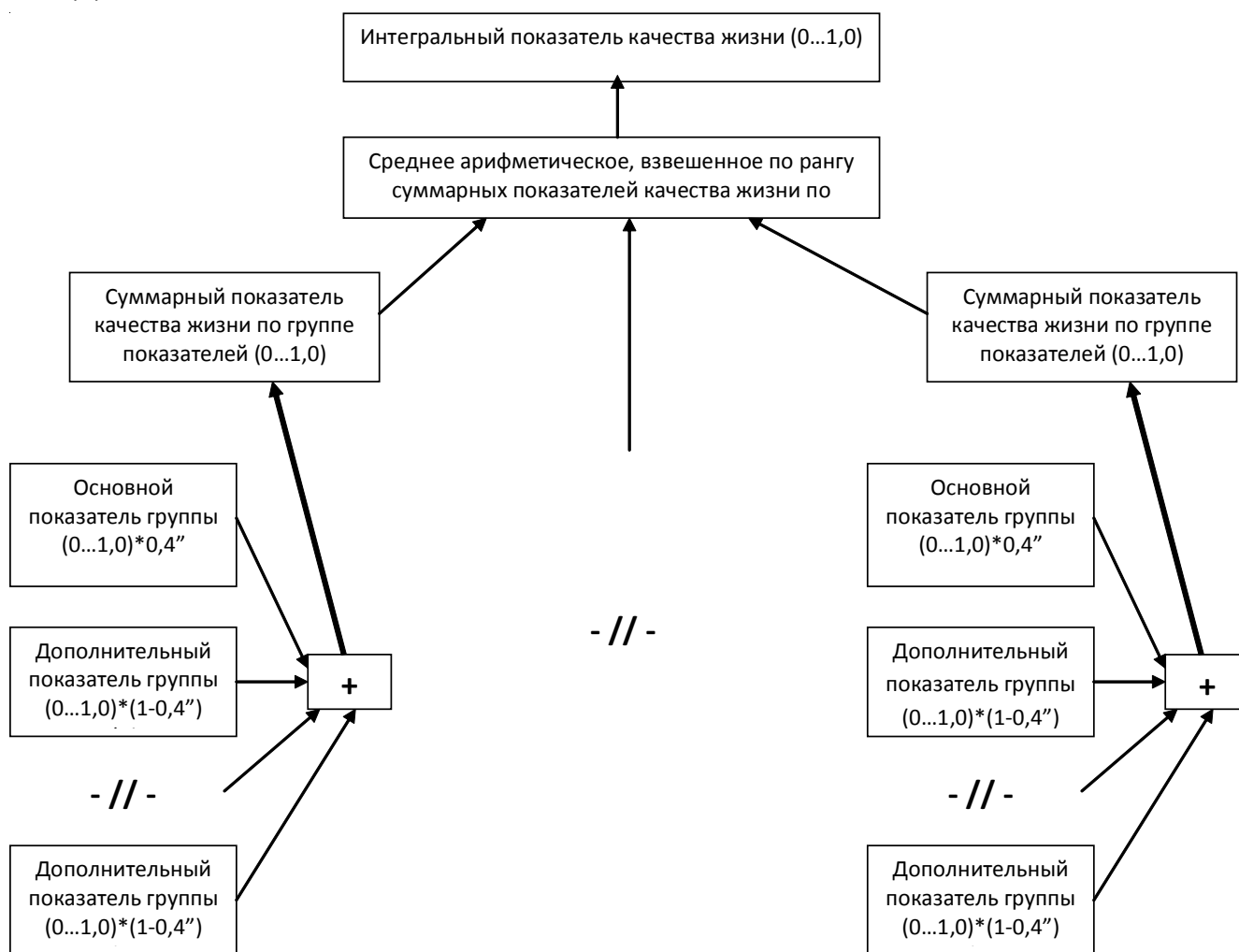
- особой, наиболее значимой частью при организации мониторинга должна быть система показателей, сгруппированная в специальный блок, в котором детальному покомпонентному анализу подвергалась бы бедность, как специфический феномен России;

- динамические ряды должны строиться с учетом оценки общественным мнением качества жизни предшествующих периодов отраженных в равной степени как в интегральных показателях, так и в индикаторах характеризующих ее отдельные сферы;

- с учетом высокой динамичности кризисного общества, его сильной дезорганизованности, разбалансированности и разсогласованности действий властных субъектов, неустойчивости в оценках и настроениях людей, число мониторинговых замеров качества жизни и его различных сфер должно быть по возможности более частым и определяться складывающейся динамикой и тенденциями;

- информационная система, положенная в основу мониторинга качества жизни должна строиться на принципах максимальной открытости, гибкости, адаптированности, четкой иерархичности, в которой фиксировался бы каждый уровень управления от государства до муниципальных образований.

С целью решения этой задачи на региональном уровне авторами предлагается методика, представленная на нижеследующих таблицах и рисунках. Данная методика основывается на государственной системе статистических показателей.



*к – количество дополнительных показателей в группе.

0,4" – коэффициент важности (ранг) показателя может изменяться в зависимости от структуры и вида показателя

Рис. 1. Алгоритм расчета интегрального показателя качества жизни

Применение данной методики позволяет:

- 1) выявлять причинно-следственные связи между факторами, влияющими на качество жизни населения и интегральными показателями, характеризующими качество жизни на уровне субъектов и муниципальных образований;

- 2) разработать и внедрить систему мониторинга качества жизни населения в регионе.

- 3) создать электронный атлас качества жизни в субъектах всех уровней в разрезе различных показателей и их динамики.

- 4) формировать системы взаимосвязи с субъектами всех уровней с целью разработки программ по повышению качества жизни.

Таблица 3

Перечень данных по районам, необходимых для расчета интегрального показателя качества жизни

№ пп	Требуемые данные
1	Количество пострадавших в результате преступлений и происшествий
2	Количество населения
3	Количество умерших людей трудоспособного возраста
4	Количество заболеваний людей трудоспособного возраста
5	Количество преступлений
6	Объем продаж алкогольной продукции по градациям ее крепости
7	Объем продаж нефтепродуктов по группам
8	Объем потребления электроэнергии в разрезе промышленности и население
9	Объем строительства нового жилья
10	Объем доходов учреждений культуры и спорта от основной деятельности
11	Объем начисленных налогов и сборов
12	Объем собранных налогов и сборов
13	Процент участвовавших в выборах
14	Объем уплаченного налога на добавленную стоимость
15	Объем уплаченных налогов на заработную плату
16	Объем уплаченного налога на прибыль
17	Объем уплаченного налога на добавленную стоимость наукоемких и высокотехнологичных отраслей
18	Объем уплаченных налогов на заработную плату наукоемких и высокотехнологичных отраслей
19	Объем уплаченного налога на прибыль наукоемких и высокотехнологичных отраслей
20	Объем экспорта продукции наукоемких и высокотехнологичных отраслей
21	Количество предприятий наукоемких и высокотехнологичных отраслей
22	Количество выехавшего населения
23	Количество приехавшего населения
24	Количество неработающего населения
25	Объем субсидий и дотаций
26	Объем уплаченного подоходного налога по децилям
27	Объем финансирования научных исследований и разработок

Библиографический список

1. Шкуркин, А.М. Качество жизни населения как социально-экономическая категория / А.М. Шкуркин, Е.В. Демидько // Мир науки, культуры, образования. – 2011. - № 4 (29).

Bibliography

1. Shkurkin, A.M. Kachestvo zhizni naseleniya kak socialjno-ehkonomicheskaya kategoriya / A.M. Shkurkin, E.V. Demidjko // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2011. - № 4 (29).

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 336.74

Popova E.I. **TRANSFORMATIONAL CHANGES IN MONEY TREATMENT OF TRANSITION TO THE INFORMATION ECONOMY.** The article presents the transformation of the objective conditions of monetary circulation in the information economy, related to the introduction of information technologies in the sphere of circulation. The factors that influenced the development of payment systems.

Key words: information, the information economy, currency, electronic money, payment system.

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СФЕРЫ ДЕНЕЖНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ПЕРЕХОДОМ К ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ

В статье приведены объективные предпосылки трансформации денежного обращения в информационной экономике, связанные с внедрением информационных технологий в сферу обращения. Выделены факторы, оказавшие влияние на развитие платежных систем.

Ключевые слова: информация, информационная экономика, денежное обращение, электронные деньги, платежная система.

Мощный рывок в развитии науки и техники в конце XX века, а также уровень развития производительных сил и производственных отношений во многом обусловили становление информационной экономики. Формирование информационной экономики способствовало трансформационным процессам и в сфере обращения, в том числе, в сфере денежно-

го обращения, что актуализировало проблемы исследований в данной области.

Под информационной экономикой автор понимает экономику, где все фазы воспроизводственного цикла: производство, распределение, обмен и потребления функционируют на основе информационных ресурсов и информационных технологий.

Переход к информационной экономике, который сопровождается бурным развитием вычислительной техники, средств коммуникации позволил трансформировать денежные знаки из металла и бумаги в электронные импульсы. В эпоху информации основным средством осуществления обмена становятся электронные деньги из-за многих преимуществ, таких как экономия ресурсов (исключение печатания, транспортировки и т.д.), контроль за денежными операциями, отслеживание и предотвращение уклонения от налогов и т.д. Появление электронного носителя денежной информации и информационно-вычислительных технологий как инструмента ее обработки, развитие современных систем связи позволили:

- осуществлять платежные операции без использования бумажных платежных документов и наличных денег с помощью компьютерных технологий;
- автоматически выдавать вклады при помощи терминалов;
- оплачивать товары и услуги посредством сети интернет, без использования наличных бумажных денег;
- осуществлять платежи при помощи мобильных телефонов и т.п.

Использование новых технологий и научно-технического прогресса в сфере денежного обращения способствовало созданию различных систем электронных расчетов и электронных платежных систем. Внедрение информационных технологий в платежных системах позволило добиться производительности платежных систем с заметной экономией издержек обращения, способствовало сокращению времени на перевод денежных средств, экономии общественного труда, что в целом привело к повышению уровня организации платежного процесса, и оказало положительное влияние на уровень денежного обращения. Место платежной системы в информационной экономике можно представить в виде следующей схемы (рис.1).

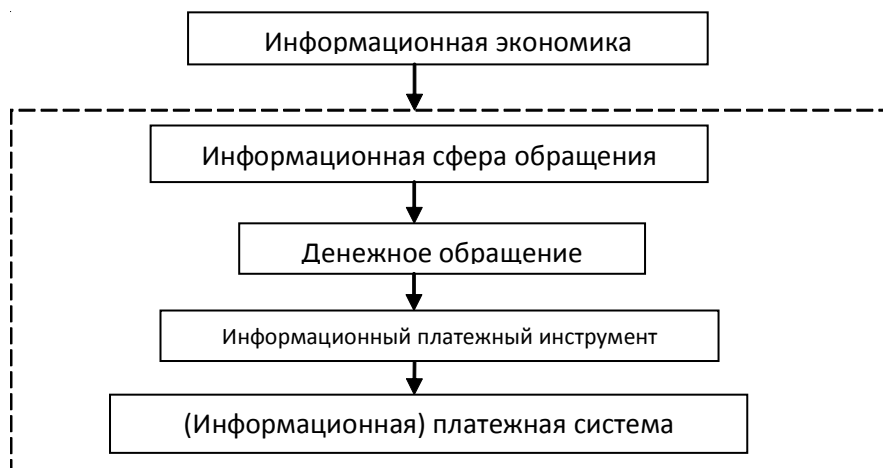


Рис. 1. Место платежной системы в информационной экономике

Для информационной экономики характерно как новое информационное производство, так и новые платежные инструменты, которые, в свою очередь, требуют соответствующей платежной системы. Следовательно, необходимо уточнить понятие «платежная система», применимое к информационной экономике. Некоторые отечественные ученые, такие как О.Л. Рогова [1, с. 2], Т.В. Парамонова [2, с. 8] считают, что правильнее следовало бы говорить о платежно-расчетной системе, ссылаясь на единство терминов «платежи» и «расчеты». «Платежно-расчетная система (payment and settlement system) - это система институтов, инструментов и процедур, используемых для осуществления платежно-расчетных отношений, опосредствующих движение товарных ценностей и финансовых активов между финансовыми и нефинансовыми

агентами во внутреннем и внешнем экономических оборотах страны». На наш взгляд, выделение платежной системы в платежно-расчетную не является целесообразным, поскольку платежи логически продолжают процесс расчетов, поэтому нет особой необходимости выделять в совокупности платежно-расчетную систему. М.П. Березина рассматривает платежную систему как совокупность элементов, классифицированных по таким признакам, как «субъекты расчетных отношений», «объекты расчетов», «место проведения расчетов», «форма расчетов», «величина платежа» [3, с. 22]. Во многих учебниках, посвященных денежному обращению или банковскому делу, определение платежной системы вообще отсутствует или подменяется определением системы расчетов.

Проанализировав различные трактовки и подходы к понятию «платежная система», следует отметить, что одни экономисты определяют платежную систему как набор механизмов, осуществляющий перемещение денежных фондов, другие - как совокупность адекватного программного обеспечения, линий связи, вычислительных мощностей, организаций работ, экономического и правового обеспечения для перевода денег, третьи - как совокупность правил, организаций и технических механизмов для перевода денег, однако ни в одном определении платежная система не рассматривалась как система экономических отношений, которые возникают в процессе перевода денег. Автором платежная система в информационной экономике рассматривается, как совокупность социально-экономических, организационно-экономических и институционально-экономических отношений по поводу обеспечения расчетов между хозяйствующими субъектами.

Социально – экономические отношения связаны с формой собственности, которая преобладает в данном обществе. В различных типах хозяйственных систем с изменением формы собственности, изменяются и платежные системы. В рыночной капиталистической экономике преобладает частная собственность. Наличие частных платежных систем, наряду с государственными, способствуют здоровой конкуренции. Это позволяет лучше и качественно учитывать интересы экономических субъектов и в целом повышать степень удовлетворенности, как экономических, так и социальных потребностей экономических субъектов.

Организационно-экономические отношения связаны с использованием хозяйствующими субъектами методов и средств, применяемых для перевода денег (линии связи, программное обеспечение), проявляющиеся через формы оплаты за товары и услуги. Использование новейших технологий и современных систем связи позволили создать удобную систему обслуживания хозяйствующих субъектов, оказывающую следующие услуги: осуществление платежных операций с помощью компьютера, мобильного телефона, автоматическую выдачу вкладов, заработной платы, пособий, а также оплату услуг через терминалы, оплату товаров без использования наличных денег и т.д. Таким образом, внедрение новых информационных технологий в платежных системах способствовало их значительному развитию и обеспечению непрерывности, бесперебойности и надежности их воспроизводственного процесса.

Институционально-экономические отношения связаны с функционированием денежных расчетов и проявляются через систему законодательных актов, регулирующих платежные отношения субъектов, через институты (операционный центр, расчетный центр и др.), с помощью которых осуществляются расчеты между хозяйствующими субъектами, а также через формальные и неформальные правила взаимодействия ее субъектов.

Платежную систему в информационной экономике можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).

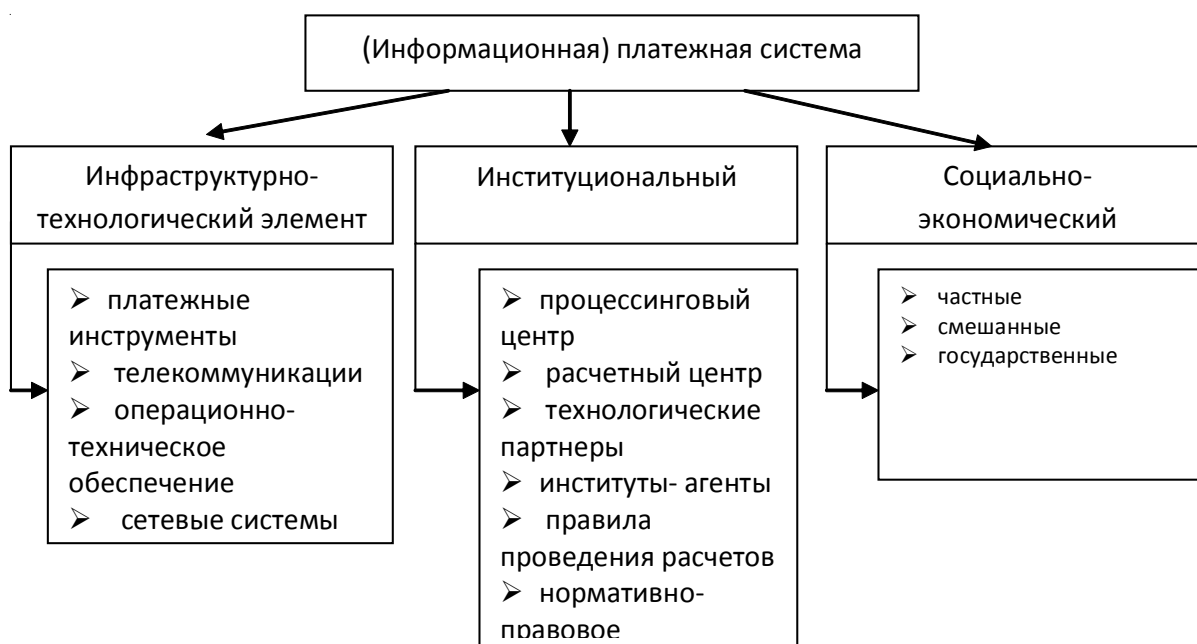


Рис. 2. Схема платежной системы в информационной экономике

Таким образом, платежная система в информационной экономике, по мнению автора, состоит из инфраструктурно-технологических, институциональных и социально-экономических элементов для осуществления взаимовыгодных экономических, технических и юридических способов проведения расчетов между хозяйствующими субъектами.

Давая общую характеристику платежной системе в информационной экономике, можно выделить комплекс взаимосвязанных процессов, зависящих от разнообразных факторов, которые влияют на ее развитие (таблица1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на развитие платежных систем

Факторы	Значение
Социально-экономические	Изменение структуры хозяйственных и финансовых связей, изменение форм собственности, демографические сдвиги, миграционные процессы. Все это формирует конкурентные инициативы в области развития платежных систем, посредством своего влияния на потенциальный спрос на платежные услуги
Организационно-экономические	Развитие средств телекоммуникаций, программных средств, компьютерных сетей. Широкое распространение Интернета и мобильной телефонии способствует массовому дистанционному обслуживанию клиентов. Осуществляется обработка платежей в электронной форме, используя новейшие платежные технологии и программные продукты. Глобализация финансовых рынков. Интеграция систем связи и обработки информации. Развитие и внедрение новых технологических решений способствует снижению транзакционных издержек.
Институционально-экономические	Развитие законодательной и нормативной базы. Усложнения хозяйственных связей, стандартизация правил и процедур приема, обработки и перевода платежей. Разработка стратегии управления, контроль за финансовыми операциями. Появление организаций-посредников, обеспечивающих перевод денежных средств.

Отмеченные факторы в совокупности оказывают влияние на развитие платежных систем и оказывают положительно влияние на спрос со стороны потребителей платежных услуг. Однако, по мнению автора, первостепенная роль в информационной экономике принадлежит организационно-экономическим факторам. Так, произошедшие изменения в работе платежных систем стали возможны благодаря техническому прогрессу и развитию коммуникационных технологий. Применение современных информационных технологий делает платежные системы более экономичными, позволяя снижать себестоимость транзакции по мере увеличения их объема, что является немаловажным преимуществом перед бумажными инструментами, в плане экономии на масштабах операций. Значительное влияние на развитие систем, использующих электронные средства платежа, оказывает прогресс в области

разработки устройств, которые взаимодействуют с носителями электронной платежной информации и осуществляют функцию доступа к расчетным средствам клиентов.

Трансформация сферы денежного обращения, по мнению автора, связана с изменениями всей системы экономических отношений: социально-экономических, организационно-экономических и институционально-экономических. Изменения в организационно-экономических отношениях связаны с механизмами расчета и проявляются в форме оплаты за товары и услуги, в форме оплаты труда и т.п. Платежные инструменты, основанные на информационных технологиях, позволяют: быстро рассчитываться за товары и услуги, переводить деньги без непосредственного присутствия плательщика и получателя в одном месте, посредством электронных систем коммуникаций с минимальными издержками (путем перечис-

ления электронных денег с одного кошелька на другой); осуществлять выплату заработной платы безналичным способом с использованием банковских карт (посредством перечисления заработной платы на определенный банковский счет), которые представляют собой идентификационный документ, позволяющий его владельцам проводить расчеты и получать наличные; рассчитываться в магазинах пластиковыми картами, используя специальные технические устройства и т.п.

Изменения институционально-экономических отношений проявились в новых нормативно-правовых документах, законах, новых формальных и неформальных правил взаимодействия между субъектами по поводу расчетов. Появление новых институтов, осуществляющих деятельность в сфере электронных платежей и обращения электронных денег (операторы электронных денег, операторы мобильной связи и др.) потребовало введения соответствующих нормативно-правовых актов, регулирующих эти отношения. В России до недавнего времени отсутствовали законодательные акты, регулирующие деятельность электронных платежных систем, электронных денег. Однако в июне 2011 года был принят закон «О национальной платежной системе», устанавливающий основы платежной системы и регулирующий деятельность ее участников. Необходимость принятия такого закона была вызвана отсутствием законодательных актов и качественного контроля за платежными инновациями, вызванными информацион-

но-технологическим развитием (*электронные деньги, мобильные платежи*). Основной акцент в законопроекте сделан на сфере электронных платежей, которая должна стать подконтрольной и лицензируемой Банком России.

При трансформации денежной сферы в период информационной экономики меняются и социально-экономические отношения. Изменения связаны в структуре собственности – возникновение частных и смешанных (государственно-частных) платежных систем. Кроме того, наряду со старыми (Центральный банк, коммерческие банки), появились и новые субъекты отношений (небанковские организации, платежные агенты и т.п.) Соответственно, усложняется и структура субъектов социально-экономических отношений. Если раньше монопольное право на выпуск денег принадлежало государству, то с электронизацией сферы денежного обращения стали появляться частные (небанковские) организации, которые занимаются эмиссией денег, например, на основании выданных лицензий (страны ЕС, Россия и др.).

Таким образом, экономическая сущность трансформации денежного обращения в информационной экономике определена как модернизация форм денег, механизмов расчетов, сопровождающаяся изменениями социально-экономических, организационно-экономических, институционально-экономических отношений по поводу расчетов между хозяйствующими субъектами.

Библиографический список

1. Рогова, О.Л. Разрушение платежно-расчетной системы - фактор демонтажа банковского сектора // Бизнес и банки. - 2000. - № 12.
2. Парамонова, Т.В. Платежно-расчетная система Банка России: состояние и перспективы: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. - Москва, 2001.
3. Березина, М.П. Безналичные расчеты в экономике России. Анализ практики. - М., 1997.

Bibliography

1. Rogova, O.L. Razrushenie platezhno-raschetnoy sistemih - faktor demontazha bankovskogo sektora // Biznes i banki. - 2000. - № 12.
2. Paramonova, T.V. Platezhno-raschetnaya sistema Banka Rossii: sostoyanie i perspektivih: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. - Moskva, 2001.
3. Berezina, M.P. Beznalichnihe raschetih v ehkonomike Rossii. Analiz praktiki. - M., 1997.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 332.12

Starikov A.M. BASIC APPROACHES TO ANALYSIS AND MANAGEMENT OF TERRITORIAL RISK OF THE REGION. The article considers basic approaches to defining and analyzing the territorial risk of the region. Furthermore, it covers the process of the respective risk management as a necessary part required for the maintaining the sustainable development of the regional economic system.

Key words: territory, spatial localization, regional economic system, territorial risk of region, regional economy.

А.М. Стариков, соискатель каф. «Экономической теории и мировой экономики» Южно-Уральского государственного университета, E-mail: alexander.m.starikov@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ И СНИЖЕНИЮ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ РИСКОВ РЕГИОНА

В статье представлены основные подходы к определению и анализу территориальных рисков на региональном уровне. Автором рассмотрено управление данными рисками как необходимый составляющий элемент в обеспечении устойчивого развития региональной экономической системы.

Ключевые слова: территория, пространственная локализация, региональная экономическая система, территориальный риск региона, региональная экономика.

Управление экономикой региона на современном этапе реализуется в сложных социально-экономических условиях, определяемых последствиями мирового финансового кризиса, изменением конъюнктуры международных рынков, усилением отраслевой и межотраслевой конкуренции. Перечисленные условия формируют внешние и внутренние факторы, порождающие территориальные риски в экономической деятельности региона.

Анализ территориальных рисков на уровне региона, оценка их влияния на результаты функционирования экономичес-

ких субъектов является весьма важной составляющей в обосновании управленческих решений и, как следствие, обеспечении устойчивого развития региональных экономических систем.

Алгоритм исследования территориальных рисков представлен на рисунке 1.

Существует множество подходов к определению понятия «территория». Одним из базовых является следующее определение: «территория – это ограниченная часть твердой поверхности Земли с присущими ей природными и антропоген-

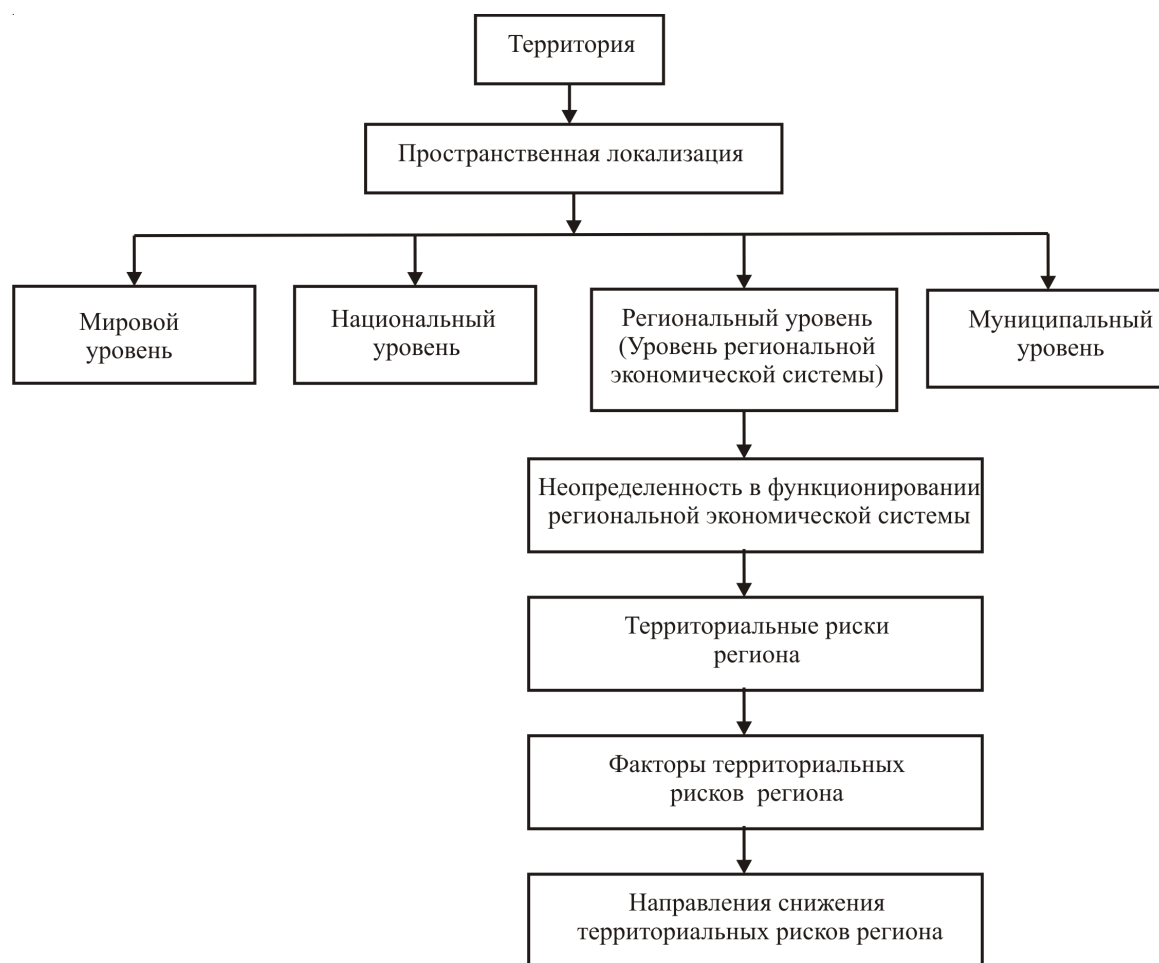


Рис. 1. Алгоритм исследования территориальных рисков региона

ными свойствами и ресурсами, характеризующаяся протяженностью (площадью) как особым видом пространственного ресурса, географическим положением и другими качествами» [1, с. 50]. Наиболее емким представляется определение территории В. Лексина и А. Швецова как «определенной части социального, природного, экономического, инфраструктурного, культурно-исторического и, наконец, собственно пространственного потенциала государства, которая находится в юрисдикции субфедеральных или местных органов власти» [2, с. 24]. Необходимо отметить, что, несмотря на различия в определениях, практически все авторы выделяют в качестве неразрывной и принципиальной черты территории – ее пространственно-географическую локализацию, которая может рассматриваться на следующих уровнях:

- мировом (на уровне функционирования глобальной экономики);
- национальном (в пределах государственных границ);
- региональном (в рамках границ субъекта страны);
- муниципальном (в пределах районных, городских и сельских муниципальных образований).

Локализация субъектов на региональном уровне тесно связана с понятием региональной экономической системы, под которой мы будем понимать функционирующую, территориально специализированную систему, характеризующуюся единством и целостностью воспроизводственного процесса. Функционирование региональной экономической системы сопряжено с неопределенностью в получении планируемых экономических показателей, количественным выражением чего является экономический риск, имеющий самостоятельное теоретическое и прикладное значение. Наименее изученным остается специфический вид риска – территориальный

риск, поскольку территориальное расположение является одним из важнейших факторов, влияющих на стабильное экономическое развитие региона.

Под территориальным риском на региональном уровне будем понимать вероятность несоответствия характеристик экономической деятельности регионального субъекта экономики прогнозируемым величинам, обусловленную особенностями его территориального пространственно-географического расположения.

Под объектом воздействия территориальных рисков региона понимается региональная экономическая система или какая-либо ее часть (финансовая система региона, субъект экономической деятельности), на которую оказывается осознанное или неосознанное влияние, приводящее к изменению ее исходного состояния, что, в свою очередь, может привести к возникновению данных рисков. Субъект воздействия выступает как сила, которая является инициатором возникновения фактора, оказывая влияние на объект приложения усилия. В качестве субъекта воздействия могут выступать орган государственной власти, предприятия, отдельные лица, природные силы, их совокупность.

В основе возникновения территориальных рисков лежит фактор воздействия, под которым следует понимать то или иное событие, либо цепь событий, которые влияют на развитие региона, на отдельные части региональной системы. Тем самым факторы воздействия оказываются значимыми и в случае принятия решений в области экономической и управленческой деятельности.

При этом следует иметь в виду, что фактором воздействия в отдельных случаях может выступать непосредственно субъект экономической деятельности. Таким образом, прояв-

ляется взаимосвязь между региональной экономической системой, территориальными рисками, факторами воздействия и объектом воздействия. Фактор воздействия является причиной для возникновения того или иного территориального риска, вместе с тем, в зависимости от конкретной рассматриваемой ситуации событие может являться фактором воздействия или формой данного вида риска.

Количественные и качественные характеристики территориальных рисков могут существенно меняться в зависимости от уровня его возникновения. Каждому уровню соответствует своя рискованность совокупность, факторы риска, принципы и методы управления им. Выделим среди них: макроуровень (уровень мировой экономики и экономики страны, под юрисдикцией которой находится хозяйствующий субъект), мезоуровень (уровень отрасли экономики региональной системы) и микроуровень (уровень якорных предприятий и местных экономических микроструктур).

Территориальные риски региона на макроуровне возникают в связи с экономическими проблемами мировой экономики и экономики отдельных государств. Основными факторами риска на макроуровне могут являться отсутствие ключевых территориальных ресурсов, неравномерность заселенности территорий, ориентированность экономики на экспорт сырья, отсутствие региональных кластеров регионов и т.д.

Территориальные риски на мезоуровне имеют в основном отраслевой характер, так как регионы специализируются в каких-то конкретных отраслях и направлениях деятельности. В данном случае наибольшему риску подвержены монопродуктовые регионы с односторонне выраженной отраслевой экономической специализацией. К основным факторам на этом уровне относятся степень отраслевой специализации, отраслевые особенности регионального рынка сырья и продуктов, состояние рынка труда и другие факторы.

Территориальные риски региона на микроуровне определяются спецификой местных предпринимательских структур, политикой местного руководства и т.п. Основными факторами возникновения данных рисков на микроуровне являются местоположение предприятия, его удаленность от транспортных магистралей, рынков сырья и сбыта, степень развития

инфраструктуры предпринимательства в регионе и другие факторы.

Обобщая вышесказанное, отметим, что территориальные риски региона формируются как под воздействием макроэкономических кризисных процессов, так и под влиянием местных особенностей экономического и социального развития, ресурсного потенциала, географического положения, участия регионов в территориальном разделении труда.

В основе сокращения уровня территориальных рисков региона лежит «действенный контроль органами управления за эффективностью использования природных, трудовых, материальных, финансовых ресурсов, достижением темпов экономического роста эффективности регионального производства, повышением качества продукции, работ, услуг, демополизацией производства, повышением конкурентоспособности хозяйствующих субъектов» [3, с. 44].

Концепция управления территориальными рисками региона включает в себя следующие этапы:

- определение методологии анализа и оценки факторов риска и состояния региона;
- формирование целей и механизмов снижения территориальных рисков региона;
- разработка системы управления ресурсами с целью воздействия на уровень территориальных рисков региона.

На начальном этапе происходит анализ факторов, воздействующих на развитие региона в комплексе и на деятельность субъектов экономической деятельности, органов власти и представляющих собой угрозу достижению поставленных ими целей и задач.

На следующем этапе государственными органами вырабатываются цели и механизмы управления территориальными рисками региона и их применения для всех субъектов региона. Под механизмами теории территориальных рисков понимается методология оценки регионального потенциала, а также комплексной оценки влияния на него территориальных рисков.

На заключительном этапе происходит внедрение органами власти разработанных мер по управлению территориальными рисками региона и, соответственно, снижения их уровня (рис. 2).



Рис. 2. Внедрение мер по управления территориальными рисками региона

Возможные направления обеспечения экономической безопасности региона в процессе управления территориальными рисками зависят также от уровня государственного ре-

гулирования: макро-, мезо- и микроуровня. К государственным мерам по управлению территориальными рисками региона на макроуровне относятся финансовая стабилизация,

формирование эффективного налогового законодательства, нормализация на равноправной основе бюджетно-финансовых взаимоотношений между субъектами Федерации и федеральным центром, регулирование экспортно-импортных тарифов.

Направления регулирования уровня территориальных рисков региональной экономической системы на мезоуровне включают федеральную поддержку экономики регионов депрессивных и слаборазвитых регионов, межотраслевую диверсификацию монопродуктовых регионов, формирование системы ограничения рыночных рисков якорных отраслей регионов-доноров, реализацию целевых федеральных территориально-ориентированных программ.

К мерам управления территориальными рисками региона на микроуровне относятся приватизация и акционирова-

ние государственных предприятий, формирование финансово-промышленных групп, санация убыточных предприятий, поддержка малого бизнеса, проведение земельной реформы, содействие формированию эффективной рыночной инфраструктуры, регулирование деятельности предприятий с иностранными инвестициями.

Таким образом, в процессе управления региональными хозяйствующими субъектами необходимо учитывать такую разновидность экономического риска, как территориальный риск, имеющий важное теоретическое и прикладное значение в вопросе обеспечения стабильного развития региональной экономической системы. Для этого необходимо придерживаться системного подхода к определению, анализу территориальных рисков региона, а также формированию эффективных мер по управлению ими.

Библиографический список

1. Алаев, Э.Б. Социально-экономическая география: понятийно-терминологический словарь. – М., 1983.
2. Лексин, В.Н. Государство и регионы: теория и практика государственного регулирования территориального развития / В.Н. Лексин, А.Н. Швецов. – М., 1997.
3. Гуськов, Н.С. Экономическая безопасность регионов России / Н.С. Гуськов, В.Е. Зенякин, В.В. Крюков. – М., 2000.

Bibliography

1. Alaev, E.B. Socialjno-ehkonomicheskaya geografiya: ponyatiyno-terminologicheskij slovarj. – M., 1983.
2. Leksins, V.N. Gosudarstvo i regionih: teoriya i praktika gosudarstvennogo regulirovaniya territorialjnogo razvitiya / V.N. Leksins, A.N. Shvecov. – M., 1997.
3. Gusjkov, N.S. Ehkonomicheskaya bezopasnostj regionov Rossii / N.S. Gusjkov, V.E. Zenyakin, V.V. Kryukov. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

Раздел 5

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор, исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 327:9(С)28

Ditte O.V. INTERACTION BETWEEN RUSSIA AND THE CIS COUNTRIES IN SECURITY ISSUES IN THE POST-SOVIET SPACE. There is a historiographical overview in this article. The article highlights the issues of geopolitical cooperation of the Russian Federation and the Commonwealth of Independent States. We consider the development and functioning of the military-political organizations in the former Soviet Union. We obtain the stages and role the Russian Federation in addressing security issues in the former Soviet Union.

Key words: military-political cooperation, integration processes.

O.B. Dumme, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: ditteov@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОССИИ И СТРАН СНГ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ БЕЗОПАСНОСТИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В данной статье представлен историографический обзор, освещаются вопросы геополитического сотрудничества Российской Федерации и стран Содружества Независимых Государств. Рассматривается развитие и функционирование военно-политических организаций на территории бывшего Советского Союза. Выделены этапы и роль России в решении вопросов безопасности на постсоветском пространстве.

Ключевые черты: военно-политическое сотрудничество, интеграционные процессы.

Там, где наблюдается прогресс в урегулировании конфликтов на территории бывшего Советского Союза, он обычно достигался благодаря усилиям России.

М. Узббер

2011 год отмечен 20-летием создания СНГ. Это немалый промежуток времени для развития активного партнерства на постсоветском пространстве. Уже проявились определенные тенденции развития бывших советских республик в качестве самостоятельных государств и также возникают сложности, связанные с дезинтеграционными процессами между формирующимися республиками. В это же время вырабатываются способы и опыт преодоления трудностей и намечаются пути дальнейшего развития независимых государств как интеграционных структур на территории бывшего Советского Союза. Все эти процессы находятся в поле зрения различных наук.

Наиболее активно проблемы развития сотрудничества России и стран ближнего зарубежья изучают политологи, социологи и экономисты, но недостаточно исследуются историками. В связи с этим, вероятнее предположить, что для объективности результатов исследования форм и проблем сотрудничества России и стран СНГ историкам требуется более продолжительный промежуток времени изучаемых событий. Работы по данной проблеме представлены преимущественно отдельными статьями в научных сборниках и периодических изданиях [1], мемуарной литературой [2]. Монографическая литература посвящена отдельным аспектам проблемы [3]. Работы обобщающего характера о многовекторных интеграционных процессах на постсоветском пространстве отсутствуют.

В данной статье автор ставит своей задачей проследить роль России в решении вопросов безопасности на постсоветском пространстве, выявить наиболее типичные формы военно-политического сотрудничества Российской Федерации со странами ближнего зарубежья.

С распадом СССР наиболее интенсивно стали развиваться взаимные отношения в сфере безопасности. Эти процессы шли параллельно с развитием новой государственности во всех бывших республиках Советского Союза. Еще в начале 90-х гг. Российская Федерация активно укрепляет свою государственность, формирует единую политическую систему и вырабатывает подходы для укрепления обороны и безопасности страны. Аналогичные процессы происходили и в новых республиках, но, правда, не столь активно и быстро. К тому же важным фактором интеграционных процессов на постсоветском пространстве можно назвать личностный и психологический фактор, так как у руководства каждой бывшей советской республики оказалась та политическая элита, которая активно сотрудничала между собой еще в советское время. С течением времени все более явно стала проявляться тенденция к формированию новых основ сближения. Так, считая Россию самой большой страной в мире по территории, самой богатой недрами, Н. Назарбаев убежден, что именно она должна стать центром притяжения других государств на своем континенте, тем более в отношении к бывшим республикам Советского Союза» [4, с. 372].

Именно необходимость в обеспечении безопасности границ Российской Федерации и территории ее ближайших соседей, недопущение превращения ближнего зарубежья в зону

территориальных, межнациональных, конфессиональных и иных конфликтов и определяет интеграционные процессы на постсоветском пространстве в военно-политической сфере. С учетом этого в «Концепции внешней политики Российской Федерации» отмечено, что Россия одним из приоритетных региональных направлений во внешней политике считает обеспечение соответствия многостороннего и двустороннего сотрудничества с государствами-участниками Содружества Независимых Государств (СНГ) задачам национальной безопасности страны и мира [5]. Первой такой интегрированной военно-политической организацией стала Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ). Договор о коллективной безопасности подписали Армения, Казахстан, Киргизия, Российская Федерация, Таджикистан и Узбекистан в Ташкенте 15 мая 1992 г. Позднее к Договору присоединились Азербайджан, Белоруссия, Грузия. В апреле 1994 г. после процесса ратификации Договор вступил в силу.

В рамках Договора укрепляется защита общекультурного, экономического и территориального постсоветского пространства совместными военными методами армий и вспомогательных подразделений министерств и ведомств стран участниц СНГ от любых внешних военно-политических агрессоров, международных террористов, а также от природных катастроф крупного масштаба. Однако не налажено сотрудничество в деле разработки, производства и поставок вооружения и военной техники, не в должной мере используется мощный и интегрированный военно-промышленный и научно-технический потенциал государств-участников Договора.

Демонстрацией сил объединенных государств стали прошедшие совместные командно-штабные учения «Южный щит Содружества – 2000» в Центральной Азии в период 23 марта – 3 апреля 2000 г. под эгидой Штаба по координации военного сотрудничества государств СНГ. Целью этих учений была отработка мер противодействия возможному вторжению террористических банд на территории любой из стран – участниц Договора о коллективной безопасности и Узбекистана [6, с. 291]. В них приняли участие военные подразделения России, Узбекистана, Таджикистана, Киргизии, Казахстана, Белоруссии и Армении. Тем самым впервые был реально задействован механизм Договора о коллективной безопасности.

Вопросы укрепления национальной безопасности решаются Российской Федерацией в рамках Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), объединяющей Россию, Китай, Казахстан, Киргизию, Таджикистан и Узбекистан. Организация была создана 15 июня 2001 г. За исключением Узбекистана, остальные страны являлись участницами «Шанхайской пятёрки», основанной в результате подписания в 1996 – 1997 гг. между ними соглашений «об укреплении доверия в военной области и о взаимном сокращении вооруженных сил в районе границы» [7]; после включения Узбекистана в 2001 г. участники переименовали организацию.

В поле зрения военно-политических интегрированных организаций помимо военных угроз, находятся вопросы противодействия международному терроризму, наркобизнесу, нелегальной миграции, транснациональной организованной преступности, коллективное реагирование на чрезвычайные ситуации, гуманитарные катастрофы, широкий спектр угроз в информационной сфере и борьба с киберпреступностью [8].

Была составлена правовая база в сфере безопасности на постсоветском пространстве, но многие республики продолжали конфликтовать, что создавало проблемы для реализации договоров в военной сфере и невозможности контролировать значительную территорию. Вместе с тем, первые договоры в сфере безопасности составили юридическую базу для формирования многонациональных миротворческих сил СНГ, ядро которых определяли контингенты России. Многонациональные силы в некоторых случаях оказывали сдерживающее влияние на региональные конфликты. Миротворчество облегчало России сотрудничество со странами СНГ в охране внешних границ Содружества, что позволяло Москве частично сохранять контроль над ситуацией у дальних подступов к границам России.

Активные позиции в области укрепления геополитического пространства бывшего Советского Союза, помимо России, занимали Казахстан и Узбекистан. Руководители республик совместно декларировали о геополитическом сближении, но дальше деклараций дело не двигалось.

В складывающихся военно-политических отношениях между государствами СНГ, достаточно условно можно выделить три основных этапа взаимодействия.

Первый этап: декабрь 1991 г. – май 1992 г. В этот период были приняты Учредительные акты СНГ, и основные усилия в военной области были направлены на то, чтобы сохранить общее оборонное пространство на территории бывшего СССР и Объединенные вооруженные силы на основе Советских Вооруженных Сил. В этот же период создается Совет министров обороны и Главное командование Объединенных сил СНГ. Все воинские формирования и объекты общего назначения, за исключением собственных вооруженных сил государств-участников, находились в непосредственном подчинении командующего силами общего назначения. Однако, вопреки желанию сохранить Объединенные вооруженные силы, практически одновременно в суверенных государствах началось формирование и развитие национальных вооруженных сил. Это привело к полному разделу Вооруженных Сил СССР, который происходил стихийно, по государственно-территориальному принципу и привел к образованию неравных, различных по составу и уровню оснащенности группировок войск (сил) некогда единого военного потенциала. Недоверие лидеров и военнослужащих бывших советских республик к России, как к наследнице империи и, желание новых государств сформировать национальные армии для защиты суверенитета и своих границ объективно не позволили сохранить прежние вооруженные силы.

Второй этап: май 1992 г. – апрель 1994 г. В этот период подписывается Договор о коллективной безопасности и принятые в его развитие документы заложили основу военно-политической интеграции государств-участников, но реализовать на практике конкретные меры по коллективной безопасности Содружества на этом этапе так и не удалось. Принимаемые на межгосударственном уровне решения по военным вопросам не подкреплялись соответствующими законодательными актами независимых государств, не был разработан механизм их реализации. Вместо создания ОВС продолжалось активное строительство национальных армий.

Третий этап: апрель 1994 г. – по настоящее время. Для него характерны нарастание устойчивых тенденций и практической реализации шагов по созданию системы безопасности СНГ. Центробежные тенденции на территории бывшего СССР сменились осознанием необходимости развития реального всестороннего сотрудничества в военной сфере. Были подписаны базовые документы, определившие конфигурацию региональной системы военной безопасности СНГ.

В целях реализации интеграционных процессов в сфере безопасности проводятся совместные боевые учения, осуществляется координация и взаимодействие компетентных органов стран-участниц, готовятся международные документы и формируется банк данных, сбор и анализ информации по вопросам борьбы с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом, активизируется сотрудничество в борьбе с незаконным оборотом наркотических средств и др.

Система коллективной безопасности стран СНГ призвана играть стабилизирующую роль не только на постсоветском пространстве, но и в международном масштабе. Она может стать и становится частью системы всеобъемлющей безопасности для Европы и Азии и в мире в целом. Договор создает основу для решения проблем безопасности государств-участников политическими, мирными средствами. «Мы не раз говорили всем нашим партнерам, что мы настроены на позитивное сотрудничество, хотим действовать против общих угроз, хотим действовать совместно», – утверждает Президент РФ Д.А. Медведев [9, с. 3].

Система коллективной безопасности на постсоветском пространстве развивается в соответствии с реалиями современного мира. В связи с процессами глобализации и все возрастающей опасностью международного терроризма и экстремизма, многочисленными чрезвычайными ситуациями техногенного характера возникает необходимость в формировании военных сил быстрого реагирования. Россия берет на себя инициативу комплектования армии коллективных сил оперативного реагирования (КСОР). Коллективные силы дислоцируются на территории России, а другие государства, в случае необходимости, будут предоставлять свои вооруженные силы. Соглашение о создании КСОР ОДКБ было подписано в Москве 14 июня 2009 г., но подписи под документом не поставили Узбекистан и Белоруссия. В Казахстане в ноябре 2009 г. состоялись первые учения КСОР ОДКБ, которые прошли успешно. «Создание этих сил направлено на укрепление военной составляющей ОДКБ. Также это поможет укрепить наш потенциал», – подчеркнул президент Армении Серж Саргсян [10]. Активные усилия Российской Федерации в данной области находят поддержку со стороны стран ближнего зарубежья.

В конце 2009 г. осложнились военно-политические отношения между Москвой и Кишиневом. Так новый премьер-министр Молдавии Влад Филат потребовал вывода российских войск из Приднестровья, позиция России по данному вопросу осталась прежней: она не считает, что нарушаются какие-то международные договоренности, и российские войска охраняют склады с боеприпасами [11].

Между тем, отношения России и Украины перестали быть конфликтными. Особенно острой была проблема базирования Черноморского флота РФ на территории Украины. Начиная с 1995 г. Черноморский флот как объединенный флот РФ и Украины был разделен на Черноморский флот РФ и ВМС Украины [12]. В 1997 г. Россия и Украина заключили базовое соглашение, в котором четко оговорены условия аренды базы Черноморского флота на территории Украины, в том числе арендная плата 98 млн. долларов, а также срок пребывания Черноморского флота РФ на территории Украины – до 28 мая 2017 года. Соглашение заключено на 20 лет. Срок его дей-

ствия будет автоматически продлеваться на последующие пятилетние периоды, если ни одна из Сторон не уведомит письменно другую Сторону о прекращении действия Соглашения не позднее, чем за один год до истечения срока его действия [13]. Но, не смотря на заключенные договоры, каждая сторона выдвигала свои претензии – со стороны Украины: относительно оплаты, незаконного нахождения на ее территории, неэквивалентной замены устаревшей техники; со стороны РФ: неисполнение ранее принятых соглашений, незаконное вторжение на гидрографические объекты, находящиеся в собственности России, оперирование дезинформацией. После долгих переговоров было решено: закрепить базирование Черноморского флота РФ на территории Украины в рамках ранее принятых соглашений. Несмотря на достигнутые договоренности, отдельные политики Украины продолжают предлагать альтернативные пути решения проблемы Черноморского флота. Так депутат ВС Украины Ю. Стець предложил: «Уважая давние отношения братских народов России и Украины и поддерживая стремление политиков обеих стран развивать добрососедские отношения... возможно, было бы целесообразно предложить российской стороне следующее соглашение: Украина соглашается на пребывание Черноморского флота РФ на своей территории и после 2017 г. Вместе с тем Военно-морские силы Украины получают право на расположение своей базы в Балтийском регионе в г. Кёнигсберг» [14].

Таким образом, нестабильная военно-политическая обстановка после распада СССР на всем постсоветском пространстве в целом и в каждой из бывших республик в отдельности способствовала поиску координации действий, в первую очередь, для охраны своих государственных границ и национальных интересов России. Обладая наибольшим военным потенциалом, именно Россия стала одним из инициаторов укрепления СНГ и создания многих объединений, направленных на обеспечение безопасности.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Правительства Челябинской области 2011 г.

Библиографический список

1. Косикова, Л.С. Россия и страны СНГ: новые тенденции развития в постсоветском регионе и кризис региональной интеграции // Россия – Евросоюз – страны СНГ: экономические и политические отношения на пространстве общего соседства. – М., 2007.
2. Видова, О. Нурсултан Назарбаев: портрет человека и политика. – М., 2003. Гайдар, Е.Т. Гибель империи. Уроки для современной России. – М., 2007. – М., 2011.
3. Согрин, В.В. Политическая история современной России, 1985-2001: от Горбачева до Путина. – М., 2001.
4. Видова, О. Нурсултан Назарбаев: портрет человека и политика. – М., 2003.
5. Концепция внешней политики Российской Федерации: утверждена Президентом Российской Федерации Д.А.Медведевым 12 июля 2008 г. [Э/р]. – Р/д: <http://kremlin.ru>
6. Гаджиев, К.С. Геополитика Кавказа. – М., 2001.
7. Соглашение между республикой Казахстан, Кыргызской республикой, Российской Федерацией, республикой Таджикистан и Китайской народной республикой о взаимном сокращении вооруженных сил в районе границы (от 24. 04. 1997, г. Москва) [Э/р]. – Р/д: <http://www.pavlodar.com>
8. Бобышев, В.И. Совет безопасности: Беларусь не рассматривает ОДКБ как военную организацию и как конкурента НАТО // Тез. докл. междунар. сем. Минск, 29 окт. 2010 г. – Минск, 2010.
9. Послание президента Российской Федерации Дмитрия Анатольевича Медведева Федеральному собранию // Российская газета. – 2008. – 6 ноября.
10. Резчиков, А.В. ОДКБ будут сформированы силы оперативного реагирования // Взгляд. – 2009. – 4 февр.
11. За год Россия успела поспорить почти со всеми соседями [Э/р]. – Р/д: <http://www.nr2.ru>
12. Соглашение между Российской Федерацией и Украиной по Черноморскому флоту // Дипломатический вестник. – 1995. – 7 июля.
13. Соглашение между Российской Федерацией и Украиной о параметрах раздела Черноморского флота // Дипломатический вестник. – 1997. – 28 мая.
14. Щербаков, В. Чёрное море – зона противостояния // Газета.Ru. – 2008. – 5 сент.

Bibliography

1. Kosikova, L.S. Rossiya i stranih SNG: novije tendencii razvitiya v postsovetском regione i krizis regionalnoj integracii // Rossiya – Evrosoyuz – stranih SNG: ehkonomicheskie i politicheskie otnosheniya na prostranstve obthego sosedstva. – М., 2007.
2. Vidova, O. Nursultan Nazarbaev: portret cheloveka i politika. – М., 2003. Gaydar, E.T. Gibelj imperii. Uroki dlya sovremennoj Rossii. – М., 2007. – М., 2011.
3. Sogrin, V.V. Politicheskaya istoriya sovremennoj Rossii, 1985-2001: ot Gorbacheva do Putina. – М., 2001.
4. Vidova, O. Nursultan Nazarbaev: portret cheloveka i politika. – М., 2003.
5. Konceptiya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii: utverzhdена Prezidentom Rossijskoj Federacii D.A.Medvedevim 12 iyulya 2008 g. [Eh/r]. – R/d: <http://kremlin.ru>
6. Gadzhiev, K.S. Geopolitika Kavkaza. – М., 2001.
7. Soglashenie mezhdru respublikoy Kazakhstan, Kihrgihzskoy respublikoy, Rossijskoj Federaciey, respublikoy Tadjikistan i Kitayjskoj narodnoj respublikoy o vzaimnom sokrathenii vooruzhennih sil v rayjone granic (ot 24. 04. 1997, g. Moskva) [Eh/r]. – R/d: <http://www.pavlodar.com>

8. Bobihshev, V.I. Sovet bezopasnosti: Belarusj ne rassmatrivaet ODKB kak voennuyu organizaciju i kak konkurenta NATO // Tez. dokl. mezhdunar. sem. Minsk, 29 okt. 2010 g. – Minsk, 2010.
9. Poslanie prezidenta Rossijskoj Federacii Dmitriya Anatoljevicha Medvedeva Federal'nomu sobraniju // Rossijskaya gazeta. – 2008. – 6 noyabrya.
10. Rezchikov, A.V. ODKB budut sformirovani silih operativnogo reagirovaniya // Vzglyad. – 2009. – 4 fevr.
11. Za god Rossiya uspela possoritsysya pochti so vsemi sosedyami [Eh/r]. – R/d: <http://www.nr2.ru>
12. Soglasenie mezhdru Rossijskoj Federaciej i Ukrainoj po Chernomorskemu flotu // Diplomaticeskij vestnik. – 1995. – 7 iyulya.
13. Soglasenie mezhdru Rossijskoj Federaciej i Ukrainoj o parametrah razdela Chernomorskogo flota // Diplomaticeskij vestnik. – 1997. – 28 maya.
14. Therbakov, V. Chyornoe more – zona protivostoyaniya // Gazeta.Ru. – 2008. – 5 sent.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 9(С) 28:008

Ditte O.V., Sidorenko N.S. HUMANITARIAN AND CULTURAL COOPERATION OF THE RUSSIAN FEDERATION AND FORMER SOVIET REPUBLICS. The article highlights the issues of humanitarian cooperation of the Russian Federation and the Commonwealth of Independent States. Select the form and the problem of formation of the humanitarian and cultural relations between the neighboring countries.

Key words: cooperation in humanitarian sector, the cultural partnership.

О.В. Дитте, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: ditteov@mail.ru;

Н.С. Сидоренко, д-р ист. наук, проф. ЧГПУ, E-mail: ditteov@mail.ru

ГУМАНИТАРНОЕ И КУЛЬТУРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И БЫВШИХ СОВЕТСКИХ РЕСПУБЛИК

В статье освещаются вопросы гуманитарного сотрудничества Российской Федерации и стран Содружества Независимых Государств. Выделены формы и проблемы формирования гуманитарных и культурных отношений между странами ближнего зарубежья.

Ключевые слова: сотрудничество в гуманитарной сфере, культурное партнерство.

«Культурные ценности – это важнейший элемент общения, взаимопонимания и взаимосближения народов. Они выступают главным критерием поддержки духовности и неразрывной связи поколений, объединяют их в единую цепь исторического развития» [1].

2011 год отмечен не только 20-летием создания СНГ, но и годом историко-культурного наследия [2]. Гуманитарное сотрудничество является одним из приоритетов интеграции на пространстве Содружества [3]. Фактором, содействующим этому являются многовековые традиции сотрудничества народов СССР, общность основных приоритетных направлений советской многонациональной культуры, наличие некогда единого для всех русского языка и стремление русскоговорящего населения к формированию единого культурного пространства с Россией в рамках СНГ.

Возникшие изменения в российском государстве, после распада СССР негативно сказались на его духовных традициях, отодвинули прошлые культурные ценности. В результате материально-техническая база культуры, особенно в 1990-е годы значительно ослабла, что отрицательно отразилось на развитии культурной политики государства, повлекло закрытие кинотеатров, клубов, библиотек, музеев, театров и т.д.

С начала 90-х годов Российская Федерация активизировала деятельность по сохранению, восстановлению и развитию единого научного, информационного и культурного пространства. Важнейшими направлениями такого сотрудничества стали совместные научные исследования в области гуманитарных и естественных наук, международные фестивали и конкурсы, проводимые в странах Содружества и другие. Важной составной частью гуманитарного сотрудничества выступило оказание помощи со стороны России развитию материально-технической базы культурного партнерства стран СНГ [4].

В эти же годы создаются специальные координационные центры, в числе наиболее значимых – Совет по культурному сотрудничеству государств – участников СНГ и Межгосударственный фонд гуманитарного сотрудничества госу-

дарств – участников СНГ. Совместно они реализовали более 250 проектов.

Результатами совместных усилий стали: Евразийская киноакадемия, книгоиздание, международные научно-исследовательские центры; Молодежный симфонический оркестр стран СНГ, Сетевой университет СНГ учреждение межгосударственных премий СНГ «Звезды Содружества» и «Содружество дебютов» и др. Важное место в культурном сотрудничестве между странами СНГ заняли театральное искусство, литература, эстрада, живопись, разработка и принятие программы СНГ по охране культурного наследия и другие.

Активно развивается двустороннее культурное сотрудничество, ярким примером которого является российско-казахстанский мегапроект «Евразийство в XXI веке. Восток – Запад: электронное сотрудничество библиотек». Традиционным стало проведение Года культуры одной бывшей республики СНГ в другой [5]. Регулярно проводятся Дни культуры, недели кино, художественные салоны, кинофестивали. Эффективной формой для выработки и реализации согласованной совместной деятельности, новых проектов и программ являются форумы творческой и научной интеллигенции, объявление и проведение в СНГ ежегодных годов по гуманитарной тематике.

Наиболее активно развивается культурный обмен Российской Федерации с Белоруссией, Азербайджаном, Казахстаном, Арменией, прибалтийскими государствами, наметился позитивный сдвиг с Украиной. Значение такого процесса наиболее полно определил министр культуры Российской Федерации А.А. Авдеев: «Культура участвует в процессах глобализации, но мы должны научиться «дирижировать» этими процессами, чтобы не затеряться в потоке массовой культуры, который характерен для глобального мира. В этих условиях нужно научиться брать для себя лучшее из мировой культуры, так как далеко не все, что хорошо продается на рынке, обогащает духовно. И, конечно, показывать миру свою культуру, оставаясь самими собой – гражданами великой многонациональной России с великой многонациональной культурой» [6].

Большое значения для укрепления единого культурного пространства является сотрудничество в приграничных райо-

нах. Так, Челябинская область и республика Казахстан договорились «всемерно способствовать укреплению и развитию сложившихся культурных отношений, проведению декад национального искусства, обмену театральными постановками, выставками и создавать благоприятные условия для развития туризма» [7].

Совместными усилиями реализуются десятки проектов в сфере образования, просвещения, занятости населения, оздоровления, экологии, этнографического и экологического туризма. Местные органы власти содействуют обустройству и образованию казахов, проживающих на территории области, их интеграции в новый социум. На территории области действуют четыре казахских национально-культурных центра, которые способствуют сохранению и развитию казахского языка, обычаев и традиций – «Азамат», «Бирлик» («Единство»), «Береке» («Согласие»), «Мурагер» («Священное наследие»). К тому же главы государств договорились о существовании безвизового режима между РФ и республикой Казахстан. Дальнейшему развитию приграничного сотрудничества способствовало бы также создание единой информационной системы в рамках приграничных регионов.

С принятием Декларации о культурном сотрудничестве государств-участников СНГ по инициативе Российской Федерации (8 мая 2005 г.) на неформальном саммите глав государств Содружества в Москве заметно активизировалось культурное сотрудничество. Россия стремилась придать новый импульс многостороннему развитию связей в сфере культуры, науки, образования, информации и массовых коммуникаций, спорта, туризма, молодежного движения на постсоветском пространстве [8, с. 13]. «Общее образовательное пространство – это наше конкурентное преимущество. Сколько бы мы ни занимались совершенствованием внутренних институтов, мы понимаем, что наши рынки, наши страны очень тесно взаимосвязаны. И мы всегда будем соседями и всегда будем естественными партнерами», – отметил Президент России Д.А. Медведев [9].

Большую роль в укреплении дружественных связей между государствами и народами СНГ играет сотрудничество в области физической культуры и спорта. Спорт заслуженно занял одно из ведущих мест в деле воспитания молодежи, формирования нравственных ценностей у подрастающего поколения. Традиционным стало проведение Международных спортивных игр стран СНГ. Подписание главами правительств Соглашения о сотрудничестве в области физической культуры и спорта государств – участников Содружества дало возможность проводить более скоординированную и планомерную работу по оздоровлению населения, подготовке спортивных резервов и укреплению позиций стран ближнего зарубежья на международной спортивной арене. Государства постсоветского пространства «содействуют обмену и распространению на своих территориях информации, пропагандирующей здоровый образ жизни и достижения в спорте» [10].

Сфера культурного обмена развивается и в рамках Шанхайской организации. В Декларации о создании ШОС страны – участницы заявили и об «укреплении между государствами-участниками взаимного доверия, дружбы и добрососедства, поощрение эффективного сотрудничества между ними в ... научно-технической, культурной, образовательной ... и других областях» [11].

Впервые министры культуры стран-участниц ШОС встретились в Пекине 12 апреля 2002 г. Правительства государств активно поддержали проведение Дней культуры, участие художественных коллективов и деятелей искусств в совместных культурных мероприятиях. С того времени гуманитарное сотрудничество постепенно усиливается: проводятся совместные мероприятия, приуроченные к знаменательным историческим датам стран, входящих в ШОС, практикуются обмен студентами и профессорско-преподавательским составом, предпринимаются попытки создать совместные учебные центры [12, с. 291]. В 2008 г. был сформирован Университет ШОС как единое сетевое образовательное пространство, ба-

зирующееся на университетах, ведущих исследования в направлениях регионоведения, IT-технологии, нанотехнологии, энергетика, экология – к 2010 г. это 53 университета из 5-ти стран ШОС [13].

Гуманитарное сотрудничество формирует и воспитательный аспект. Начиная с 2005 г. ежегодно проводятся выставки детских рисунков «Дети рисуют сказки». Идея инициаторов проекта заключалась в том, чтобы через народные сказки стимулировать интерес детей к культуре соседних стран, а также национальному достоянию [14], была активно поддержана Секретариатом ШОС, а также Российской Федерации, которые обратились к представителям Казахстана, Киргизии, Китая, Таджикистана и Узбекистана с предложением организовать совместную выставку детского рисунка. Предложение получило широкий отклик, и в июне 2009 г. состоялся вернисаж детских рисунков, представленных всеми странами – участницами ШОС. В дальнейшем такая воспитательная практика проводится в рамках двустороннего партнерства.

Отмечая положительные моменты культурного обмена на постсоветском пространстве, следует отметить и определенные трудности. Интеграционные процессы в сфере культуры сдерживаются недостатком финансовых средств. В соответствии с Учредительным договором от 11 сентября 1998 г. планировалось образовать Фонд поддержки культурного сотрудничества [15], но он до сих пор не создан. Некоторые страны СНГ обособили свои законодательства и нормативно-правовые базы, что повлекло за собой трудности, которые негативно сказались на взаимодействии и взаимопомощи национальных культур Содружества. Сократились возможности для создания общих культурных программ. В отдельных государствах Содружества уменьшилось значение русского языка – важнейшего носителя информации о русской культуре, хранителя памяти о нашем совместном прошлом, потенциала дальнейшего сохранения и развития многосторонних отношений между народами бывшего СССР. В некоторых республиках СНГ сократилась трансляция теле- и радиопрограмм из России, а в России – из этих стран, одновременно сократились тиражи российских газет и журналов, замедлился книжный обмен из-за таможенных и других налоговых пошлин.

Исследования Института стран СНГ отмечают рост антироссийских настроений даже в славянских странах. В Украине эти настроения выражаются в «насилованной паспортизации» русских в украинцев, в антироссийской пропаганде, развернутой в связи с «голодомором», оправданием и возвеличиванием УОИ-УПА. 65% российских соотечественников, проживающих в Украине, выражают неудовлетворенность в том, как представлены российско-украинские отношения в школьных учебниках [16, с.72-73]. Искажение истории славянских народов ведет к культурно-историческому расколу украинского народа, вбивает клин в отношения между славянскими народами [17].

В Беларуси, где межнациональные отношения стабильно оцениваются положительно, наметилась тенденция неприязни и невыгодности российского гражданства. По мнению А.В. Докучаевой, отрицательный образ России во многом формируется СМИ, как белорусскими, так и российскими [17, с. 76]. В Казахстане процент опрошенных, негативно оценивающих отношения русских с титульным населением, составил 27%, это выше, чем в других бывших азиатских республиках (Киргизии, Узбекистане, Таджикистане). Более трети соотечественников не удовлетворены освещением российско-казахстанских отношений в школьных и вузовских учебниках [17, с. 78].

Преодолению противоречий культурно-исторического диалога на постсоветском пространстве призвано глубокое и всестороннее изучение истории СНГ и ее пропаганда; включение в новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) изучение истории стран СНГ и Балтии, дальнейшее укрепление научного сотрудничества учебных стран СНГ.

20-летнее существование СНГ свидетельствует о том, что Содружество в целом состоялось как политическая реальность, оно содействовало становлению новых суверенных государств, их выбору собственной модели экономических реформ и государственного строительства, развитию взаимных отношений. Немало было сделано для сохранения сложившихся духовных, гуманитарных и культурных связей.

Сегодня государства Содружества стоят перед необходимостью выработки согласованных действий, синхронизации основных линий структурных трансформаций национальных законодательств и экономик, сближения и поэтапного формирования механизмов единого экономического и интегрированного геополитического и культурного пространства.

Библиографический список

1. Вопросы взаимодействия стран СНГ в гуманитарной сфере будут обсуждаться 28 сентября в Минске на одноименной секции в рамках Международной конференции к 20-летию Содружества / Совет глав государств СНГ [Э/р]. – Р/д: <http://www.cis.minsk.by>
2. Историко-культурное наследие для будущих поколений / Аналитические материалы в гуманитарной сфере [Э/р]. – Р/д: <http://www.cis.minsk.by>
3. Новости / Вопросы взаимодействия стран СНГ в гуманитарной сфере будут обсуждаться 28 сентября в Минске на одноименной секции в рамках Международной конференции к 20-летию Содружества [Э/р]. – Р/д: <http://www.cis.minsk.by>
4. Левчик, В.Н. Исторический опыт культурного сотрудничества Российской Федерации и Стран Содружества Независимых Государств в 1991–2005 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 2011.
5. Левчик, В.Н. Исторический опыт культурного сотрудничества Российской Федерации и Стран Содружества Независимых Государств в 1991–2005 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 2011.
6. Новости / Сотрудничество в сфере культуры между приграничными территориями Российской Федерации и сопредельными государствами [Э/р]. – Р/д: <http://mkrf.ru>. – 2011. 5 окт.
7. Договор между администрацией Челябинской области Российской Федерации и Акимом Костанайской области республики Казахстан о торгово-экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве от 30 сентября 1999 г., ст. 9. [Э/р]. – Р/д: <http://law7.ru>
8. Левчик, В.Н. Исторический опыт культурного сотрудничества Российской Федерации и Стран Содружества Независимых Государств в 1991–2005 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 2011.
9. V Форум творческой и научной интеллигенции государств – участников СНГ [Э/р]. – Р/д: <http://kremlin.ru>
10. Соглашение о сотрудничестве в области физической культуры и спорта государств-участников Содружества Независимых Государств (Ялта, 25 мая 2007 года). Ст. 4. / Законодательство [Э/р]. – Р/д: <http://law7.ru>
11. Декларация о создании Шанхайской организации сотрудничества. 15 июня 2001 г. Ст. 2 / Договоры между КНР и РФ [Э/р]. – Р/д: <http://www.chinaruslaw.com>
12. Комиссина, И. Н. Шанхайская организация сотрудничества: становление новой реальности / под ред. д-ра ист. наук. Е.М. Кожокина: Рос. Ин-т стратегических исследований. – М., 2005.
13. Материалы и документы Университета ШОС [Э/р]. – Р/д: EduWeek.ru
14. В Астане состоялся 21-й вернисаж «Дети рисуют сказки» [Э/р]. – Р/д: <http://infoshos.ru>
15. Учредительный договор, 1998. - ст. 1. - 11 сент. [Э/р]. – Р/д: <http://law7.ru>
16. Докучаева, А.В. Отношение к русским в Украине, Белоруссии и Казахстане (по опросам соотечественников) // Россия и современный мир. – 2011. – № 1.
17. Шипович, М.А. Цивилизационный раскол в Украине и интеллигенция в начале XX века / М.А. Шипович // Великая Отечественная и Вторая мировая войны в контексте истории XX – XXI веков. – Челябинск, 2010. – Ч. II.
18. Интервью В.В. Путина. Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня // Известия. – 2011. – 5 окт.

Bibliography

1. Voprosih vzaimodeystviya stran SNG v gumanitarnoy sfere budut obsuzhdatsya 28 sentyabrya v Minske na odnoimennoy sekcii v ramkakh Mezhdunarodnoy konferencii k 20-letiyu Sodruzhestva / Sovet glav gosudarstv SNG [Eh/r]. – R/d: <http://www.cis.minsk.by>
2. Istoriko-kulturnoe nasledie dlya budutshikh pokoleniy / Analiticheskie materialih v gumanitarnoy sfere [Eh/r]. – R/d: <http://www.cis.minsk.by>
3. Novosti / Voprosih vzaimodeystviya stran SNG v gumanitarnoy sfere budut obsuzhdatsya 28 sentyabrya v Minske na odnoimennoy sekcii v ramkakh Mezhdunarodnoy konferencii k 20-letiyu Sodruzhestva [Eh/r]. – R/d: <http://www.cis.minsk.by>
4. Levchik, V.N. Istoricheskiy opit kulturnogo sotrudnichestva Rossiyskoy Federacii i Stran Sodruzhestva Nezavisimikh Gosudarstv v 1991–2005 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – M., 2011.
5. Levchik, V.N. Istoricheskiy opit kulturnogo sotrudnichestva Rossiyskoy Federacii i Stran Sodruzhestva Nezavisimikh Gosudarstv v 1991–2005 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – M., 2011.
6. Novosti / Sotrudnichestvo v sfere kul'turih mezhdu prigranichnimi territoriyami Rossiyskoy Federacii i sopredelnimi gosudarstvami [Eh/r]. – R/d: <http://mkrf.ru>. – 2011. 5 okt.
7. Dogovor mezhdu administratsiey Chelyabinskoy oblasti Rossiyskoy Federacii i Akimom Kostanayskoy oblasti respubliki Kazakhstan o torгово-ekonomicheskom, nauchno-tekhnicheskom i kul'turnom sotrudnichestve ot 30 sentyabrya 1999 g., st. 9. [Eh/r]. – R/d: <http://law7.ru>
8. Levchik, V.N. Istoricheskiy opit kul'turnogo sotrudnichestva Rossiyskoy Federacii i Stran Sodruzhestva Nezavisimikh Gosudarstv v 1991–2005 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – M., 2011.
9. V Forum tvorcheskoy i nauchnoy intelligencii gosudarstv – uchastnikov SNG [Eh/r]. – R/d: <http://kremlin.ru>
10. Soglasenie o sotrudnichestve v oblasti fizicheskoy kul'turih i sporta gosudarstv-uchastnikov Sodruzhestva Nezavisimikh Gosudarstv (Yalta, 25 maya 2007 goda). St. 4. / Zakonodatel'stvo [Eh/r]. – R/d: <http://law7.ru>
11. Deklaratsiya o sozdani Shangkayskoy organizatsii sotrudnichestva. 15 iyunya 2001 g. St. 2 / Dogovorih mezhdu KNR i RF [Eh/r]. – R/d: <http://www.chinaruslaw.com>
12. Komissina, I. N. Shangkayskaya organizatsiya sotrudnichestva: stanovlenie novoy realnosti / pod red. d-ra ist. nauk. E.M. Kozhokina: Ros. In-t strategicheskikh issledovaniy. – M., 2005.
13. Materialih i dokumentih Universiteta ShOS [Eh/r]. – R/d: EduWeek.ru
14. V Aстане sostoyalsya 21-y vernisazh «Deti risuyut skazki» [Eh/r]. – R/d: <http://infoshos.ru>
15. Uchreditel'niy dogovor, 1998. - st. 1. - 11 sent. [Eh/r]. – R/d: <http://law7.ru>
16. Dokuchaeva, A.V. Otnoshenie k russkim v Ukraine, Belorussii i Kazakhstane (po oprosam sootchestvennikov) // Rossiya i sovremenniy mir. – 2011. – № 1.
17. Shipovich, M.A. Civilizatsionniy raskol v Ukraine i intelligentsiya v nachale XX veka / M.A. Shipovich // Velikaya Otechestvennaya i Vtoraya mirovaya voynih v kontekste istorii XX – XXI vekov. – Chelyabinsk, 2010. – Ch. II.
18. Interv'yu V.V. Putina. Noviy integratsionniy proekt dlya Evrazii – buduthee, kotoroe rozhdaetsya segodnya // Izvestiya. – 2011. – 5 okt.

Статья поступила в редакцию 25.10.11

УДК 33С5

Ditte O.V. DEVELOPMENT OF ECONOMIC PARTNERSHIP OF THE RUSSIAN FEDERATION WITH CIS COUNTRIES. The article highlights the issues of economic partnership of the Russian Federation and the Commonwealth of Independent States. We consider the development and operation of socio-economic organizations in the former Soviet Union. We obtain the stages and the problem of forming a single economic space.

Key words: **objective conditions, the factors of economic cooperation.**

О.В. Дитте, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: ditteov@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ СО СТРАНАМИ СНГ

В статье освещаются вопросы экономического партнерства Российской Федерации и стран Содружества Независимых Государств. Рассматривается развитие и функционирование социально-экономических организаций на территории бывшего Советского Союза. Выделены этапы и проблемы формирования единого экономического пространства.

Ключевые слова: **факторы экономического сотрудничества, формы экономической интеграции.**

Россия просто обречена быть главной среди прочих на евразийском пространстве. Здесь она естественный стержень интеграции, ни территориально, ни политически, ни экономически, ни культурно ее заменить нечем.

Ю.И. Изрицкий

На протяжении двух десятков лет страны Содружества выстраивали крепкие экономические связи, пытались сформировать и развивать единое экономическое пространство. Совместно приложенные Россией и странами СНГ усилия по интеграции торгово-экономического обмена привели к формированию зоны свободной торговли.

В данной статье автор ставит своей задачей проследить роль России в развитии экономических интеграционных процессов на постсоветском пространстве; выявить наиболее типичные социально-экономические формы сотрудничества Российской Федерации со странами ближнего зарубежья; показать этапы и проблемы партнерства бывших советских республик.

Экономическая интеграция на постсоветском пространстве представляет собой закономерный, объективный процесс, определяющийся не только чисто торговыми связями, но и долгосрочным сотрудничеством. Объективной основой экономической интеграции бывших республик СССР являются социально-экономические факторы, общность традиционных многолетних кооперативных связей. Постепенный переход российского государства к демократии, децентрализация экономики, интеграция в мировую систему разделения труда, самостоятельный выход регионов на внешний рынок продукции, технологий и услуг создавали предпосылки для поиска новых форм взаимоотношений в рамках СНГ. В этом процессе России принадлежала лидирующая роль. Территориальные размеры, людская и ресурсная база, экономический и научно-технический потенциалы объективно делают ее лидером почти на всем постсоветском пространстве.

Экономика СССР не только относилась к экономике интеграционного типа, но в ней была достигнута и наивысшая степень интегрированности хозяйства (в СССР на межреспубликанский оборот в 1990 году направлялось порядка 20% ВВП, а в странах Европейского Союза – лишь 14%) [1, с. 59]. Экономическая взаимозависимость союзных республик была также велика, как и взаимозависимость регионов внутри любой современной индустриально развитой страны. Это было обусловлено тем, что размещение производственных мощностей и структура межреспубликанского разделения труда формировались на плановой основе единого экономического пространства. Материальную основу Советского Союза образовывали общая производственная инфраструктура, хозяйственные связи, кооперация крупных и средних предприятий. При этом на территории Союза десятилетиями создавались единые энергетические, газовые, транспортные, коммуникацион-

ные, топливные системы. Республикам СССР был присущ высокий уровень взаимного товарообмена.

После распада Советского Союза, страны, вошедшие в Содружество Независимых Государств, очень скоро осознали объективную необходимость в восстановлении и поддержании устойчивых взаимных экономических связей. В то же время было очевидно, что сложившаяся к началу 90-х годов структура экономических взаимоотношений далеко не оптимальна.

Разрыв инфраструктурных, торговых, социальных связей между бывшими республиками СССР создал совершенно новые политические и экономические реалии на постсоветском пространстве. Попытки выйти из глубокого, системного экономического кризиса на основе политики финансовой стабилизации экономик СНГ не привели к положительным результатам. Рост инфляции и безработицы, спад производства и снижение инвестиционной активности продолжают. Эти проблемы являлись стратегическими и общими для всех стран СНГ, несмотря на то, что в каждой из них были свои особенности, требующие тактической конкретизации и привязки к непосредственным условиям.

Одним из первых направлений в развитии интеграции со стороны РФ стала попытка создания единого таможенного пространства. Эта инициатива была поддержана практически всеми государствами ближнего зарубежья. В марте 1992 г. главы правительств всех стран СНГ (кроме Украины) подписали в Москве Соглашение о принципах таможенной политики, предусматривавшее создание Таможенного союза. Спустя 2 месяца они заключили в Ташкенте Соглашение о сотрудничестве в области внешнеэкономической деятельности. После распада единого рублевого пространства (сентябрь 1993 г.) был подписан Договор об экономическом союзе сроком на 10 лет, предусматривавший «поэтапное создание в рамках всего Содружества зоны свободной торговли, Таможенного союза, общего рынка товаров, капиталов, рабочей силы и, наконец, валютного союза» [2, с. 94]. Однако почти все эти амбициозные решения остались только на бумаге, если не считать сложившихся на их основе бюрократических структур. Когда стало ясно, что в формате 12 государств создать зону свободной торговли не удастся, в феврале 1995 г. был заключен Таможенный союз между Россией, Казахстаном, Белоруссией (в 1996 г. к нему присоединилась Киргизия, а в 1999 г. – Таджикистан). Воплотить в жизнь Таможенный союз «пятерке» не удалось. В итоге на его основе было учреждено в октябре 2000 г. в Астане такая интеграционная организация, как Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС) с целью «выработки единых подходов при интеграции в международную экономику» [3, с. 442], а также создания Таможенного союза Единого экономического пространства стран-участников. Приоритетные направления деятельности – «наращивание товарооборота между странами-участниками, интеграция в финан-

совой сфере, унификация таможенных и налоговых законов» [4]. Среди основателей организации – Россия, Белоруссия, Казахстан, Киргизия, Таджикистан. Наблюдателями являются Украина, Молдавия и Армения. С января 2006 г. Узбекистан стал полноправным членом организации.

Инициатива в выдвижении идеи Единого экономического пространства исходила с украинской стороны, которая в вопросах постсоветской интеграции всегда занимала довольно сдержанную позицию. Инициатива Украины закономерно вызвала позитивную реакцию лидеров стран, к которым она была обращена. В Заявлении президентов Белоруссии, Казахстана, Российской Федерации, Украины от 23 февраля 2003 г. была выражена готовность сторон начать переговоры по мерам, необходимым для формирования Единого экономического пространства (ЕЭП). «Потенциал организации заключается в снятии ограничений к доступу на национальные рынки, – заявила министр Минэкономразвития РФ Эльвира Набиуллина. – Это согласование макроэкономической, торговой и денежно-кредитной политики» [5].

Активно развиваются экономические отношения России в рамках ШОС. В сентябре 2003 г. главы правительств стран – членов ШОС подписали «Программу многостороннего торгово-экономического сотрудничества» на 20 лет. В качестве долгосрочной цели предусматривалось «создание зоны свободной торговли» [6], а в краткосрочной перспективе – «увеличение потока товаров в регионе» [7]. Сотрудничество распространялось в области энергетики, транспорта, сельского хозяйства, телекоммуникаций, защиты окружающей среды и другие. И на сегодняшний день весьма успешно реализуются принципы и условия программы экономического сотрудничества.

В рамках двухсторонних отношений наиболее активно развивается диалог России и Белоруссии, который завершился подписанием Договора о создании Союзного государства 8 декабря 1999 г. В экономической сфере государства обязались создать единое экономическое пространство, денежную и валютную политику [8]. Несмотря на то, что не все намеченные цели реализованы из-за взаимных противоречий, перспектива дальнейшей интеграции актуальна и взаимовыгодна для обоих государств. Доказательством положительного влияния предпринятых шагов на развитие экономических связей России и Беларуси служит существенный рост товарооборота между этими двумя странами [9].

Определенные результаты достигнуты в развитии экономического сотрудничества России с Казахстаном. Государства сумели решить все пограничные проблемы, заключив двустороннее соглашение о дружбе, сотрудничестве и взаимопомощи в мае 1992 г. и межгосударственный договор в декабре 2004 г. Вместе с Россией Казахстан образует ядро таких интегрированных организаций, как Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС) Шанхайская организация сотрудничества (ШОС).

В силу геополитического положения России большое значение имеет так называемый «пояс соседства» – **приграничное партнерство в рамках субъектов РФ и стран ближнего зарубежья. Из нынешних 83 субъектов приграничными являются 48. Степень активности их экономических связей различна. К числу «средне активных» можно отнести Челябинскую область, граничащую с Казахстаном.** Челябинские предприятия участвуют в развитии строительной и добывающей индустрии Казахстана. Активно развивается легкая промышленность Урала при постоянных поставках хлопка, льна с территории Казахстана. В Челябинске на протяжении последних лет проходят деловые переговоры представителей предприятий Челябинской области с казахстанскими бизнесменами. Главной целью таких мероприятий стал поиск новых деловых партнеров, развитие и укрепление торгово-экономических связей. Сейчас товарооборот с Казахстаном превышает 23% от общего показателя внешнеторгового оборота Челябинской области [10]. Негативно влияют на приграничное сотрудничество таможенные барьеры.

Правительство Челябинской области совместно с правоохранительными и таможенными органами решило создать Центр приграничного сотрудничества на российско-казахстанской границе.

За прошедшие десятилетия в экономических интеграционных процессах СНГ можно выделить несколько этапов интеграции [11].

1991–1993 гг. можно назвать первым этапом – появления национальных экономик, – который охарактеризовался развалом единого народнохозяйственного комплекса СССР, делением национального богатства, соревнованием за получение внешних кредитов, отказом от уплаты долгов бывшего СССР, резким сокращением взаимного товарообмена [12, с. 29], что привело к экономическому кризису на всем постсоветском пространстве. Такое развитие событий сделало очевидным необходимость построения отношений в рамках СНГ на рыночной основе, по принципу экономической целесообразности интеграционных процессов национальных экономик.

Второй этап (1994–1995 гг.) – так называемый, этап становления правового пространства, – развиваются взаимные экономические связи стран СНГ по двум направлениям. Так, в общей массе разрозненных соглашений в сфере регулирования взаимоотношений между государствами можно выделить ряд наиболее значимых, которые выступают как попытки объединить усилия всех участников СНГ на достижении общих целей. Это, в первую очередь, Договор о создании экономического союза (24 сентября 1993 г.), Соглашение о создании зоны свободной торговли (15 апреля 1994 г.), Соглашение о создании Межгосударственного экономического комитета в качестве постоянно действующего органа Экономического союза (21 октября 1994 г.), Соглашение о создании Платежного союза государств-участников СНГ (21 октября 1994 г.). При активной роли России в подписании данных соглашений сложились важные предпосылки для многостороннего сотрудничества и интеграции постсоветского пространства и создания Таможенного союза.

Третий этап (1996–2007 гг.) отличает появление субрегиональных образований. Характерной чертой этого этапа стало заключение двусторонних соглашений. Здесь наибольший интерес с точки зрения дальнейшей перспективы представляет развитие связей между Россией и Республикой Беларусь, которые первыми пошли по пути создания таможенного союза. В дальнейшем к ним присоединились Казахстан, Киргизия и Таджикистан, создав Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС). В направлении регионального экономического сотрудничества осуществляется процесс по созданию благоприятных условий в области торговли и инвестиций [13, с. 281], а также обеспечение свободы перемещения товаров, услуг, капитала и рабочей силы через границы государств-участников [14]. Активное участие в разработке данной концепции принимали Россия, Китай и Казахстан как ведущие экономики в интегрированных организациях. Россия заинтересована в налаживании приграничного сотрудничества с ближайшими соседями для укрепления безопасности государственной границы и четкого функционирования экономической инфраструктуры. Для успешной деятельности осуществляется разработка базовых документов в экономической и финансовой сферах сотрудничества, активно формируется общий энергетический рынок государств, развивается транспортная инфраструктура и торговля.

Четвертый этап (2008 г. – по настоящее время) – время кризисных явлений в экономической интеграции на постсоветском пространстве. Мировой финансовый и экономический кризис оказал существенное негативное влияние на экономическую ситуацию в странах СНГ, которые вплоть до последнего времени были одним из самых динамично развивающихся регионов мира [15]. Использование потенциала интеграционных экономических объединений позволило минимизировать последствия кризиса. «Финансовый кризис лучше преодолевать сообща. Интеграция – лучший антикризисный рецепт», – констатировал главы правительства Российской Федерации В.В. Путин [16, с. 3].

Таким образом, Россия обращена к странам СНГ своими промышленно развитыми регионами. Экономическое сотрудничество развивается на многосторонней и двусторонней основе. На этом пути достигнуты определенные успехи, но имеются и ряд проблем, осложняющих этот обмен. В их числе – сдвиги в структурах национальных экономик – сокращение производства с высокой степенью переработки, что ограничивает их возможности для взаимной торговли; транспортные издержки и организационные недостатки.

Одной из главных причин ослабления экономических связей в СНГ стал переход России на рыночные цены на газ и нефть, поставляемые партнерам по СНГ, что лишило Содружество одного из существенных объединяющих факторов – низких цен на газ и нефть. Периодически энергетическая проблема на территории постсоветского пространства возникает с 2005 г. Одновременно российское руководство встало на путь формирования на базе СНГ некоего союза государств, связанного системой нефте- и газопроводов и основанного на ключевой роли России как основного поставщика энергоресурсов в Европу со всего постсоветского пространства. Это вызвало определенное напряжение в отношениях с сопредельными государствами, которые были недовольны тем, что им

в этой структуре отводится роль либо поставщиков своего газа в российские трубопроводы (Туркмения, Казахстан, Узбекистан), либо транзитных стран (Украина, Белоруссия).

Другой конфликтной стороной социально-экономического сотрудничества являются так называемые торговые войны, возникающие на протяжении 2009 г., в результате которых экспортная продукция сельского хозяйства из стран СНГ в Россию (и, наоборот, из России в страны СНГ) значительно снизилась, и производители и поставщики понесли колоссальные убытки, но компромисс был достигнут: экспортная продукция сельского хозяйства поставляется в том же объеме.

В настоящее время Россия продолжает проводить активную политику интеграции на постсоветском пространстве. Важнейшим показателем этого стало подписание договора о создании единого экономического пространства. «Это фундаментальный договор, который будет лежать в основе торгово-экономических отношений наших стран», – утверждает российский премьер-министр В.В. Путина [17].

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Правительства Челябинской области 2011 г.

Библиографический список

1. Экономическая интеграция в рамках Содружества Независимых Государств (доклад рабочей группы Национального экономического совета к обсуждению на VII Российском экономическом форуме) // Российский экономический журнал. – 2002. – № 5-6.
2. Шишков, Ю. Россия и СНГ: неудавшийся брак по расчету / Ю. Шишков // Pro et Contra / Внешняя политика России: 1991–2000. – 2001. – № 1-2. – Ч. 1. – Т. 6.
3. Филлипов, А.Б. Новейшая история: 1945 – 2006. – М., 2007.
4. Договор о «Таможенном союзе» и Едином экономическом пространстве от 26 февраля 1999 г., Москва, ст. 3 // Собрание законодательства Российской Федерации, 2001. – № 42. – 15.10.
5. Зиброва, Е. Единое экономическое пространство на троих // Деловой портал BFM.ru – проект группы компаний «РУМЕ-ДИА». – 2010. – 16 нояб.
6. Программа многостороннего торгово-экономического сотрудничества стран-членов Шанхайской организации сотрудничества: Международное и межгосударственное сотрудничество, 2003. – Раздел I. – Ст. 5. – 23 сент. [Э/р]. – Р/д: www.sng.allbusiness.ru.
7. Программа многостороннего торгово-экономического сотрудничества стран-членов Шанхайской организации сотрудничества: Международное и межгосударственное сотрудничество, 2003. – Раздел I. – Ст. 5. – 23 сент. [Э/р]. – Р/д: www.sng.allbusiness.ru
8. Договор о создании Союзного государства: Международное и межгосударственное сотрудничество. – Москва, 1999. – Раздел I. – Ст. 2. – 8 дек. [Э/р]. – Р/д: www.sng.allbusiness.ru
9. Товарооборот между Россией и Белоруссией / Инфографика / РиоНовости [Э/р]. – Р/д: http://www.rian.ru/infografika.
10. Гвоздикава, Е. Южноуральские бизнесмены договорились с казахстанцами о сотрудничестве / Новости онлайн [Э/р]. – Р/д: http://chelyabinsk.ru, 2011. – 26 авг.
11. Постсоветское экономическое пространство: современное состояние и перспективы развития / под ред. чл.-корр. РАН В.А. Цветкова. М., 2009. Полушкина, И.Н. Развитие и совершенствование процессов экономической интеграции пространства СНГ в условиях рыночных преобразований: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Н. Новгород, 2006.
12. Ситарян, С. Интеграция стран СНГ: трудности и перспективы взаимодействия // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 5.
13. Комиссина, И.Н. Шанхайская организация сотрудничества: становление новой реальности / под ред. д-ра ист. наук Е.М. Кожокина. – М., 2005.
14. Концепция формирования Единого экономического пространства: Международное и межгосударственное сотрудничество. – Раздел II. / [Э/р]. – Р/д: www.sng.allbusiness.ru
15. Чернышев, С.В. Торгово-экономическое сотрудничество Российской Федерации со странами СНГ // Федеральный справочник. – 2009. – № I-VI.
16. Сидибее, П. С думой по жизни // Российская газета. – 2009. – № 73.
17. Страны СНГ подписали договор о зоне свободной торговли [Э/р]. – Р/д: http://dfact.net, 2011. – 19 окт.

Bibliography

1. Ekonomicheskaya integratsiya v ramkakh Sodruzhestva Nezavisimikh Gosudarstv (doklad rabochey grupp Natsionalnogo ekonomicheskogo sojeta k obsuzhdeniyu na VII Rossijskom ekonomicheskom forum) // Rossijskij ekonomicheskij zhurnal. – 2002. – № 5-6.
2. Shishkov, Yu. Rossiya i SNG: neudavshijysya brak po raschetu / Yu. Shishkov // Pro et Contra / Vneshnyaya politika Rossii: 1991–2000. – 2001. – № 1-2. – Ch. 1. – T. 6.
3. Fillipov, A.B. Noveyishaya istoriya: 1945 – 2006. – M., 2007.
4. Dogovor o «Tamozhenom soyuze» i Edinom ekonomicheskom prostranstve ot 26 fevralya 1999 g., Moskva, st. 3 // Sbranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii, 2001. – № 42. – 15.10.
5. Zibrova, E. Edinoe ekonomicheskoe prostranstvo na troikh // Delovoy portal BFM.ru – proekt grupp kompanij «RUMEDIA». – 2010. – 16 noyab.

6. Programma mnogostoronnego trgovogo-ehkonomicheskogo sotrudnichestva stran-chlenov Shankhayjskoy organizacii sotrudnichestva: Mezhdunarodnoe i mezhgosudarstvennoe sotrudnichestvo, 2003. - Razdel I. - St. 5. - 23 sent. [Eh/r]. - R/d: www.sng.allbusiness.ru.
7. Programma mnogostoronnego trgovogo-ehkonomicheskogo sotrudnichestva stran-chlenov Shankhayjskoy organizacii sotrudnichestva: Mezhdunarodnoe i mezhgosudarstvennoe sotrudnichestvo, 2003. - Razdel I. - St. 5. - 23 sent. [Eh/r]. - R/d: www.sng.allbusiness.ru.
8. Dogovor o sozdanii Soyuznogo gosudarstva: Mezhdunarodnoe i mezhgosudarstvennoe sotrudnichestvo. - Moskva, 1999. - Razdel I. - St. 2. - 8 dek. [Eh/r]. - R/d: www.sng.allbusiness.ru.
9. Tovaroborot mezhdu Rossiej i Belorussiej / Infografika / RioNovosti [Eh/r]. - R/d: <http://www.rian.ru/infografika>.
10. Gvozdkova, E. Yuzhnouralskie biznesmenih dogovorilis s kazakhstancami o sotrudnichestve / Novosti onlayn [Eh/r]. - R/d: <http://chelyabinsk.ru>, 2011. - 26 avg.
11. Postsovetskoe ehkonomicheskoe prostranstvo: sovremennoe sostoyanie i perspektivih razvitiya / pod red. chl.-korr. RAN V.A. Cvetkova. M., 2009. Polushkina, I.N. Razvitie i sovershenstvovanie processov ehkonomicheskoy integracii prostranstva SNG v usloviyah rihnochnihkh preobrazovaniy: avtoref. dis. ... kand. ehkon. nauk. N. Novgorod, 2006.
12. Sitaryan, S. Integraciya stran SNG: trudnosti i perspektivih vzaimodeystviya // Problemih teorii i praktiki upravleniya. - 2001. - № 5.
13. Komissina, I.N. Shankhayjskaya organizaciya sotrudnichestva: stanovlenie novoy realnosti / pod red. d-ra ist. nauk E.M. Kozhokina. - M., 2005.
14. Konceptiya formirovaniya Edinogo ehkonomicheskogo prostranstva: Mezhdunarodnoe i mezhgosudarstvennoe sotrudnichestvo. - Razdel II. / [Eh/r]. - R/d: www.sng.allbusiness.ru.
15. Chernihshev, S.V. Torgovo-ehkonomicheskoe sotrudnichestvo Rossijjskoy Federacii so stranami SNG // Federalnihy spravochnik. - 2009. - № I-VI.
16. Sidibe, P. S dumoy po zhizni // Rossijskaya gazeta. - 2009. - № 73.
17. Stranah SNG podpisali dogovor o zone svobodnoy trgovli [Eh/r]. - R/d: <http://dfact.net>, 2011. - 19 okt.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 940

Kabeshv R.V. LIBERAL DEMOCRACY CRISIS AND THE MAKING OF «THE THIRD WAY THEORY». The article presents the analysis of the ideological sources and the making of «The Third Way Theory» as a socio-political, cultural and historic phenomenon in Europe in XIX-XX centuries.

Key words: 'The Third Way', the Age of Enlightenment, Modernism, Liberalism, Social Democracy, Labour Movement.

Р.В. Кабешев, д-р политич. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: kabeshv@mail.ru

КРИЗИС ЛИБЕРАЛЬНОЙ ДЕМОКРАТИИ И СТАНОВЛЕНИЕ «ТРЕТЬЕГО ПУТИ»

В статье рассматриваются идейные истоки возникновения и становления «третьего пути» как самостоятельного общественно-политического и культурно-исторического феномена европейской истории XIX-XX веков.

Ключевые слова: «третий путь», эпоха Просвещения, модернизм, либерализм, социал-демократия, рабочее движение.

Синтез и рождение новых идей всегда связаны с глубокими трансформациями и кризисами, первые выступают и как следствие, и как причина последних. Рубеж XIX-XX веков, по оценкам философов, историков стал для европейской цивилизации как раз одним из таких периодов. Начавшись под знаком «кризиса европейской культуры», социокультурный кризис рубежа XIX-XX веков положил начало бурной кризисной эпохе.

Идеология «третьего пути» является самостоятельным, целостным и концептуально оформленным комплексом различных идей и воззрений, базирующимся на ряде общих духовно-ценностных оснований, определяющих миссию, цель и характер существования и развития европейской цивилизации [1].

Главным источником, отправной точкой и методом формирования идеологии «третьего пути» является глубокая, всесторонняя, радикальная критика всего комплекса идей Просвещения, того социального, экономического, политического и идеологического порядков, которые на нем основаны. Это обусловило значительное число заимствований из самых разных источников: марксизма и немарксистского социализма, анархизма и немецких романтиков, «организованного» национализма, критического либерализма и христианского традиционализма, «философии жизни» и Социальной доктрины католицизма, русской религиозной мысли, позитивизма и т.д.

В конце XVIII века модернизм начинает утверждаться как выражение радикального разрыва с прошлым и особенно с его правовыми моделями, где новые тенденции достигают своего апогея. С французским Просвещением получает окончательное развитие философская и научная революции предыдущего века, утверждается идея бесконечного прогресса знания, которая приведет к лучшему, более моральному обществу. Были разработаны со всей конкретностью и применены в политике универсальные основы морали и права. Рационализм, оптимизм и универсализм Просвещения, псевдоабсолютная вера в науку находят непосредственную конкретизацию в желании к рациональной трансформации политической и социальной жизни.

Эра Просвещения – это эра критики, понимаемой одновременно как метод познания, созидания и действия. Существенной характеристикой модернизма является идея человеческого совершенства, идея, согласно которой человечество способно создать рациональным путем лучшее будущее. Основная черта модернизма – критика религии, философии, морали, права, истории, экономики и политики – и главные идеи эпохи модернизма – прогресс, революция, свобода, демократия – вышли из критики. Именно из революционной критики традиционных устоев и ценностей, в первую очередь, религии, проистекает теория естественного права, абсолютизация индивидуума, идея, согласно которой благополучие

и счастье индивидуума должно всегда быть в центре всякого политического действия. Эта рациональная критика существующего порядка позволяет рассматривать общество как соединение индивидуумов и государства, где последнее выступает как инструмент первого. Эта критика породила гедонистическое и утилитарное видение общества и государства, без которого невозможны либерализм, демократия, социализм. При этом индивид был определяем как субъект исторический, ответственный за свою собственную судьбу.

Раскол общества на множество разрозненных и эгоистических индивидов чем дальше, тем больше требовал усиления значения внешнего фактора – государства, создавал благоприятные условия для нарастания эгалитарных тенденций. По мере расширения функций политической власти развивалось и представление об идеальном и совершенном государстве. Развитие науки и рациональной философии еще более укрепило взгляд на государство как носителя разума среди хаоса борющихся друг с другом сил, людей и интересов. Изменение государства и его вмешательство в социальную сферу и сферу экономики было результатом не только воли самого государства, но и апелляции к нему со стороны различных слоев общества и прежде всего рабочего класса. Утвердившаяся в XIX веке фабричная организация хозяйства стала материальной основой для осуществления старых утопий. Она требовала формальной рационализации, строгой научности и предсказуемости в жизни социума.

Рабочее движение возникло в XIX веке как сила, оппозиционная государству и индустриальной системе, противостоящая эгалитарному национализму. Однако положение наемного работника в условиях фабрично-индустриальной системы производства двойственно. С одной стороны, он заинтересован в устранении отношений господства и угнетения. С другой – рабочий находится под сильнейшим воздействием авторитарных производственных структур «фабричного деспотизма», благодаря которым он получает средства к существованию. Поэтому социальное и личностное освобождение трудящихся не может быть автоматическим следствием развития процессов капитализма, а требует сознательных действий по созданию альтернативных моделей общества.

Движение складывалось на основе самоорганизации, солидарности и взаимной помощи. По мере того, как индустриальный рационализм все больше пронизывал мир труда, пробивало себе дорогу направление, стремившееся к интеграции масс в систему индустриального общества. Его опорой стали марксистские, социал-демократические партии.

Социал-демократическая теория выдвигала задачу обобществления производства с помощью политической власти, завоеванной рабочим классом. Таким образом, она требовала прежде всего перехода экономики под контроль государства, ее национализации и этатизации. Большинство марксистов конца XIX – начала XX вв. понимало социалистическое общество как единую индустриальную фабрику, но не находящуюся в руках капитала, а подчиненную централизованному механизму, который выражал интересы всего общества. И если для левого, революционного крыла социал-демократии речь по-прежнему шла о новом, «пролетарском» государстве, то ее правые лидеры все больше склонялись к сотрудничеству с существующими режимами, к уступкам национализму и милитаризму.

Руководимое ими движение постепенно интегрировалось в структуру национального государства и сознательно или неосознанно помогало политике правительства. Происходило вращение в мир идей старого общества, обусловленное практической деятельностью рабочих партий и неизбежно влиявшее на духовный настрой их политических представителей. Те самые партии, которые выступили вначале, чтобы под флагом социализма завладеть политической властью, под давлением обстоятельств вынуждены были шаг за шагом жертвовать своими социалистическими принципами в пользу национальной политики государств.

В то же самое время социал-демократическое рабочее движение перестало отстаивать право трудящихся суверенно распоряжаться рабочим временем, контролировать процесс своего труда и определять его смысл и результаты. Все это было принесено в жертву интересам развития производства, которые, в свою очередь, требовали ее деспотической индустриальной организации и централизованного руководства. Предполагалось, что все это будет способствовать общему росту благосостояния и социальным реформам [2, с. 47].

Кризис либерализма, кризис адаптации массового общества и политики масс, явился общеевропейским феноменом. Главное место занимает социальный миф, а политика становится искусством манипулирования инстинктами, чувствами и страхами людей. С другой стороны, демократизация не заканчивается только введением всеобщего избирательного права, но и предполагает культурную интеграцию, которая возможна только в рамках настоящей национальной интеграции.

Повышение образовательного уровня, борьба с безграмотностью, формирование единой государственной системы школ, увеличение в несколько раз тиражей разного рода изданий имели эффект во всех отношениях непредвиденный. Очень быстро стало понятно, что восприятие культуры массами способствует не либерализму и социализму, а национализму. Либералы середины XIX века преподносили повышение культуры масс как важный момент в достижении свободного знания. Однако следующее поколение уже не разделяло этот оптимизм. Стало очевидно, что демократия и культура не трансформировали вчерашних подданных в просвещенных граждан, обогащенных универсальными ценностями.

Демократические ценности к концу XIX века сильно тускнеют. Стало понятно, что закон большинства отнюдь не становится автоматически законом свободы и справедливости. С чем же был связан кризис модернизма и существующего на его основе демократического порядка? «Демократия, – отмечает Н. Бердяев, носит формальный характер, она сама не знает своего содержания и в пределах утверждаемого ею принципа не имеет никакого содержания. Демократия не хочет знать, во имя чего изъясняется воля народа, и не хочет подчинить волю народа никакой высшей цели. В тот момент как демократия познает цель, к которой должна стремиться воля народа, обретет достойный предмет для своей воли, наполнится положительным содержанием, она должна будет эту цель, этот предмет, это содержание поставить выше самого формального принципа волеизъявления, положить в основу общества. Но демократия знает только формальный принцип волеизъявления, которым дорожит превыше всего и который ничему не хочет подчинять» [3, с. 282]. Тот же тезис отстаивает Карл Шмитт. «До тех пор, – пишет он, пока она была полемическим по сути понятием, то есть отрицанием существующей монархии, демократическая убежденность могла сочетаться и соединяться с различными иными политическими устремлениями. Однако в той мере, в какой демократия становилась действительностью, обнаруживалось, что она служила многим господам и отнюдь не имела содержательно однозначной цели. Когда исчез ее важнейший противник, монархический принцип, сама она не потеряла содержательную точность и разделила судьбу любого полемического понятия. Вначале она совершенно самоочевидным образом была сопряжена с либерализмом и свободой и даже тождественна с ними. В социал-демократии она шла рука об руку с социализмом. Демократия не имеет никакого политического содержания и является только формой организации. Тогда возникает вопрос, какую ценность демократия имеет как форма» [4, с. 168-169].

У либеральной демократии были довольно крепкие позиции, пока существовала вера в тождество индивидуальной пользы и общественного блага. Однако последующая политическая и духовная реальность мало что оставила от тождества, что позволяет сделать двоякий вывод: либо этого ра-

зумного эгоиста не существовало и либеральный порядок поддерживался долиберальным духовным наследием традиций, верований, родительского авторитета, либо этот индивидуум деградировал, капитулировав перед гедонистскими ценностями. Модерн продемонстрировал, что он не имеет других стимулов для совместной социальной жизни, кроме материального интереса и прямого подавления. Однако эта дилемма морально опустошенного секуляризированного сознания, в которой оказалась разрушена духовно-религиозная вертикаль.

Как отмечает Н.Бердяев: «демократия есть идеология критической, а не органической эпохи в жизни человеческих обществ. Демократия ставит своей целью собрать распадающуюся народную волю. Но человеческая личность есть для нее отвлеченный атом, равный всякому другому, и задача воссоединения людей есть механическая задача. Демократия в силах только механически суммировать волю всех, но общей воли, органической воли народа от этого не получается. Органическая воля народа не может быть арифметически выражена, она необнаружима никаким подсчетом голосов. Воля эта обнаруживается во всей исторической жизни народа, во всем складе его культуры, и прежде всего она находит себе выражение в религиозной жизни народа. Вне органической религиозной почвы, вне единства религиозных верований не существует единой, общей воли народа» [3, с. 283-284].

Кризис идеологических и политических основ выразился в моральной деградации власти и ее беспомощности перед лицом социальных движений и национализма. Демократия носит формальный характер, она сама не знает своего содержания и в пределах утверждаемого ею принципа не имеет никакого содержания. Демократия не хочет знать, во имя чего изъясняется воля народа, и не хочет подчинить волю народа никакой высшей цели. Она одинаково равнодушна и к добру, и к злу. Однако и марксизм не избежал кризиса, претерпев значительную ревизию, в том числе и иррациональную. Марксизм, претендовавший решить фундаментальные вопросы эпохи капитализма, оказался в основе своей неспособен это сделать. Социализм претендовал на то, чтобы иметь истинное содержание и истинную цель. Однако его содержание такая же фикция, он так же бессодержателен, как и демократия.

Конец XIX века был эпохой трансформации классовой структуры общества и формирования массового рабочего класса с четко выраженной классовой идентичностью. Этот процесс сопровождался становлением движений за улучшение положения рабочего класса, также активной политической деятельностью социалистического и коммунистического характера. Наряду с созданием общенациональных организаций в рабочем движении отчетливо присутствовало стремление к международному объединению рабочего класса, к созданию организаций национального уровня в целях борьбы за решение экономических и социальных проблем.

Европейский модерн исчерпал все основания для совместной социальной жизни, кроме наживы и страха. На самом деле это дилемма морально выхолащенного секуляризированного сознания, в котором оказалась разрушена духовно-религиозная вертикаль. Конечный социальный смысл всякой религии — обеспечение духовно-ценностных предпосылок со-

вместной жизни людей: религия дает индивидам возможность жить сообща и сознавать себя обществом. Либерализм пытался убедить всех, что индивид это и есть разумный эгоист, которому удается находить тождество индивидуальной пользы и общественного блага. Однако либеральный порядок держался на том духовном базисе, который был выстроен до либерализма: традиции, верования и авторитарно-патриархальное законопослушание. XX век человечество встречало, утратив веру, под знаменами нигилизма.

Несмотря на многообразие форм и методов реализации идей «третьего пути», обусловленных национальными особенностями и конкретной исторической ситуацией, существует ряд общих мировоззренческих принципов, к которым относятся органицизм, элитизм, признание абсолюта, предусмотренного порядка вещей, примата традиций и т.д. Социал-дарвинизм, расизм и антисемитизм не являются определяющими для характеристики данных движений и идеологий. Во-первых, многие идеологи «третьего пути» были противниками национализма (Ницше), тем более шовинизма. Во-вторых, все эти идеологии использовались и либерализмом и марксизмом в не меньшей степени. В-третьих, многие сторонники идей «третьего пути», особенно в первой половине XX века активно поддерживали и выражали симпатии сионизму.

В своем развитии идея «третьего пути» проходит ряд последовательных этапов: идейное течение до первой мировой войны, политическое движение и политический режим в межвоенный период. Первая мировая война заставила значительное число европейцев дать оценку современного порядка и с новой силой осознать всю глубину европейского кризиса. И, наконец, она значительно увеличила и укрепила ряды сторонников идеи «третьего пути».

После второй мировой войны, с крушением фашистского и национал-социалистического режимов, идеология «третьего пути» существует, главным образом, как идейно-политическое течение в лице европейских «новых правых». Это обусловлено дискредитацией данного ансамбля идей фашизмом и бесспорным доминированием идей модерна в послевоенном мире, основывающимся на силе великих держав.

Идеологии «третьего пути» на современном этапе не теряют своей значимости, продолжая пополнять свой идейный багаж, определяя свою цель как выработку альтернативных путей развития современной цивилизации. Процесс глобализации, попытки создания однополярного мира, разрушение государств-наций, переход современного либерализма к расизму и социал-дарвинизму заставляют искать созидательные альтернативы современного проживания.

Из двух парадигм современной духовной истории мира — культурологической, связанной с реабилитацией богатейшего наследия существующих цивилизаций, и духовно-религиозной, нравственной, связанной со спасением мира, движения «третьего пути» наибольшее значение придают первой. Это свидетельствует о том, что секуляризация и богоборчество сделали западно-европейские народы, обладающие огромной технико-экономической мощью, неспособными к духовно-нравственному очищению во спасение себя и человеческого социума.

Библиографический список

1. Кабешев, Р.В. Движения «третьего пути» в Западной Европе в XX веке: монография. — М., 2005.
2. Левые в Европе XX века: люди и идеи. — М., 1998.
3. Бердяев, Н. Демократия, социализм, теократия // Интеллигенция. Власть. Народ. — М., 1993.
4. Шмитт, К. Политическая теология. — СПб., 2000.

Bibliography

1. Kabeshev, R.V. Dvizheniya «tret'ego puti» v Zapadnoy Evrope v KhKh veke: monografiya. — M., 2005.
2. Levi v Evrope KhKh veka: lyudi i idey. — M., 1998.
3. Berdyaev, N. Demokratiya, socializm, teokratiya // Intelligenciya. Vlastj. Narod. — M., 1993.
4. Shmitt, K. Politicheskaya teologiya. — SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 31.10.11

УДК 902

Dvornikov E.P. SQUARE AND CIRCLE – CORES UNIVERSAL OF ARCHAIC CULTURES. Work is devoted the analysis of researches of the basic universal the archaic cultures reflected in mythology, outlook, and religion.

Key words: circle, square, outlook, culture.

Э.П. Дворников, канд. ист. наук, зав. каф. Археологии, этнологии и источниковедения ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: dvornikov@yandex.ru

КВАДРАТ И КРУГ – ОСНОВНЫЕ УНИВЕРСАЛИИ АРХАИЧЕСКИХ КУЛЬТУР

Работа посвящена анализу исследований основных универсалий архаических культур, отражённых в мифологии, мировоззрении, и религии.

Ключевые слова: круг, квадрат, мировоззрение, культура.

Современные исследования в области изучения истоков культур дают множество примеров сходства между ними. Существовавшие на разных континентах, в разные исторические периоды, они, по свидетельству А.В. Подосинова [1], Е.М. Мелетинского [2], В.Н. Топорова [3] и Т.Я. Елизаренковой [4], имеют подобный мифологический тип мышления, характерный для первобытной стадии развития человечества. В истории науки общие черты не связанных между собой культур получили название мифологических универсалий [5, с. 14–18]. Мифологический тип мышления ярко иллюстрируется в известных китайских и индийских письменных источниках. Одними из самых распространенных универсалий является круг и квадрат, цветовая триада – белый, красный, черный. В данной статье речь пойдет о первых двух универсалиях, геометрической и семантика которых ярко выражена в мифологии, устройстве мира, структуре погребальной камеры.

Справочные издания указывают, что квадрат геометрический символ, значение которого связывается с числом четыре, равенством, прямоотой, порядком, единообразием, землей. Квадрат предполагает упорядочивание четырех различных элементов. В силу этого он соответствует символике числа четыре и всех четырёхчастных структур, четные числа и формы характеризуются свойствами стабильности, в противоположность динамике нечетных чисел и соответствующих им геометрических форм. В системе этических представлений с квадратом связываются истина, справедливость и мудрость. В психологическом отношении он ассоциируется с прочностью и устойчивостью, и это служит объяснением его использования в различных процессах преобразования природных форм. Это образ стабильной структуры, статической целостности. Магический квадрат, как считается, концентрирует в себе энергию, связанную с лежащим в его основе числом. Наиболее известны квадраты **Сатор**, **Меркурия**, **Сатурна** и другие, использовавшиеся в том или ином деле. Так, квадрат Сатор, использовался, как правило, как любовное заклинание. Он исполнялся в виде талисмана, написанного для человека, который являлся объектом вождения поклонника или поклонницы. Размещали его также на стенах домов, дворцов и кораблях. В Древнем же Риме он использовался как защитный амулет от волшебства, отравленного воздуха, колик и заразных болезней. Им также защищали коровье молоко от ведьм. Квадрат выступал, как правило, (наряду с кругом) как основная модель структурирования мира, в элементарном (четыре стихии), в пространственном (четыре стороны света), во временном (четыре времени года, стадии человеческой жизни и эпохи человечества) и в социальном (четыре основных класса) его аспекте. Все эти четверичные структуры задают, как известно, основу порядка и стабильности мироздания. По этой причине связанные со сферой сакрального предметы, имеющие квадратную форму, могут рассматриваться в качестве символов мироздания (шахматная доска, бубны шаманов). Квадрат воплощает в себе основные пространственные ориентиры, организованные в оппозиции (верх - низ, левый - правый). С квадратом обычно соотносит-

ся мужское начало, а с кругом – женское. Однако в ряде традиций, существует обратное соответствие. Так, китайская, индийская и другие традиции считают квадрат «женской» фигурой, поскольку он соответствует земле, в противоположность мужскому образу - круга (неба). Так, например, в китайском трактате «Ли цзи» говорится, что земля квадратная, а небо круглое: ввиду своей ограниченности в пространстве земля описывается знаком квадрата, а бесконечное небо обозначается бесконечной линией (окружностью). Квадрат лежит в основе многих архитектурных сооружений (зиккурат, пирамида, пагода), квадратную форму имеют алтари. Нередко квадратными (в плане) строились и поселения. В иранской мифологии обитель праведников – **Вара** - имела форму квадрата. В этом образе нашла свое отражение идея о квадратном ограждении, внутри которого располагается упорядоченный мир, противопоставляемый внешнему, исполненному хаосу и смерти.

Круг, без сомнения, - это самая универсальная из всех геометрических фигур, - это символ цельности, единства и совокупности, полноты и ограниченности, постоянства и цикличности, вечности и бесконечности. Данная древняя символика круга раскрывается во многих выражениях великорусского языка: единство интересов цементирует «круг единомышленников»; совокупность знакомых определяет «круг общения»; безвыходную ограниченность в замкнутой цельности бытия иллюстрирует «замкнутый круг», а вечность и цикличность времени отмечает «круглый год», поскольку «все возвращается на круги своя». В мифологии совершеннейшая из фигур может олицетворять многие космические объекты: так золотой круг (диск) представляет Солнце, серебряный - Луну, голубой или синий - небо, звездный - бездонный космос, отделяющий от хаоса упорядоченную Вселенную.

Совершенную форму круга принимают и небеса, и земля, и нижний (подземный) мир. Идеальную завершенность миров подчеркивают и числовые характеристики, универсальные числа «3», «7» и «9», заложенные в их основе. Например, число «3» обычно обозначает природные явления (3 слоя неба, 3 попытки), число «7» обычно обозначает число препятствий, срок сражения богатырей и т.д. [6, с. 23]. В мифах славян Землю обволакивают девять сферических небесных слоев, но все прелести рая можно познать, лишь оказавшись на «седьмом небе» - прозрачном дне небесного Океана. Аналогичные представления об устройстве небес характерны для многих древних народов земли. В китайской мифологии тоже насчитывается девять небесных сфер, только расположены они иначе - не друг над другом, а в единой горизонтальной плоскости. Четыре из них ориентированы по четырем сторонам света, еще четыре - по промежуточным направлениям, а девятая - по центру. Каждая сфера обладает собственным цветовым оттенком, а в совокупности они образуют сложную небесную мозаику.

Спустившись с небес на землю, мы попадаем в «круг земной», разделенный, согласно раннесредневековой европейской традиции, на три материка: Европу, Азию и Африку. Что

до Китая, то его древнее землеустройство являлось зеркальным отражением небесного миропорядка, поскольку легендарный император Великий Юй разделил Поднебесную именно на девять больших областей. Территориальное деление на «земные круги» унаследовано и современной картографией. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на учебную модель Земли, именуемую глобусом. Земной глобус, туго стянутый поясом экватора и двумя обручами тропиков, увенчивают две круглые ледяные шапки полюсов, а кроме того, земной шар, словно экзотический фрукт, делят на множество круглых долек меридианы и параллели. Единицей измерения гигантского земного круга служит маленький кружок - градус. На физической карте наша планета изображена в виде двух больших кругов (полушарий), испещренных множеством кружков, обозначающих города. К этому следует добавить огромное количество условных знаков, представленных на различных картах в виде разноцветных кружков. Законченное совершенство мироздания нашло отражение даже в мрачных подземных глубинах ада. Опираясь на поверья средневековых европейцев, великий Данте изобразил ад как подземную воронкообразную пропасть, опоясанную девятью концентрическими кругами - уступами. В каждом круге грешники испытывают определенные мучения, соразмерные с их земными прегрешениями, а в девятом круге, лежащем на дне чудовищной пропасти, страдает сам Люцифер, намертво вмерзший в обледеневшие воды озера Коцит. Миктлан, ад ацтеков и майя, тоже состоит из девяти ярусов, уходящих глубоко в недра земли, но Нарака, ад из древнеиндийской мифологии, насчитывает лишь семь кругов. Настоящие мучения начинаются только в пятом круге Нараки, где грешников терзают дикие звери и жалят ядовитые гады, олицетворяющие болезненные угрызения и у коры совести. В шестом круге несчастные обречены на купание в подземной реке Вайтарани, заполненной кровью, гноем и нечистотами. Венец мучений грешники принимают в седьмом круге. Там, во тьме крошечной, пылающей неугасимым пламенем глубокая яма, поглотившая самых отпетых преступников. Мученики - индусы, отбывшие назначенный им срок наказания, заново возрождаются на земле, но на заключенных в седьмом круге Нараки эта амнистия не распространяется - им предстоит гореть в огне до тех пор, пока в пламени космического пожара не погибнет сама Вселенная.

В религии символика круга представлена исключительно широко. Еще в эпоху бронзы были воздвигнуты загадочные **кромлехи** - гигантские мегалитические сооружения из многочисленных каменных глыб, неизвестно кем и зачем расположенных по кругу. Самый известный из них Стоунхендж, возвышающийся среди холмов Южной Англии со времен неолита, достигает 90 м в диаметре. Подобное сооружение имеется и на территории Горного Алтая, получившее название «Тархатинский мегалитический комплекс» (63 м в диаметре) [7, с. 7-15]. По мнению ряда специалистов, кромлехи являлись древнейшими храмами Солнца, выполнявшими одновременно и функцию календаря. Доказательством этому служит, в частности, главная ось Стоунхенджа, направленная к точке восхода солнца в день летнего солнцестояния.

Имитацией кругового движения планет вокруг единого космического центра выглядят и ритуальные танцы многих народов мира, водивших хороводы вокруг священного огня, идола или алтаря. Круговой ход времени, циклическое обновление и возрождение символизирует хоровод вокруг вечнозеленой новогодней елки, персонифицирующий мифическое Мировое (Космическое) Дерево. Особое место в культе (**народов?**) занимает ритуальная пища. В верованиях язычников наибольшим почетом были окружены два обожествленных космических объекта - Солнце и Луна, определившие их гастрономические пристрастия и вошедшие, в символической форме, в праздничный рацион. У славян, например, традиционным масленичным блюдом стали блины, символизирующие весеннее солнце, а у китайцев, предпочитавших ночное светило дневному, главным лакомством на Празднике Луны до сих пор остаются круглые «лунные» пирожки с изображением

лунного зайца, лунной лягушки и прочей лунной символики. Христианская обрядность внесла свою лепту в символическое культовое меню. Аллегорией тела Христа в католичестве являлась **облатка (сказать, что это такое)**, а в православии - круглая приплюснутая булочка - **просфора**. И та, и другая используются в таинстве причащения. Вкусив такое угощение, чудесным образом превращающееся в желудке в тело Христа, верующий тем самым приобщается к Богу. Так, по крайней мере, учит нас христианская церковь.

В древневосточной иконографии круг очерчивает все глобальные аспекты бытия. Круг с крестом, с лучами, с крыльями, с языками-протуберанцами символизировал динамическую, живительную энергию Солнца. Любопытную эмблему солнца ввел в обращение египетский фараон Эхнатон - солнечный диск Атона, с ладонями на концах лучей, распростертыми над землей в жесте благословения. Модель Вселенной в буддийской иконографии представляет **мандала** - сакральный символ в виде круга с вписанным в него квадратом, содержащим, в свою очередь, еще один, восьмилепестковый круг - **янтру**. Внешний ее круг обозначает целостность Вселенной, а границы янтры, внутренний - женское начало; мужское же начало олицетворяет заключенный внутри янтры скипетр - **ваджра**. Кстати, следует отметить, что квадрат, вписанный в круг, - это один из самых устойчивых элементов сакрального строительства, когда насыпь кургана имеет в плане форму круга, а под насыпью, на уровне древнего горизонта, в разных культурах, фиксируется выкладка из плит, имеющая форму квадрата, например, как, в погребальных памятниках бийкенской культуры раннескифского времени [8, с. 322-327].

Дуалистическую модель мира изображает китайский знак «**инь — ян**», символизирующий неразрывное единство женского и мужского начал в природе. Активный, мужской принцип «Ян» воплощен в круге белого цвета, но в указанном знаке он объединен с пассивным, женским принципом «инь», передаваемым в черном цвете. Черно-белый круг «инь - ян» разделен пополам волнистой S-образной линией, но о взаимопроникновении двух противоположных начал свидетельствуют два маленьких кружка (белый кружок на черном фоне «инь» и наоборот). В индуизме, буддизме и джайнизме негативную роль играет порочный замкнутый круг сансары, влекущий все живые существа по бесконечному пути страдания, через бесчисленную цепь перерождений. В египетской религиозной эмблематике наиболее зловещим смыслом наполнен иероглиф в виде круга со звездой в центре, указывающий на **Дуат** - «глубокую, темную и бесконечную» преисподнюю, печальную обитель мертвых. В христианской иконографии круг служит эталоном божественного и духовного совершенства. Три пересекающихся круга - это одна из многочисленных эмблем Божественной Троицы. В виде трех концентрических кругов могли изображаться и ангельские триады. Круглый золотой нимб над головой Богородицы, апостола, мученика или угодника - это признак святости. В магии и оккультизме таинственный магический круг, запечатанный изнутри пентаграммой или простым крестным знаменем, служит надежной мистической защитой для мага и некроманта, осмелившегося вызвать демона или ходячего мертвеца. Слуги Сатаны и выходцы с «того света», крайне недовольные тем, что их побеспокоили, сначала пытаются добраться до дерзкого заклинателя духов, но, натолкнувшись на незримый бастион заколдованного круга, быстро смекают, что для этого у них руки (челюсти, щупальца) коротки. И тогда им поневоле приходится брать на себя хлопотные обязанности золотой рыбки.

Круг является также и базой для целого ряда астрологических знаков, обозначающих космические объекты. Так, знаком Солнца выступает круг с точкой в центре; знаком Земли - круг, увенчанный крестом; Венеры - круг с крестом, обращенным вниз. Подобно Венере изображается и знак Меркурия, но только с дугой на круге, напоминающей рожки. И, наконец, под Марсом в астрологии подразумевается значок в виде круга с наклонно уходящей вверх стрелкой (угол наклона соответствует 45-ти градусам, северо-восточному направлению и часовой стрелке, указывающей на цифру «2»).

В мировой истории символом замкнутого, ограниченного пространства, был и древнеримский цирк (лат. «cirsus» - «круг») - вытянутая арена, закругленная, впрочем, лишь с одной стороны. Там проходили гонки колесниц, торжественные и триумфальные шествия (отсюда и происходит выражение «совершить круг почета»). Современная, действительно круглая форма циркового манежа, впервые появилась только в XVIII веке в жокейских клубах Англии. Принцип «кругового ограничения» с успехом применил в дипломатии римский консул Ленат Попиллий. В 173 году до н.э. сенат направил его для переговоров к сирийскому царю Антиоху Епифану, захватившему значительную часть Египта. Лукавый азиатский владыка радушно встретил посла, отменно угостил его, а потом повел на прогулку в дворцовый сад. Любезное обхождение врага нисколько не обескуражило Попиллия; прервав медовые речи царя, ловко уловившего его от главной темы, римлянин потребовал вывести сирийские войска из Египта. Епифан ответил на это, что такой важный политический вопрос нужно хорошо обдумать. Тогда Попиллий веткой очертил на песке круг вокруг Епифана и предъявил ему ультиматум: царь не покинет пределы круга, пока не даст окончательного ответа. Опасаясь решительного посла и страшась мести грозного Рима, Антиох Епифан был вынужден капитулировать.

В отечественной истории символом порочного замкнутого круга стала и круговая порука. В законодательстве Древней Руси последняя была легальной формой коллективной ответственности всех членов общины, однако с возникновением и укреплением бюрократической системы, она превратилась в свою противоположность, т.е. в форму коллективной безответственности недобросовестных государственных служащих. Во всех органах государственного аппарата, будь то средневековые приказы, петровские коллегии или сменившие их в XIX веке министерства, пыльным цветом расцветали одни и те же отвратительные пороки, присущие замкнутой чиновничьей касте: волокита, взяточничество, казнокрадство, произвол и безответственность. Покрывая злоупотребления и преступления друг друга, российские чиновники создали эффективный механизм круговой поруки, гарантировавший им полную безопасность и безнаказанность. Круговая порука - «вечный двигатель» бюрократии, и никакими кампаниями по борьбе с коррупцией его не остановить. Исчезнет он лишь вместе с чиновничеством, но для этого потребуются коренное переустройство всего общества.

Принципиально иное значение имел в российской истории казачий круг - орган самоуправления некогда свободного военного сословия. В первые века существования вольного казачества он был действенным символом равноправия и демократии. Собрав «круг», казаки совместно решали все важные военные и политические вопросы, выбирали атаманов, кошевых и других должностных лиц. Так продолжалось до тех пор, пока процесс социального расслоения в самой казачьей среде не зашел слишком далеко. Окончательный удар по независимости казачества нанесла Екатерина II, уничтожившая Запорожскую Сечь, упразднившая казачьи вольности и подчинившая короне казачьих «старшин». С тех пор казаки, утратившие прежние нравственные ценности в лице свободы, равенства и демократии, превратились в послуш-

ное карательное орудие самодержавия. Третий пример, взятый из отечественной истории, касается подпольных революционных кружков XX века, символизировавших совокупность единомышленников, оппозиционно настроенных по отношению к царскому самодержавию. Первые студенческие кружки (Д. Веневитинова, Н. Станкевича и др.) возникли на рубеже 20-30-х годов, в мрачную эпоху реакции и «чугунной» цензуры николаевской России. Собравшись вместе, молодые патриоты горячо обсуждали тяжелое положение народа, строили иллюзорные планы введения в стране конституционного строя. Тем их деятельность, собственно, и ограничивалась. Разночинские кружки второго поколения (В.Г. Белинского, А.И. Герцена и Н.П. Огарева и др.), действовавшие в 30-40-е годы, развернули революционную агитацию и были разгромлены жандармами. Многочисленные народнические кружки третьего поколения, образовавшиеся вскоре после отмены крепостного права в России, совершили неудачную попытку поднять крестьянство на социальную революцию.

В связи с бурным развитием промышленности в пореформенной России и нещадной эксплуатацией пролетариата, в 70-е годы появились кружки четвертого поколения - рабочие кружки, объединившиеся позднее в «Южнорусский союз рабочих» (основатель - Е.О. Заславский) и «Северный союз русских рабочих» (его руководители - В.П. Обнорский и С.Н. Халтурин). Наконец, кружками пятого поколения следует признать марксистские кружки (Д. Благова, М.И. Бруснева, Н.Е. Федосеева и др.), возникшие в 80-х годах XIX века. Они вооружали и вдохновляли участников рабочего движения новой революционной идеологией, однако для массовой пропаганды марксизма рамки кружков были слишком тесны. К концу века подпольные кружки изжили себя, уступив место первой революционной рабочей партии - РСДРП.

В военном деле окружение - это серьезнейшее испытание для всего подразделения, чреватое пленом или полным уничтожением. Единственное средство против окружения - круговая оборона с последующим прорывом через вражеские порядки. В начальный период Великой Отечественной войны (1941 - 1942) из-за грубейших стратегических просчетов руководства и маршалов, собиравшихся бить врага малой кровью и при том на чужой территории, советским бойцам пришлось научиться драться в окружении. Эта нелегкая наука далась ценой невероятных страданий и целых рек крови, щедро пропитавших нашу собственную землю.

В наши дни, летом 1999 года, когда американская авиация бомбила беззащитные югославские города, патриоты сербы носили на сердце круглую мишень с надписью «цель», выражая тем самым готовность к самопожертвованию и презрение к лицемерным жандармам народов, повсюду кричащим о правах человека и тут же грубо попиравшим эти самые права, самым наглым и варварским образом.

Итак, подытоживая все вышесказанное, можно отметить, что на протяжении всей истории человечества, да и в настоящее время обозначенные нами универсалии являются основным алгоритмом взаимоотношения человека с природой, космосом, религией и обществом. И от этого - нам никуда не деться.

Библиографический список

1. Подосинов, А.В. Ex oriente lux! Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии, 1999. - DjVu, RUS.
2. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. - М., 1976.
3. Топоров, В.Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. - М., 1988.
4. Елизаренкова, Т.Я., Слова и вещи в Ригведе. - М., 1999.
5. Антонова, Е.В. Археология и семиотика / Е.В. Антонова, Д.С. Раевский // Структурно-семиотические исследования в археологии. - Донецк, 2002.
6. Ойношев, В.П. Система мифологических символов в алтайском героическом эпосе. - Горно-Алтайск, 2008.
7. Соёнов, В.И. Тархатинский мегалитический комплекс / В.И. Соёнов, А.В. Шитов, Д.В. Черемисин, А.В. Эбель // Древности Алтая. Известия лаборатории археологии. - Горно-Алтайск. - 2000. - № 5.
8. Тишкин, А.А. Проблема происхождения бийкенской культуры Алтая раннескифского времени и выделение основных этапов её развития // Социогенез в Северной Азии. - Иркутск, 2005.
9. Вовк, О.В. Энциклопедия знаков и символов. - М., 2007.

Bibliography

1. Podosinov, A.V. Ex oriente lux! Orientaciya po stranam sveta v arkhaiskikh kul'turakh Evrazii, 1999. - DjVu, RUS.
2. Meletinskiy, E.M. Poehtika mifa. - M., 1976.
3. Toporov, V.N. O rituale. Vvedenie v problematiku // Arkhaicheskiy ritual v folklornikh i ranneliteraturnykh pamyatnikakh. - M., 1988.
4. Elizarenkova, T.Ya., Slova i vethi v Rigvede. - M., 1999.
5. Antonova, E.V. Arkheologiya i semiotika / E.V. Antonova, D.S. Raevskiy // Strukturno-semioticheskie issledovaniya v arkheologii. - Doneck, 2002.
6. Ojnoshev, V.P. Sistema mifologicheskikh simvolov v altajskom geroicheskom ehpose. - Gorno-Altajsk, 2008.
7. Soyonov, V.I. Tarkhatinskiy megaliticheskiy kompleks / V.I. Soyonov, A.V. Shitov, D.V. Cheremisin, A.V. Ehbelj // Drevnosti Altaya. Izvestiya laboratorii arkheologii. - Gorno-Altajsk. - 2000. - № 5.
8. Tishkin, A.A. Problema proiskhozhdeniya biyjkenskoy kul'turi Altaya ranneskifskogo vremeni i vkhedenie osnovnykh etapov eyo razvitiya / Sociogenez v Severnoy Azii. - Irkutsk, 2005.
9. Vovk, O.V. Ehnciklopediya znakov i simvolov. - M., 2007.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 351.746.1: 351.86

Gashenko V.A. HIGH-LEVEL PERSONNEL OF NKVD-NKGB DEPARTMENTS IN WEST SIBERIA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR. The article is dedicated to the State security officers who were at the head of NKVD-NKGB Departments in West Siberia during the Great Patriotic War. The article is based on the little-known and recent biographical facts. The author made an attempt to compare life stories of heads of NKVD-NKGB Departments in Novosibirsk, Kemerovo and Tomsk regions to estimate their professional skills in 1941-1945.

Key words: secret service, State security organs, regular personnel, heads of NKVD-NKGB Departments, Great Patriotic War, 1941-1945.

В.А. Гашенко, канд. ист. наук, ст. офицер в/ч 44261, г. Новосибирск,
E-mail: furibo@yandex.ru

РУКОВОДЯЩИЙ СОСТАВ УПРАВЛЕНИЙ НКВД-НКГБ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В статье рассказывается о сотрудниках органов государственной безопасности СССР, возглавлявших управления НКВД-НКГБ в Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны. На основе малоизвестных и впервые вводимых в научный оборот сведений, автор проводит сравнительный анализ биографических данных начальников управлений госбезопасности Новосибирской, Кемеровской и Томской областей в 1941-1945 гг., оценивает их профессиональные и личностные качества.

Ключевые слова: спецслужбы, органы государственной безопасности, кадровый состав, начальники управлений НКВД-НКГБ СССР, Великая Отечественная война 1941-1945 гг.

В последнее время интерес к истории отечественных спецслужб неуклонно возрастает. Это можно объяснить тем, что спецслужбы на всех этапах развития государства и общества активно влияли на внешнюю и внутреннюю политику, являясь важнейшими государственными институтами, призванными обеспечить надежную защиту существующего строя, народа, правящей элиты, суверенитета и территориальной целостности государства. Актуальность глубокого знания истории спецслужб России определяется тем, что учет опыта работавших в них сотрудников, выявление сильных и слабых сторон их деятельности помогает сегодня вырабатывать качественно новые пути перестройки правоохранительной сферы, а также избегать роковых ошибок прошлого в современных формах и методах работы.

Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных истории российских спецслужб, в современной историографии существуют проблема, связанная с доминированием исследований, анализирующих именно деятельность, а не кадровый состав органов безопасности. Между тем, основу любой спецслужбы составляют работающие в ней люди. От того, насколько интеллектуальны, образованны, профессионально подготовлены сотрудники органов безопасности, напрямую зависит не только эффективность, но и легитимность их деятельности. В этой связи важно знать, какие требования предъявлялись к кандидатам на службу в тот или иной исторический период, насколько эти требования соблюдались на практике, кто попадал на службу в органы и благодаря каким качествам достигал высот карьерного роста.

Попытки ответить на некоторые из вышеуказанных вопросов уже делались рядом современных исследователей, среди которых, в частности, можно назвать Н.В. Петрова

и К.В. Скоркина [1], М.Л. Серякова и А.И. Колпакиди [2], А. Севера [3] и некоторых других. В работах этих авторов исследовались главным образом кадры центрального аппарата органов госбезопасности, начиная с ВЧК, и заканчивая ФСБ России. Однако акцентирование внимания указанных исследователей преимущественно на высокопоставленных лицах российских спецслужб не позволило им в полной мере изучить представителей периферийных органов безопасности, к которым, в частности, относились руководители областных управлений НКВД-НКГБ 30-х – 40-х годов XX века. Между тем, именно на плечах начальников УНКВД-НКГБ тыловых регионов страны в критические годы существования нашего государства, например, в годы Великой Отечественной войны, лежала большая ответственность, связанная с решением многочисленных социально-экономических и политических задач, по своей важности не уступавших задачам центрального аппарата органов госбезопасности. Поэтому изучение биографических данных руководящих кадров региональных спецслужб представляется нам сегодня достаточно актуальным и перспективным.

Занимаясь многолетним исследованием истории сибирских органов госбезопасности периода Великой Отечественной войны, автор хотел бы в настоящей статье отразить некоторые результаты своей работы, связанной с изучением кадрового состава управлений НКВД-НКГБ одного из крупнейших регионов Западной Сибири военного времени – Новосибирской области, а также выделившихся из нее в 1943-1944 годах Кемеровской и Томской областей. Кто возглавлял указанные областные управления, в какой последовательности и на протяжении какого времени? Какими профессиональными и личностными качествами обладали эти руководители? Как сложи-

лась их судьба после войны и чем они занимались до начала военных действий? На эти и другие вопросы попытался ответить автор в настоящей статье.

Особенностью кадрового состава управления государственной безопасности Новосибирской области в годы войны являлось то, что под влиянием реформ органов НКВД-НКГБ СССР в 1941-1943 годах, а также административно-территориальных преобразований Новосибирской области в 1943-1944 годах, периодически происходили его количественные и качественные изменения. В связи с указанными обстоятельствами, руководство областного управления менялось несколько раз, причем некоторые из его начальников за короткий срок успевали неоднократно сменить свое «амплуа», то есть побывать сперва на должности чекиста, затем – милиционера, или – наоборот. Так, управление НКГБ СССР по Новосибирской области (УНКГБ по НСО) в качестве самостоятельной структуры, независимой от органов внутренних дел, существовало в периоды с 22 июня до июля 1941 года и с апреля 1943 года до окончания войны, а в период с июля 1941 года и до апреля 1943 года все подразделения госбезопасности входили в состав управления НКВД по НСО. Соответственно, подразделения госбезопасности в Новосибирской области возглавляли несколько лиц: с апреля по август 1941 года – капитан госбезопасности М.Ф. Ковшук-Бекман (с апреля по июль 1941 год он возглавлял УНКГБ по НСО, с июля по август 1941 года – подразделения госбезопасности, вошедшие в состав УНКВД по НСО, и с августа по декабрь 1941 года – УНКВД по НСО) [4, с. 30]; с мая 1943 года по октябрь 1944 года – комиссар госбезопасности Л.А. Малинин, который до назначения на указанную должность возглавлял областное управление НКВД [1, с. 282]; с ноября 1944 года до окончания войны (а затем – до марта 1948 года) – комиссар госбезопасности П.П. Кондаков [1, с. 240].

26 января 1943 года из состава Новосибирской области была выделена на правах самостоятельной административной единицы Кемеровская область. В связи с данным преобразованием, приказом НКВД СССР № 00137 от 28 января 1943 года было образовано управление НКВД СССР по Кемеровской области, начальником которого был назначен капитан госбезопасности И.М. Кирышин. Несколько месяцев спустя, после выделения из системы органов внутренних дел органов государственной безопасности, в Кемеровской области было создано областное управление НКГБ, в которое И.М. Кирышин был переведен из УНКВД по Кемеровской области на должность начальника [5, с. 20].

После выделения летом 1944 года Томской области из состава Новосибирской, 19 августа 1944 года наркомом госбезопасности СССР В.Н. Меркуловым был подписан приказ № 00309, в соответствии с которым было образовано УНКГБ по Томской области, которое возглавил полковник Я.С. Турчанинов [6, с. 55].

Таким образом, высокие должности начальников органов госбезопасности в Новосибирской, Кемеровской и Томской областях на протяжении военного периода занимали пять человек: М.Ф. Ковшук-Бекман, Л.А. Малинин, П.П. Кондаков, И.М. Кирышин и Я.С. Турчанинов. Проанализируем основные этапы их трудового пути с целью определения того, кто из них наилучшим образом соответствовал занимаемой должности, какое имел образование и заслуги перед Родиной, а также попытаемся выяснить, как сложилась судьба данных лиц после завершения их службы в органах госбезопасности.

Михаил Фомич Ковшук-Бекман (рис. 1) родился в одном из белорусских сел в 1898 году. Он возглавлял органы госбезопасности Новосибирской области в возрасте сорока трех лет и руководил ими около полугода. До назначения на указанную должность имел стаж чекистской работы более двадцати лет, образование получил начальное (окончил народное училище). До прибытия в Новосибирск возглавлял Пятый отдел Третьего управления НКГБ СССР, то есть работал в центральном аппарате органов госбезопасности. После службы в УНКГБ по НСО, в августе 1941 года возглавил областное управление

НКВД, которое покинул в январе 1942 года. Дальнейшее место работы М.Ф. Ковшук-Бекмана автору статьи, к сожалению, установить не удалось, хотя факт присвоения ему в 1945 году звания «генерал-майор», его отставка в 1948 году, а также сведения некоторых сибирских исследователей [7, с. 276], дают основание полагать, что службу он закончил в Москве.

За заслуги перед Родиной М.Ф. Ковшук-Бекман был награжден боевым оружием «Маузер», орденами Красной Звезды, Красного Знамени, Ленина, медалями «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «За оборону Кавказа», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», «30 лет Советской Армии и Флота», знаком «Почетный чекист», а также именными часами [8, с. 55].

Леонид Андреевич Малинин (рис. 2) родился в городе Екатеринбурге в 1907 году. Он возглавлял управление НКГБ по Новосибирской области почти полтора года, и примерно столько же – чекистские подразделения в составе областного УНКВД. В момент назначения на руководящую должность ему было тридцать шесть лет. Образование имел высшее – в 1934 году окончил Томский институт инженеров транспорта. До прибытия на службу в Новосибирск из Одесского управления НКВД стаж его работы в органах безопасности составлял менее десяти лет. После службы в органах госбезопасности Новосибирской области был направлен в УНКГБ СССР по Тернопольской области, которое возглавлял до конца 1945 года [8, с. 58].

Службу в органах закончил в 1945 году в центральном аппарате МГБ СССР, в звании генерал-майора. За свою деятельность был награжден орденами Красной Звезды, Ленина и Трудового Красного Знамени [9, с. 8].

После увольнения из органов безопасности Л.А. Малинин работал заместителем политсоветника при Главноначальствующем Советской военной администрации в Германии, сотрудником Комитета информации при Совете министров СССР, а также занимал ряд инженерных должностей в транспортных организациях города Киева.

Умер Л.А. Малинин в 1982 году в Киеве в возрасте семидесяти пяти лет.

Петр Павлович Кондаков (рис. 3) родился в семье слесаря в 1902 году, в Калужской губернии. Окончил три класса ремесленного училища. Руководящую должность начальника УНКГБ по Новосибирской области занял в возрасте сорока двух лет. Руководил областным управлением госбезопасности последнее военное полугодие (в 1945 году получил звание генерал-майора), а также еще более двух лет после окончания Великой Отечественной войны [8, с. 55].

До назначения в Новосибирск возглавлял УНКГБ СССР по Смоленской области, а после службы в НСО убыл на должность начальника УМГБ СССР по Крымской области. До увольнения в запас из советских органов госбезопасности в 1961 году (с должности начальника УКГБ СССР по Владимирской области) занимал ряд высоких правительственных должностей (в 1952-1953 годах – министр госбезопасности Литовской ССР, в 1953 году – министр внутренних дел Литовской ССР) [10].

Умер П.П. Кондаков в 1970 году в городе Владимире в возрасте шестидесяти восьми лет. За службу в органах был награжден орденами Красной Звезды, Красного Знамени, Ленина, пятью медалями, знаками «Заслуженный работник НКВД» и «Почетный сотрудник госбезопасности» [9, с. 9].

Иван Михайлович Кирышин (рис. 4) родился в бедной крестьянской семье в Рязанской области в 1903 году. Образование получил начальное. На службу в органы госбезопасности поступил по партийному набору в 1929 году, стаж его чекистской работы к моменту назначения на должность начальника управления госбезопасности в Кемеровской области исчислялся четырнадцатью годами. Возраст вступления в руководящую должность – сорок лет. Возглавлял органы госбезопасности Кемеровской области в годы войны около двух лет, а также почти три года после ее окончания.

До назначения на службу в Кемерово являлся одним из руководителей партизанских отрядов на оккупированной территории Тульской и Смоленской областей.

Умер И.М. Кирюшин в возрасте сорока пяти лет в 1948 году, за своим рабочим столом, будучи начальником УМГБ СССР по Кемеровской области.

И.М. Кирюшин был награжден орденами Красного Знамени, Красной Звезды, медалями «За оборону Москвы», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», Знаком почета, а также знаками «Почетный работник ВЧК-ОГПУ» и «Заслуженный работник НКВД».

Яков Семенович Турчанинов (рис. 5) родился в 1903 году в Оренбургской губернии в крестьянской семье. Образование получил высшее. К моменту назначения на руководящую должность начальника УНКГБ по Томской области ему исполнился сорок один год, за плечами он имел восемнадцатилетний стаж оперативной работы в органах госбезопасности. Последнее место службы до перевода на руководящий пост в город Томск – начальник одного из отделов УНКГБ по Воронежской области [11].

Я.С. Турчанинов возглавлял управление НКГБ по Томской области около девяти последних месяцев Великой Отечественной войны, а также более четырех лет – после ее окончания. Перед увольнением на пенсию занимал должность начальника отдела УМГБ УССР по Закарпатской области, куда был переведен на службу из Томской области в 1949 году.

За службу в органах госбезопасности Я.С. Турчанинов неоднократно награждался орденами и медалями СССР [12].

Обобщая биографические данные о руководителях органов госбезопасности Западной Сибири военных лет, можно сделать следующие выводы.

Средний возраст начальников управлений НКВД-НКГБ Новосибирской, Кемеровской и Томской областей в годы войны составлял около сорока лет. Самым молодым из них был Л.А. Малинин, старшим – М.Ф. Ковшук-Бекман. Срок пребывания на должности начальника управления госбезопасности

у рассмотренных лиц был нестабильным – от шести месяцев до двух лет.

Большинство начальников были выходцами из крестьянских семей и имели начальное и среднее образование. Коренных сибиряков из указанных выше лиц не было, в связи с чем, по-видимому, руководство сибирскими управлениями госбезопасности расценивалось ими в качестве очередной ступени роста в восхождении по служебной лестнице.

В качестве начальника, наиболее знакомого с оперативной обстановкой в Западной Сибири, можно назвать Я.С. Турчанинова, проработавшего до назначения на руководящую должность в Томске много лет на оперативных должностях в органах госбезопасности Западной Сибири. Меньше всего приспособленным к руководству территориальным управлением можно считать П.П. Кондакова, который более десяти лет подряд работал в пограничных органах и, кроме того, много времени уделял своей партийной карьере (например, был депутатом Верховного Совета РСФСР).

В заключение хотелось бы отметить, что в военных условиях главными требованиями к занятию руководящей должности регионального уровня являлось, по-видимому, не наличие хорошего образования, оперативного опыта и глубокого знания специфики возглавляемого подразделения. Главными качествами, которыми должен был обладать кандидат на руководящую должность в годы войны, как, впрочем, и в довоенный период, были безграничная преданность делу партии большевиков и отсутствие компрометирующих материалов в личном деле. В этой связи вспоминаются слова Ф.Э. Дзержинского, сказанные им в двадцатых годах XX века: «Если приходится выбирать между, безусловно, нашим человеком, но не совсем способным, и не совсем нашим, но очень способным, – у нас, в ЧК, необходимо оставить первого...» [13, с. 219]. Доминирование этого принципа при подборе кадров советских органов госбезопасности была еще раз подтверждена Великой Отечественной войной.

Приложения



Рис. 1. М.Ф. Ковшук-Бекман



Рис. 2. Л.А. Малинин



Рис. 3. П.П. Кондаков



Рис. 4. И.М. Кирюшин

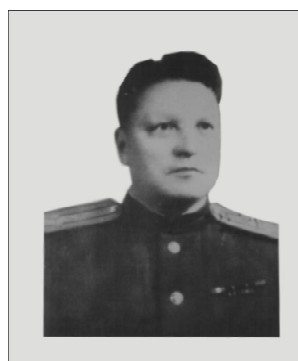


Рис. 5. Я.С. Турчанинов

Библиографический список

1. Петров, Н.В. Кто руководил НКВД. 1934-1941: справочник / Н.В. Петров, К.В. Скоркин. – М., 1999.
2. Колпакиди, А.И. Щит и меч. Руководители органов государственной безопасности Московской Руси, Российской империи, Советского Союза и Российской Федерации / А.И. Колпакиди, М.Л. Сераков. – М., 2002.
3. Север, А. ФСБ: энциклопедия спецслужб. – М., 2010.
4. Безопасность от А до Я: информационно-аналитический журнал. – 2002. – № 4.
5. Чекисты Кузбасса. 1943 г. – 2003 г. Страницы истории. – Кемерово, 2003.
6. Томские контрразведчики на фронте и в тылу. – Томск, 2005.
7. Тепляков, А.Г. Управление НКВД по Новосибирской области накануне и в начальный период Великой Отечественной войны // Западная Сибирь в Великой Отечественной войне (1941-1945 гг.): сб. науч. трудов. – Новосибирск, 2004.
8. Страницы истории правоохранительных органов города Новосибирска: информационный сборник. – Новосибирск, 2002.
9. Безопасность от А до Я: информационно-аналитический журнал. – 2005. – № 5.
10. Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф.П.-4. Оп. 56. Д. 12408. Л. 3-4.
11. Управление ФСБ России по Томской области. 60 лет [Э/р]. – Р/д: 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: ПК Pentium III и выше; 128 Мб ОЗУ; MS Windows XP; 4x CD-ROM дисковод; мышь. – Загл. с обложки диска. – Томск, 2004.
12. Голоскоков, И.В. На страже: очерки истории томских органов госбезопасности в биографиях их начальников / И.В. Голоскоков, В.Н. Уйманов. – Томск, 2008.
13. Плеханов, А.М. Дзержинский. Первый чекист России. – М., 2007.

Bibliography

1. Petrov, N.V. Kto rukovodil NKVD. 1934-1941: spravochnik / N.V. Petrov, K.V. Skorkin. – M., 1999.
2. Kolpakidi, A.I. Thit i metch. Rukovoditeli organov gosudarstvennoy bezopasnosti Moskovskoyi Rusi, Rossiyskoyi imperii, Sovetskogo Soyusa i Rossiyskoyi Federacii. / A.I. Kolpakidi, M.L. Seryakov. – M., 2002.
3. Sever, A. FSB: ehnciklopediya specsluzhb. – M., 2010.
4. Bezopasnost ot A do Ya: informacionno-analiticheskiy zhurnal. – 2002. – № 4.
5. Chekistih Kuzbassa. 1943 g. – 2003 g. Stranich istorii. – Kemerovo, 2003.
6. Tomskie kontrrazvedchiki na fronte i v tihlu. – Tomsk, 2005.
7. Teplyakov, A.G. Upravlenie NKVD po Novosibirskoyi oblasti nakanune i v nachalnihi period Velikoyi Otechestvennoy voyinhi // Zapadnaya Sibir v Velikoyi Otechestvennoy voyine (1941-1945 gg.): sb. nauch. trudov. – Novosibirsk, 2004.
8. Stranich istorii pravookhranitelnihkh organov goroda Novosibirska: informacionnihi sbornik. – Novosibirsk, 2002.
9. Bezopasnost ot A do Ya: informacionno-analiticheskiy zhurnal. – 2005. – № 5.
10. Gosudarstvennihiy arkhiv Novosibirskoyi oblasti (GANO). F.P.-4. Op. 56. D. 12408. L. 3-4.
11. Upravlenie FSB Rossii po Tomskoyi oblasti. 60 let. [Eh/r]. – R/d: 1 ehlektron. opt. disk (CD-R). – Sistem. trebovaniya: PK Pentium III i vihshe; 128 Mb OZU; MS Windows XP; 4x CD-ROM diskovod; mihsh. – Zagl. s oblozhki diska. – Disk pomethen v konteyiner 12-14 sm. – Tomsk, 2004.
12. Goloskokov, I.V. Na strazhe: ocherki istorii tomskikh organov gosbezopasnosti v biographiyakh ikh nachalnikov / I.V. Goloskokov, V.N. Uyimanov. – Tomsk, 2008.
13. Plekhanov, A.M. Dzerzhinskiy. Perviyi chekist Rossii. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

Раздел 6

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 614.77

Kryatov I.A., Novosiltsev G.I., Tonkopy N.I., Ushakova O.V., Vodyanova M.A., Chernyshenko A.I. **EFFECT OF OIL-CONTAMINATED SOIL ON THE DEVELOPMENT OF PATHOGENS INVASIVE DISEASES.** The article describes the actual problem of parasitic contamination of soils in the combined effect of petroleum products, ubiquitous in urboterritory. Presented by Stages of development of ascarid eggs under the influence of different concentrations of oil. Designated public health risks.

Key words: oil pollution, soil, helminthes.

И.А. Крятов, канд. мед. наук, зав. лабораторией гигиены почвы ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сысина» Минздравсоцразвития России; **Г.И. Новосильцев**, канд. мед. наук, старший науч. сотрудник отдела медицинской гельминтологии ИМПИТМ им. Е.И. Марциновского ГОУВПО ММА им. И.М. Сеченова; **Н.И. Тонкопий**, канд. мед. наук, ведущий науч. сотрудник лаборатории гигиены почвы ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сысина» Минздравсоцразвития России; **О.В. Ушакова**, канд. мед. наук, старший научный сотрудник лаборатории гигиены почвы ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сысина» Минздравсоцразвития России; **М.А. Водянова**, младший науч. сотрудник лаборатории гигиены почвы ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сысина» Минздравсоцразвития России; **А.И. Чернышенко**, канд. мед. наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской гельминтологии ИМПИТМ им. Е.И. Марциновского ГОУВПО ММА им. И.М. Сеченова, E-mail: lab.pochva(5),mail.ru

ВЛИЯНИЕ НЕФТЕЗАГРЯЗНЕННЫХ ПОЧВ НА РАЗВИТИЕ ВОЗБУДИТЕЛЕЙ ИНВАЗИОННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В работе описана актуальная проблема паразитарного загрязнения почв в сочетании с нефтепродуктами, повсеместно распространенными в урботерриториях. Представлено стадийное развитие яиц аскарид под влиянием различных концентраций нефти. Обозначены риски для здоровья населения.

Ключевые слова: нефтяное загрязнение, почва, гельминты.

В начале XXI века урбанизация, связанная со стремительным ростом городов и городского населения, охватила около 1% площади земного шара. Примерно половина мирового населения уже живет в городских агломерациях, в промышленно развитых странах более 75% составляет городское население. Этот глобальный процесс изменил ландшафты Земли сильнее, чем все другие виды деятельности человека за всю его историю. В связи с этим, задача науки и практики оценить и понять изменения в функционировании биосферы (почвы), вызываемые индустриализацией, перенаселением и загрязнением.

Результаты мониторинга почв по г. Москве, проводившегося в восьмидесятих годах XX века, совместно с Институтом минералогии геохимии и кристаллохимии редких элементов

(ИМГРЭ), а также современных мониторинговых наблюдений за почвами ряда регионов города (например, района «Хамовники» Центрального административного округа г. Москвы и района «Капотня» Юго-восточного административного округа г. Москвы), выполненные в период с 2005 до 2011 гг., показали, что почвы селитебных зон г. Москвы, как в восьмидесятые, так и в период с 2005 до 2011 гг. продолжают оставаться значительно загрязненными биологическими агентами - гельминтами, что создает прямую угрозу заражения людей, особенно детей, имеющих прямой контакт с почвой (игровые площадки, песочницы), кишечными инфекциями и глистными инвазиями. Результаты свидетельствуют о том, что уровень загрязнения почв селитебных зон нефтепродуктами и биологическими агентами стабильно остается на опасном высоком

Таблица 1

Влияние нефти на развитие яиц аскарид

Варианты опыта	контроль		500 мг/кг		1000 мг/кг		5000 мг/кг		10000 мг/кг	
	а	в	а	в	а	в	а	в	а	в
7 сутки	238	B ₁₆ 212 B ₄ 26	224	B ₁₆ 172 B ₂ 52	238	B ₁₆ 115 B ₄ 99 B ₂ 24	226	B ₁₆ 132 B ₄ 54 B ₂ 40	232	B ₁₆ 102 B ₄ 71 B ₂ 59
17 сутки	224	Bl 185 M 39	230	M 110 Bl 120	226	Bl 40 M 116	241	B ₁₆ 96 M 145	218	B ₁₆ 150 M 68
27 сутки	220	Lf 94 G 126	226	Lf 43 G 65 Bl 118	232	G 41 Bl 123 M 68	234	G 12 M 138 Bl 84	228	B ₁₆ 62 M 54 Bl 112
37 сутки	242	L 181 Lf 61	239	L 134 Lf 105	240	L 102 Lf 138	235	Lf 142 G 93	232	Bl 80 G 152
47 сутки	227	L _{in} 201 L 26	234	L _{in} 162 L 40 Lf 32	229	L _{in} 96 L 98 Lf 35	236	L 132 Lf 104	220	Lf 114 G 106
57 сутки	252	L _{in} 247 L 5	234	L _{in} 202 L 30 Lf 2	246	L _{in} 162 L 44 Lf 40	231	L 165 Lf 66	242	L 35 Lf 134 G 73
60 сутки	236	L _{in} 235 L 1	230	L _{in} 218 L 12	244	L _{in} 164 L 74 Lf 6	235	L 170 Lf 65	240	L 30 Lf 139 G 73
70 сутки	246	L _{in} 243	238	L _{in} 220 L 18	229	L _{in} 164 L 45 Lf 6	231	L 109 Lf 101 G 21	232	Lf 142 G 90

B₂ — 2 бластомера.B₄ — 4 бластомера.B₁₆ — 16 бластомеров

M — морула

Bl — бластула

а — общее кол-во яиц гельминтов (я/г).

в — число развивающихся яиц на различных стадиях.

G — гастрюла.

Lf — формирующаяся личинка.

L — сформировавшаяся личинка.

L_{in} — инвазионная личинка.

уровне. Поэтому *насушной задачей* является изучение влияния нефтезагрязненных почв на развитие паразитарных патогенов, содержащихся в почве.

Материалы и методы: экспериментальные исследования проводились на дерново-подзолистой среднесуглинистой почве, pH 7,13-7,35, с содержанием гумуса 1,3% (по Тюрину) NPK содержание тяжелых металлов ниже ПДК для почвы. В опытах использовалась товарная нефть [1] — смесь нефтей западносибирских месторождений, плотностью

0,876 г/см³, с содержанием серы 1,67%, солей 0,04%, обводненностью 0,12%.

Испытывались концентрации нефти, характеризующие реальные уровни загрязнения почвенного покрова селитебных зон населенных пунктов [2]. В качестве паразитарных тест объектов использовались очищенные взвеси жизнеспособных яиц аскариды человеческой (*Ascaris lumbricoides*) на стадии 1-2 бластомеров развития. В опыте использовано 5 вариантов: контроль, 500мг/кг нефти, 1000 мг/кг, 5000 мг/кг,

10000 мг/кг, в каждую из навесок почвой массой 200 ± 20 г было внесено по 250 ± 10 яиц аскариды. Образцы помещались в открытые контейнеры и после тщательного перемешивания экспонировались в оптимальных для процесса самоочищения почв температурно-влажностных условиях: влажность почвы 60-70% от полной влагоемкости, температура 20°C с доступом воздуха и света. Длительность эксперимента 70 суток, в течение которых поддерживались постоянные условия [3]. Санитарно-паразитологический анализ образцов почвы проводился начиная с 7 суток, а затем каждые 10 суток от закладки опыта в соответствии с МУК 4.2.796-99 «Методы санитарно-паразитологических исследований». В каждом образце учитывалось общее содержание яиц аскарид и число яиц гельминтов на разных стадиях развития. Каждый образец почвы исследовался в полном объеме. Развитие яиц аскарид в почве определялось по 9 стадиям: 1-2 бластомера; 4 бластомера; 16 бластомеров; морула; бластула; гастрюла; формирующаяся личинка; сформировавшаяся личинка; инвазионная личинка [4].

Результаты и обсуждения: результаты исследования показали (табл. 1), что в почве всех вариантов опыта обнаружены яйца аскариды, количество которых колебалось от 252 до 218 экземпляров (экз) 252-220 экз в контроле; 230-224 экз в образцах почвы с концентрацией нефти 500 мг/кг; 246-226 экз в образцах почвы с концентрацией нефти 1000 мг/кг; 241-226 экз в образцах почвы с концентрацией нефти 5000 мг/кг; 242-218 экз в образцах почвы с концентрацией нефти 10000 мг/кг. Различия между числом внесенных в образцы почвы аскарид и обнаруженных в процессе наблюдения не имеет принципиального значения и объясняется потерями при проведении исследований.

Данные санитарно-паразитологических исследований свидетельствуют о том, что в почве контрольных образцов в период наблюдения происходило активное развитие яиц аскариды. Уже на 47 сутки наблюдения 88,8% яиц стали инвазионными, т.е. содержали личинки с чехликом (после второй линьки). К концу эксперимента (70 суток) количество инвазионных яиц достигало 98,8%.

Несмотря на то, что в этот же период также как и в контрольном варианте при концентрации нефти 500 и 1000 мг/кг обнаружены яйца гельминтов, достигшие инвазионной стадии развития, отмечено угнетающее действие нефти, на что указывает более низкий процент обнаружения инвазионной личинки. Это особенно выражено при концентрации нефти 1000 мг/кг, при которой личинки в яйцах достигшие инвазионной стадии развития отмечены в 41,9% (47 суток) и в 71,6% (в конце наблюдения). Максимальное ингибирование процессов развития яиц аскарид наблюдалось в образцах почвы

с содержанием нефти в почве 5000мг/кг и 10000 мг/кг. В этих вариантах опыта с самого начала и до окончания опыта яйца аскарид оставались на ранних стадиях развития: в 12,5 – 14,5% на стадии не инвазионной личинки; в 57,9 – 61,2% на стадии формирующейся личинки; в 33,2% на стадии гастрюлы. Ни одно яйцо до конца эксперимента не достигало инвазионного состояния.

Обнаруженный эффект можно объяснить недостатком кислорода необходимого для развития яиц аскарид. Известно, что загрязнение почв нефтью приводит к изменению экологической обстановки [5]. Пропитывая почву, обволакивая почвенные частицы, корни растений, проникая сквозь мембраны клеток, нефть изменяет физико-химические свойства и структуру почвы, нарушает водно-воздушный баланс среды и организмов, приводит к нарушению аэрации и возникновению анаэробных условий [6]. Яйца же аскарид способны развиваться при достаточном доступе кислорода к их наружной оболочке и внутренним структурам. Наряду с этим, учитывая способность нефти растворяться в жирах, нельзя отрицать также возможность прямого токсического воздействия на личинку аскариды в результате проникновения через липидную оболочку яиц гельминтов. Однако это предположение для своего подтверждения нуждается в постановке дополнительных исследований.

Таким образом, в рамках проведенных исследований установлено, что нефтезагрязненные почвы ингибируют на ранних стадиях развитие яиц аскариды человеческой и препятствуют их созреванию до инвазионного состояния при концентрации нефти 5000 и 10000 мг/кг, снижают количество инвазионных яиц на 6,4-19% относительно контроля при 500 и 1000 мг/кг нефти в почве, соответственно. Это позволяет говорить о снижении риска заболеваемости населения аскаридозом в условиях нефтезагрязненных почв, но не исключает его полностью [7]. По мнению Браун, прекращение доступа кислорода останавливает развитие яиц гельминтов, которое вновь продолжается при аэрации. В связи с постоянным разложением нефти в почве и снижением её концентрации можно ожидать улучшения физико-химических, в т.ч. аэрационных условий, что приведет к продолжению процесса развития яиц аскарид.

Для формирования общего окончательного заключения о санитарно-эпидемиологической значимости нефтезагрязненных почв относительно паразитарных заболеваний необходимо дальнейшее расширение исследований по изучению влияния нефти на других представителей паразитозов в почве, выявление механизма их взаимодействия с токсикантом, а также проведение дополнительных наблюдений в натурных условиях с учетом возможного комплексного воздействия нефти и других загрязнителей в почве.

Библиографический список

1. Информационная карта потенциально опасного химического и биологического вещества. Нефть сырая. Свидетельство о государственной регистрации серия ВТ № 001078 от 04.12.1996.
2. Невзоров, В.М. О вредном воздействии нефти на почву и растения // Изв. вузов. Лесной журнал. – 1976. - № 2.
3. Пиковский, Ю.И. Природные и техногенные потоки углеводородов в окружающей среде. - М., 1993.
4. Романенко Н.А. Санитарная гельминтология. - М., 1982.
5. Романенко, Н.А. Санитарная паразитология / Н.А. Романенко, Н.К. Патченко, Н.В. Чебышев. - М., 2000.
6. Солнцева, Н.П. Общие закономерности трансформации почв в районах добычи нефти (формы проявления, основные процессы, модели) // Восстановление нефтезагрязненных почвенных экосистем. - М., 1988.
7. Трофимов, С.Е. Влияние нефти на почвенный покров и проблема создания нормативной базы по влиянию нефтезагрязнения на почвы / С.Е. Трофимов, Я.М. Амосова, Д.С. Орлов, Н.Н. Осипова, Н.И. Суханова // Вестник Московского университета. – 2000. - № 2.

Bibliography

1. Informacionnaya karta potencialno opasnogo khimicheskogo i biologicheskogo veshchestva. Neftj sihraya. Svidetelstvo o gosudarstvennoy registracii seriya VT № 001078 ot 04.12.1996.
2. Nevzorov, V.M. O vrednom vozdeystvii nefi na pochvu i rasteniya // Izv. vuzov. Lesnoy zhurnal. – 1976. - № 2.
3. Pikovskiy, Yu.I. Prirodniye i tekhnogenniye potoki uglevodorodov v okruzhayuthey srede. - M., 1993.
4. Romanenko N.A. Sanitarnaya gel'mintologiya. - M., 1982.
5. Romanenko, N.A. Sanitarnaya parazitologiya / N.A. Romanenko, N.K. Patchenko, N.V. Chebihshev. - M., 2000.
6. Solnceva, N.P. Obshchie zakonomernosti transformacii pochv v rayonakh dobiichi nefi (formih proyavleniya, osnovniye processih, modeli) // Vosstanovlenie neftezagryaznennikh pochvennikh ehkositsem. - M., 1988.
7. Trofimov, S.E. Vliyaniye nefi na pochvenniy pokrov i problema sozdaniya normativnoy bazh po vliyaniyu neftezagryazneniya na pochvih / S.E. Trofimov, Ya.M. Amosova, D.S. Orlov, N.N. Osipova, N.I. Sukhanova // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2000. - № 2.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 556.114

Dolmatova L.A. THE PECULIARITIES OF CHEMICAL COMPOSITION OF RIVER WATERS FROM THE CLOSED DRAINAGE IN THE OB-IRTYSH INTERFLUVE. The study of chemical water composition of rivers Kasmala, Suetka, Kulunda, Burla revealed the water contamination by organic matter and biogens. The least polluted is r. Suetka, the most contaminated - r. Kasmala. Ion composition of the water from the rivers under study is similar, and the water qualifies as the sodium-carbonate one, except for the sites in r. Burla mid- and downstream.

Key words: dissolved oxygen, ion composition, mineralization, phosphate phosphorus, ammonium nitrogen, nitrate nitrogen, sulphate and hydrocarbonate water.

Л.А. Долматова, канд. хим. наук, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwer@iwer.asu.ru

ОСОБЕННОСТИ ХИМИЧЕСКОГО СОСТАВА ВОДЫ РЕК БЕССТОЧНОЙ ОБЛАСТИ ОБЬ-ИРТЫШСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ

Химический состав воды рек Касмала, Суетка, Кулунда, Бурла свидетельствует, что вблизи истоков вода рек пресная, а возле устья становится солоноватой. Показано, что эти реки загрязнены органическим веществом и биогенами. Наиболее чистой является р. Суетка, наиболее грязной - р. Касмала. Вода исследованных рек, за исключением среднего и нижнего течения р. Бурла, однотипна по ионному составу и относится к гидрокарбонатно-натриевым водам.

Ключевые слова: растворенный кислород, ионный состав, минерализация, фосфатный фосфор, аммонийный азот, нитратный азот, сульфатные, гидрокарбонатные воды.

Речной бассейн, не имеющий связи с другими речными системами, называется бессточным или замкнутым бассейном. Его дно, как правило, занимает бессточное озеро, которое не имеет поверхностного стока или подземного отвода воды в соседние водосборы. Такие озера являются солёными или даже высохшими солончаками [1].

Реки Касмала, Суетка, Кулунда, Бурла расположены в бессточных бассейнах озер юга Западной Сибири [2]. Касмала течет на юго-запад, впадает в оз. Горькое. Суетка и Кулунда с ее левым рукавом (р. Солоновка) несут свои воды в крупнейшее соленое озеро Кулундинское. Бурла впадает в оз. Б. Ажбулат на территории Казахстана [3]. Руслу этих рек расположены на днищах ложбин древнего стока: касмалинской, суеткинской, кулундинской (верхней, средней и нижней), бурлинской [4].

Река Касмала берёт начало южнее истока одноименной реки (бассейна р. Обь) у села Кадниково (Мамонтовский район Алтайского края). Она протекает по Касмалинскому ленточному бору через озера Малое и Большое Островное, Игнахино, Бучанцево, Мельничное и впадает в озеро Горькое на территории этого же района. Общая ее длина 49 км, без озёр — 32 км [5]. Расход воды в июне 2009 г. вблизи устья составил 1,1 м³/с — по данным ЛВЭ ИВЭП СО РАН.

Река Суетка берет свое начало у п. Соколовского Суетского района, впадает в оз. Кулундинское. Длина 61 км, площадь водосбора 961 км². Основной приток — р. Макариха. Водосбор равнинный. Грунты суглинистые, почвы — южные маломощные черноземы, в низовьях — луговые солонцы и солончаки.

Река Кулунда берет свое начало из небольшого болота в 2 км к северу от с. Усть-Мосиха Шарчинского района, впадает двумя рукавами в оз. Кулундинское. Длина 412 км, площадь водосбора: общая — 12400 км², действующая — 11500 км². Левый рукав дельты р. Кулунда называют р. Солоновка.

Водосбор равнинный, пересечен с северо-востока на юго-запад древними ложбинами стока. На водосборе насчитывается более 100 озер. Грунты суглинистые, почвы — черноземные, среднегумусные, в южной части — каштановые. По характеру долины, поймы и русла реку можно разделить на три морфологически различных участка: верхний — от истока до с. Овечиного (412-317 км); средний — от с. Овечиного до впадения р. Прослаухи (317-182 км); нижний — от впадения р. Прослаухи до устья (182-0 км).

Река Бурла берет свое начало в 8 км к северо-востоку от с. Долганка Крутихинского района. Длина реки 489 км, площадь водосбора 12800 км², действующая — 9140 км² [3]. В нижнем своем течении р. Бурла образует 8 озер. В сухие

годы они разобщаются между собой, даже совсем пересыхают. Их связь с озером Б. Ажбулат прекращается, и сток реки заканчивается в оз. Б. Топольное [3].

По характеру долины, поймы и русла реку можно разделить на три части: верхнее течение — от истока до с. Береговое (489-390 км), среднее течение — от с. Береговое до оз. Топольное (390-228 км), нижнее течение — оз. Топольное (включительно) до устья (228-0 км) [3].

Целью работы являлось исследование химического состава воды и особенностей гидрохимического режима рек древних ложбин стока и оценка качества их воды.

Материал и методы

Пробы воды исследуемых рек были отобраны в различные гидрологические периоды 2008-2010 гг.: от половодья до летне-осенней межени. Их отбирали как на левом, так и на правом берегах рек, в верхнем, среднем и нижнем течении рек Кулунда и Бурла, как наиболее протяженных. Для каждого образца воды определяли физико-химические (рН, Ен, удельная электропроводность) и химические показатели (концентрация растворенного кислорода (по Винклеру), содержание основных ионов, органических и биогенных веществ) в соответствии со стандартными методиками [6-9]. Суммарное содержание натрия-калия и сумму ионов — расчетным методом [10].

Результаты и обсуждение

Касмала. Для этой реки имеются многочисленные натурные данные почти по всем гидрологическим сезонам 2008-2009 гг. (табл. 1), за исключением осенне-зимней межени. Река мелководная, прозрачность воды была до дна (д/д) или практически до дна (0,50-0,62 м). Водородный показатель (рН) сильно колебался: от нейтральной среды (7,30, в сентябре 2008 г.) до щелочной (9,10-9,35, в июле-августе 2008-2009 гг.). Окислительно-восстановительный потенциал был положительным (98-146 мВ). Концентрация растворенного кислорода колебалась от 6,08-6,69 мг/дм³ (в июле-августе 2008-2009 гг.) до 13,28 мг/дм³ (в половодье, апрель 2009 г.), когда наблюдается весеннее массовое развитие альгоценозов [11] и концентрация кислорода становится пересыщенной, вследствие их фотосинтетической деятельности.

Биохимическое потребление кислорода (БПК₅) было высоким (2,56-5,92 мг О₂/дм³), превышало ПДК [12], за исключением сентября 2008 г. (0,02 мг О₂/дм³). Перманганатная окисляемость (ПО) была повышенной во все гидрологические периоды (21,6-35,6 мгО/дм³), что согласно комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [13] соответствует классам качества воды 5а (весьма грязная) и 5б (предельно грязная). Среди минеральных

Таблица 1

Химический состав воды рек, поверхность, 2008-2009 гг.

Показатель	Касмала		Суетка (выше с. Нижняя Суетка)	Кулунда				Левый рукав дельты, 11 км от устья	
	при впадении в оз. Мельничное	2 км от устья реки		выше с. Овечкино	выше с. Андронов	выше с. Шимолино			
	берег	середина							
Дата отбора проб	07.06.09 г.	2008–2009 гг.	02.08.09 г.					11.08.08 г.	
T, °C	18,4	10,1–20,6	19,1	20,2	22,4	20,8	23,2	20,3	
Прозрачность, м	д/д	0,50–0,62	д/д	д/д	0,35	0,50	0,28	0,32	
pH	7,79	7,30–9,35	7,95	8,20	8,89	8,00	8,90	8,91	
Eh, мВ	98	146	–	143	–	135	191	204	
χ, мСм/см	1,214	0,965–1,271	1,74	0,80	1,75	2,16	4,00	3,62	
O ₂ , мг/дм ³	7,84	6,08–13,28	7,36	7,36	7,36	4,80	13,88	11,34	
БПК ₅ , мгО ₂ /дм ³	3,20	0,02–5,92	0,96	1,44	3,68	1,60	–	–	
ПО, мгО/дм ³	32,5	21,6–35,6	12,8	10,8	30,4	23,8	–	–	
NH ₄ ⁺ , мгN/дм ³	1,21	0,71–0,83	0,39	0,03	1,46	0,90	–	–	
NO ₂ [–] , мгN/ дм ³	0,001	0,001-0,003	0,003	0,001	0,015	0,010	–	–	
NO ₃ [–] , мгN/ дм ³	0,83	0,17-0,87	0,17	0,12	0,26	0,60	–	–	
CO ₃ ^{–2} , мг/дм ³	–	30,2–30,9	–	–	–	–	–	–	
HCO ₃ [–] , мг/дм ³	611	387–586	585	431	634	530	573	573	
Cl [–] , мг/дм ³	77,3	46,8–85,7	87,0	25,8	193	238	527	543	
SO ₄ ^{2–} , мг/дм ³	123	102-166	264	75	200	280	720	720	
Общая жесткость, °Ж	5,54	4,54-6,35	9,50	6,50	8,00	9,50	14,3	14,4	
Ca ⁺² , мг/дм ³	31,5	18,6-34,5	72,1	64,1	46,1	60,1	52,8	56,9	
Mg ⁺² , мг/дм ³	48,3	38,3-57,2	71,7	40,1	69,3	79,0	142	141	
ΣNa ⁺ +K ⁺ , мг/дм ³	230	130-256	201	71,3	300	293	624	633	
Σи, мг/дм ³	1122	733-1168	1281	632	1442	1480	2639	2667	
Классификация по О.А. Алекину [14]	C I 1,1 Na 6	C I 0,7 Na 5 – C I 1,2 Na 6	C I 1,3 Na 10	C I 0,6 Mg 7	C I 1,4 Na 8	C II 1,5 Na 10	SCI II Na 14 2,6	CIS II 2,7 Na 14	
Соленость по [13]	β-мезогалинные солоноватые воды	β-олигогалинные пресные– β-мезогалинные солоноватые воды	β-мезогалинные солоноватые воды	β-олигогалинные пресные воды	β-мезогалинные солоноватые воды		β-мезогалинные солоноватые воды		

форм азота в июне и августе 2009 г. наблюдали повышенные концентрации аммонийного (0,71–1,21 мг N/дм³) и нитратного азота (0,17–0,87 мг N/дм³), которые соответствуют, согласно [13], классам качества вод от 4а (умеренно загрязненные) до 4б (сильно загрязненные). По ионному составу вода р. Касмала относится к гидрокарбонатно-натриевым водам I типа [14]. Минерализация воды реки составляла 733–1168 мг/дм³. Общая жесткость воды средняя (4,54–6,35 °Ж). По солености [13] ее воды колеблются от β олигогаляинных пресных вод (в половодье 2009 г., 733 мг/дм³) до α олигогаляинных пресных вод (в июле и сентябре 2008 г.) и β-мезогаляинных солоноватых вод (в июне и августе 2009 г.) (табл. 1).

Река Суетка относится к Суетинской ложбине древнего стока [4] и представляет собой поверхностные воды этой ложбины. В августе 2009 г. реакция среды (pH) в воде р. Суетка была слабо щелочная (7,95). Концентрация растворенного кислорода была 7,36 мг/дм³ (табл. 1). БПК₅ составило 0,96 мгО₂/дм³. Перманганатная окисляемость была повышенной: 10,8 мг О/дм³. Содержание минеральных форм азота также было невысоким: аммонийного азота – 0,39 мг N/дм³, нитритного – 0,003 мгN/дм³, нитратного – 0,17 мг N/дм³. Согласно комплексной экологической классификации [13], по уровню концентраций органических и биогенных веществ качество воды р. Суетка соответствует классам 2а (очень чистая) – 4а (умеренно загрязненная) вода.

По данным 1950-х годов [3] минерализация воды в половодье изменялась от 200 до 400 мг/дм³, вода была мягкая. Летом этот показатель увеличивался до 600–800 мг/дм³, вода становилась умеренно жесткой (4–5 °Ж). В ионном составе было выражено преобладание гидрокарбонатов или сульфатов и натрия. Согласно ретроспективным данным вода р.

Суетка по солености относилась к β и α-олигогаляинным пресным водам [13]. В августе 2009 г. (через 50 лет) вода реки по ионному составу продолжает относиться к гидрокарбонатно-натриевым водам I типа [14]. Другие показатели качества воды (табл. 1) изменились – они возросли. Минерализация составляет 1281 мг/дм³. Общая жесткость воды стала выше ПДК_в [12]: 9,50 °Ж. В летний меженный период 2009 г. вода р. Суетка по солености стала относиться к β-мезогаляинным солоноватым водам. В связи с изменением климатических условий на территории бессточной области Обь-Иртышского междуречья происходит метаморфизация химического состава природных вод I рода, характерная для засушливого климата [14]. Наблюдается увеличение минерализации воды водных объектов, расположенных на этой территории. Их вода из пресной переходит в солоноватую и соленую.

Река Кулунда располагается в трех древних ложбинах стока: Верхне-Кулундинской, Средне-Кулундинской и Нижне-Кулундинской [4]. В августе 2009 г. реакция воды была щелочной, pH изменялся от 8,00 (в нижнем течении) до 8,89 (в среднем течении). Окислительно-восстановительный потенциал Eh (от 143 до 135 мВ) и концентрация растворенного кислорода (от 7,36 до 4,80-мг/дм³) по течению убывали. В среднем течении наблюдали пик содержания органических веществ (БПК₅ = 3,68 мг О₂/дм³, ПО = 30,4 мг О/дм³), аммонийного (1,46 мг N/дм³) и нитритного (0,015 мг N/дм³) азота (табл. 1). Для азота нитратов была характерна тенденция увеличения концентрации по течению реки (от 0,12 до 0,60 мг N/дм³). Качество воды р. Кулунда, согласно комплексной экологической классификации [13], в верхнем течении соответствует классам 2а (очень чистая) и 4а (умеренно загрязненная); среднем течении, – 2б (вполне чистая) и 5б (пре-

Таблица 2

Химический состав воды р. Бурла, поверхность, 2010 г.

Показатель	Курья	Бурла								
	выше с. Усть-Курья	исток	выше с. Долганка	выше оз. Прыганское	выше с. Панкрушиха	выше с. Хабары	выше оз. М. Топольное	ниже оз. Хорошее	у с. Бурла	устье
Дата отбора проб	30.08.10 г.	02.09.10 г.		01.09.10 г.	30.08.10 г.		25.08.10 г.	27.08.10 г.		29.08.10 г.
T, °C	19,2	—	16,7	16,9	19,0	20,2	17,0	17,8	25,0	21,1
Прозрачность, м	д/д	—	д/д	д/д	д/д	д/д	1,04	д/д	д/д	д/д
pH	8,29	9,54	8,04	7,52	8,23	8,75	8,62	8,64	7,96	8,46
Eh, мВ	87	33	145	83	149	37	80	163	173	106
χ , мСм/см	3,380	0,430	0,575	2,734	0,534	1,858	1,284	2,230	2,980	6,660
O_2 , мг/дм ³	6,24	—	7,20	2,72	8,32	7,20	8,32	8,80	3,84	6,40
БПК ₅ , мгО ₂ /дм ³	1,44	—	1,12	0,48	2,24	1,12	0,80	2,72	0,32	1,28
ПО, мгО/дм ³	25,5	10,5	12,1	27,9	27,9	28,4	20,6	21,0	38,0	41,8
PO_4^{3-} , мг P/дм ³	0,924	0,057	0,111	0,035	0,177	0,297	0,242	0,022	0,066	0,177
NH_4^+ , мгN/дм ³	0,77	0,39	0,33	0,51	0,43	0,51	0,65	0,29	0,80	1,14
NO_2^- , мгN/дм ³	0,012	0,009	0,001	0,005	0,008	0,006	0,005	0,001	0,004	0,014
NO_3^- , мгN/дм ³	0,25	0,11	0,13	0,55	0,17	0,22	0,20	0,11	0,31	0,03
CO_3^{2-} , мг/дм ³	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	< 10,0	20,4
HCO_3^- , мг/дм ³	619	456	762	190	267	547	508	626	736	906
Cl^- , мг/дм ³	351	< 10,0	< 10,0	< 10,0	18,2	200	94,8	267	404	913
SO_4^{2-} , мг/дм ³	1063	129	153	51,6	99,0	645	393	705	1175	2550
Общая жесткость, °Ж	7,84	7,25	8,14	2,65	3,63	9,80	7,91	9,80	13,0	21,8
Ca^{+2} , мг/дм ³	41,3	82,5	69,7	31,4	27,5	70,7	65,4	43,2	60,9	76,6
Mg^{+2} , мг/дм ³	70,3	38,1	56,6	13,1	27,4	76,3	56,5	93,0	121	219
$\Sigma Na^+ + K^+$, мг/дм ³	859	72,7	190	38,7	83,2	456	282	566	878	1814
$\Sigma и$, мг/дм ³	3008	779	1235	328	525	2002	1403	2301	3384	6500
Классификация по О. А. Алекину [14]	S _{13,0} Na ⁸	C _{10,8} Ca ⁷	C _{11,2} Na ⁸	C _{10,3} Ca ³	C _{10,5} Na ⁴	S _{11,2,0} Na ¹⁰	CS _{11,4} Na ⁸	S _{12,3} Na ¹⁰	S _{Na 13} ^{3,4}	S _{11,6,5} Na ²²
Соленость по [13]	β-мезо-галинные солоноватые воды	α-олиго-галинные пресные воды	β-мезо-галинные солоноватые воды	α-гипо-галинные пресные воды	β-олиго-галинные пресные воды	β-мезо-галинные солоноватые воды				α-мезо-галинные солоноватые воды

дельно грязная); нижнем течении – 3а (достаточно чистая) и 5а (весьма грязная) вода.

По ретроспективным данным 50-х годов прошлого столетия [3] в половодье минерализация воды верхнем и среднем течении р. Кулунда изменялась от 150 до 350 мг/дм³. В ионном составе было выражено преобладание гидрокарбонатов и кальция, вода была мягкая и умеренно жесткая (жесткость 1,5–4,0 °Ж). На приустьевом участке (ниже с. Шилоино) в маловодные годы минерализация воды составляла 500–700 мг/дм³ с неявно выраженным преобладанием сульфатов и ионов натрия, вода была жесткая (6–7 °Ж). В летнюю межень минерализация увеличивалась до 600–800 мг/дм³. Ионный состав воды был аналогичен весеннему периоду, вода стала жесткой. В нижнем течении минерализация возрастала до 1,2–2,0 г/кг. В ионном составе было выражено преобладание гидрокарбонатов или хлоридов и натрия, вода была очень жесткая (9–10 °Ж). По солености вода относилась к β-олигогалинным пресным водам в верхнем течении и β-мезогалинным солоноватым водам в нижнем течении [13].

По современным данным (табл. 1) ионный состав воды практически не изменился в летнюю межень: в верхнем течении вода реки гидрокарбонатно-магниева I типа, в среднем и нижнем течении – гидрокарбонатно-натриевая I-II типа [14]. Минерализация возрастает от 632 мг/дм³ (верхнее течение) до 1480 мг/дм³ (нижнее течение). Общая жесткость воды увеличивается от средней (6,00 °Ж, в верхнем течении) до высокой (9,50 °Ж, в нижнем течении). По солености [13] вода реки относится к и β-мезогалинным солоноватым водам в среднем и нижнем течении. Таким образом, ионный состав и минерализация р. Кулунда очень мало изменились за пятидесятилетний период.

Река Бурла. В августе 2010 г. pH ее воды изменялся от слабо щелочной среды (7,52) до сильно щелочной (9,54) (табл. 2). В большинстве точек pH находился в интервале 8,2–8,6. В отдельных случаях концентрация растворенного кислорода была ниже ПДК_{в.р.} [12] для летнего времени или близка к нему (6 мг/дм³). Биохимическое потребление кислорода БПК₅ было невысоким (0,32–2,72 мг О₂/дм³). Минимум и максимум относились к нижнему течению. По течению реки перманганатная окисляемость возрастала от 10,5 (в истоке) до 41,8 мг О₂/дм³ (в устье). Для р. Бурла характерны высокие концентрации фосфатного фосфора и аммиачного азота. Концентрации фосфатного фосфора в р. Бурла варьировали от 0,022 (в нижнем течении до 0,297 мг P/дм³ (в среднем течении). Наиболее высокие концентрации фосфатного фосфора зарегистрированы в воде р. Курья – 0,924 мг P/дм³. Концентрации аммиачного азота составляли 0,29–1,14 мг N/дм³ в нижнем течении р. Бурла. В отдельных случаях (устья рек Бурла и Курья) наблюдали повышенные концентрации нитритов. Содержание нитратного азота было невысоким и составило 0,03–0,55 мг N/дм³. Его концентрация снижалась по течению реки. Согласно комплексной экологической классификации [13], качество воды р. Бурла по содержанию органических и биогенных веществ соответствует классам 2а (очень чистая) – 5б (предельно грязная) вода.

По ретроспективным данным 1947–1958 гг. [3] в период летней межени минерализация воды верхнего участка составляла 400–600 мг/дм³. Вода умеренно жесткая (4–5 °Ж). В среднем и нижнем течении минерализация возрастала до 1,0–1,5 г/кг. По солености вода реки относилась к β-олигогалинным пресным водам в верхнем и β-мезогалинным солоноватым водам в нижнем течении [13]. Ионный состав воды характеризовался неявно выраженным преобладанием од-

ного из анионов (28 % экв. HCO_3^- , 28-24 % экв. SO_4^{2-} или около 20% экв. Cl^-) и натрия среди катионов (29-24 % экв. Na^+), вода жесткая и очень жесткая. В верхнем течении вода р. Бурла – карбонатная, в среднем и нижнем течении – сульфатная [4].

В летнюю межень 2010 г. ионный состав воды р. Бурла [14] был разнообразен (табл. 2). В верхнем течении это карбонатная вода группы натрия (содовая) и кальция I типа. В среднем и нижнем течении вода становится сульфатно-натриевой I-II типа. Исключение составляет р. Бурла в среднем течении, выше оз. М. Топольное, вода, которой относится к смешанным карбонатно-сульфатным водам группы натрия I типа. Жесткость воды в реке от истока к устью возрастала от мягкой (2,65 °Ж) до очень жесткой (21,8 °Ж) [12]. Минерализация воды варьировала в интервале 328–6500 мг/дм³, что по солености [13] соответствует α -гипогалинным пресным водам и α -мезогалинным солоноватым водам. Сравнительный анализ ретроспективных [3] и современных данных (табл. 2) показывает, что, в зависимости от участка течения в период летней межени, с годами, происходит возрастание жесткости, минерализации и солености воды р. Бурла до α -гипогалинных пресных и α -мезогалинных солоноватых вод.

Заключение

Исследование химического состава воды сходных по происхождению рек Касмала, Суетка, Кулунда, Бурла показало, что по ионному составу она однотипна и относится к гидрокарбонатно-натриевым (содовым) водам. Исключением является среднее и нижнее течение р. Бурла и левый рукав дельты р. Кулунда. В среднем и нижнем течении р. Бурла

и ее притоке р. Курья вода по ионному составу является сульфатно-натриевой. В левом рукаве дельты р. Кулунда (р. Солюновка) – смешанной сульфатно-хлоридной и хлоридно-сульфатной группы натрия.

Химический состав воды перечисленных рек свидетельствует, что вблизи истоков вода рек пресная, а возле устья становится солоноватой. Сравнительный анализ современных и ретроспективных [3] данных показывает, что за 50 лет, в связи с изменением климатических условий на территории бессточной области Обь-Иртышского междуречья, наблюдается возрастание жесткости, минерализации и солености воды рек Суетка и Бурла, т. е. происходит метаморфизация химического состава природных вод I рода, характерная для засушливого климата [14].

Исследованные реки загрязнены органическим веществом и биогенами. Их экологическое состояние различно. Наиболее чистой является р. Суетка. Ее вода соответствует классам качества от 2а (очень чистые) до 4а (умеренно загрязненные). Вода наиболее протяженных рек Кулунда и Бурла в зависимости от участка течения сверху вниз соответствует классам качества от 2а (очень чистая) до 5б (предельно грязная) вода. Река Касмала наиболее загрязнена. Ее экологическое состояние соответствует классам качества от 4а (умеренно загрязненная) до 5б (предельно грязная) вода.

Автор выражает благодарность сотрудникам Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН, принимавшим участие в отборе проб воды: О.Н. Жуковой, А.В. Котовщикову, Е.Н. Крыловой, М.И. Соколовой. Работа выполнена при поддержке Грант РФФИ № 08-05-98019 и в соответствии с Интеграционным проектом СО РАН по Программе «Проблема опустынивания Центральной Азии» (2008-2010 гг.).

Библиографический список

1. География. Современная иллюстрированная энциклопедия. – М., 2006.
2. Абрамович, Д.И. Воды Кулундинской степи. – Новосибирск, 1960.
3. Ресурсы поверхностных вод районов освоения ресурсных и залежных земель: Вып. 4: Равнины Алтайского края и южной части Новосибирской области. – Л., 1962.
4. Никольская, Ю.П. Процессы солеобразования в озерах и водах Кулундинской степи. – Новосибирск, 1961.
5. Свободная энциклопедия Википедия [Э/р]. – Р/д: /ru.wikipedia.org/http://slovari.yandex.ru
6. Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши. – Л., 1977.
7. Методы исследования качества воды водоемов. – М., 1990.
8. ПНД Ф 14.1.2.99-97. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений содержания гидрокарбонатов в пробах природных вод титриметрическим методом. – М., 1997.
9. РД 33 -5.3.04-96. Качество вод. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации хлоридов в природных и очищенных сточных водах титриметрическим методом с солью серебра. – М., 1996.
10. Алекин, О.А. Методы исследования физических свойств и химического состава воды // Жизнь пресных вод СССР. – М.;Л., 1959. – Т. IV. – Ч. 2.
11. Трифонова, И.С. Экология и сукцессия озерного фитопланктона. – Л., 1990.
12. Гидрохимические показатели состояния окружающей среды: справочные материалы. – М., 2007.
13. Оксий, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О.П. Оксий, В.Н. Жуковский, Л.П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн., 1993. – № 29 (4).
14. Алекин, О.А. Основы гидрохимии. – Л., 1953.

Bibliography

1. Geografiya. Sovremennaya illyustirovannaya ehnciklopediya. – M., 2006.
2. Abramovich, D.I. Vodih Kulundinskoyj stepi. – Novosibirsk, 1960.
3. Resursih poverkhnostnihkh vod rayonov osvoeniya resursnikhkh i zaleznhikh zemelj: Vihp. 4: Ravninikh Altajskogo kraja i yuzhnoy chasti Novosibirskoyj oblasti. – L., 1962.
4. Nikol'skaya, Yu.P. Processih soleobrazovaniya v ozerakh i vodakh Kulundinskoyj stepi. – Novosibirsk, 1961.
5. Svobodnaya ehnciklopediya Vikipediya [Eh/r]. – R/d: /ru.wikipedia.org/http://slovari.yandex.ru
6. Rukovodstvo po gidrokhimicheskomu analizu poverkhnostnihkh vod sushi. – L., 1977.
7. Metodih issledovaniya kachestva vodih vodoemov. – M., 1990.
8. PND F 14.1.2.99-97. Kolichestvenniy khimicheskiy analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy soderzhaniya gidrokarbonatov v probakh prirodniikh vod titrimetricheskim metodom. – M., 1997.
9. RD 33 -5.3.04-96. Kachestvo vod. Kolichestvenniy khimicheskiy analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy massovoyj koncentracii khloridov v prirodniikh i ochithennikh stochnikh vodakh titrimetricheskim metodom s solju serebra. – M., 1996.
10. Alekin, O.A. Metodih issledovaniya fizicheskikh svoystv i khimicheskogo sostava vodih // Zhiznj presniikh vod SSSR. – M.;L., 1959. – T. IV. – Ch. 2.
11. Trifonova, I.S. Ehkologiya i sukcessiya ozernogo fitoplanktona. – L., 1990.
12. Gidrokhimicheskie pokazateli sostoyaniya okruzhayutheyj sredih: spravochnihe materialih. – M., 2007.
13. Oksiyuk, O.P. Kompleksnaya ehkologicheskaya klassifikaciya kachestva poverkhnostnihkh vod sushi / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinskiy, L.P. Braginskiy [i dr.] // Gidrobiol. zhurn., 1993. – № 29 (4).
14. Alekin, O.A. Osnovih gidrokhimii. – L., 1953.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 630.1.231

Shults A.N., Paramonov E.G. ECOLOGICAL FACTORS IMPACT ON RENEWABLE POTENTIAL OF SUBURBAN PINE FORESTS. Penetration of direct and diffuse radiation into the forest canopy makes an effect on soil moisture, ground cover, self-seeding and regrowth. The most favorable conditions are observed at a 25 m distance from the forest edge. Moving deep in the forest, the projective cover by herbaceous vegetation decreases, pine self-seeding and its loss takes place.

Key words: cutting, forest barriers, solar radiation, soil moisture, pine self-seeding, growth processes.

А.Н. Шульц, директор ГОУ СПО «Бийский лесхоз-техникум», г. Бийск;

Е.Г. Парамонов, д-р сельхоз. наук, проф., гл. н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: peg@iwep.asu.ru

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ВОЗОБНОВИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИГОРОДНЫХ СОСНЯКОВ

Проникновение прямой и рассеянной солнечной радиации под полог леса прямым образом влияет на влажность почвы, состояние живого напочвенного покрова, появление самосева и рост подроста. Наиболее благоприятные условия создаются на расстоянии до 25 м от опушки. При продвижении вглубь снижается проективное покрытие травянистой растительностью, усиливаются появление самосева сосны и его гибель.

Ключевые слова: вырубка, кулиса леса, солнечная радиация, влажность почвы, самосев сосны, подрост, ростовые процессы.

Сосновые насаждения в пригородных зонах у промышленно развитых центров испытывают повышенное рекреационное влияние и техногенное загрязнение в течение многих десятилетий, что уменьшает их жизнеустойчивость. Исследованиями М.И. Трунова [1] и Е.А. Валетовой [2] установлено, что в сосняках у г. Бийска загрязнение атмосферы поллютантами вызывает снижение интенсивности фотосинтеза и, следовательно, ростовых процессов, происходит уменьшение количества семян и продолжительности жизни как самосева, так и подроста. В связи с этим необходима, в целях совершенствования ведения хозяйства в данных лесах, оптимизация рубок для предотвращения смены сосны обыкновенной кленом ясенелистным.

Пригородные леса у г. Бийска характеризуются преобладанием чистых по составу сосняков в приспевающем возрасте и с полнотой 0,7-1,0. По продуктивности сосновые насаждения преимущественно отнесены к 1-11 классам бонитета. При оптимальном режиме увлажнения (450 мм в год) под пологом сосновых насаждений (даже при такой высокой полноте материнского полога) формируется мощный травяной покров из высокостебельных видов и видов, образующих дернину.

В настоящее время средний прирост по объему в сосняках составляет 3,5 м³/год, а текущий периодический, за последние 5 лет – 3,0. Когда этот показатель становится меньше среднего, это свидетельствует о снижении жизнеспособности у насаждения. Это, в свою очередь, уменьшает интенсивность влияния его на окружающую среду в качестве кислородообразующего фактора и депонирования углерода.

Снижение среднего периодического прироста по диаметру по отношению к среднему является показателем возраста экологической спелости данного насаждения [3] и в то же время началом деградации экосистемы, что должно неизбежно вести к ее омоложению. Но этого процесса не происходит в силу того, что появляющийся самосев сосны в массе гибнет по вышеуказанным причинам, и в итоге получается возрастная разрыв между деревьями в материнском пологе и отсутствием молодого поколения. В данном случае нишу соснового молодого поколения занимает клен ясенелистный, который устойчив не только рекреационному воздействию, но и влиянию поллютантов.

В городских лесах имеется достаточно сосновых насаждений также приспевающего возраста, но не подвергающихся техногенному загрязнению. В них по причине высокой полноты и хорошо развитого живого напочвенного покрова также прерывается возобновительный процесс и отсутствует молодое поколение сосны. Сложилась ситуация, при кото-

рой, наряду с 80-100-летними деревьями сосны, находятся 3-5-летние сосенки, которые, как правило, отмирают. В перспективе такая возрастная структура сосновых экосистем приведет к снижению экологической роли как минимум на 100 лет (50-60 лет в течение постарения и 40-50 лет появившееся молодое поколение).

Проведение классических рубок ухода в течение многих десятилетий не оказало существенного влияния на интенсивность процесса естественного возобновления сосны. Выборочная форма хозяйства в данных условиях даже при строжайшем соблюдении лесоводственных требований оказывается неэффективным мероприятием. Все это обуславливает необходимость изыскания новых, более совершенных способов ведения хозяйства в данных сосновых насаждениях с учетом повышения не только интенсивности естественного возобновления, но и сохранения сосняками средообразующих функций [4].

В этих целях в наиболее распространенном в пригородной зоне 85-летнем сосняке разнотравном 1 класса бонитета с полнотой 0,9 на площади 25 га был заложен опыт с проведением комплекса мероприятий со сплошной рубкой. Ширина лесосек – 25 м, длина – 250 м, площадь – 0,6 га, между лесосеками – кулисы шириной 25, 50, 75 и 100 м. На 30 % площади каждой рубки было проведена обработка почвы плугом ПКЛ-70 при удельной минерализации почвы 25 %. Под пологом кулис на 30 % площади был вырублен подлесок. В центре выруб и кулис взяты образцы почвы из горизонтов A_1 и A_2 для установления влажности. В июле (в период наибольшего солнцестояния в 13-15 час.) под пологом в кулисах определена освещенность через 12,5 м с использованием люксметра Ю-116 [5].

Установлено, что более низкая влажность верхнего горизонта почвы на вырубке (13,1 %) объясняется большим притоком солнечной энергии и более интенсивным испарением. Под пологом леса более повышенная влажность (до 25,0 %) в горизонте A_1 связана с меньшим испарением с поверхности почвы, а более низкая в горизонте A_2 – с функционированием корневых систем деревьев материнского полога и подлеска.

Под полог высокополнотного соснового насаждения проникает солнечной энергии в пределах 10 % от открытого места, что совершенно недостаточно для роста подроста сосны. В то же время от краев кулис на расстоянии до 25 м интенсивность освещенности оказывается более высокой (до 30 % от открытого места) за счет как прямой, так и рассеянной радиации.

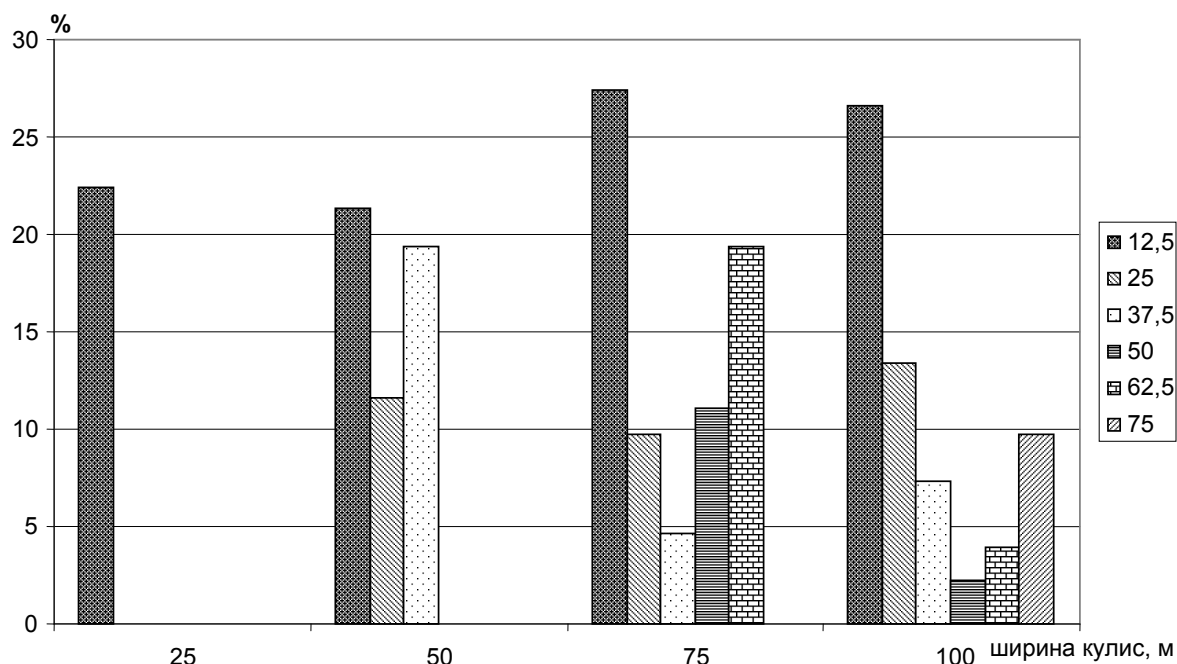


Рис. 1. Влияние ширины кулис на интенсивность появления самосева сосны

Таблица 1

Динамика возобновительного процесса, тыс. шт./га

Вариант	Самосев		Кол-во подроста через 10 лет
	1-летний	2-летний	
Вырубка	17,7	3,5	—
Кулиса 25 м	6,7	0,5	5,8
Кулиса 50 м	22,0	0,3	1,7
Кулиса 75 м	22,4	1,0	3,1
Кулиса 100 м	27,4	1,0	1,2

Выполненный комплекс мероприятий по содействию естественному возобновлению сосны обыкновенной как на вырубках, так и под пологом леса вызвал существенное появление самосева в сравнении с контролем до 4 раз. Но сохранность самосева уже на второй год жизни оказалась низкой, двухлетних сосенок осталось в пределах 20-40%. Наиболее высокий удельный вес сохранившихся 2-летних растений имеет место под пологом кулисы шириной 25 м, что связано с достаточным прямым и рассеянным освещением. Под пологом кулис другой ширины показатель сохранности самосева резко снижается по причине, связанной также с интенсивностью солнечной инсоляции, проникающей к поверхности почвы.

На вырубках 2-летнего самосева оказалось не более 20 % от количества однолетнего. На наш взгляд, это связано с мощным развитием подлеска (в частности малины) и живого напочвенного покрова, что приводит к выпреванию самосева под войлоком отмершей травы в конце первого года роста.

Из общей схемы несколько выпадает интенсивность процесса естественного возобновления в кулисе шириной 50 м потому, что в 2008 г. в ней произошел низовой лесной пожар, и часть подроста погибла. В учет взяты были только оставшиеся в живых экземпляры.

Библиографический список

1. Трунов, М.И. Сосновые экосистемы в условиях техногенного загрязнения. – Барнаул, 2002.
2. Валетова, Е.А. Морфологические изменения хвои сосны под влиянием загрязнителей // Состояние и перспективы развития плодородия, овощеводства и лесного хозяйства Западной Сибири. – Барнаул, 2005.
3. Шульц, А.Н. Установление экологического возраста спелости в пригородных сосняках // Кулундинская степь: прошлое, настоящее, будущее. – Барнаул, 2003.
4. Молчанов, А.А. Влияние леса на окружающую среду. – М., 1973.
5. Побединский, А.В. Изучение лесовосстановительных процессов. – М., 1962.

Bibliography

1. Trunov, M.I. Sosnoviye ehkositemy v usloviyakh tekhnogennogo zagryazneniya. – Barnaul, 2002.
2. Valetova, E.A. Morfologicheskie izmeneniya khvoi sosnih pod vliyaniem pollyutantov // Sostoyaniye i perspektiviy razvitiya plodovodstva, ovochevodstva i lesnogo khozyaystva Zapadnoy Sibiri. – Barnaul, 2005.
3. Shuljc, A.N. Ustanovlenie ehkologicheskogo vozrasta spelosti v prigorodnikh sosnyakakh // Kulundinskaya stepj: proshloe, nastoyathee, buduthee. – Barnaul, 2003.
4. Molchanov, A.A. Vliyaniye lesa na okruzhayutuyu sredu. – M., 1973.
5. Pobedinskiy, A.V. Izuchenie lesovosstanovitelnykh processov. – M., 1962.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 911.6:911.52(1-925.15/.24/.32)

Chernykh D.V., Zolotov D.V. ALTAI-KHANGAI-SAYAN MOUNTAIN COUNTRY: POSITIONAL-GEOGRAPHICAL APPROACH TO REGIONALIZATION. Altai-Khangai-Sayan physical-geographical country is a complex mountain-depression formation at the boundary of bioclimatic belts and longitude sectors distinguished by the features of North, Central and Middle Asia and the influence of Atlantic and Pacific air masses. The positional analysis is proposed to determine a key factor or a number of factors that separate the regional geosystem and give its difference from the adjacent ones. All in all, 10 physical-geographical regions were distinguished within the territory mentioned; some of them are considered for the first time.

Key words: regional geosystems, positional analysis, Altai-Khangai-Sayan physical-geographical mountain country and its regions.

Д.В. Черных, канд. географ. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, cher@iwep.asu.ru;

Д.В. Золотов, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, zolotov@iwep.asu.ru.

АЛТАЕ-ХАНГАЕ-САЯНСКАЯ ГОРНАЯ СТРАНА: ПОЗИЦИОННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЙОНИРОВАНИЮ

Алтае-Хангае-Саянская физико-географическая страна – это сложное горно-котловинное образование на границе биоклиматических поясов и долготных секторов с взаимопроникновением черт Северной, Центральной и Средней Азии, влияния воздушных масс Атлантики и Пацифики. Предложен позиционный анализ, позволяющий выделить ведущий фактор или группу факторов, обособляющих региональную геосистему, и дать отличие ее от соседних. В пределах обозначенной территории выделены 10 физико-географических областей, некоторые из которых в подобных границах рассматриваются впервые.

Ключевые слова: региональная геосистема, позиционный анализ, Алтае-Хангае-Саянская физико-географическая горная страна и ее области.

Районирование всегда имело в российской географической науке особый статус – статус одной из самых сложных частей, высшего уровня знаний, венца географического исследования территории. По мнению Л.В. Смирнягина [1], отечественная географическая школа выделяется на мировом фоне не только пристальным вниманием к районированию и его проблемам, но и значимыми достижениями в этой области. Научное районирование, разработанное силами географов, постоянно использовалось в нашей стране не только для исследовательских целей и описания, но и для народнохозяйственной практики.

Безусловно, одной из наиболее методически обоснованных и неплохо проявивших себя выглядит модель комплексного природного (физико-географического, ландшафтного) районирования, разработанная при участии многих отечественных физико-географов. Разработка основ физико-географического районирования явилась попыткой связать учение о биоклиматической зональности и морфоструктурах [2]. Однако в силу сложности поставленной задачи к настоящему времени не произошло абсолютной стандартизации таксономических ступеней районирования и не сформулировано однозначных критериев, позволяющих отличать один ранг от другого. Такая ситуация во многом явилась следствием того, что во время самой процедуры районирования исследователи, как правило, опирались лишь на малую часть принципов, из тех что назывались основополагающими для него. Чаще всего, несмотря на декларацию обратного, в качестве ведущего использовался принцип наложения (сопоставления) частных видов районирования. При этом линии или зоны совпадения (близкого расположения) границ частных видов районирования принимались в качестве границ комплексных географических районов.

Анализ литературных и картографических источников показывает, что большинство спорных вопросов пространственной организации геосистем «надландшафтного уровня» наиболее ярко проявляются на примере районирования горных территорий. Причиной большинства возникающих сложностей является непоследовательность в использовании принципов районирования. И это несмотря на то, что принципам районирования посвящено немало работ. В этих работах, в качестве основополагающих, фигурируют разные принципы, при этом одни и те же принципы трактуются неодинаково. Это накладывает отпечаток на схемы райони-

рования, разработанные разными авторами и коллективами. В результате исследователь вынужден либо принимать какую-то из имеющихся схем, либо предлагать новую. При этом в первом случае в процессе работы, в результате детальных исследований, как правило, вскрываются огрехи принятой схемы. Это вынуждает автора дорабатывать первоначально принятый вариант и, по сути, предлагать собственную схему районирования. Такой алгоритм работы имеет массу недостатков и нередко отвлекает исследователя от изучения самого объекта. Так, критерии, обозначенные в определениях горных физико-географических стран, областей и провинций («определенная степень континентальности», «единство орографии» и др.) вызывают весьма неоднозначные толкования в силу своей относительности. В этой связи, нарушается базовый принцип классификаций – *принцип сохранения единства оснований деления на одном классификационном уровне*.

В этой связи, интересной представляется идея В.И. Булатова, который предлагает в качестве первого шага в исследовании по районированию территории рассматривать так называемый пионерный вариант. Пример пионерного районирования – выделение участков территории, контрастно отличающихся от смежных площадей по фотоизображению на космическом снимке или по изолиниям топографической карты [3]. Высказанная идея согласуется с довольно популярным в среде географов мнением, что прежде чем районировать территорию, выделять районы исследователь строит мысленный, идеальный, теоретический район. Этот теоретический район, своего рода лекало, необходим на первых этапах районирования [4].

Из сказанного следует основной, на наш взгляд, вывод в отношении принципов районирования: пионерное районирование позволяет сформировать у исследователя представление о подразделении территории, как о целостных объектах. Более того, по нашему мнению, именно представление о *целостности* – основное достижение районирования как рефлексии.

Целостность – принцип районирования, признаваемый хотя и не всеми, но большинством географов. Опора на этот принцип позволяет разграничить индивидуальные объекты и ареалы. Эти, во многом, ключевые для географии понятия в последнее время нередко отождествляются. Исходя из того, что границы природных явлений имеют разную выражен-

ность, и не всегда бывают сплошными, ряд авторов считают, что сплошные контуры на деле нет. Так, В.Л. Каганский [5] полагает, что границы всегда проводятся ценой сочетания огромной условности и абстрагирования от очень больших объемов содержания. По его мнению, нужна интеллектуальная воля, чтобы замкнуть границы районов. В подтверждение сказанного приводится высказывание Д.Л. Арманда [6], который считал районирование интеллектуальным приёмом для обобщения эмпирических данных, более эффективным способом познания мира, а не выявлением заранее данных объективных районов, которые при известных усилиях не могут быть не выделены.

Действительно, следует признать, что многовариантности районирований избежать невозможно. Однако необходимость определения места и статуса изучаемого территориального объекта в пределах более крупных географических единств всякий раз заставляет географа обращаться к проблеме районирования.

Выбор тех или иных принципов зависит от задачи районирования, понятийного аппарата, моделей объекта и процедуры районирования, поскольку именно по принципам осуществляется своего рода переход от теоретических построений к деятельности по выделению районов. В этом случае они приобретают особое положение связующего звена. Необходимо, чтобы не было неопределенности в таксономической значимости руководящих классификационных признаков [3]. И здесь важным становится корректное использование принципов районирования, а если говорить более конкретно – корректный отбор принципов и согласование их с принципом целостности.

Так как пионерные исследования характеризуются неполнотой (в плане глубины познания), то необходим поиск дополнительных способов подтверждения целостности выделенных на пионерном этапе таксонов. И здесь в качестве важного шага для получения системных параметров целесообразно использовать принцип, названный В.И. Булатовым *обобщение опыта предыдущего районирования* [3]. Обращение к опыту предшественников в момент, когда исследователь уже имеет некоторое общее представление о территории, имеет очевидные преимущества, так как в таком случае меньше шансов сбиться на один из частных видов районирования, поддавшись, например, давлению научного авторитета кого-то из классиков. Еще одним плюсом является то, что в процессе обобщения опыта районирований предшественников вскроется существенная часть проблем, в частности, обнажатся многие спорные моменты, связанные с проведением границ. Как результат, появляется возможность наметить пути преодоления обозначенных сложностей, что, на наш взгляд, достижимо при одновременном и корректном использовании принципов комплексности, однородности и генетического единства.

Принцип *комплексности* сводит до минимума возможность перерастания ландшафтного районирования в один из видов частного (отраслевого) географического районирования. По нашему мнению, комплексность районирования достигается не попытками искусственного объединения в границах одного района разнокачественных характеристик отдельных природных сред (наложение частных видов районирования), а путем ранжирования компонентной информации и нахождения компромисса между отдельно взятыми средовыми свойствами. Чем больше таких свойств будет учтено и проанализировано, тем больше вероятность найти компромиссное решение.

На этапе анализа значимой средовой информации необходимо осторожно применять принцип *однородности*, который, на наш взгляд, актуальнее для типологической классификации, чем для районирования. Этот принцип для районирования должен преломляться в контексте принципа целостности и рассматриваться как однородность (более правильно – индивидуальность) сочетаний. Близкие мысли можно найти у В.С. Михеева, который говорил об аксиоме

«функционального подобия и единства пространственных связей». Он считал, что в процессе исследования должно конкретизироваться системное соответствие обобщаемой информации, уровня организации системы и уровня ее исследования. Тем самым реализуется доказательство единства множественной информации при создании некоторого обобщенного образа, т.е. согласовываются противоположные стороны некоторого целостного объекта [7].

Еще один принцип, который нередко пытаются использовать для доказательства целостности выделенных в процессе районирования таксонов, – их *генетическое единство*. Очевидный, на первый взгляд, принцип часто бывает сложно реализовать на практике. Например, генетическое единство геологического фундамента далеко не всегда обуславливает целостность соответствующих ему территориальных выделов. Так, в возрожденных эпиплатформенных горных системах и поясах изначальные различия в строении фундамента могут стираться за время этапов тектонического покоя и последующей неотектонической активизации.

Кроме этого, целый ряд аспектов целостности и генетической общности подчиняются в горах иным – не структурным закономерностям. Так, разные макросклоны одного хребта климатически могут быть более контрастны, чем смежные участки двух хребтов и даже горных поднятий, тем самым, характеризуясь разным биотическим наполнением, например, различаться генезисом флоры. По многим характеристикам бассейновая организация территории в наибольшей степени определяет генетическое единство и целостность. Например, В.С. Михеев как частный случай принципа генетического единства рассматривает принцип *парагенетической связности*, когда устанавливается связь двух или более комплексов, каждый из которых не может существовать без другого и сопровождается одним другого [7].

В этой связи логично согласиться с мнением В.С. Михеева [7], который считал нужным говорить о принципе *относительного генетического единства* физико-географических единиц. Согласно его мнению, генетическим единством обладают все категории иерархии ландшафтных комплексов. В результате на разных уровнях названный принцип реализуется в генетическом единстве лишь отдельных характеристик. И это единство, как правило, порождается определяющим влиянием каких-то факторов географического положения.

При таком акценте самодостаточным принципом районирования становится *позиционный принцип*. Позиционному анализу в различных его проявлениях (суперпозиция, потоковые, ядерные структуры, оси симметрии и т.д.) в классических работах по природному районированию внимания практически не уделялось. Он шире использовался в социально-экономической и политической географии. Однако в последние годы, благодаря работам Б.Б. Родомана, А.Ю. Ретеюма, А.Н. Ласочкина и др. позиционный принцип нашел применение в физико-географических исследованиях.

Позиционный анализ направлен на изучение положения или позиции географического объекта относительно потоков вещества, энергии и информации, энергетических полей, природных и антропогенных тел. Согласно Б.Б. Родоману [8], научное объяснение в географии обязано начинаться с попыток позиционной редукции, сведения феномена к его географическому положению и его объяснению, прежде всего, на основе положения. По В.Л. Каганскому [9] позиционные, связанные с пространственным положением свойства столь же существенны, что и все остальные. Согласно теоретико-географическим моделям отношений районов их основные, интенсивные связи идут отнюдь не через общие периферии, но через центры, по связывающим их магистралям, через контактные границы. Исходя из сказанного, можно заключить, что позиционный принцип становится позиционным фактором геосистемной дифференциации, интеграции и упорядоченности в целом. Позиционный принцип позволяет рассматривать системную упорядоченность с позиции полиструктурности, при этом соблюдая принцип целостности.

Изложенные выше положения мы попытались выстроить в алгоритм действий и реализовать при районировании северной части Внутренней Азии, представленной, главным образом, горными территориями Алтая, Саян, Хангая и разделяющими их межгорными пространствами. Районирование территории выполнялось, главным образом, «сверху» и ограничивалось двумя уровнями единиц – уровнем физико-географической страны и уровнем физико-географической области. Подход «снизу» использовался в качестве дополнительного, для подтверждения или опровержения авторских или иных воззрений. При этом мы старались придерживаться традиционных и наиболее однозначных определений физико-географической страны и физико-географической области.

Из всех определений стран и областей, на наш взгляд, наиболее четкими по отношению к горам являются следующие. *Физико-географическая страна* – крупная часть материка, характеризующаяся единством плана морфотектуры, орографии и масштаба неотектонических движений, своеобразием взаимодействия морфоструктур с движением воздушных масс, которые определяют состав, характер и степень выраженности биоклиматических зон на равнинах и высотных поясов в горах [2]. *Физико-географическая горная область* – это территориальная единица, чаще всего горная система, с особым планом орографического строения и соответствующая крупной тектонической структуре или системе структур, объединенных новейшими тектоническими движениями, либо части тектонической зоны, с господствующей тенденцией неотектонического развития [10]. Особенности орографического плана, на наш взгляд, целесообразно считать основным критерием разграничения физико-географических областей в горных странах, а биоклиматические показатели – вспомогательными.

Анализ схем природного районирования горных территорий юга Сибири и смежных районов Казахстана, Монголии и Китая показывает, что на макрорегиональном уровне наиболее четко выделяются два подхода. В первом случае рассматривается Алтае-Саянская или Южно-Сибирская горная страна в границах, близких к государственному границам России [11]. Ей противопоставляется Центральноазиатская страна: Монгольский и Гобийский Алтай, Хангай и другие ее горные сооружения.

Второй подход исходит из объединения Русского, Монгольского и Гобийского (не всегда) Алтая, новейшие структуры которых тесно связаны в Алтайскую горную страну, относящуюся к Центральноазиатскому горному поясу, тогда как массивные сооружения Саян, Тувы, Хангая и мегакотловины относятся уже к Монголо-Сибирскому горному поясу [12]. Например, И.С. Новиков [13] считает, что рассмотрение Рудного и Горного Алтая в составе Алтае-Саян неприемлемо, поскольку объединяются резко различные в геодинамическом отношении территории и выпадает из внимания монгольская и китайская части Алтая.

Попытка объединения данных подходов отразилась в выделении Южно-Сибирской горной области Северной Азии [14], Алтае-Хангае-Саянского экорегиона [15], отчасти Алтае-Саянской горной страны, с включением Монгольского Алтая [16], хотя в последнем случае на рассматриваемой нами горно-котловинной территории авторы выделяют целых 4 физико-географических страны.

На наш взгляд, рассматриваемый горный регион целесообразно рассматривать как Алтае-Хангае-Саянскую горную страну (далее – АХС), которая заключена между тремя массивами-ядрами: Алтаем, Хангаем и Восточным Саяном, разделенными котловинами Убсунурской и Больших Озер, Долиной Озер, сниженными нагорьями Тувы. Структурные элементы страны связаны общей историей развития геолого-геоморфологической основы и биоты. АХС – это сложное и высокое горное поднятие на границе биоклиматических поясов и долготных секторов с сочетанием типичных черт Северной, Центральной и Средней Азии, влияния Атлантики

и Пацифики, поэтому ее нельзя однозначно отнести к одному из этих мегарегионов. Многие исследователи [17, 18, 19] отмечали сочетание признаков контрастных сред как одну из важнейших особенностей АХС. Так по Монгольскому Алтаю и Хангаю на юг проникают сибирские леса, а по котловинам на север – пустынные центральноазиатские элементы, в высокогорьях сочетаются горные тундры, альпийские луга и сухие степи. Контрастность проявляется на всем протяжении АХС, определяя богатство биоты и своеобразие структуры высотной поясности, которые резко отличают АХС от типичных регионов Центральной и Северной Азии.

Положение АХС на границе контрастных биоклиматических сред и соседство с контрастными геоструктурами вызывают объективные трудности при проведении ее границ. В зависимости от характера контактных зон возникает ряд принципиальных вопросов: проблема границы АХС с Западносибирской и Среднесибирской странами связана с предгорьями, которые на разных схемах районирования относят то к равнинам, то к горам; критерии обособления страны от расположенных к востоку и северо-востоку горных сооружений; граница на юге в контексте проблемы разграничения Северной и Центральной Азии; западные и юго-западные границы в связи с близостью ландшафтов Алтая по ряду параметров с ландшафтами Казахского мелкосопочника, а также Саура и Тарбагатай.

Н.А. Гвоздецкий [20] относил предгорные равнины и равнины передовых прогибов к равнинно-платформенным физико-географическим странам. В.Б. Сочава [17] говорил, что предгорные равнины испытывают преобладающее влияние со стороны гор в большинстве компонентов ландшафтов: климате, литологии, растительном покрове, почвах. В этой связи логично выглядит мнение В.А. Николаева [21], который, характеризуя место предгорий Алтая по отношению к соседним равнинам и горам, пришел к выводу, что подгорные наклонные аккумулятивные равнины, денудационные предгорья и мелкосопочник образуют единую систему предгорий, которая характеризуется чертами, переходными от равнин к горам, что проявляется во всех компонентах ландшафтов. И если на отдельных участках за границу между АХС и Западносибирской страной можно с большими основаниями принять разлом, совпадающий с фасом Алтая [22; 13], то там, где горы и равнины разделены полосой предгорий и мелкосопочника, сделать это значительно труднее. Еще сложнее провести границу Среднесибирской страны и Саян, где амплитуда высот не так значительна, а тектонические границы не всегда коррелируют с геоморфологическими. Южная тектоническая граница Сибирской платформы смещена к оси Восточного Саяна, а ее южная периферия составляет нижний геоморфологический ярус Восточного Саяна, отделенный от Среднесибирского плоскогорья Иркутско-Черемховской равниной [23]. Исходя из этого, В.Б. Сочава [17] считал, что северная граница Южно-Сибирской области проходит по северному краю подгорных равнин, включая Южно-Енисейский кряж с Красноярской и Канской подгорными равнинами.

В настоящей работе мы вслед за Н.А. Гвоздецьким [20] не включаем предгорья в АХС и относим их к равнинам, поскольку в предгорьях не проявляется высотная поясность – главное отличие гор от равнин.

Восточные границы АХС в наименьшей степени определяются неотектоникой и лишь на незначительном протяжении представлены отдельными разломами. В то же время здесь уравнивается влияние Атлантики и Пацифики, континентальность климата достигает максимальных значений, в ландшафтах территории сочетаются чрезвычайно контрастные черты. Поэтому, на наш взгляд, в качестве дополнительного критерия при проведении границы АХС необходимо привлекать анализ структуры высотной поясности, который используется для индикации границ физико-географических единиц более низкого уровня – уровня провинций. В этом случае выявление провинциальных границ позволит более точно провести границы более высоких рангов.

В.Б. Сочава [24] объединял в одну провинцию Предбайкалье и Забайкалье, отделяя Восточное Забайкалье, на основании проникновения Алтае-Саянских таежных формаций (*Larix sibirica*) в глубь Селенгинского среднегорья. М.А. Решиков [25] сближал Западное и Восточное Забайкалье, руководствуясь флористическим сходством горно-лесостепного ландшафта, но отчленял от них Предбайкалье. Е.М. Лавренко и др. [26] выделяют Орхоно-Нижнеселенгинскую и Нерчинско-Ононскую горнолесостепные провинции Центральноазиатской подобласти Евразийской степной области, которые глубоко внедряются на территорию Забайкалья.

На схеме лесорастительного районирования [27] в состав Восточнотувинско-Южнозабайкальской горной области входят Восточнотувинское нагорье, южная часть Восточного Саяна, горы Южного Забайкалья и южный макросклон Хамар-Дабана, тогда как его северный макросклон отнесен к Прибайкальской лесорастительной области вместе с хребтами Приморский, Байкальский и Улан-Бургасы.

И.С. Урусевская [28] объединяет хребты Восточный Саян, Хамар-Дабан и Тункинскую котловину в Восточно-Саянскую почвенно-географическую провинцию, к северу от которой расположена Лено-Ангарская провинция, а к востоку – Забайкальская. У последних двух провинций в отличие от Восточно-Саянской в структуре высотной поясности не выражен гольцовый или горно-тундровый пояс.

Авторы Ландшафтной карты СССР [29] относят хр. Хамар-Дабан к Прибайкальско-Забайкальским ландшафтам, а значительную часть Южного Забайкалья к Даурско-Дальневосточным. Однако на «Схеме поясно-секторных групп, типов и подтипов ландшафтов» видно несомненное сходство хр. Хамар-Дабан с Восточным Саяном по распространению горных тундр, чернево-таежных и пихтовых лесов, общей структуре поясности и абсолютной высоте.

Согласно [30] в Байкальской Сибири выделяются четыре ботанико-географические провинции: Джугджурская; Даурская (до Яблонового хребта); Предбайкальская (до Хамар-Дабана включительно) с растительностью типичной для Алтае-Саянского центра; Забайкальская – коридор между хр. Хамар-Дабан и Яблоновым, впадины и нагорья юга Бурятии и Орхон-Селенгинского среднегорья в Монголии, по которому продвигаются к северу рубежи Центральноазиатской степной подобласти Е.М. Лавренко [26].

На наш взгляд, все четыре провинции следует относить к разным физико-географическим странам, а к АХС исключительно Предбайкальскую, поскольку только здесь распространен тип поясности, где хорошо выражены лесостепной, лесной, субальпийский (подгольцово-субальпийский), альпийский (гольцово-альпийский) и нивальный пояса; а в лесном поясе развиваются темнохвойные (кедр, ель, пихта) леса, специфическая черневая тайга и высокотравная подтайга.

Что касается южной границы АХС, то ее проведение издавна вызывает споры в связи с неоднозначностью содержания, вкладываемого в понятия Северная Азия и Центральная Азия. В.А. Обручев относил горы северной Монголии к Центральной Азии, а В.Б. Сочава и Д.А. Тимофеев [14] отмечали, что они неразрывно связаны с горами Южной Сибири, проводя границу Северной и Центральной Азии по северным пределам распространения пустынно-степных центральноазиатских ландшафтов. Согласно этим авторам [14] к Северной Азии относятся части Монгольского Алтая и Хангая, а к Центральной – котловины Убсунурская и Больших Озер, часть Монгольского и Гобийский Алтай, часть Хангая, т.е. структурно-геоморфологическая и биоклиматическая дифференциации территории резко противостоят друг другу.

На наш взгляд, решение проблемы представляется в согласовании названных выше оснований деления с учетом позиционного фактора. Гобийский Алтай и субширотное окончание Монгольского являются в неотектоническом отношении самостоятельной сдвиговой зоной [13], но орографически представляют собой непосредственное продолжение

основной части Алтая. Гобийский Алтай практически замыкает Котловины Больших Озер и Долину Озер с юга, поэтому непрерывного контура «типично центральноазиатских ландшафтов» не образуется. Мегакотловины являются частью АХС, поскольку формирование ландшафтов этих территорий озерно-аллювиального генезиса неразрывно связано с окружающими горами.

Целостность Алтая подтверждается флорогенетическими построениями Р.В. Камелина [19], предложившего интересное и во многом революционное понимание Алтайской горной страны: Русский, Казахский, Китайский, Монгольский, частично Гобийский Алтай, Западный Саян и Алтаиды (Саур и Тарбагатай), а также мелкие горные сооружения, связывающие их и Большой Алтай. Флора Большого Алтая сформировалась при взаимодействии Бореальной Евро-Сибирской, Бореально-Древнесредиземноморской контактной и Древнесредиземноморской, но численно преобладают бореальные виды. Бореально-азиатский характер флоры отражают спектры хорологический и ведущих семейств, богатство родов *Carex*, *Salix* и наличие почти всех североазиатских вересковых.

Е.М. Лавренко и др. [26] Монгольский и Гобийский Алтай включают в состав Монголоалтайской горностепной подпровинции Северогобийской пустынно-степной провинции, к которой еще относят пустынно-степную подпровинцию котловины Больших Озер и Северо-восточногобийскую пустынно-степную подпровинцию, к которой в АХС относится Долина Озер. Е.А. Волкова [31] рассматривает как единое целое Монгольский и Гобийский Алтай за исключением хребтов южной цепи Гобийского Алтая (хр. Гурван-Сайхан-Ула и др.), которые она относит к Северогобийской геоботанической провинции. По Е.А. Волковой Монгольский и Гобийский Алтай соответствуют в ботанико-географическом районировании группе горных провинций, а в физико-географическом – стране. На наш взгляд, рассматриваемая территория ближе физико-географической горной области. Что касается южных границ АХС, то здесь позиция Е.А. Волковой имеет точки соприкосновения с позицией геоморфологов. Так И.С. Новиков [13] считает, что сменяющие Монгольский Алтай цепочки коротких хребтов и горных массивов Гобийского Алтая, протягиваются примерно до 103° в.д. Далее параллельно Гобийскому Алтаю с юга тянется продолжение Китайского Тянь-Шаня – Гобийский Тянь-Шань. По сути хр. Гурван-Сайхан-Ула можно рассматривать как продолжение Алтая, так и Тянь-Шаня. В то же время отмечается, что и Гобийский Алтай и Гобийский Тянь-Шань морфологически отличаются от основных сооружений Алтая и Тянь-Шаня и по существу являются самостоятельной тектонической областью, сформированной в зоне крупного субширотного разлома, ограничивающего с юга Монгольскую микроплиту. На наш взгляд, изложенные выше ботанико-географические аргументы, а главное структурное единство Гобийского Алтая с остальной частью АХС позволяет провести южную границу страны по подножью южного склона хр. Бага-Богд-Ула, однозначно, исключив из ее пределов хр. Гурван-Сайхан-Ула.

На западе большинство исследователей включает в Алтай Калбинский хребет и проводят границу по его юго-западному подножию, через Чарскую впадину к Зайсанской котловине [13]. Но далее мнения разнятся, причем как среди геологов и геоморфологов, так и среди ботаников и ботанико-географов. В.С. Ерофеев [32] в новейшей структуре южной периферии Алтая выделяет три крупнейшие структуры первого порядка – Алтайское сводовое поднятие, Предалтайский прогиб и внешнюю цепь поднятий Алтая (Саурский и Тарбагатайский структурные районы). С другой стороны, на Геологической карте СССР [33] Тарбагатай относится к Чингиз-Тарбагатайской складчатой системе, а Зайсанская впадина наряду с Южным Алтаем, Рудным Алтаем и Калбой – к Зайсанской. Авторы Ландшафтной карты СССР [29] на «Схеме региональных родов ландшафтов» причисляют Зайсанскую котловину, Саур, Тарбагатай и Семистай к Тянь-Шань-Джунгарским ландшафтам.

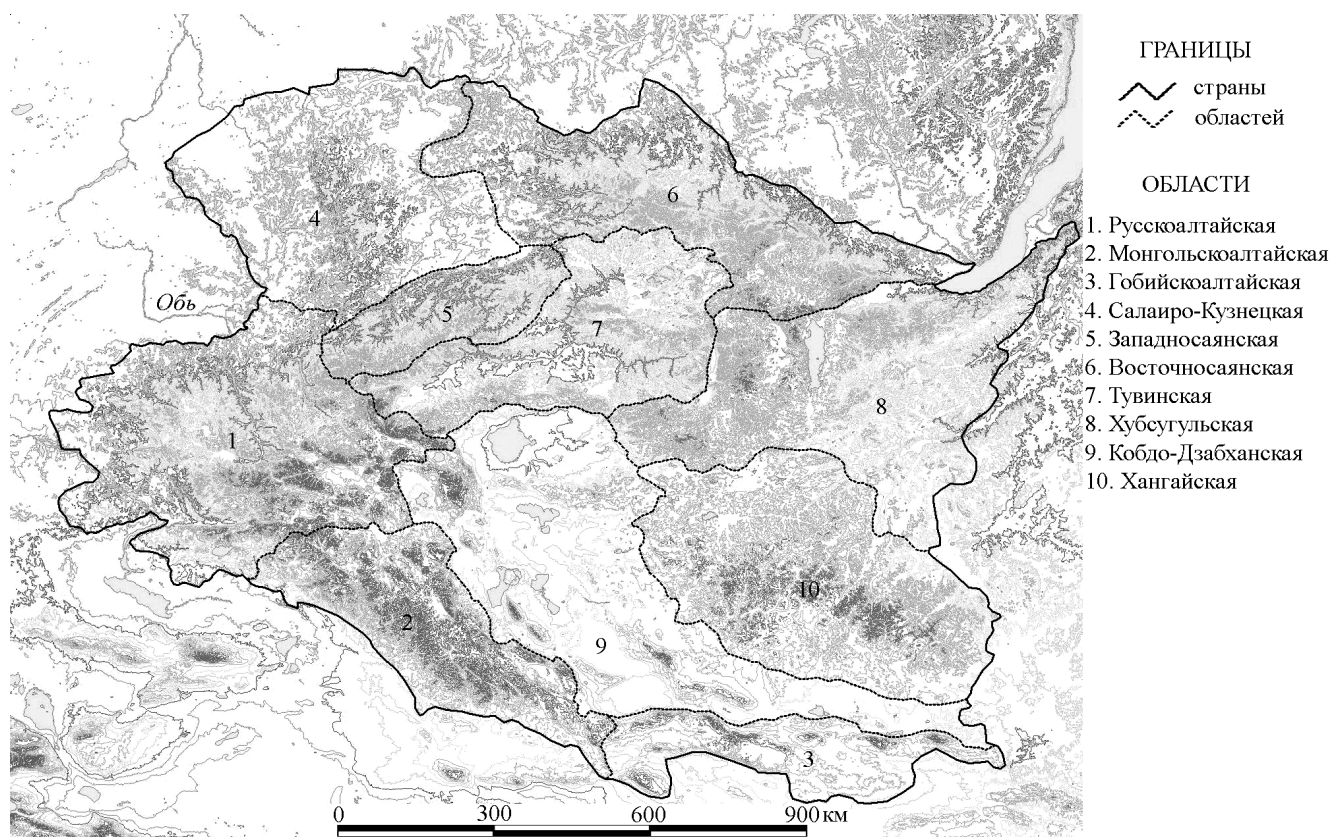


Рис. 1. Физико-географические области Алтае-Хангае-Саянской горной страны

Р.В. Камелин [19] показал, что степи Тарбагатай ближе к Алтаю, нежели Тянь-Шаню. Его Алтае-Джунгарская ботанико-географическая провинция объединяет юго-запад Русского, Казахстанский и Китайский Алтай, в Монгольском бассейне Иртыша и Урунгу, часть бассейна Кобдо-гола с выраженным лесным поясом, Тарбагатай, Семистай, Саур, межгорные котловины Барун-Хурай, Зайсанскую и окружающие их горные массивы. Е.А. Волкова [31] указывала, что Тарбагатай и Саур, ее Северозападная Монголоалтайская провинция и северо-западная часть Русского Алтая относятся к восточноказахстанско-западномонгольской группе типов поясности и Причерноморско-Казахстанской подобласти Степной области Евразии [26].

В.А. Обручев [34] на геологическом, орографическом и ботанико-географическом материале пришел к выводу, что Саур и Тарбагатай не могут быть отнесены ни к Тянь-Шаню, ни к Алтаю, и продолжают на западе в массиве Казахского мелкосопочника.

На наш взгляд, Алтаиды (хребты Саур и Тарбагатай), а также мелкие и средние горные сооружения (типа Бэйшаня и хр. Гурван-Сайхан-Ула) целесообразно включать составными частями в крупную самостоятельную Гоби-Джунгарскую физико-географическую страну, основу которой составляют пустынные равнины Джунгарии, Такла-Макан, Гоби, Алашань, разделенные горными перемычками, позволяющими обособляться ряду физико-географических областей.

Таким образом, рассматриваемая территория в указанных границах достаточно четко выделяется на фоне окружающих пространств и соответствует определению физико-географической страны. Выделение физико-географических областей в пределах АХС также вызывает сложности. Основной критерий области – единый структурный и орографический план вроде бы очевиден, однако при проведении границ возникает много вопросов. Нами в пределах АХС выделено 10 физико-географических областей (рис. 1).

Новейшая структура Русского и Монгольского Алтая тесно связаны, но Русский Алтай более сложен, т.к. ограничен с севера жесткой Евразийской плитой, а Монгольский Алтай в неотектоническом отношении более прост [13]. Русский Алтай понимается нами в данном случае в широком смысле, включая в него Казахский Алтай, который выделяется политически и административно, но не физико-географически. Аналогично Китайский Алтай рассматривается нами в составе Монгольского. Выраженные различия в неотектоническом режиме и орографическом плане, на наш взгляд, являются основанием выделять Русский, Монгольский и Гобийский Алтай как самостоятельные физико-географические области.

На северной периферии АХС выделена Салаиро-Кузнецкая область, в которую по общей ориентировке и биотическим характеристикам, кроме Салаира и Кузнецкого Алатау, разделенных Кузнецкой котловиной, целесообразно включать и систему Минусинских котловин.

Три горные области выделяются в системе Саян и горных сооружений Тувы: Западносаянская, Восточносаянская и Тувинская. Разделение Саян на две области основано не только на различной ориентировке этих горных сооружений, но и на отличиях в их биотическом наполнении. Часть Саян, расположенная к востоку от Енисея, отличается иным типом черновой тайги с *Mitella nuda* и *Mertensia strigosa*, высокогорными комплексами с родоретумами из *Rhododendron adamsii*, *Rh. parvifolium*, горными тундрами с *Phyllodoce caerulea* [19].

Выделенная в качестве самостоятельной Хубсугульская физико-географическая область прежде не выделялась в таких границах. Кроме расположенных севернее Хангая средневысотных горных хребтов, в ее состав включен хр. Хамар-Дабан. Специфической чертой области является то, что она разбита разноориентированными разломами на ряд относительно обособленных горных сооружений. Кроме этого, здесь в ландшафтах в той или иной степени отражены

важнейшие черты АХС в целом, например, широко представлены темнохвойные леса.

Самостоятельность Хангая как горного образования не вызывает сомнения, поэтому он также рассматривается в качестве самостоятельной горной области.

Граница мегакотловин – Убсунурской, котловины Больших Озер и Долины Озер с окружающими горными сооружениями достаточно сложна. Тем не менее, общий характер рельефа, климата и биотического наполнения ландшафтов позволяет включить всю территорию в единую физико-географическую область. Она названа нами Кобдо-Дзобханская по названиям основных водных артерий.

ВЫВОДЫ

1. Алтае-Хангае-Саянская горная страна – это сложное и высокое горно-котловинное образование на границе биоклиматических поясов и долготных секторов с взаимопроникновением и сочетанием типичных черт Северной, Центральной и Средней Азии, влияния воздушных масс Атлантики и Пацифики.

2. Страна интегрируется тремя высоко приподнятыми на фоне окружающих территорий массивами-ядрами: Алтаем, Хангаем и Восточным Саяном. Ядра имеют четко выраженное северо-западное магистральное направление основных орографических элементов. Они разделены системой крупных разновысотных котловин, занимающих центральную часть АХС. По периферии ядра соединены (или почти соединены) менее высокими поднятиями (Западный Саян

и Кузнецкий Алатау, горы Прихубсугуля, Гобийский Алтай), которые, как правило, сложно ориентированы. Все входящие в АХС структурные элементы связаны общей историей развития как геолого-геоморфологической основы, так и биоты.

3. Границы АХС имеют различную степень выраженности и различную природу. «Ядра» АХС достаточно четко обособлены от соседних территорий («фас Алтая», северо-восточный макросклон Восточного Саяна, юго-западный макросклон Монгольского Алтая, восточный макросклон Хангая). На остальных участках границы АХС с окружающими пространствами менее резки и нередко вызывают неоднозначные толкования. В каждом конкретном случае основу проведения границы составляет позиционный анализ, а не частные характеристики сходства-различия.

4. В пределах АХС выделены 10 физико-географических областей, в том числе с учетом позиционного фактора. Некоторые из областей в подобных границах рассматриваются впервые. Дальнейшее районирование с выделением провинций и более мелких региональных единиц также должно учитывать позиционные особенности территории. Так при обособлении горных физико-географических провинций в качестве одного из ведущих выступает внутренний позиционный фактор, определяющий спектр высотной поясности ландшафтов. Кроме этого, взаимное наложение (суперпозиция) региональных ядер типичности служит фактором формирования региональных геоэкотонов, ранг которых определяется индивидуально.

Библиографический список

- Смирнягин, Л.В. Районирование общества США: дис. ... д-ра географ. наук. – М., 2005.
- Рихтер, Г.Д. Комплексное природное районирование СССР / Г.Д. Рихтер, В.С. Преображенский, Е.А. Нефедьева // Современные проблемы природного районирования. – М., 1975.
- Булатов, В.И. Обь-Иртышский бассейн как геосистема: вопросы теории и практики эколого-географического изучения / В.И. Булатов, Н.О. Игенбаева. – Ханты-Мансийск, 2010.
- Кудрявцев, А.Ф. Проблема объективного и субъективного в понимании районов и районировании // Вестник Удмуртского ун-та. Биология. Науки о Земле. – 2009. – Вып. 2.
- Каганский, В.Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сб. статей. – М.: НЛО, 2001.
- Арманд, Д.Л. Наука о ландшафте. – М., 1975.
- Михеев, В.С. Ландшафтный синтез географических знаний. – Новосибирск, 2001.
- Родоман, Б.Б. Позиционный принцип и давление места // Вестник МГУ. – 1979. – № 4. – Сер. географ.
- Каганский, В.Л. Пространство в теоретической географии школы Б.Б. Родомана: итоги, проблемы, программа // Известия РАН. – 2009. – № 2. – Сер. географ.
- Гвоздецкий, Н.А. Ландшафтная карта и схема физико-географического районирования Закавказья // Ландшафтное картографирование и физико-географическое районирование горных областей. – М., 1972.
- Физико-географическое районирование СССР // Карта / науч. ред. Н.А. Гвоздецкий. – М., 1967.
- Уфимцев, Г.Ф. Монголо-Сибирский горный пояс и его аналоги // Геоморфология. – 1988. – № 1.
- Новиков, И.С. Морфотектоника Алтая. – Новосибирск, 2004.
- Сочава, В.Б. Физико-географические области Северной Азии / В.Б. Сочава, Д.А. Тимофеев // Доклады Института географии Сибири и Дальнего Востока. – Иркутск, 1968. – Вып. 19.
- Самойлова, Г.С. Ландшафтная карта Алтае-Хангае-Саянского экорегиона – основа для проектирования сети ООПТ севера Внутренней Азии / Г.С. Самойлова, А.В. Веселовский, А.Е. Субботин // Особо охраняемые природные территории. Материалы II Международной конференции. – СПб., 2000.
- Самойлова, Г.С. Концепция физико-географического районирования как обоснование региональной дифференциации трансграничных территорий гор Южной Сибири / Г.С. Самойлова, И.А. Авессаломова, В.А. Снытко // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 (12).
- Сочава, В.Б. Географические аспекты Сибирской тайги. – Новосибирск, 1980.
- Огуреева, Г.Н. Ботаническая география Алтая. – М., 1980.
- Камелин, Р.В. Краткий очерк природных условий и растительного покрова Алтайской горной страны // Флора Алтая. – Барнаул, 2005. – Т. 1.
- Гвоздецкий, Н.А. Дискуссионные вопросы физико-географического районирования Сибири и Дальнего Востока // Доклады Института географии Сибири и Дальнего Востока. – Иркутск, 1968. – Вып. 19.
- Николаев, В.А. Предгорья Алтая – региональный ландшафтный экотон / В.А. Николаев // Вест. МГУ. – 1994. – № 2. – Сер. 5.
- Адаменко, О.М. Предальпийская впадина и проблемы формирования предгорных опусканий. – Новосибирск, 1976.
- Атлас «Байкал». – М.: Омск, 1993.
- Сочава, В.Б. Определение некоторых понятий и терминов физической географии // Доклады Института географии Сибири и Дальнего Востока. – Иркутск, 1963. – Вып. 3.
- Рещиков, М.А. К вопросу об истории степной растительности Забайкалья и геоботаническом районировании // Естественные пастбища Забайкалья. – Улан-Удэ, 1971.
- Лавренко, Е.М. Степи Евразии / Е.М. Лавренко, З.В. Карамышева, Р.И. Никулина. – Л., 1991.
- Типы лесов гор Южной Сибири. – Новосибирск, 1980.
- Урушевская, И.С. Типы поясности и почвенно-географическое районирование горных систем России / И.С. Урушевская // Почвоведение. – 2007. – № 11.
- Ландшафтная карта СССР: м. 1:2 500 000 / отв. ред. И.С. Гудилин. – Л., 1985.
- Основные черты и закономерности растительного покрова // Бурятия: растительный мир. – Улан-Удэ, 1997. – Вып. II.
- Волкова, Е.А. Ботаническая география Монгольского и Гобийского Алтая // тр. ботанического ин-та им. В.Л. Комарова. – СПб., 1994. – Вып. 14.
- Ерофеев, В.С. Геологическая история южной периферии Алтая в палеогене и неогене. – Алма-Ата, 1969.
- Геологическая карта СССР. Масштаб 1: 1 000 000 (новая серия). Лист М-44 (45). Усть-Каменогорск. Объяснительная записка / отв. ред. Д.А. Авров. – Л., 1980.
- Мурзаев, Э.М. Рассказы об ученых и путешественниках. – М., 1979.

Bibliography

1. Smirnyagin, L.V. Rayjonirovaniye obshchestva SShA: dis. ... d-ra geograf. nauk. – M., 2005.
2. Rikhter, G.D. Kompleksnoye prirodnoye rayjonirovaniye SSSR / G.D. Rikhter, V.S. Preobrazhenskij, E.A. Nefedjeva // *Sovremenniyeh problemih prirodnogo rayjonirovaniya*. – M., 1975.
3. Bulatov, V.I. Obj-irishshskiy basseyjn kak geosistema: voprosih teorii i praktiki ehkologo-geograficheskogo izucheniya / V.I. Bulatov, N.O. Igenbaeva. – Khantih-Mansiysk, 2010.
4. Kudryavtsev, A.F. Problema objektivnogo i subjektivnogo v ponimani rayjonov i rayjonirovani // *Vestnik Udmurtskogo un-ta. Biologiya. Nauki o Zemle*. – 2009. – Vihp. 2.
5. Kaganskiy, V.L. Kul'turniy landshaft i sovetskoye obitaemoye prostranstvo: sb. statey. – M.: NLO, 2001.
6. Armand, D.L. Nauka o landshafte. – M., 1975.
7. Mikheev, V.S. Landshaftniy sintez geograficheskikh znaniy. – Novosibirsk, 2001.
8. Rodoman, B.B. Pozitsionniy princip i davenie mesta // *Vestnik MGU*. – 1979. – № 4. – Ser. geograf.
9. Kaganskiy, V.L. Prostranstvo v teoreticheskoy geografii shkolih B.B. Rodomana: itogi, problemih, programma // *Izvestiya RAN*. – 2009. – № 2. – Ser. geograf.
10. Gvozdeckiy, N.A. Landshaftnaya karta i skhema fiziko-geograficheskogo rayjonirovaniya Zakavkaziya // *Landshaftnoye kartografirovaniye i fiziko-geograficheskoye rayjonirovaniye gornikh oblastey*. – M., 1972.
11. Fiziko-geograficheskoye rayjonirovaniye SSSR // *Karta / nauch. red. N.A. Gvozdeckiy*. – M., 1967.
12. Ufimcev, G.F. Mongolo-Sibirskiy gorniy poyas i ego analogi // *Geomorfologiya*. – 1988. – № 1.
13. Novikov, I.S. Morfotektonika Altaya. – Novosibirsk, 2004.
14. Sochava, V.B. Fiziko-geograficheskiye oblasti Severnoy Azii / V.B. Sochava, D.A. Timofeev // *Dokladih Instituta geografii Sibiri i Dal'nego Vostoka*. – Irkutsk, 1968. – Vihp. 19.
15. Samoylova, G.S. Landshaftnaya karta Altae-Khangai-Sayanskogo ehkoregiona – osnova dlya proektirovaniya seti OOPT severa Vnutrenney Azii / G.S. Samoylova, A.V. Veselovskiy, A.E. Subbotin // *Osobo okhranyaemye prirodnye territorii. Materialih II Mezhdunarodnoy konferentsii*. – SPb., 2000.
16. Samoylova, G.S. Konceptiya fiziko-geograficheskogo rayjonirovaniya kak obosnovaniye regionalnoy differentsiatsii transgranichnykh territoriy gor Yuzhnoy Sibiri / G.S. Samoylova, I.A. Avessalomova, V.A. Snihtko // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya*. – 2008. – № 5 (12).
17. Sochava, V.B. Geograficheskiye aspektih Sibirskoy taygi. – Novosibirsk, 1980.
18. Ogureeva, G.N. Botanicheskaya geografiya Altaya. – M., 1980.
19. Kamelin, R.V. Kratkiy ocherk prirodnikh usloviy i rastitel'nogo pokrova Altayskoy gornoj strane // *Flora Altaya*. – Barnaul, 2005. – T. 1.
20. Gvozdeckiy, N.A. Diskussionniye voprosih fiziko-geograficheskogo rayjonirovaniya Sibiri i Dal'nego Vostoka // *Dokladih Instituta geografii Sibiri i Dal'nego Vostoka*. – Irkutsk, 1968. – Vihp. 19.
21. Nikolaev, V.A. Predgoriya Altaya – regionalniy landshaftniy ehkoton / V.A. Nikolaev // *Vest. MGU*. – 1994. – № 2. – Ser. 5.
22. Adamenko, O.M. Predaltayskaya vpadina i problemih formirovaniya predgornikh opuskaniy. – Novosibirsk, 1976.
23. Atlas «Baykal». – M.; Omsk, 1993.
24. Sochava, V.B. Opredeleniye nekotorykh ponyatiy i terminov fizicheskoy geografii // *Dokladih Instituta geografii Sibiri i Dal'nego Vostoka*. – Irkutsk, 1963. – Vihp. 3.
25. Rethikov, M.A. K voprosu ob istorii stepnoy rastitelnosti Zabaykalya i geobotanicheskom rayjonirovani // *Estestvenniye pastbitha Zabaykalya*. – Ulan-Udeh, 1971.
26. Lavrenko, E.M. Stepi Evrazii / E.M. Lavrenko, Z.V. Karamishcheva, R.I. Nikulina. – L., 1991.
27. Tipih lesov gor Yuzhnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1980.
28. Urusevskaya, I.S. Tipih poyasnosti i pochvenno-geograficheskoye rayjonirovaniye gornikh sistem Rossii / I.S. Urusevskaya // *Pochvovedenie*. – 2007. – № 11.
29. Landshaftnaya karta SSSR: m. 1:2 500 000 / otv. red. I.S. Gudilin. – L., 1985.
30. Osnovniye chertih i zakonornosti rastitel'nogo pokrova // *Buryatiya: rastitelniy mir*. – Ulan-Udeh, 1997. – Vihp. II.
31. Volkova, E.A. Botanicheskaya geografiya Mongol'skogo i Gobiyskogo Altaya // *tr. botanicheskogo in-ta im. V.L. Komarova*. – SPb., 1994. – Vihp. 14.
32. Erofeev, V.S. Geologicheskaya istoriya yuzhnoy periferii Altaya v paleogene i neogene. – Alma-Ata, 1969.
33. Geologicheskaya karta SSSR. Masshtab 1: 1 000 000 (novaya seriya). List M-44 (45). Ustj-Kamenogorsk. Objyasnitelnaya zapiska / otv. red. D.A. Avrov. – L., 1980.
34. Murzaev, Eh.M. Rasskazih ob uchenikh i puteshestvennikakh. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 574.587

Yanygina L.V. **BIOINDICATION OF R.KASMALA WATER QUALITY BY MACROZOOBENTHOS.** The data on taxonomic structure, abundance and biomass of zoobenthos in R. Kasmala are presented. The use of different indices for bioindication of river water pollution is discussed. The assessment of ecological state of the object under study is made.

Key words: zoobenthos, taxonomic structure, bioindication, Kasmala river.

Л.В. Яныгина, канд. биол. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwer.asu.ru.

БИОИНДИКАЦИЯ КАЧЕСТВА ВОДЫ РЕКИ КАСМАЛА ПО МАКРОЗООБЕНТОСУ

Приведены данные по таксономической структуре, численности и биомассе зообентоса р. Касмала. Проанализированы возможности применения различных показателей для биоиндикации загрязнения речных вод. Дана оценка экологического состояния исследованного участка реки.

Ключевые слова: зообентос, таксономическая структура, биоиндикация, река Касмала.

Большинство водотоков любого водосборного бассейна составляют малые и очень малые реки. Гидрологические, гидрохимические и гидробиологические характеристики малых водотоков тесно связаны с ландшафтом, что и определяет их особую зависимость не только от состояния водных ресурсов, но и от процессов, происходящих на водосборе. Кроме того, малые реки особо уязвимы к антропогенным воз-

действиям, что объясняется, прежде всего, низкой разбавляющей способностью вследствие небольшого расхода воды. Малые водотоки являются начальными звеньями гидрографической сети и во многом определяют особенности гидрологического, гидрохимического, гидробиологического режимов и качества воды средних и крупных рек, в которые они впадают.

В бассейне р. Обь насчитывается более 1,5 тысяч малых рек [1], однако гидробиологические исследования равнинных водотоков этого типа сравнительно немногочисленны. Нами были проведены исследования на р. Касмала (левый приток р. Обь), которая по среднему многолетнему расходу воды ($2 \text{ м}^3/\text{с}$), согласно классификации Л.М. Корытного [1], относится к малым рекам [2]. Долина р. Касмала расположена в ложбине древнего стока, в Касмалинском ленточном бору. Река зарегулирована у г. Павловск. Водохранилище объемом 2 млн. м^3 используются для рыборазведения, орошения и рекреации.

Материал и методы исследований

Зообентос и зооперифитон р. Касмала и рек ее бассейна (р. Боровлянка и р. Плещиха) были исследованы в июле 2008 г., а также в июне и августе 2009 г. Донные отложения отбирали дночерпателем ГР-91 (с площадью захвата $0,007 \text{ м}^2$) в каждой точке по две повторности. Затем пробы промывали через капроновый газ с размером ячеек $350 \times 350 \text{ мкм}$, животных выбирали, фиксировали 70 % этиловым спиртом и после установления постоянного веса разбирали по систематическим группам, считали и взвешивали на торсионных весах ВТ-500. Для определения таксономического состава зооперифитона применяли метод ручного сбора беспозвоночных с поверхности субстратов (макрофитов, затопленных коряг). За период исследований было проанализировано 15 количественных проб зообентоса и 7 качественных проб зооперифитона.

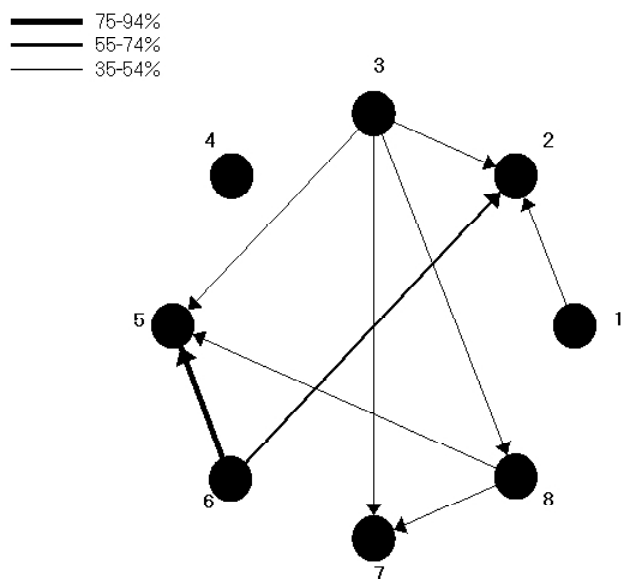


Рис. 1. Ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве мер включения описаний таксономического состава зообентоса бассейна р. Касмала по наличию видов (1 – р. Касмала у с. Суислово, 2 – р. Касмала у с. Паново, 3 – р. Касмала у с. Ключки, 4 – р. Боровлянка, 5 – р. Касмала выше с. Чернопятово, 6 – р. Касмала ниже с. Касмала, 7 – р. Касмала выше г. Павловска, 8 – р. Касмала ниже г. Павловска)

Результаты и обсуждение

Таксономический состав. В 2008-2009 гг. в реках бассейна р. Касмала обнаружено 73 вида беспозвоночных, большая часть которых (64 вида) относится к насекомым. Среди других классов беспозвоночных отмечены олигохеты (2 вида), пиявки (1), брюхоногие (2) и двусторчатые (1) моллюски, ракообразные (1), мшанки (2 вида). Наиболее часто встречались *Chironomus sp.* (62 % проб) и *Cladotanytarsus gr. mancus* (31 % проб). Меры включения [3] описаний таксономического состава зообентоса для различных участков бассейна составляли от 35 % до 94 %. Наиболее оригинален был зообентос р. Боровлянка, а также сообщества песков верх-

него течения (ниже оз. Мельничное) и нижнего участка р. Касмалы (у с. Чернопятово). Отдельные ценозы были представлены небольшим числом видов (5-7 видов в пробе), достигая на некоторых участках (р. Касмала выше г. Павловска) 12 видов в пробе (рис. 1). Индекс видового разнообразия Шеннона изменялся от 0 до 2,6 бит/экз. (в среднем $1,4 \pm 0,2$ бит/экз.), минимальные значения индекса отмечены на чистых песках. Зообентос исследованного участка реки был представлен преимущественно лимнофильным комплексом видов.

Численность и биомасса зообентоса р. Касмала зависели от типа донных отложений (рис. 2) и увеличивались в ряду: песок – заиленный песок – ил. Такое распределение отражает общую тенденцию увеличения обилия гидробионтов на более богатых органическими веществами субстратах. Биомасса зообентоса песков большинства участков соответствовала ультраолиготрофному типу водоемов по шкале С.П. Китаева [4] и только в р. Касмала ниже г. Павловска достигала бета-олиготрофного уровня. На заиленных песках и илах биомасса зообентоса соответствовала уровню водоемов мезотрофного типа. Максимальные для исследованного района значения численности и биомассы зообентоса ($11,5$ тыс. экз./ м^2 и $24,8 \text{ г}/\text{м}^2$), характерные для бета-эвтрофного типа водоемов, были отмечены на илах р. Касмала выше г. Павловска. Доминировали по численности и биомассе хирономиды, за исключением участка р. Касмала выше г. Павловска, где в течение всего периода исследований доминировали олигохеты.

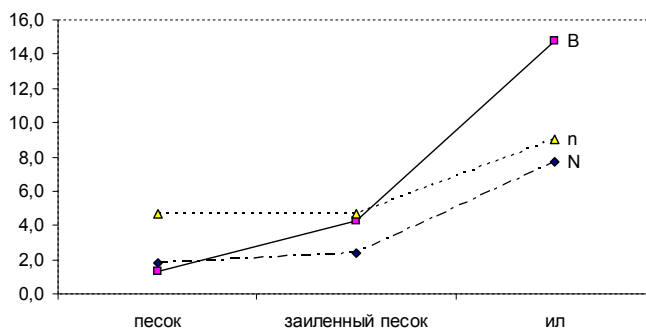


Рис. 2. Средние для различных типов грунтов значения численности (N, тыс. экз./ м^2), биомассы (B, $\text{г}/\text{м}^2$) и числа видов (n) зообентоса в р. Касмала

Оценка экологического состояния. Для оценки экологического состояния р. Касмала и рек ее бассейна использовали широко применяемые в гидробиологической практике индексы Гуднайт-Уитли и Вудивисса [5]. В качестве дополнительной информации анализировали таксономическое разнообразие (по Шеннону) бентосных сообществ.

Широко применяемый в гидробиологической практике олигохетный индекс Гуднайт и Уитли, разработанный для Европы, не всегда пригоден для оценки уровня загрязнения в других регионах. Олигохеты обычно достигают большой численности в местах поступления хозяйственно-бытовых сточных вод и индицируют преимущественно органическое загрязнение. Кроме того, малощетинковые черви предпочитают илы, их численность, разнообразие и встречаемость резко снижаются на твердых грунтах и при повышенной скорости течения, что ограничивает их применение для индикации состояния текучих вод. На исследованных участках р. Касмала преобладали малоприспособленные для обитания олигохет пески и заиленные пески, что объясняет невысокую встречаемость (54 % проб) олигохет. Индекс Гуднайт и Уитли большинства проанализированных участков соответствовал «очень чистым и чистым водам» и лишь в р. Касмала выше г. Павловск достигал значений «умеренно загрязненных», а в августе 2009 г. даже «грязных» вод (табл.).

Индекс Ф.С. Вудивисса [6] основан на последовательности исчезновения отдельных групп животных при загрязнении. Наиболее чувствительны к загрязнению веснянки (отр. Plescoptera): они исчезают первыми уже при незначительном изменении среды. Индикатором чистых вод может служить и высокая доля поденок (отр. Ephemeroptera) в структуре сообщества. Менее чувствительны к загрязнению ручейники (отр. Trichoptera). В грязных водах обитают только некоторые виды олигохет и хирономид. Индикаторные группы предпочитают каменистые грунты, обитают, преимущественно в реках с быстрым течением, поэтому индекс Вудивисса рекомендуется применять в ритрали. Исследованные участки р. Касмала по классификации И. Иллиеса и Л. Ботосаняну [7] относятся к потамали, что, вероятно, и обусловило низкие значения индекса (соответствующие категории «грязные воды») большинства участков. Лишь в верхнем течении р. - Касмала и в р. Боровлянка значения индекса соответствовали «умеренно загрязненным водам». Индекс Вудивисса, рассчитанный по пробам зооперифитона, был существенно выше и соответствовал «чистым – умеренно загрязненным» рекам. Следует отметить, что в заиленных донных отложениях обычно происходит накопление несомой потоком взвеси и загрязняющих веществ. Это, возможно, и определяет более низкую оценку экологического состояния реки по бентосным организмам по сравнению с перифитонными. С другой стороны, чувствительные к загрязнению таксоны, учитываемые при расчете индекса Вудивисса, относятся преимущественно к литореофильным и фитофильным группировкам, что определяет их невысокую встречаемость в зообентосе и может приводить к заниженной оценке качества вод. Возможно, имеет смысл использовать таксономический состав, структуру зообентоса и рассчитанные на их основе биоиндикационные показатели для оценки экологического состояния донных отложений, а аналогичные показатели зооперифитона – для оценки качества воды.

Индекс таксономического разнообразия Шеннона исследованных участков р. Касмала изменялся от 0 до 2,6 бит/экз. Максимальные значения индекса зарегистрированы в августе 2009 г., минимальные – в июне 2009 г. Самые низкие значения (0 бит/экз.) индекса отмечены для песков и, вероятно, связаны с нестабильностью этого типа донных отложений, а не с антропогенным загрязнением реки. Значения индекса, соответствующие «загрязненным водам» отмечены в р. - Боровлянка, а также в р. Касмала в окрестностях с. Паново (июнь 2009) и выше г. Павловск (август 2009).

Таким образом, по большинству исследованных показателей р. Касмала можно отнести к «чистым – умеренно загрязненным» рекам. Снижение качества среды обитания до категории «загрязненные воды» по нескольким показателям отмечены только в августе 2009 г. на участке р. Касмала выше г. Павловск. Однако ниже города качество воды восстанавливается, что, возможно, связано с влиянием водохранилища, способствующего интенсивной седиментации взвеси и самоочищению нижележащего участка реки.

Таблица 1

Значения биоиндикационных индексов в р. Касмала и реках ее бассейна (номера точек как на рис. 1)

Номер точки	Дата отбора	Индекс Шеннона, бит/экз.	Индекс Гуднайт-Уитли, %	Индекс Вудивисса	
				по зообентосу	по зооперифитону
1	06.07.2008	2,1	36	5	5
2	09.07.2008	1,5	25	2	8
3	10.07.2008	2,1	0	5	5
4	10.07.2008	1,3	6	2	7
5	11.07.2008	1,9	0	2	8
6	12.07.2008	2,0	0	2	6
2	12.06.2009	1,1	29	2	5
5	14.06.2009	0,0	0	1	8
7	14.06.2009	2,0	43	4	-
8	14.06.2009	0,0	0	1	-
2	14.08.2009	0,0	0	1	-
7	26.08.2009	1,2	76	3	-
8	26.08.2009	2,6	3	3	-

Библиографический список

1. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск, 2001.
2. Ресурсы поверхностных вод районов освоения целинных и залежных земель. Вып. VI. Равнинные районы Алтайского края и южная часть Новосибирской области. – Л.: Гидрометеиздат, 1962.
3. Андреев, В.Л. Классификационные построения в экологии и систематике. – М., 1980.
4. Китаев, С.П. Экологические основы биопродуктивности озер разных природных зон. – М., 1984.
5. ГОСТ 17.1.3.07-82 «Гидросфера. Правила контроля качества воды водоемов и водотоков» // Охрана природы. – М., 2000.
6. Woodiwis, F.S. The biological system of stream classification used by the Trent River Board // Chemistry and Industry. – 1964. – Vol. 11.
7. Illies, J., Botosaneanu L. Problemes et methodes de la zonation ecologique des eaux corantes, considerees sur tout du point de vue faunistice / J. Illies, L. Botosaneanu. - Mitteilungen, Internat. Vereinigung fur Theoretische und Angevandte Limnol., 1963. – Vol. 12.

Bibliography

1. Koritnihiy, L.M. Basseynovaya koncepciya v prirodopoljzovanii. – Irkutsk, 2001.
2. Resursih poverkhnostnihkh vod rayonov osvoeniya celinnihkh i zaleznhkh zemelj. Vihp. VI. Ravninnih rayjonih Altajskogo kraja i yuzhnaya chastj Novosibirskoj oblasti. – L.: Gidrometeizdat, 1962.
3. Andreev, V.L. Klassifikacionnihe postroeniya v ehkologii i sistematike. – M., 1980.
4. Kitaev, S.P. Ehkologicheskie osnovih bioproduktivnosti ozer raznihkh prirodnihkh zon. – M., 1984.
5. GOST 17.1.3.07-82 «Gidrosfera. Pravila kontrolya kachestva vodih vodoyomov i vodotokov» // Okhrana prirodi. – M., 2000.
6. Woodiwis, F.S. The biological system of stream classification used by the Trent River Board // Chemistry and Industry. – 1964. – Vol. 11.
7. Illies, J., Botosaneanu L. Problemes et methodes de la zonation ecologique des eaux corantes, considerees sur tout du point de vue faunistice / J. Illies, L. Botosaneanu. - Mitteilungen, Internat. Vereinigung fur Theoretische und Angevandte Limnol., 1963. – Vol. 12.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

Alekseev I., Stupnikova T. THE ECOLOGICAL GEOGRAPHICAL CHARACTERISTIC OF LANDSCAPES OF A SOUTHERN PART OF REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). In the basis contains the geographical and ecological characteristic of landscapes of a southern part of Republic of Sakha (Yakutia). The analysis of natural components of this territory is interesting because of uniqueness and variety. Besides this territory becomes range of a landing (fall) of the first steps of rockets - carriers of the cargo space ships, which will be started with «Vostochny» of launching site.

Key words: landscape, ecological analysis, «Vostochny» of launching site, vegetative community, landscapes of a southern part of Republic of Sakha (Yakutia).

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgru.ru; **Т.В. Ступникова**, канд. биол. наук, доц. каф. ботаники и методики обучения биологии Благовещенского гос. пед. ун-та, г. Благовещенск, E-mail: stupnikovat@yandex.ru

ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛАНДШАФТОВ ЮЖНОЙ ЧАСТИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Дана географическая и экологическая характеристика ландшафтов южной части республики Саха (Якутия). Анализ природных компонентов этой территории интересен из-за их уникальности и разнообразия. Кроме того, эта территория станет полигоном приземления (падения) первых ступеней ракет-носителей грузовых космических кораблей, которые будут запускаться с космодрома «Восточный».

Ключевые слова: ландшафт, экологический анализ, космодром «Восточный», фитоценоз, ландшафты южной части республики Саха (Якутия).

Дальний Восток и Восточная Сибирь – наименее изученные, с точки зрения физической географии, биогеографии, геоэкологии и фитоценологии, регионы России. Между тем разнообразие условий в пределах горных комплексов, межгорных долин и равнинных участков порождает уникальность ландшафтно-ценотической структуры территории исследуемого района. Южная часть Якутии также представляет интерес для полного и достоверного изучения как полигон приземления (падения) первых ступеней ракет-носителей грузовых космических кораблей, которые будут стартовать с проектируемого космодрома «Восточный». Территория интересна сочетанием характерных типов ландшафтно-ценотической структуры, которая обуславливается развитием буферных морфоструктур и морфоскульптур Алдано-Станового комплекса, низкими среднегодовыми температурами, незначительными величинами осадков.

Регион имеет хорошо выраженные физико-географические рубежи: юг ограничен от Амурской области системой куполов и хребтов Станового комплекса и его предгорной части, северная граница образована тектоническими уступами Среднесибирского (Алданского) комплекса. В целом территория представлена локализованными низко- и среднегорными складчато-глыбовыми и вулканогенно-складчатыми комплексами в сочетании с обширными долинными комплексами.

Орографические комплексы характеризуются интенсивным расчленением, сглаженными очертаниями и представленными увалообразными, куполообразными возвышенностями и холмогорьями. Для мезоформ характерно доминирование денудационных и эрозионных склонов с крутизной 30-65°, линейно вытянутых плакоров, веретеновидных в плане долинных комплексов с котловинообразным днищем. К северу рассматриваемой территории наблюдается увеличение размеров уплощенных поверхностей вершин холмогорий, определяя переход к участкам плоскогорий. Абсолютные высоты варьируют от 1500 до 650 м.

Межгорные долины в плане имеют четковидное строение. Их борта представлены как крутыми, так и выположенными склонами. В долины нередко открываются десерпционные, солифлюкционные склоны и курумники. Для площадок днищ характерен наклон от 10° до 20°. Широко распространены термокарстовые воронки. На отдельных участках среднекрутых склонов проявляются каменные кольца. Лока-

лизованные участки днищ долинных комплексов характеризуются развитием бугров пучения.

Низкие температуры воздуха, небольшая продолжительность безморозного периода, незначительная мощность рыхлых материнских пород определили однообразие и слабое развитие почвенного покрова. Мерзлотно-буротаежные почвы, имеющие слабо дифференцированный, маломощный профиль, распространены на участках выположенных и среднекрутых склонов среднегорий, низкогорий и днищ долинных комплексов. Их гумусированные горизонты имеют мощность до 5 см и четко выраженную ореховатую структуру. На всем профиле вплоть до материнских пород прослеживаются конкреции и незначительные следы оглеения.

Щебнистые горнотундровые почвы локализованы в пределах платообразных площадок вершин среднегорий и низкогорий. Мощность гумусированного слоя варьирует от 1 до 2,5 см. Он спорадически истончается до 0,5 см. Пятна щебнистых горнотундровых почв проявляются и в пределах курумников. Мерзлотно-болотные почвы проявляются как в пределах днищ выровненных и котловинообразных площадок, так и на выположенных склонах, вогнутых площадках водоразделов, участках курумников. Торфяной слой выражен незначительно. Мощность горизонтов в пределах рассматриваемой области не превышает 55 см.

Характеристика растительного покрова исследуемой территории дана на основе анализа геоботанических описаний фитоценозов, выполненных в вегетационный сезон 2011 г. по стандартным методикам [1], номенклатура таксонов – по сводке С.К. Черепанова [2].

В растительном покрове региона хорошо прослеживается высотная поясность: лиственничники с елью (до 900-950 м), пояс кедрового стланика (950-1100 м) и горно-тундровый (выше 1100 м). Наиболее широко распространенная лесная формация в исследуемом районе – лиственничники. Они занимают обширные участки нагорных плато, склоны в пределах низко- и среднегорного высотных поясов, распространяясь вплоть до подгольцового пояса. В долинах рек (непосредственно в пойме и на надпойменных террасах) формируются как относительно чистые, так и смешанные насаждения (рис. 1, здесь и далее фото И.А. Алексеева). Почвенный покров часто имеет субстратный или скелетизированный характер. Многие выделы фаций имеют высокий уровень антропогенной трансформации, обусловленной пирогенными воздействиями и разработкой золотосодержа-

щих месторождений, или же являются вторичными (замещенными).

Древостой в долинных лиственничниках дифференцирован на подъярусы. В первом (высота до 25-26 м) к лиственнице примешиваются *Chosenia arbutifolia*, *Populus suaveolens*, *Betula platyphylla*. Второй древесный подъярус слагают низкие мезофильные деревья: *Alnus hirsuta*, *Padus asiatica*, *Sorbus sibirica*. Кустарниковый ярус средней густоты. Он многовидовой, сложен ивами (*Salix udensis*, *S. rorida*), *Rosa acicularis*, *Pentaphylloides fruticosa*, *Lonicera edulis*, *Spiraea salicifolia*, *Swida alba*, *Vaccinium uliginosum*, *Ledum palustre*, *Pinus pumilla* и др. Травяно-кустарничковый ярус весьма мозаичен: его формируют представители лесо-лугового высокоотравья (*Thalictrum contortum*, *T. sparsiflorum*, *Saussurea amurica*, *Aconitum*, *Cacalia hastata*, *Calamagrostis langsdorffii*), осоки, вечнозеленые кустарнички и травы (*Vaccinium vitis-idaea*, *Pyrola*, *Orthilia secunda*, а также мезофильные низкие травы (*Mitella nuda*, *Majanthemum bifolium*, *Goodyera repens*). Каменистые, песчаные или иловатые субстраты, периодически затопляемые во время весенне-летних паводков заселяют *Astragalus alpinus*, *A. frigidus*, *Hedysarum hedysaroides*, *Cardamine prorepens*, *Silene repens*.

Склоны в пределах низко- и среднегорного поясов заняты преимущественно брусничными и багульниковыми типами лиственничников (рис. 2). Сообщества характеризуются небольшими таксационными показателями (высота 10-12 м, диаметр стволов – 8-10 см) и незначительной сомкнутостью крон древостой (0,3-0,4). Первый подъярус подлеска формирует кедровый стланник, высотой до 2-3 м, во втором подъярусе отмечены *Betula divaricata*, *B. fruticosa*, *Duschekia fruticosa*, в виде примеси – *Rosa acicularis*, *Pentaphylloides fruticosa*. В травяно-кустарничковом ярусе доминируют *Vaccinium vitis-idaea*, *Empetrum stenopetalum*. На крутых щебнистых склонах южных экспозиций видовой состав подлеска и травяно-кустарничкового ярусов значительно богаче. Из кустарников появляется *Juniperis sibirica*, *Spiraea elegans*, *S. flexuosa*, *Rubus sachalinensis*, *Sorbaria pallassii*, из трав – *Pulsatilla ajanensis*, *Campanula rotundifolia*, *Iris*, *Tilingia ajanensis*, *Aegopodium alpestre*, *Dryopteris fragrans*, *Woodsia ilvensis*, *Poa*. Хорошо выражены синузии эпигейных (*Cetraria*, *Cladonia*, *Parmelia*, *Lecanora*) и эпилитных (*Collema*, *Rizocarpon*, *Aspicilia*) лишайников.



Рис. 2. Типичный горный бруснично-шикшевый лиственничник

Ельники-зеленомошники, образованные *Picea ajanensis*, развиваются на склонах северной и северо-восточной экспозиции в пределах высот от 850 до 950 м (рис. 3). Подлесок развит слабо, представлен единичными особями *Duschekia fruticosa*, на корнях которой паразитирует *Boschniakia rossica*. Травяно-кустарничковый ярус развит слабо, в нем доминирует олиготрофный вечнозеленый кустарничек – *Vaccinium vitis-idaea*. Сплошной моховый покров формируют широко распространенные в Голарктике зеленые гипновые (*Ptilium crista-castrensis*, *Hylocomium splendens*, *Rhitiadiadelphus triquetrus*, *Rhitiadium rugosum*) и сфагновые (*Sphagnum fimbriatum*, *S. girgensohnii*) мхи.

В пределах склонов и днищ долинообразных понижений и речных долин лесные комплексы характеризуются антропогенно обусловленной значительной разреженностью древесной растительности и однотипностью, обеднением подлеска. В пределах нижней трети склонов и подошвы бореальные комплексы имеют вторичный, восстановительный характер, обусловленный пирогенными воздействиями как естественного, так и антропогенного генезиса. На выровненных площадках вершин возвышенных форм рельефа наблюдаются разреженные таежные комплексы, включающие в себе элементы гольцовых, горно-тундровых сообществ.

На высотах от 950 до 1100 м распространены кедровостланичники, находящиеся в сложных динамических отношениях с лиственничниками, ельниками и горно-тундровыми сообществами (рис. 4). Они представляют собой труднопроходимые сообщества со значительной сомкнутостью, высотой до 3-3,5 м. В первом подъярусе к стланнику примешивается *Duschekia fruticosa*. Единично отмечена *Betula lanata*. Средний подъярус разреженный. Его, как правило, формирует *Betula divaricata*, *Ledum palustre*. Травяно-кустарничковый ярус развит весьма слабо (в просветах). В его составе отмечены *Empetrum stenopetalum*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Arctous alpina*, *Cassiope ericoides*, *Carex alticola*, *Agrostis trinnii*.

Горно-тундровые и гольцовые комплексы в пределах рассматриваемой территории распространены спорадически в пределах отдельных вершин холмогорий на высотах более 1100 м. Они имеют специфический пятнисто-мозаичный характер и очень часто расчленяются комплексами кедрового стлани-



Рис. 1. Лиственнично-мелколиственно-кустарничково-травяно-моховый долинный лес

ка. Для фациальной структуры этого пояса характерны монотипность, малая расчлененность, доминирование изометричных и округлых по форме контуров выделов. Все фациальные выделы горно-тундровых и гольцовых комплексов не имеют даже слабодифференцированных антропогенных трансформаций.



Рис. 3. Горный ельник-зеленомошник



Рис. 4. Заросли кедрового стланника

Горно-тундровые комплексы образованы кустарничково-мохово-лишайниковыми фациями (рис. 5). Преобладают фации с изометричными и округлыми дырчатыми контурами выделов. Антропогенные трансформации обычно либо отсутствуют, либо не проявляются в изменении ландшафтной структуры. Первый подъярус в таких сообществах слагают кустарничковые виды – *Betula divaricata*, *Salix brachypoda*, *Ledum palustre*, *Vaccinium uliginosum*, *Rosa acicularis*, *Rubus sachalinensis*, *Sorbaria pallasi*, *Ribes fragrans*. В травяно-кустарничковом ярусе развиваются *Arctous alpina*, *Cassiope ericoides*, *Rubus chamaemorus*, *Andromeda polifolia*, *Loiseleuria procumbens*. Отдельными пятнами встречаются *Sphagnum*, *Dicranum*, *Hylocomium*, *Polytrichum*. В микропонижениях на моховом покрове развиваются типичные болотные виды – *Smilacina trifoliata*, *Drosera rotundifolia*, *Oxycoccus microcarpus*, *Pinguicula villosa*, *Eriophorum komarovii*, *Eleocharis palustris*, *Pedicularis labradorica*.

Гольцами заняты вершины холмогорий и хребтов на высотах более 1300 м. Гольцовые комплексы развиваются как на относительно уплощенных поверхностях водоразделов, так и на отдельных возвышенностях – останцах выветривания, представляющих собой угловатые обломки, отдельные глыбы, сложенные щебнисто-обломочным материалом. На останцах выветривания, как правило, развиваются мохово-лишайниковые ассоциации, уплощенные поверхности водоразделов заняты лишайниково-кустарничковыми сообществами, в составе которых отмечены *Arctous alpina*, *Cassiope ericoides*, *Empetrum stenopetalum*. Хорошо выражены синузиды эпигейных (*Cladonia*, *Cetraria*, *Arctoparmelia*, *Stereocaulon*) и эпилитных (*Collema*, *Rizocarpon*) лишайников. Гольцы не имеют значительного распространения: образуют небольшие «пятна» площадью до 200 м². Антропогенные трансформации не дифференцируются, структура имеет естественный характер.

Маревые комплексы приурочены к котловинообразным участкам днищ межгорных понижений, вершин низкогорий и уступов среднекрутых и выположенных склонов. Небольшие площади на выположенных, котловинообразных участках склонов хребтов и холмогорий занимают бореальные маревые болота. Мощность торфа не превышает 0,75 м. Антропогенные элементы в их структуре отсутствуют.

Мари характеризуются слабой расчлененностью ландшафтной структуры и, как правило, наличием 2-3 видов фаций (растительных ассоциаций). Первый подъярус сложен единичными сильно угнетенными особями *Larix gmelinii*. Кустарничковый ярус в маревых фитоценозах образуют *Salix brachypoda*, *S. myrtilloides*, *Vaccinium uliginosum*, *Betula divaricata*, *Chamaedaphne calyculata*. Травяно-кустарничковый ярус густой, в нем доминирует *Carex minuta* и *Calamagrostis langsdorfii*. В виде примеси – *Rubus chamaemorus*, *R. arcticus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Eriophorum russeolum*, *Tilingia ajanensis*, *Smilacina trifoliata*. Моховый ярус достигает значительного покрытия, его формируют *Sphagnum*, *Polytrichum*. В центральной части маревых комплексов обычно формируются кочкарные травяно-моховые, моховые и мохово-лишайниковые комплексы с небольшими куртинами *Betula divaricata* (рис. 6). Периферийные участки марей характеризуются наличием либо курумообразных долин временных водотоков с мохово-лишайниковым и лишайниковым покровом, либо светлехвойно-кустарничково-травяно-моховыми фациями на скелетизированных мерзлотно-буротажных почвах. Они имеют следы пирогенного воздействия. Долинные мари нередко имеют вторичный характер и формируются на участках уничтожения таежных комплексов при дражной или карьерной разработке россыпных или рудных месторождений золота.

Для ландшафтов территории южной части Якутии характерны значительные антропогенные трансформации. Стоит отметить орографическую приуроченность различных по типу антропогенных трансформаций ландшафтно-ценотических выделов. Долговременное, глубокое преобразование природных компонентов долинных и отдельных участков склонов горных ландшафтов обусловлено развитием горнодобывающих комплексов, лесозаготовок, пирогенных воздействий и др. Интенсивное хозяйственное освоение этой части Якутии началось в 30-х годах XX века. Основными видами хозяйствования в вышеуказанный период были нелегитимированная немеханизированная вырубка лиственницы, кустарно-артельная золотодобыча. В 60-х годах XX века за счет внедрения механизации производственных процессов объемы до-



Рис. 5. Горно-тундровые сообщества



Рис. 6. Кочкарно-осоково-моховая марь

рии приводит либо к полной сукцессии фитоценозов (например, смена таежных сообществ болотными или кустарниковыми), либо к развитию процессов самовосстановления с формированием вторичной растительности. В настоящее время в трансформированных драгами и бульдозерами долинах рек сформировались восстановительные лиственнично-ивово-моховые и ивово-осоково-моховые комплексы.

Строительство Амурско-Якутской магистрали и сети сопутствующих ей дорог определило линейно-узловой тип локализации интенсивно трансформированных антропогенными воздействиями ландшафтов. Интенсивное освоение рудных месторождений золота в южной части Якутии связано именно с повышением уровня транспортной доступности.

В целом юго-западная часть Якутии характеризуется более значительным общим уровнем антропогенной трансформированности ландшафтно-ценотической структуры. Пирогенез и нелимитированные вырубки бореальных сообществ определили формирование разреженных светлехвойных и мелколиственных лесов, индуцированных антропогенным прессингом горно-тундрово-гольцовых ландшафтов, марей, слабодифференцированных речных долин с водотоками, вода в которых малоприспособна даже техническим нужд. Стоит также отметить развитие процессов осушения и исчезновения малых и средних водотоков в результате функционирования золотодобывающих предприятий.

Для целей последующего ландшафтно-ценотического и биогеохимического мониторинга воздействий ракетно-космической деятельности на космодроме «Восточный» и на участках траектории полета ракет-носителей были выполнены следующие работы: на территории Тындинского, Зейского, Свободненского и Шимановского районов Амурской области в полевые периоды 2008-2011 гг. были заложены, детально изучены и документированы 75 фоновых ключевых участков, 47 фоновых ландшафтно-геохимических профилей, 65 стационарных площадок фитоценотического описания; на территории южной части Якутии в полевой период 2011 были заложены и детально изучены 25 фоновых ключевых участков, 14 фоновых ландшафтных профилей, 25 стационарных площадок фитоценотического описания.

В полевые периоды 2012-2013 гг. (до начала функционирования космодрома «Восточный») планируется определение геохимического и биогеохимического фона в пределах ландшафтно-геохимических профилей на территории южной части Якутии, Тындинского, Зейского районов Амурской области.

бычи золота и лесозаготовок возросли. С началом создания в этот же период новых поселков усиливаются пирогенные антропогенные воздействия, процессы иссушения водотоков и заболачивания котловинообразных понижений. Однако антропогенный прессинг в условиях анализируемой террито-

Библиографический список

1. Программа и методика биогеоценотических исследований. – М., 1974.
2. Черепанов, С.К. Сосудистые растения России и сопредельных государств (в пределах бывшего СССР). – СПб., 1995.

Bibliography

1. Programma i metodika biogeocenoticheskikh issledovaniy. – M., 1974.
2. Cherepanov, S.K. Sosudistnye rasteniya Rossii i sopredelnykh gosudarstv (v predelakh bihvshego SSSR). – SPb., 1995.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

Раздел 7

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 141.41

Almacova E.V. PHILOSOPHY AND CHRISTIAN THEOLOGY: METHODOLOGICAL AND AXIOLOGICAL ASPECTS.

The paper considers the most significant moments of intersection and community of philosophic and religious understanding. It is possible to assume that the juxtaposition of approaches can enrich the idea of methodology and, probably, clear up the position and tasks of philosophy and religion in the society.

Key words: *mentality pattern; system of activity causes; theological method; ultimate meaning.*

Е.В. Алмакова, ассистент каф. «Теории и практики связей с общественностью» ГОУ ВПО «Самарской государственной областной академии (Наяновой)», г. Самара, E-mail: almacova.ev@yandex.ru

ФИЛОСОФИЯ И ХРИСТИАНСКАЯ ТЕОЛОГИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются наиболее значимые моменты пересечения и общности философского и религиозного осмысления. Можно предположить, что сопоставление подходов способно обогатить представление о методологии и, возможно, прояснить место и задачи философии и религии социуме.

Ключевые слова: *канон мышления, система мотивов деятельности, богословский метод, предельный смысл.*

Специфика философии заключается в том, что она одновременно исследует канон мышления и формулирует программу достойной жизни. Философия имеет дело с нравственным, ценностным содержанием человеческой жизни, в той мере, в какой они могут быть разумно осмыслены и рационально аргументированы, в какой они связаны с ориентированным на истину познанием и вытекают из него. Что же касается конечных целей человека, его посмертной судьбы, то они составляют сферу особого интереса религии. Философия рассматривает их в той мере, в какой они зависят от собственных, обусловленных истинными знаниями, суждениями и действиями самого человека. Словом, располагая между наукой и религией, философия соединяет начальные основы всего сущего, которые открываются в познании, с конечными целями человеческого существования, которые формируются в качестве нормативной программы [1, с. 5].

С уверенностью можно назвать следующие значимые моменты пересечения и общности философского и религиозного осмысления: с одной стороны, религиозное богословие – канон мышления, и в этом качестве может исследоваться философами наряду с другими системами мышления; с другой стороны, религиозное сознание оказывает свое влияние, прежде всего, на систему мотивов деятельности через осознание смысла жизни, философия занимается проблемами определения, поиска предельных оснований жизни и деятельности. В данном случае сопоставление подходов способно обогатить представление о методологии и, возможно, прояснить место и задачи философии и религии социуме.

Рассуждая о возможностях научного исследования религиозных вопросов, сложно принять обязательное наличие в религии определенных аксиоматических представлений

и суждений, выраженных в виде догматов. Еще более сложен вопрос о том, насколько можно считать научными богословские труды, изучение которых обязательно для проведения научного исследования. Постараемся рассмотреть и проанализировать следующие положения.

1. Число догматизированных, в строгом смысле этого слова, утверждений сравнительно мало. История показывает, что догматизировались лишь те основания веры, разномыслия вокруг которых грозили самому существованию Церкви. По остальным вопросам допускалось известное разномыслие.

2. Не только в теологии, в любой другой науке есть аксиоматические утверждения, которые принимаются на веру и служат основанием всех последующих суждений. В этом качестве они задают определенную систему координат проводимого исследования. Предмет же такого исследования может быть любым. Следовательно, значение, которое имеют догматы для христианских богословов, хотя и не совпадает, но может быть сопоставлено со значением аксиом в любой другой науке.

3. Существует представление, что для христианской теологии в любой ее форме главной целью считается обоснование бытия Бога и истинности Откровения. Но такой является задача обоснования только одного из разделов теологии – апологетики. Апологетическая задача является важной, но не является единственной для научного богословия. У теологии есть и другие задачи, расцениваемые как не менее важные.

То, насколько исследование является научным, аргументированность и обоснованность результатов, определяется методологией исследования. Что касается теологических исследований, то в их проведении используются философские, общенаучные, а также специфические методы, харак-

терные для гуманитарных исследований, некоторые социологические методы. Выводы теологических исследований, методологически обоснованные таким образом, можно определить как научно аргументированные. Если говорить о специальном богословском методе, то позднее автор опишет подходы к его определению.

В свете этих положений, исследования религиозных аспектов существования человека и общества не должны вызывать сомнений в своей научности, ни с точки зрения проблематики, ни с точки зрения методологии исследования. Скорее стоит проанализировать специфику подхода не просто специально научного, а философского исследования религиозных аспектов бытия человека и социума.

С философией появляется теоретическое отношение к миру, своеобразное удвоение реальности. Когда мир воспринимается как объект осмысления, то появляется мир осмысливаемый и существующий одновременно. Философия соотносит существующие нормы мышления с человеческими потребностями и меняющимися целями. Религиозное сознание также подразумевает очевидное удвоение реальности. Но для религии соотношение возможно лишь с одним каноном мышления, с одной системой потребностей человека, которые в представлении религии не могут меняться. В таком сопоставлении определяются предельные смыслы существования. Религия, таким образом, сохраняет, и для философского осмысления тоже, метафизический, неизменный канон мышления. Такую ситуацию делает возможной использование богословского метода.

С определением богословского метода как особого способа познания мира, разумеется, ситуация представляется сложной. Для дальнейшего рассуждения возьмем за основу идеи и утверждения, представленные К.О. Польсковым в его работе «К вопросу о научном богословском методе» [2, с. 95-96]. Польсков предлагает следующее минималистское определение богословского научного метода в широком понимании – это соотношение культурно-исторического явления с нормой религиозного сознания, формализованной в рамках конкретной традиции, с целью выявления его предельных (сотериологических) смыслов. Такое соотношение, по мнению автора указанной работы, можно считать ядром теологического метода, так как оно присутствует в любом богословском тексте, в любое время, в любой церковно-исторической обстановке. При этом очень важны следующие замечания.

Во-первых, термин «формализация» необходимо понимать как определенную материальную фиксацию нормы религиозного сознания в форме, в которой она становится общедоступной для научного изучения [2, с. 96].

Во-вторых, требование научности предполагает общедоступность изучаемого явления для всех представителей исследовательского сообщества. Верующие основывают норму своего религиозного сознания на Божественном Откровении, с результатами формализации которого ими и будет проводиться процедура богословского соотношения. Но в отношении тех, кто не разделяет религиозного мировоззрения, нельзя говорить о нормативности такой процедуры и вообще самом факте признания Откровения. Именно поэтому в соотношение изучаемого богословским методом явления должно проводиться по отношению не к самому Откровению, а к результатам осуществленной в рамках конкретной богословской традиции формализации нормы религиозного сознания – Священного Писания, литургической традиции, то есть всего того, что является зафиксированной в материальных носителях нормой религиозного сознания, влияющей на жизнь, поведение и культуру человеческого общества [2, с. 96-97].

Поясним еще и термин «соотношение», столь важный для богословского метода. В данном случае соотношение не может являться простым механическим сравнением ис-

следуемого явления со Священным Писанием или Преданием. Эта процедура выступает в качестве вспомогательной. Богословское соотношение связано с особым характером понимания, укладывающимся в известную схему М.М. Бахтина: от знака к понятию, а от понятия к идее [3, с. 381-432]. То есть богословское соотношение имеет герменевтическую направленность.

Богословский метод позволяет исследователю пройти путь от абстрактного знака (явления культуры) к богословской идее или богословскому обобщению. Целеполагание и направленность такого процесса особенно ярко выявляются при сопоставлении трех взаимосвязанных операций, выполняемых богословом в процессе работы:

1) Структурно-семантического анализа, то есть выявления того, в каких знаках выражено исследуемое явление и как эти знаки взаимодействуют с исследователем на уровне «знак-означаемое» (это, в первую очередь, историко-филологическая критика, а также интерпретация ее результатов);

2) Экзегетического анализа, имеющего целью истолкование, то есть выявление содержания исследуемого явления;

3) Собственно богословского соотношения, то есть помещения исследуемого явления в перспективу между тем, что он есть и тем, чем оно призвано быть в эсхатологическом свершении. Эта процедура, по сути, является выявлением сотериологического смысла [2, с. 98].

Первые два указанных этапа не являются специфически богословскими, но обосновывают богословские выводы. Наконец, выявление предельного сотериологического смысла исследуемого явления (собственно богословский метод) опирается на вероучительный авторитет Церкви и вне его принципиально невозможен. Такое выявление оперирует понятиями, лежащими вне исторических рамок, и восходит к этим понятиям. Именно этот третий смысл и определяет теологическую ценность богословского метода. Вне данной перспективы труд богослова если и не теряет полностью смысл, то становится мало отличимым от того, что делают гуманитарии, работающие в смежных областях [4, с. 98].

Рассмотрим теперь философию и религию как системы мотивов деятельности. Религия базируется на сотериологическом смысле, то есть на конечности земного бытия и возможности спасения. В этом ключе вопросы определения предельных смыслов не стоят, ибо смысл уже определен Божественным Откровением и там же указаны основания жизни. Философия же работает с проблемами определения, поиска предельных оснований жизни и деятельности, универсальных способов вписанности человека в мир [3, с. 30]. Речь идет о формировании неких рамок, которые наполняются конкретным содержанием в определенных культурных и исторических ситуациях. Философия исходит из того, что последние меняются, в том числе потому, что меняется человек. Поэтому в новых условиях приходится решать, казалось бы, те же самые (но в действительности получающие новое содержание) вопросы. Философия, претендуя разрабатывать системы мотивов деятельности, исходит из того, что эти мотивы могут и должны меняться.

Религия практически не меняет подходов к основаниям жизни и деятельности, предельный смысл которых для нее неизменен. Есть одна важная качественная особенность: и в философском осмыслении, и в религиозном, идея конечности земного бытия обуславливает представления о человеческих возможностях, о допустимом и недопустимом, о правах и обязанностях. Эта точка пересечения, столкновения, парадоксальности, безусловно, роднит религию и философию, она же может служить четким разграничителем сфер их приложения, если рассматривать идею конечности бытия не с точки зрения спасения, а с точки зрения серьезнейшей проблемы возможности познания, методологической проблемы теории познания.

Библиографический список

1. Гусейнов, А.А. Философия между наукой и религией // Вопросы философии. – 2010. – № 8.
2. Польсков, К.О. К вопросу о научном богословском методе // Вопросы философии. – 2010. – № 7.
3. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
4. Лекторский, В.А. Философия, общество знания и перспективы человека // Вопросы философии. – 2010. – № 8.

Bibliography

1. Guseynov, A.A. Filosofiya mezhd u naukoj i religiej // Voprosih filosofii. – 2010. – № 8.
2. Poljskov, K.O. K voprosu o nauchnom bogoslovskom metode // Voprosih filosofii. – 2010. – № 7.
3. Bakhtin, M.M. K metodologii gumanitarnih nauk // Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
4. Lektorskiy, V.A. Filosofiya, obshchestvo znaniya i perspektivih cheloveka // Voprosih filosofii. – 2010. – № 8.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 101.1:316 + 323.28

Baryshnikov S.G. Philosophical-methodological bases of terrorist activities research. The article deals with certain provisions of scientific knowledge of history, making up philosophical-methodological bases of terrorist activities research and construction of its general theory. Only scientific idea of social life, which is in natural-historical process, permits to open the theory of terrorist activities development, changes of content of its functional dependence on a state power character in accordance with the law of negation of negation.

Key words: the principle of historicism, philosophical-methodological bases, terrorist activities, theory.

С.Г. Барышников, соискатель ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: SG.Baryshnikov@mail.ru

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются отдельные положения научного познания истории, составляющие философско-методологические основания исследования террористической деятельности и построения ее общей теории. Только научное представление об общественной жизни, находящейся в естественно-историческом процессе, позволяет вскрыть теорию развития террористической деятельности, изменения содержания ее функциональной зависимости от характера государственной власти в соответствии с действием закона отрицания отрицания.

Ключевые слова: принцип историзма, философско-методологические основания, террористическая деятельность, теория.

Начало любого научного исследования, в том числе и террористической деятельности как сложного социально-политического явления общественной жизни, предполагает обращение к одному из философских принципов научного познания объективной действительности – историзму [1], в соответствии с которым объекты и явления должны рассматриваться в их закономерном историческом развитии и в связи с конкретными условиями их существования.

Какие основные положения научного познания истории составляют исходные философско-методологические основания исследования террористической деятельности и построения общей теории ее развития? Научное понимание истории заключается в правильном отражении основных законов общественной жизни, в диалектическом методе познания всех явлений общественной жизни, в основе которого лежит анализ экономического положения государств и вытекающей отсюда их политической истории, что позволяет вскрыть смысл, направленность и формы развития исторического процесса.

Под направленностью исторического процесса понимается его развитие по восходящей линии, его восхождение от низшего к высшему, движение от простого к более сложному. Научное представление об общественной жизни, находящейся в естественно-историческом процессе, позволяет вскрыть теорию развития террористической деятельности, изменения содержания ее функциональной зависимости от характера государственной власти в соответствии с действием закона отрицания отрицания, что также составляет важнейшее философско-методологическое основание исследования исторических этапов развития террористической деятельности, а потому, представляет собой важное исходное теоретико-методологическое основание построения ее общей теории.

Важным философско-методологическим (теоретико-методологическим) основанием для выяснения природы (происхождения и сущности) террористической деятельности, для научного обоснования исторической необходимости антитеррористической деятельности государств, для раскрытия сущности их функции на современном этапе общественной жизни, является понимание форм развития исторического процесса, то есть форм развития политической истории государств, в которых возникает, существует и исторически изменяется террористическая деятельность.

Для научного понимания сущности террористической деятельности необходим анализ жизненно важных интересов государств. Поскольку непосредственное содержание любого общественного явления и процесса, механизм внутригосударственного и межгосударственного взаимодействия по всем вопросам общественного бытия определяется характером материальных (экономических) отношений, постольку объективная природа и конкретное социально-историческое содержание интересов государств, в конечном счете, обусловлены их экономическим положением.

Интересы конкретных людей, социальных групп, классов, государств, наций (субъектов общественных отношений) представляют собой объективное проявление их взаимодействия (взаимных воздействий), в которых заключены возможности процесса обеспечения условий сохранения, развития и укрепления их социального положения, то есть социального самоутверждения. В этом состоит сущность интересов [2]. Социальные интересы напрямую связаны с экономическим и политическим самоутверждением государств, то есть с отношениями, в рамках которых обеспечивается укрепление их экономического и политического положения, и осуществляется, в конечном счете, реализация их экономических и политических интересов. Содержание и характер интере-

сов социальных групп, государств проявляются в способе, с помощью которого они отстаивают и закрепляют свое экономическое и политическое положение на внутригосударственном и межгосударственном уровнях общественной жизни.

Весь ход политической истории, в том числе и современной, убедительно доказывает, что экономически развитые государства с помощью государственной власти осуществляют на международной арене политическое господство, которое, составляя содержание их политических интересов, в конечном счете, предстает как способ их самоутверждения во всех сферах общественной жизни. Обеспечение функционирования государственной власти есть ее важнейшая функция, осуществление которой предстает как способ сохранения экономического и политического положения государств во всех сферах общественной жизни (экономической, политической, духовной, социальной).

Для обеспечения своего функционирования каждое государство создает и содержит силы и средства (спецслужбы, правоохранительные органы, армию), которые стоят на страже государственных интересов. В этой связи необходимо рассмотреть вопрос о соотношении общечеловеческих и государственных интересов. Рассмотрение этого вопроса имеет актуальную значимость, так как сущность межгосударственных отношений обосновывается тезисом о приоритете общечеловеческих интересов над государственными интересами. С решением этого вопроса связывается решение вопросов об интересах и правах отдельного человека (гражданина), об интересах гражданского общества и интересах общественного развития в целом. Что же представляют собой общечеловеческие интересы?

Тезис о приоритете общечеловеческих интересов и ценностей над интересами и ценностями государственными провозглашен в связи с возникшей в ядерный век глобальной проблемы «выживания человечества». Логика рассуждений проста: выживание стало общечеловеческим интересом, а потому интересы общественного развития, различных государств отодвигаются на второй план или вообще отбрасываются.

Жизнедеятельность каждого человека (гражданина) обусловлена принадлежностью к конкретно-исторической общности людей (класс, нация) и конкретно-историческим содержанием общественных отношений, субъектом которых он является, и из которых личность каждого отдельного человека представляется своим конкретно-историческим содержанием. Следовательно, человек (индивид) будучи субъектом труда, общения, познания и т.д. является носителем общечеловеческих социальных свойств, которые имеют место на индивидуальном уровне социальных взаимодействий (обмена деятельностью), на уровне взаимосвязей индивидов «я» и «ты», что и определяет их место и роль, границу их существования.

Вместе с тем тот или иной индивид одновременно является носителем конкретно-исторических общественных от-

ношений, характеризующих его как представителя интересов определенного государства, а потому на внутригосударственном и межгосударственном уровнях социального взаимодействия возникают и существуют государственные интересы и ценности.

Следовательно, в ядерный век возникла проблема выживания отдельного человека на индивидуальном уровне социального взаимодействия, представляющая общечеловеческий интерес, и проблема выживания каждого отдельного государства на внутригосударственном и межгосударственном уровнях социального взаимодействия. Вопрос о приоритете общечеловеческих интересов над государственными интересами сводится, таким образом, к вопросу о приоритете выживания отдельного человека над выживанием того или иного государства.

Исходя из изложенного, представляется логичным определить в некоторых выводах, также, по нашему мнению, являющимися философско-методологическими основаниями построения общей теории развития террористической деятельности:

- террористическая деятельность как политическое насилие возникает, существует и осуществляется в государственной политике – в политических отношениях социальных групп, слоев, государств (материальных носителей терроризма), их политической деятельности по поводу сохранения и укрепления функций государственной власти во всех сферах жизнедеятельности общества, обеспечению всех видов безопасности государства: политической, экономической, духовно-культурной и информационно-психологической;

- террористическая деятельность представляет собой политическое отношение подавления, принуждения воли одной социальной силы, государства другой социальной силой, государством, возникающее и существующее на внутригосударственном и межгосударственном уровнях осуществления государственной политики;

- политическое насилие и его разновидность – террористическая деятельность являются зависимыми от характера (сущности и направленности) государственной власти, определенной формой выражения задач, решаемых субъектами терроризма (субъектами террористической и антитеррористической деятельности). Иначе говоря, функция террористической деятельности в политической борьбе определяется характером государственной власти, а потому функция терроризма выражает задачи, решаемые субъектами терроризма. Отсюда следует, что функциональным объективным законом существования и осуществления террористической деятельности является ее функциональная зависимость (связь) от существующего характера государственной власти;

- террористическая деятельность по уровням осуществления государственной политики и своим материальным носителям (историческим общностям людей), субъектам террористической деятельности, подразделяется на внутригосударственную и межгосударственную.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы. – М., 1990.
2. Лавриненко, В.Н. Проблемы социальных интересов. – М., 1978.

Bibliography

1. Berdyaev, N.A. Smysl istorii. Opiht filosofii chelovecheskoy sudjbi. – М., 1990.
2. Lavrinenko, V.N. Problemih socialnih interesov. – М., 1978.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

Раздел 8

СОЦИОЛОГИЯ

Ведущий эксперт раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 04.21.51

Mamedov A.K., Temnova L.V. KNOWLEDGE SOCIETY: PARADOXES OF THE SOCIAL DEVELOPMENT. Crises and contradictions of the world community, base (system) characteristics of a new-coming epoch, a new economics and a new community are described in the work.

Key words: information society, contradictions of the social development, crisis of a modern society.

А.К. Мамедов, д-р социол. наук, проф. МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: akmnauka@rambler.ru;

Л.В. Темнова, д-р психол. наук, проф. МГУ им. М.В. Ломоносова г. Москва, E-mail: temnova.larisa@yandex.ru

ОБЩЕСТВО ЗНАНИЯ: ПАРАДОКСЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В работе описаны кризисы и противоречия мирового сообщества, базовые (системные) признаки новой наступающей эпохи, новой экономики и нового общества.

Ключевые слова: информационное общество, противоречия социального развития, кризис современного общества.

Масштабность современного кризиса, на непредсказуемость которого сейчас ссылаются все, заставляет осмыслить базовые принципы современных социальных теорий, провести ревизию доминирующих воззрений. Усиление (непредсказанное никем) роли государства, необходимость введения жестких директивных мер в современной рыночной экономике, глобальность кризиса привели и к переоценке макросоциальных теорий. Неслучайно, в общественном сознании доминирует кризисная оценка развития социальных наук, которые, в силу ряда причин, не смогли спрогнозировать кризис, его параметры, социальное поле и технологии выхода из него.

Налицо кризис «гиперрассказа» (Лиотар), кризис рациональности, что, несомненно, приведет к необходимости смены парадигм в социальных теориях, к нарушению status-quo, который поневоле устраивал многих, ибо позволял в едином научном поле сосуществовать диаметрально противоположным теориям как отражение и отображение экзистенциалистского «разорванного мышления». В этом отношении кризис берет поневоле на себя и функции санации. Но в этом «тоннеле всегда виден свет» (И. Павлов), поэтому кризис в силу своего характера, глубины и продолжительности должен стать «могильщиком» устаревших социальных технологий и идей, превратив их в «научный архив», «кладбище прошлых мыслей».

Новая экономика и новое общество – это данность современной социальной среды, преобразованная структурно и изнутри. В социологическом мире не сложилось единого мнения по поводу названия новой стадии социального развития, так, наряду с понятием «информационное общество» используется довольно широкий спектр эпитетов: «сверхиндустриальная цивилизация» (О. Тоффлер), «технотронное общество» (З. Бжезинский) и другие. Как правило, в социологической литературе для обозначения нового общества употребляются термины, содержащие приставку «пост» – это

во многом обусловлено тем, что оно (определение) находится в стадии становления, и у теоретиков в полной мере не сложился его цельный образ, позволивший бы им оперировать более содержательными понятиями. «Понятие информационного общества выглядит предпочтительнее общества постмодернистского, ибо указывает принцип, вокруг которого организовано сообщество, а не только лишь на то, за какой социальной формой оно следует, – отмечает С. Лэш¹, – Термины «постмодернити» или «поздняя модернити» представляются мне излишне аморфными, в отличие от термина «информация»². Стремление в науке выразить сущность нового информационного века вылилось в целый спектр определений. Дж. Литхайм говорит о постбуржуазном обществе, С. Алстром – постпротестантском, Г. Кан – постэкономическом, Р. Сейденберг – постисторическом, Р. Барнет вносит в этот калейдоскоп определений прагматическую нотку, предлагая термин «постнефтяное общество», понятно, что в основе всех дефиниций – понятие «постиндустриальное общество», популяризованное Д. Беллом. Общая приставка этих терминов, по мнению Дайзарда, отдает каким-то осенним чувством увядания, свойственным нашему веку, – ощущением конца (заканчивается определенная историческая эпоха). Это связано с «концом гиперрассказа», где текст утрачивает свой смысл, впрочем, как и все социально-экономические понятия и категории.

В своей основе данные теории носят скорее метафорический образный, чем строго научный системный характер и отображают лишь одну из граней новой, пока еще не интеллигибельной, социальной конструкции. Хотя понятно, что в принципе любые теории в современной науке – это только

¹ Lash S. Critique of Information / S. Lash – London: Thousands of Oars (Ca). 2002. P.1.

² Там же, P. 2.

метафоры³, но речь идет в данном случае не об описательной стороне процесса познания. Так, в определении С. Алстрома «постпротестантское» упор делается на смену трудовой протестантской этики на гедонистическую. При этом, игнорируется, что помимо М. Вебера, есть концепция католической этики труда (В. Зомбарт), православной (С. Булгаков), исламской (М. Абдо) и т.д. Понятия «постнефтяное» (Р. Барнет), «постэкономическое» (Г. Кан) и др. также отдают «одноточностью» (термин Б. Хазанова), где теория рождается как частная, периферийная, иногда маргинальная идея, а затем начинает претендовать на всеобщую «философию Цезарей и Чингисханов» (Ортега-и-Гассет). Перечисленные определения, на наш взгляд, не являются полными и системными, выполняют лишь частную функцию социальной маркировки, но не раскрытия сущностных механизмов развития. Авторы более склонны именовать грядущее как общество знаний, в силу обретения в новую эпоху знаниям особого социального статуса. Так, один из значимых теоретиков в этой области Джон Несбитт отмечает, что «в отличие от других природных энергий, знание не подчиняется закону сохранения энергии: его можно создать, его можно уничтожить, но главное – знание синергично, т.е. целое, как правило, больше суммы частей»⁴. Ему вторит П. Друкер: знание стало уже сейчас базовой отраслью экономики и центральным ресурсом.

Тем не менее, констатировать реальные параметры надвигающейся эры разума кажется несколько преждевременным, ибо дискретность и неуловимость (призрачность) будущего уже сегодня создают ряд новых антагонистических противоречий, еще не вполне преодолев «классические пережитки». Общественно-научные разбросы и поиски новой «единственно верной» парадигмы на все времена привели, по сути, к утрате функций социального прогнозирования, отсутствию адекватной системы социальных гипотез. Налицо типично платоновская установка: главное – назвать социальный феномен, дать ему громкое название, а затем можно и действительность подогнать под него. Руководствуясь принципом Л. Больцмана, что нет ничего практичнее хорошей теории, попытаемся выделить системные противоречия современного общества, пойдем от практики и реалий современного социума. В эпоху быстрого экстенсивного развития нашего общества в начале XXI в., неслучайно прозванного «тучными годами», идея о диалектических инструментах познания общества вызвала некую вполне объяснимую снисходительную иронию, что-де такие теории были, но они характерны были для раннего капитализма XIX в., от которого все дружно откристились. Современная же эпоха свободна от кризисов, циклов и иных «родимых пятен», т.е. в научном сообществе совершенно неоправданно господствовал некий праволиберальный романтизм. Ныне кризисные реалии и реакция на них, в частности, опыт ряда стран в реализации антикризисных технологий, заставили по-иному взглянуть на методологию К. Маркса, да и социальную диалектику в целом, в интерпретации А. Грамши, Г. Лукача, Э. Фромма, Р. Дарендорфа и др., которая предусматривает, в первую очередь, раскрытие внутренних системных противоречий в обществе. Так А. Турен отмечает, что новому обществу присущ некий вид диалектики, который обуславливает развитие от порядка к беспорядку, а затем и к новому порядку⁵. Как замечает А. Осмоловский (в качестве «важного методологического императива левого мышления»), «основная задача любого интеллектуала – находить различия, а не отмечать схожесть»⁶. Автор напоминает, что «Фуко принадлежит очень удачная мысль, что основное отличие Маркса от всех предшествовавших мыслителей заключается в том, что именно Маркс сделал различие краеугольным аспектом развития своей теории»⁷.

Если Маркс в XIX в. увидел данное противоречие в системном единстве общественного способа производства и частного способа присвоения, то современный кризис в силу интенсивности обнаружил еще большее обострение.

В первую очередь, наверное, это цивилизационный кризис обострения напряженности между человеком и человечеством. Этот общецивилизационный тренд, получивший экспоненциальное значение в последнее время, приводит к отчуждению человека от достижений человеческого Разума. Поток информации, ее агрессивность и всеохватность поневоле «рационализируют человека», заставляют его выстраивать защитные барьеры, искать «иные лагуны» и заводи для собственного уединенного бытия.

Следующая группа противоречий вытекает из единства противоположных всеобъемлющих трендов: глобализация и регионализация, универсализация и дискретность, всеобщность и лоскутность. Вследствие этого, глобализация производства, в том числе и научной продукции, и архаичный (частный) способ получения прибыли. Подавляющее большинство (если не все) научных и производственных инноваций были, в основном, профинансированы государством, затем они (инновации) уже в готовой форме используются частными фирмами в виде приобретенной и закреплённой интеллектуальной собственности. К тому же, государство в новых условиях выполняет, казалось бы, несистемную в рыночных условиях функцию страховки на случай кризиса и основного антикризисного спасителя. При этом, форма собственности, а следовательно, и механизм распределения благ остается прежним. Опыт современного кризисного поля показал, что предприниматель в классическом смысле, с его постоянным риском, ответственностью, определенной аскетичной этикой, инициативой, сменяется довольно узким и закрытым кланом, для которого важнее непотические и личные связи с чиновниками, а не риск и инновации. Соответственно, и рекрутмент в данный класс возможен по совершенно иным правилам, а именно непрозрачным и коррумпированным, т.е. теряется сама суть предпринимательства, ее статусность и социальная роль, престиж и функции.

Исходя из данного, основного, на наш взгляд, противоречия современного общества вытекают и производные, как-то общественный способ производства научных знаний и частный способ присвоения результатов научной деятельности, в том числе и в форме выпускников на рынке труда. Далее, современный труд и инновационное производство характеризуются небывалой степенью глобализации и обобществления, а субстрат труда, его носитель и конечная цель – воспроизводство человека – все более архаизируется и маргинализируется. Воспроизводство совокупного работника в современной социальной системе передается в частную сферу и удивительно увязывается с закрытием детских садов и школ, уходом государства из социальной сферы, передачей основополагающей функции государства – образования – в частные предпринимательские структуры, полного игнорирования функции воспитания и замены его псевдоуниверсальной социализацией.

Общественно-научные разбросы и поиски новой «единственно верной» парадигмы на все времена привели, по сути, к утрате функций социального прогнозирования, отсутствию адекватной системы взаимосвязанных социальных гипотез. Более плодотворным, на наш взгляд, является осмысление основных трендов и признаков эпохи, т.е. попытки индуктивного воспроизводства неких моделей становящейся реалий. Современный немецкий исследователь Н. Штер выделяет следующие характеристики:

1) насыщение всех сфер жизни и деятельности научным знанием (сциентификация);

³ Hutton E.H. The language of modern Physics: An introduction to the philosophy of science. N.Y.: MacMillan. P.278.

⁴ Несбитт Дж. Мегатренды. М., 2003. С. 22.

⁵ Lash S. Critique of Information / S. Lash – London: Thousands of Oars (Ca). 2002. P.4.

⁶ Осмоловский А. Прологомены к методологическому принуждению // Художественный журнал. 2003. №48/49.

⁷ Там же.

- 2) замещение других форм знания научной;
- 3) развитие науки в качестве непосредственной производительной силы;
- 4) появление специализированных направлений политической деятельности (научная и образовательная политика);
- 5) формирование нового сектора в экономике;
- 6) изменение в структуре власти (дебаты о технократах);
- 7) трансформация основ легитимизации власти в направлении специализированного знания (экспертотократия, но вовсе «не путь интеллектуалов к классовому господству»⁸);
- 8) развитие знания на основе социального неравенства и социальной солидарности;
- 9) трансформация основных источников социальных конфликтов.

Ни в коем случае не оспаривая в целом удачную концепцию Н. Штера, авторы хотели бы выделить свои базовые (системные) признаки новой формации.

1. Изменился стиль мышления эпохи.

Как отмечает российский ученый З.М. Оруджев, «объективные основы этого процесса изменения свободы заключаются в том, что уже сегодня совершается переход от индустриального к информационному обществу. Индустриальное общество больше нуждается в «коллективных способностях» индивидов, в то время как информационное общество больше нуждается в «индивидуальных способностях» даже в коллективе»⁹. Современное общество требует оригинальности, инновации, непохожести, что в корне меняет трудовые установки, стандартное, машинное сменяется единичным. Заводы сменяются проблемными лабораториями¹⁰.

2. Превалирование знаний над капиталом.

Доминанта главного ресурса современной компании – интеллект ее сотрудников – быстро и неуклонно растет. Технически грамотные, оригинально мыслящие, склонные к инновациям сотрудники ценятся сегодня чрезвычайно высоко. Они могут работать сразу на несколько различных организаций, быть фрилансерами. Вводится новая теория – «принцип анти-Питера». В соответствии со знаменитым принципом Питера, люди продвигаются по служебной иерархической лестнице до пределов своей компетентности. Согласно новому принципу, люди продвигаются по служебной лестнице до тех пор, пока получают от этого удовольствие. Когда удовольствие исчезает, талантливые работники увольняются – как правило, чтобы стать свободными агентами (что в принципе соответствует и тенденции смены протестантской этики труда гедонистической). Капитализм сегодня уже полностью освободился от унаследованного поневоле от Реформации аскетизма и приобрел способность реализовать свою власть не посредством идейного тоталитаризма и политического принуждения, а, наоборот, посредством поощрения разнообразия и полного поглощения всех новых идей и движений. Как пишет Брайан Массуми, описывая логику современного технологического, научного общества, «чем разнообразнее, эксцентричнее – тем лучше. Норма утрачивает свою власть. Правильность, системность постепенно сдают позиции. И этот отказ от нормальности есть часть динамики капитализма. Это не просто освобождение, а форма господства самого капитализма. Миром перестает править дисциплинарная институциональная власть – по мере насыщения рынков ей на смену приходят власть и способность капитализма производить многообразие. Создай ассортимент – и ты найдешь нишу на рынке. Сгодятся самые странные и аффективные из замыслов – ведь они за это платят. Капитализм начинает интенсифицировать или диверсифицировать аффект, но лишь затем, чтобы извлечь сверхприбыль»¹¹.

Меняются и качественные традиционные особенности интеллектуальных работников, их основными характеристиками являются:

- независимость от границ;
- мобильность;
- одинаковая вероятность успеха и поражения.

Глобализация приводит к невиданным по масштабам интеллектуальным потокам, перемещениям «креативного класса», капитала, технологий. Мобильность становится отличительной чертой интеллектуала, его «modus vivendi». При этом, инновация требует необычных рисков, поэтому деятельность современного специалиста равновероятно нацелена на успех и поражение, что дает невиданный психологический подъем в творчестве¹².

3. Усиление роли человеческого фактора, а значит и необратимые изменения в социальной структуре общества.

Характеризуя данный тренд, З. Бауман отмечает: «Принадлежать «модернити» – значит вечно опережать самого себя, находиться в состоянии постоянной трансгрессии, это значит обладать индивидуальностью, которая может существовать лишь в виде незавершенного проекта»¹³. Еще раньше М. Тетчер констатировала, что нет такого феномена, как общество. Это является метафорическим переносом идеи о роли индивидуума в современном мире. Тоффлер также описывал «конец эпохи Миттерниха», где территория, народ и армия играли первостепенную роль, соответственно и повышалась, причем линейно, роль фабричного производства и сельского хозяйства.

Сегодня в объеме ВВП развитых стран доля сельского хозяйства сократилась до минимума. Соответственно и численность сельского населения в этих странах резко сократилась (как следствие – тотальная депопуляция). Общество будущего уже отходит в структурном отношении от норм того общества, в котором большинство до сих пор живет. Появляется описанное в западной социологии «странное общество» с принципиально иной социальной структурой, как-то появление «новых пролетариев», новой элиты (эксперты, нетократия), нового креативного класса и т.д.

4. Усиление значения творческого и снижение роли неквалифицированного труда.

Общество будущего, с точки зрения П. Друкера¹⁴, охарактеризовано следующими тенденциями:

- старение населения;
- равенство между знаниями и информацией;
- минимизация сельского хозяйства;
- разрушение пенсионной системы;
- усиление иммиграции;
- минимизация ручного труда.

В западной социологической мысли отмечается лавинообразное увеличение (в том числе и интенсивное) интеллектуальных работ, сферы обслуживания, фактор командной роли, а также появление женщин (как элемент стабильности) во всех сферах общества.

Важно отметить приоритет и доминанту образования, которое Друкер выделяет особо. Образование, безусловно, является основным фактором формирования социального капитала и обратной связи в социальных институтах. Примером могут служить «Города как школы»¹⁵, в которых дети от 13-14 лет обучаются сразу на практике и там же работают без получения среднего образования (фактически они получают диплом об окончании средней школы, но практически

⁸ Цитата по «Концепция общества знания в современной социальной теории». РАН ИНИОН, 2010. С.44-45.

⁹ Оруджев З.М. Способ мышления эпохи. М.: УРСС, 2009. С.361.

¹⁰ См. об этом Латур Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир // Логос. №5-6 (35) 2002.

¹¹ Brian Massumi. "Navigating Movements", in: Hope, ed. Mari Journazi. New York: Routledge 2002, p.224. Цит. по: Жижек С. Удары в сердце Империи? // Художественный журнал (Moscow Art Magazine). 2004. №4 (56).

¹² См. об этом Мертон Р. Наука и социальный порядок// Личность. Культура. Общество. Т.2. Вып.2(3). М., 2000.

¹³ Бауман З. Индивидуализированное общество / З.Бауман; пер. с англ. М.: Логос, 2002. С.390.

¹⁴ Друкер П. «Управление в обществе будущего» - М.: Вильямс, 2007.

¹⁵ Эпштейн М. «Плоды альтернативного просвещения» // «Вокруг Света». – М.: Вокруг Света, 2009.-2.

не обучаются по стандартным программам). Возрастает важность непрерывного процесса повышения квалификации. «Разворачивающиеся процессы глобализации детерминируют развитие таких качеств современного профессионала как универсальность, способность к унификации когнитивных и технологических процессов, выделение общих, присущих различным социокультурным и экономическим областям подходов, теорий, методов. В то же время, в современных социальных институтах приоритеты все более отдаются уникальным, единичным специалистам, которые ценятся, прежде всего, за креативность, способность к дивергентному («верному») мышлению, продуцирующему единственные в своем роде, неповторимые решения»¹⁶.

5. Знания сотрудников как средство производства.

Новые средства производства очень компактны и могут легко перемещаться. Интеллектуальные работники обеспечивают корпорации «капитал» в том же объеме, что и владельцы-инвесторы корпорации. Стороны зависят друг от друга в равной степени. Теперь интеллектуальные работники не собственность корпорации, а равноправные партнеры¹⁷.

Корпоративный рынок профессионалов весьма далек от традиционного управления кадрами. Главное отличие в том, что сотрудники выстраивают свою карьеру и несут за нее персональную ответственность. По сути, каждый сотрудник – это лидер. Проблема в том, что само существование подобного рынка опровергает традиционное представление о том, что высшее руководство «владеет» и полностью распоряжается сотрудниками компании, что в корне меняет трудовые отношения, коммуникативные потоки.

Опережающий рост происходит в сфере интеллектуальных технических специалистов: компьютерщиков, разработчиков компьютерных программ, аналитиков, промышленных технологов и новаторов, эти люди в равной мере, в силу характера работы, являются работниками как физического, так и умственного труда. В основе их физического труда лежат глубокие теоретические познания, которые может дать только серьезное специальное образование, что отмечалось ранее.

Как отмечает российский исследователь А.И. Неклесса, «XX век ознаменовался социокультурной революцией, выдвинувшей и продвинувшей в сферу практики ряд новых версий прочтения цивилизационного текста. Секуляризация, выступив как надконфессиональная форма христианского мировоззрения, создала культурную оболочку глобальных пропорций..., прямо или косвенно способствуя расцвету мультикультурности, возрождению различных религиозных и культурных кодов, обустроив т.о. пространство открытой конкуренции мировоззренческих систем»¹⁸. Вместе с тем, на этом фоне происходят не только вышеназванные тренды социального развития, но и цивилизационные «сдвиги»: 1) глобализм, универсальность, социальная гомоморфность; 2) становление нового суверена – активной творческой личности, сообщества личностей, получивших доступ к невиданному до сих пор технологическим богатствам. И смещения (комбинация), что произойдет поневоле, могут дать совершенно неожиданные социальные конструкции и метаморфозы. Становится новая эклектическая культура, свободные ассоциации и гибкие структуры заменяют устоявшиеся институты, социальный транзит незавершен, постоянно изменяется, что, безусловно, потребует еще дальнейших научных (в первую очередь социологических) построений.

В рамках становящихся процессов сциентизации общества, безусловно, зреют и иные не столь рациональные тенденции. Современное общество, как бы кому-то ни хотелось, асимметрично и дискретно, где может ужиться организация и рынок, компьютер и экономика впечатлений, порядок и хаос. И этот ряд бинарных несхожестей и составляет основную канву развития.

В этом смысле, уже постмодернизм стал, по сути, «кантовской» реакцией на метафизические и глобальные притя-

жения разума¹⁹ (У. Бек, Т. Адорно, А. Макинтайр и даже К. Поппер). Возникает вопрос о «веке» науки или же о ее неадекватной интерпретации. Макс Борн указывал, что «попытка природы создать на этой земле мыслящее животное вполне может закончиться ничем»²⁰. Ибо девальвация этических ценностей, эрозия вековых норм, «которые создавались... и позволяли сохранять достойный образ жизни даже во времена жесточайших войн и повсеместных опустошений»²¹. Дихотомия достижений науки и моральной деградации общества нередко приводит к искусственному сдерживанию развития науки. Группа генетиков во главе с П. Бергом добровольно наложил мораторий на исследования в области генной инженерии. «Именно в силу того, – подчеркивал Р. Мертон, – что научное исследование проводится не в социальной вакууме, его последствия простираются в другие сферы ценностей и интересов. И в той мере, в какой эти последствия считаются социально нежелательными, ответственность за них возлагается на науку»²². Другая сторона этого процесса отмечается в работе известного американского социолога А. Макинтайра «После добродетели. Исследования теории морали», где прямо декларируется, что в области морали «все мы находимся в столь плачевном состоянии, что нет, по большому счету, лекарства от него... целостная субстанция морали в значительной степени фрагментирована и даже частично разрушена»²³.

Как пишет российский исследователь К.Х. Делокаров, «представляется крайне спорным отождествление рациональности человека с господствующей научной формой мышления. Человек рационален и иррационален одновременно. В постижении мира участвуют и разум, и чувства, и вера, и воля. Абсолютизация какой-то из этих форм постижения человеком себя и мира приводит к негативным последствиям»²⁴. Мы можем конкретизировать данный тезис примерами из теории, как-то средневековая Европа, современный Иран, тоталитарные режимы XX века, где гипертрофированное представление об одной или нескольких формах общественного сознания приводили к brutalным социальным экспериментам, социальному застою и маргинализации общественной жизни.

Помимо этого, знание является неотъемлемым элементом бинарной цепи «знание-незнание». Уже в произведениях Н. Кузанского, Р. Декарта, Канта, Гегеля и других постулируется диалектическая взаимообусловленность знания и незнания; соразмерность знания и незнания (Р. Декарт), вещь-в-себе (И. Кант), циклическое движение от известного к неизвестному (Гегель)²⁵, здесь же «круг непотаенности» (М. Хайдеггер). Известный историк Дж. Коллингвуд постулировал, что незнание есть объект и стимул поисковой деятельности, «наука начинается со знания нашего собственного незнания – не незнания всего, а незнания какой-то оп-

¹⁶ Добренков В.И., Зырянов В.В., Темнова Л.В. Социально-технологический подход к в созданию модели деятельности социолога / Формирование и развитие социально-технологической культуры специалиста: сб. материалов симпозиума. Белгород. Константа. 2011. С. 86.

¹⁷ Елизаров А.П. «Республика ученых»: социальное пространство «невидимого общества» / Пространство и время в современной социологической теории. Под ред. Ю.Л. Качалова. М., ИС РАН, 2000.

¹⁸ Неклесса А.И. Эпоха Постмодерна и новый цивилизационный контекст. М.: Научный эксперт, 2008. С. 18.

¹⁹ Бек У. Что такое глобализация – ответы на глобализацию. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 21.

²⁰ Борн М. Моя жизнь и взгляды. – М.: Прогресс, 1973. С. 39.

²¹ Там же. С. 39.

²² Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М., 2006. С. 761.

²³ Макинтайр А. После добродетели. Исследования теории морали. – М.: Академ.Проект, 2000. С. 10.

²⁴ Делокаров К.Х. Является ли «общество, основанное на знаниях», новым типом общества // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. – М., 2010. С. 32.

²⁵ Более подробно об этом – Новиков А.С. Научные открытия. – УРСС М., 2003. С. 6-8.

ределенной вещи»²⁶. Однако наука – это не просто проявление интеллектуального бунта или разрушение незнания, но сложный социальный институт, «своеобразная сфера человеческой творческой деятельности, назначение которой – выработка, накопление и теоретическая систематизация научного знания, а также его использование в практической деятельности»²⁷.

Основной причиной новой волны сциентизма и панэпистемизма, на наш взгляд, явилась утвердившаяся с 70-х годов прошлого века тенденция к росту вертикальных, иерархичных бизнес-структур. Растет количество стандартизированной продукции, даже в сфере услуг все более доминирующий статус приобретают Старбакс, Макдоналдс, Бургеркинг и другие гиганты. Именно маргинализация мелких структур (носящая временной циклический характер) сформировала в обществе, казалось бы вполне обоснованный, ренессанс раннепозитивистских установок. Но, справедливости ради, надо отметить, что уже тогда предпринимались попытки обозначить «пределы роста» новой идеологии. Так Д. Гордон в работе «Жирный и скупой» отметил, что рационализация имеет и обратную сторону, как пример, неуклонный рост менеджеров в области контроля и надзора²⁸. Раздаются и отдельные голоса по поводу преувеличения роли образования в экономическом развитии. Так, по мнению Б. Рула и Я. Безена, инвестиции в научную и образовательную сферу дают огромный эффект первые годы, затем эффективность капиталовложений резко снижается²⁹. Они различают в этом процессе и следующий феномен: в этих инвестициях более всех заинтересована существующая элита, для которой диплом, ученая степень и т.д. есть в том числе и средство (форма) дифференциации в обществе, консервации существующего равновесия.

Знание (впрочем, как и образование) всегда амбивалентно, оно постулированием какого-то явления «вызывает беспокойство» и, тем самым, утверждает что-то иное. Оно не

может рассматриваться в метафизической оторванности от иных форм социальной деятельности. Об этом писал И. Кант: «Мне пришлось ограничить разум, очистив место для веры», И. Тургенев о всезнающем ничего не делающем Гамлете и все делающем ничего не знающем Дон-Кихоте, Фр. Ницше, И. Ильич «Общество без школ» и т.д.

Любое знание открывает не менее широкий пласт незнания, как отмечал М. Мамардашвили, «в области знания как события и незнания есть действующая причина»³⁰. Тем самым, усложняется процесс социального познания, социальное прогнозирование. Становление современных социальных конструкций является эволюционным (естественным) феноменом и политическим намерением. Поэтому, становление нового общества, да и любое социальное воспроизводство имеет широкий спектр измерений: политическое, культурное, научное и т.д. Поэтому, Г. Бехманн делает как бы обобщающий вывод: «Тот факт, что человеческое действие основано на знании, может рассматриваться как антропологическая константа. Социальные группы, социальные ситуации, социальные взаимодействия и социальные роли зависят от знания и опосредуются им. Отношения между индивидами основаны на знании ими друг друга. В самом деле, рассматривая общую идею знания как основание социального взаимодействия и социального порядка, мы должны осознавать, что подлинная возможность социального взаимодействия требует ситуационно-трансцендентного знания, которое развертывается индивидами, вовлеченными в социальное действие. <...> Признавая значение знания для общества и социального действия, в особенности для развитых обществ, необходимо понимать, что знание не является, как некогда полагали, универсальным ключом к постижению тайн природы и общества. В связи с этим возникает необходимость в социологической концепции знания, позволяющей дифференцировать объекты знания, содержание знания и знание как отношение»³¹.

Библиографический список

1. Lash, S. Critique of Information. – London: Thousands of Oars (Ca), 2002.
2. Hutton, E.H. The language of modern Physics: An introduction to the philosophy of science. – N.Y.: MacMillan.
3. Несбитт, Дж. Мегатренды. – М., 2003.
4. Осмоловский, А. Прологомены к методологическому принуждению // Художественный журнал. – 2003. – № 48/49.
5. Концепция общества знания в современной социальной теории: РАН ИНИО, 2010.
6. Оруджев, З.М. Способ мышления эпохи. – М., 2009.
7. Латур, Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир // Логос. – 2002. – № 5-6 (35).
8. Brian, Massumi. Navigating Movements, in: Hope / ed. Mari Zournazi. – New York: Routledge, 2002.
9. Мертон, Р. Наука и социальный порядок // Личность. Культура. Общество. – М., 2000. – Т.2. – Вып. 2 (3).
10. Бауман, З. Индивидуализированное общество. – М., 2002.
11. Друкер, П. Управление в обществе будущего. – М., 2007.
12. Эпштейн, М. Плоды альтернативного просвещения // Вокруг Света. – М., 2009. – № 2.
13. Добренков, В.И. Социально-технологический подход в создании модели деятельности социолога / В.И. Добренков, В.В. Зырянов, Л.В. Темнова // Формирование и развитие социально-технологической культуры специалиста: сб. материалов симпозиума. – Белгород, 2011.
14. Елизаров, А.П. «Республика ученых»: социальное пространство «невидимого общества» // Пространство и время в современной социологической теории / под ред. Ю.Л. Качалова. – М., 2000.
15. Неклесса, А.И. Эпоха Постмодерна и новый цивилизационный контекст. – М., 2008.
16. Бек, У. Что такое глобализация – ответы на глобализацию. – М., 2001.
17. Борн, М. Моя жизнь и взгляды. – М., 1973.
18. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура. – М., 2006.
19. Макинтайр, А. После добродетели. Исследования теории морали. – М., 2000.
20. Делокаров, К.Х. Является ли «общество, основанное на знаниях», новым типом общества // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. – М., 2010.
21. Новиков, А.С. Научные открытия. – М., 2003.
22. Коллингвуд, Дж. Идея истории. Автобиография. – М., 1980.
23. Бабосов, Е.М. Социология науки / Е.М. Бабосов, А.К. Мамедов. – М., 2011.
24. Gordon, D.M. Fat and mean. The corporate squeeze of working Americans and the myth of managerial “downsizing”. – N.Y.: Free Press, 1996.

²⁶ Коллингвуд Дж. Идея истории. Автобиография. – М., 1980. С.12.

²⁷ Бабосов Е.М., Мамедов А.К. Социология науки. М., 2011. С.7.

²⁸ Gordon D.M. Fat and mean. The corporate squeeze of working Americans and the myth of managerial “downsizing”. NY, Free Press, 1996.

²⁹ См. об этом Rule J.B., Besen Y. The once and future information society // Theory of society. – Dordrecht. 2008 – vol.37, NY. P.317-342.

³⁰ Мамардашвили М.К. К пространственно-временной феноменологии событий знания // Вопросы философии, 1994. №1. С.75.

³¹ Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. М., ИНИОН РАН, 2010. С.62-63.

25. Rule J.B., Besen Y. The once and future information society // Theory of society. – Dordrecht; N.Y. – 2008 – Vol. 37,
26. Мамардашвили, М.К. К пространственно-временной феноменологии событий знания // Вопросы философии. – 1994. – № 1.
27. Бехманн, Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. – М., 2010.
28. Жижек, С. Удары в сердце Империи? // Художественный журнал (Moscow Art Magazine). – 2004. – № 4 (56).

Bibliography

1. Lash S. Critique of Information / S. Lash – London: Thousands of Oars (Ca). 2002.
2. Hutton E.H. The language of modern Physics: An introduction to the philosophy of science. N.Y.: MacMillan.
3. Naisbitt J. Megatrends. Moscow, 2003.
4. Osmolovskiy A. Prolegomena at Methodological Coercion // Art magazine. 2003. №48/49.
5. Concept of "knowledge society" in the modern social theory. Moscow., ISI RAS, 2010.
6. Orudjev Z.M. The Way of Thinking of the Epoch. Moscow., URSS, 2009
7. Latour B. Give Me a Laboratory and I will Raise the World // Logos #5-6 (35) 2002.
8. Brian Massumi. "Navigating Movements", in: Hope, ed. Mari Zournazi. New York: Routledge 2002.
9. Merton R. Science and the Social Order // Personality. Culture. Society. V.2. Edition 2(3). Moscow., 2000.
10. Bauman Z. The Individualized Society / Z. Bauman; translated from English. Moscow.: Logos, 2002.
11. Drucker P. "Managing in the Next Society" – Moscow.: Vilyams, 2007
12. Aptstein M. "Benefits of Alternative Enlightenment" // "Round the world". – Moscow.: Round the world, 2009. – №2.
13. Dobrenkov V.I., Zuryanov V.V., Temnova L.V. Socio-technological approach in the creation of the model of sociologist's activity / Formation and development of socio-technological culture of a specialist: source book of the symposium. Belgorod. Konstanta. 2011.
14. Elizarov A.P. "Republic of Scientists": social space of "invisible society" / Space and time in the modern social theory. Under the editorship of Y.L. Kachalova. Moscow., ISI RAN, 2000.
15. Necklessa A.I. The Epoch of the Postmodern and New Civilized Context. Moscow.: Scientific Expert, 2008.
16. Beck U. What is Globalization. – Moscow.: Progress-Tradition, 2001.
17. Born M. My Life and My Views. – Moscow.: Progress, 1973.
18. Merton R. Social Theory and Social Structure. Moscow., 2006.
19. Macintyre A. After Virtue. Investigations of Moral Theory. – Moscow.: Academ.Project, 2000.
20. Delokarov K.H. Whether "a Society Based on Knowledge" is a New Type of Society // Concept of "Knowledge Society" in the Modern Social Theory. – Moscow., 2010.
21. Novikov A.S. Scientific Discovery. – Moscow. URSS, 2003.
22. Collingvyd Dg. Idies of Histopy. – Moscow, 1980. P.12.
23. Babosov E.M., Mamedov A.K. Sociology of Science. – Moscow, 2011. P. 7.
24. Gordon D.M. Fat and mean. The corporate squeeze of working Americans and the myth of managerial "downsizing". NY, Free Press, 1996.
25. Rule J.B., Besen Y. The once and future information society // Theory of society. – Dordrecht. 2008 – vol.37, NY.
26. Mamardashvili M.K. Space-temporal phenomenology of knowledge events // Philosophical magazine, 1994. – №1.
27. Bechmann G. Knowledge Society – Transformation of Modern Societies // Concept of "knowledge society" in the modern social theory. Moscow., ISI RAS, 2010.
28. Zhizhek, S. Are There Hits at the Heart of Empire? // Moscow Art Magazine. 2004. №4 (56).

Статья поступила в редакцию 10.11.11

Раздел 9

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущий эксперт раздела:

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

УДК 37+001.12/18

Kuznetsova O.N. ABOUT RELIGIOUS SENSES OF TRANSFORMATION IN RUSSIAN ORTHODOX ICON. In given article it is a question of senses of life, from the point of view of theosophy and religious art, about art traditions their reflexion in Russian icon. In a context of the given problematics questions on spirituality of the person and a society, about oppositions spiritual and carnal in religious art again are staticized.

Key words: Art, art activity, spirituality, religious art, asceticism, transformation, соборность, Russian philosophy.

О.Н. Кузнецова, докторант АлтГУ, г. Бийск, E-mail: onk2007@yourline.ru

О РЕЛИГИОЗНЫХ СМЫСЛАХ ПРЕОБРАЖЕНИЯ В РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ИКОНЕ

В данной статье речь идет о смыслах бытия, с точки зрения теософии и религиозного искусства, о художественных традициях, их отражении в русской иконе. В контексте данной проблематики вновь актуализируются вопросы о духовности человека и общества, о противопоставлении духовного и плотского в религиозном искусстве.

Ключевые слова: искусство, художественная деятельность, духовность, религиозное искусство, аскетизм, преображение, соборность, русская философия.

Поиски смысла жизни, полные тонкого драматизма, всегда были свойственны русской философии. Глубоко религиозная русская философия всегда выполняла функцию этического учения, поскольку неизменно ставила во главу угла проблему нравственного выбора, основным критерием которого выступает не разум человека, а его сердце. Звучит достаточно метафорично, с точки зрения категориальных традиций западной философской мысли, но вполне специально – в контексте духовно-психологических традиций русской культуры, которые специфицируют, соответственно, и русскую философию. Сверхрационалистический, интуитивный характер русской философии, как ее отличительную особенность, исследовали такие философы, как Н.А. Бердяев, Г.Г. Шпет, Н.О. Лосский, В.В. Зеньковский, А.Ф. Лосев.

В традициях русской ментальности вектор познания истины проходит в первую очередь не через сознание человека, а через его сердце. Н.А. Бердяев говорит об этом так: «Помимо всякой философии, всякой гносеологии, я всегда сознавал, что познаю не одним интеллектом, не разумом, подчиненным собственному закону, а совокупностью *духовных сил*, также своей волей к торжеству смысла, своей напряженной эмоциональностью. <...> Философия есть *любовь* к мудрости, *любовь* же есть эмоциональное и страстное состояние» [1, с. 98]. В русской философии девятнадцатого века были легализованы и введены в категориальный аппарат философских наук такие понятия, как *любовь*, *совесть*, *страдание*, *соборность* в отличие от традиционных категориальных предпочтений западной философии: рационализма, индивидуализма, воли к власти. *Соборность* – русское слово, не имеющее соответствующих семантических аналогов в других языках. С точки зрения русского православия: религии, философии, искусства, именно соборность противопоставит мировому хаосу, где царит закон всеобщего разрушения

и бессмыслицы. При этом слово *соборность* понимается как то, что отсутствует в настоящем, но то, к чему человечество должно стремиться.

Являясь духовной целью традиционной русской культуры, идея соборности находит полное воплощение в русском православном храме, *соборе*. Внутренняя архитектура храма утверждает будущее соборное объединение Бога, ангелов, человека и «всякого дыхания земного» как преодоление всеобщей раздробленности и вражды (конкуренции!), узаконенных на земле «князем мира сего». Храмовая иконопись, подчиняясь архитектуре храма и идее соборности, воплощает образ иного, преображенного, соборного человека, следовательно, решение данной задачи потребовало когда-то иного изобразительного языка – языка *символов*. Именно этот язык, язык символических изображений является главным препятствием на пути понимания главных мировоззренческих смыслов древней русской иконы для современного массового зрителя. То есть, массовый зритель сталкивается с проблемой, аналогичной той, которая возникает при попытке общения с авангардным искусством – незнание и непонимание языка символов, каждый из которых говорит не о себе самом, но всегда о чем-то ином, о том, что надо разгадывать, расшифровывать, а это требует больших душевных и интеллектуальных затрат. *Религиозное искусство*, как и всякое другое, являясь образной моделью мира, априори несет в себе базовые мировоззренческие смыслы, определяющие ту или иную религию и выраженные каноническим языком.

В отличие от реалистической живописи для традиционной русской иконы характерен «аскетизм», и это делает ее еще более неинтересной в глазах среднестатистического обывателя. Возникает вопрос о глубинных, сокрытых смыслах аскетизма, выступающего характерной чертой русской

иконописи вплоть до семнадцатого века. Иконописные образы святых не соответствуют нашему восприятию природной реальности, их изображениям чужды натуралистичность и материальность окружающего нас внешнего мира. Смысл их иконного изображения не в том, чтобы показать нам то, что мы видим в природе, а в том, чтобы наглядно изобразить тело, воспринимающее то, что не поддается нашему обычному восприятию: восприятие мира духовного. Икона своим условным, не реалистическим языком передает бесстрастие и невосприимчивость к мирским возбуждениям, отрешенность от этих пристрастий и, наоборот, восприимчивость к миру духовному, которая достигается подвигом святости. Православная икона является образным выражением Херувимской Песни Великой Субботы: «Да молчит всякая плоть человека, и ничтоже земное в себе да помышляет». Все здесь подчинено общей гармонии, которая выражает мир и порядок Царствия Духа Святого.

Бесплотные фигуры святых, их изможденные, скорбные лики, неестественно тонкие конечности – вся эта просвечивающая, истонченная человеческая плоть являет собой *символически* выраженное неприятие «биологизма» как одного из главнейших принципов в отношениях между людьми, отрицание крупномасштабной эстетизации сытого, холеного тела, возведенного современным обществом в статус высшей и безусловной заповеди. В свою очередь, одухотворенные образы соборного человечества русской иконы, подчиняющиеся призыву «да молчит всякая плоть человеческая», воспринимаются современным зрителем *отчужденно* по причине несовпадения эстетических идеалов: с одной стороны усмирение плоти, с другой – жажда полноты телесных наслаждений. Кроме того, канонические принципы изображения в иконе делают ее скучной, наивной в глазах неподготовленного зрителя и даже слишком простой, где и понимать то, по их мнению, собственно нечего.

Так эффект непонимания и, как следствие, неприятия подобной живописи массовым сознанием, зачастую обусловлен фактором кажущейся неразрешенности проблемы *движения* в русской иконописи. Внутренний строй души человека, изображенного на иконе, соответствует его внешнему образу: святые не жестикулируют – они предстоят Богу, священнодействуют, и каждое их движение и само положение их тела носит сакраментальный, знаковый характер. Строгие канонические традиции действительно сковывают физическое действие, ограничивая его рамками неподвижности. Казалось бы, творческая свобода живописца также ограничена. Однако именно многовековой канон предусматривает и освящает существенное, отвлекая внимание от «неглавного». Даже там, где движение полностью отсутствует, у живописца есть главный способ его передачи – это выражение *глаз святых*, их взгляда, который является средоточием *движения их духа*, их духовной жизни. Так шествие праведников в рай на фреске Андрея Рублева в Успенском соборе во Владимире выражается исключительно их глазами, в которых нет нарочитого восторга, но спокойная уверенность, внутреннее горение при физической неподвижности говорят о необыкновенном внутреннем напряжении, о моще восходящего духа. Иное впечатление от знаменитой фрески В. Васнецова «Радость праведных о Господе», где полет праведников в рай изображен слишком реалистично для выражения тех смыслов, которые изначально заложены в иконе, физическое движение их тел излишне естественно, праведники устремляются в рай не только мыслями, но и всем «туловищем». Духовная жизнь, передаваемая исключительно выражением глаз абсолютно неподвижного облика, является *символическим* выражением силы и власти *духовного* над *телесным*. Это состояние совпадения человека с Богом, с божественной благодатью, человека с человеком *соборным*.

Напротив, образ человека, не причастного высшей духовной благодати изображается в русской иконописи чрезвычайно подвижным. Красноречивым свидетельством того можно назвать икону «Видение Иоанна Лествичника», где

изображено стремительное движение падения грешников в неестетических позах с «лестницы», ведущей в рай. На многих новгородских иконописных изображениях Преображения Господня неподвижными остаются фигуры Спасителя, святых, при этом, повергнутые в состояние ужаса апостолы показаны мечущимися, упавшими на четвереньки, на спину, «на лицо», то есть, вниз головой. Однако, обнаруживая, таким образом, свое несовершенство, свидетели Преображения Господня все-таки являющиеся причастными божественной благодати, поскольку в силу своих возможностей узрели это таинство, были допущены к нему, в то время, как косным, примитивным людям эта духовная реальность никогда не откроется. Об этом митрополит Московский Филарет говорит: «Мир не видит святых подобно тому, как слепые не видят света» [2]. Поэтому мир соборный открывается не для каждого, но для тех, кто открыл в себе иной уровень, уровень духовного плана.

Даже при условии причастности человека высшей реальности, для него возникает почти неразрешимая проблема свидетельствовать об этой духовной благодати, поскольку обычные, «человеческие» средства оказываются недостаточными для выражения «несказанных» смыслов и образов. В иконе на них можно лишь указать *символически*, при помощи соответствующих форм, красок и линий – художественным языком иконописного канона. Евангельское свидетельство о Преображении Господнем сравнивает свет Преображения со светом солнечным, на что преподобный Иоанн Дамаскин указывает, как на сравнение, поневоле неточное, «ибо невозможно в твари адекватно изобразить несозданное» [2]. Поэтому природный, ослепительный свет солнца может быть лишь *символом* «нетварного», Божественного света. При этом художественное воспроизведение самого символа – озаряющего светом, сияющего солнца, не говоря уже о свете, превосходящем само солнце, выступает сложной изобразительной проблемой, поскольку даже самые лучшие краски оказываются в этой ситуации беспомощными.

Свет «нетварный» в иконописи традиционно передается венчиком или нимбом, который и является символом, указанием на определенное явление духовного мира. Свет, которым сияют лики святых и который окружает их голову, имеет сферическую форму. Свидетели преображения преподобного Серафима Саровского рассказывали об увиденном так: в середине солнца, в самой блистательной яркости его полуденных лучей, лицо человека, с вами разговаривающего [2]. Здесь нимб не является аллегорией, но выступает, как символ иной реальности, указывает на сияние благодатным светом лика преображенной плоти. Он является необходимым атрибутом иконы и указывает не только на внешнее состояние «обоженой» плоти, но, в первую очередь, иносказательно, символически он указывает, конечно, на внутреннее состояние человека. Это состояние высшего духовного подъема, восхищения и прославления настолько непередаваемо, что святые Отцы церкви в своих писаниях указывают на него, как на полное безмолвие и замирание в человеке всего плотского, так как и душа, и тело его становятся причастными Божественной жизни. Иконопись в православии, таким образом, выступает видимым выражением христианской идеи Преображения, которое понимается и передается как высшая объективная реальность, как конечная истина духовного становления бытия.

Противостояние духовного и плотского, суетного особенно выразительно в иконе «Суд Пилата» из иконостаса Успенского собора Кирилло-Белозерского монастыря. Неподвижная фигура Иисуса Христа, одетого в темную багрянцу, его скованные цепью руки контрастируют с суетой, царящей на троне судей во главе с Понтием Пилатом. Интересно то, что исторически временная последовательность действий судей показана обобщенным одновременным планом. Так, юноша, олицетворяющий иудейский народ, весь захвачен собственным призывом: «Распни его!». Первосвященник, повернувшись к нему торсом, склонив голову, под-

няв руку, активно поддерживает юношу. Другой его коллега, отпрянув от Пилата, выражает собой жест отказа от предложения помиловать Христа. Одновременно Понтий Пилат протягивает руки для омовения под струи воды, которую льет из кувшина изображенная же здесь женщина. Причудливые ракурсы этих образов, их многосложные действия лишены всякого величия, напротив, они исполнены тщетной суеты и беспокойства. Эффект тщетности и беспомощности судилища усиливается шаткостью трона, на котором восседает суд, поскольку одним из углов основания трон Пилата повисает над пустотой, не находя опоры. Чуждым ничтожности и суетности происходящего является величие недвижимой фигуры Христа. Его лик исполнен глубокого и сложного выражения – это и кротость, и самоотречение, и всезнание, и милосердная любовь.

Вообще для христианского иконописного искусства характерно то, что лики святых обычно взирают прямо на зрителя или повернуты на три четверти. То есть, святой присутствует не где-то в пространстве, а здесь – перед нами. Обращаясь к нему, мы должны видеть его перед собой, как бы встречаться с ним лицом к лицу. Очевидно, это и является причиной того, что святых почти никогда не изображают в профиль, только очень редко в сложных композициях, где они обращены к композиционному и смысловому центру.

В суровом аскетизме русской иконы, в скорбных ликах святых, взирающих на нас со стен храмов, есть что-то отталкивающее и одновременно влекущее. Ярким проявлением этой странной диалектики выступают благословляющие персты святых образов, которые одновременно и призывают нас, и преграждают нам путь. Призывают тех, кто преодолел в себе естественную жажду наслаждения жизнью, которая фактически господствует в современном мире, и отталкивают всех других. Более прямолинейно и безапелляционно говорит об этом Е.Н. Трубецкой: «Чувство острой тошноты, которое я испытал при виде рубенсовских вакханалий, тотчас объяснило мне то самое свойство икон, о котором я думал: вакханалия и есть крайнее олицетворение той жизни, которая отталкивается иконой. Разжиревшая трясущаяся плоть, которая услаждается собою, жрет и непременно требует убивать, чтобы пожирать, – это то самое, чему прежде всего преграждают путь благословляющие персты. Но мало этого: они требуют от нас, чтобы мы оставили за порогом и всякую пошлость житейскую, потому что «житейские попечения», которые требуется отложить, также утверждают господство сытой плоти. Пока мы не освободимся от ее чар, икона не заговорит с нами. А когда она заговорит, она возвестит нам *высшую радость* – сверхбиологический смысл жизни, конец звериному царству» [3, с. 26]. Высшая радость – это и есть то самое соборное объединение всего «тварного» мира, уже духовно преображенного. Исаак Сирийский говорит о том, как у преображенного человека сжимается сердце от жалости и сострадания ко всему, что есть в мире [4].

Это есть начало грядущего преображения мира. В человеке и через человека раскрывается и осуществляется сопричастность всякой твари земной вечной Божественной жизни. Так же, как тварь пала по вине человека, так же его обожением она и спасается. Указание на это начало восстановления нарушенного грехом единства всей твари нам дает

пребывание Спасителя в пустыне: Он был со зверьми, и Ангелы служили Ему. Вокруг Него собирается небесное и земное, предназначенное стать в Богочеловеке новой тварью. Эта мысль о единении всей твари проходит через всю православную иконографию. Это объединение всех существ в Боге, начиная с Ангелов и кончая низшей тварью, и есть обновленный во Христе грядущий космос, который противопоставляется всеобщему раздору и вражде среди твари. Собор всей твари, как грядущий мир вселенной, как всеобъемлющий храм Божий, является основной мыслью православного церковного искусства, которая господствует и в архитектуре, и в живописи. Вот почему на иконе изменяется все, что окружает святого. Мир, окружающий благовестника и носителя Божественного Откровения, человека, становится образом нового грядущего, преображенного мира. Все теряет свой обычный беспорядочный вид, все становится по чину: люди, пейзаж, животные, архитектура. Все, что окружает святого, подчиняется вместе с ним ритмическому строю, все отражает присутствие Божие, приближаясь к Богу. Земля, мир растительный, мир животный изображаются здесь не для того, чтобы приблизить нас к тому, что мы видим вокруг себя, то есть к миру его «падшем» и тленном состоянии, а чтобы показать участие этого мира в освящении человека.

Действие святости на весь тварный мир и, в частности, на диких животных является характерной чертой множества житий святых. Епифаний, ученик преподобного Сергия Радонежского, замечая особенное отношение диких зверей к святому, говорит о том, что человеку, в котором «живет Бог и почитает Дух Святой», все покорно, как все было покорно первозданному Адаму, до преступления заповеди Божией, когда он также жил один в пустыне. В житии святого Исаака Сирин также говорится о том, что звери приходили к Адаму смиренно до его грехопадения. Поэтому и звери на иконе изображаются не реалистично, поскольку все природное претерпевает изменение в таинстве Преображения, хотя каждый вид и сохраняет свои узнаваемые черты. Это могло бы показаться странностью или неумением художника, если бы мы не понимали символического языка иконописцев, указывающих таким способом на недоступную нам теперь тайну «именования» животных Адамом в раю [2].

Наше размышление о смысле человеческой жизни, о смысле бытия в целом прошло путь от сурового аскетизма русской иконы до открытия великой радости преображенного тварного мира, которая нашла выражение в целом ряде икон: «Всякое дыхание да хвалит Господа», «Хвалите имя Господне», «О тебе радуется, обрадованная всякая тварь». Если остановиться на этом этапе рассмотрения смыслов бытия и отражения их в религиозном искусстве, то некоторая рядоположенность категорий аскетизм и великая радость останется очевидной и, в какой-то степени, непреодолимой. Дело в том, что аскетизм как феномен православной культуры невозможно рассматривать отдельно от теософии исихазма, где он выступает необходимой практикой, а в иконописи – одной из главных и характерных особенностей. Обращение к самой теории исихазма позволит расширить спектр видения и решения тех проблем, о которых шла речь в настоящей статье и продолжить их дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Самопознание. – Л., 1991.
2. Успенский, Л.А. Богословие иконы православной церкви. – М., 2001.
3. Трубецкой, Е.Н. Умозрение в красках. – М., 1916.
4. Откровенные рассказы странника духовному своему отцу. – М., 1991.

Bibliography

1. Berdyaev, N.A. Samopoznanie. – L., 1991.
2. Uspenskiy, L.A. Bogoslovie ikonih pravoslavnoy cerkvi. – M., 2001.
3. Trubeckoy, E.N. Umozrenie v kraskakh. – M., 1916.
4. Otkrovenniye rasskazi strannika dukhovnomu svoemu otcu. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 378+ 70

Plahotnikov A.G. THE CONCEPT OF ART PREPARATION STUDENTS OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING "COLLEGE". It is presented: a research objective of average vocational training in preparation of the teacher of the fine arts and design of initial classes; problems systems of development of average vocational training of the person defining the basic direction: masters, the artist, the teacher FROM in initial classes; working out of conceptual model of art preparation of students of average vocational training "College".

Key words: the concept, model, the fine arts, design, formation, the teacher, college, level, a step, development, continuous, art, professional.

А.Г. Плахотников, канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: plahotnikov@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «КОЛЛЕДЖ»

В статье представлены цель исследования среднего профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна начальных классов и задачи, определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности мастера, художника, учителя ИЗО в начальных классах. Разработана концептуальная модель художественной подготовки студентов среднего профессионального образования «Колледж».

Ключевые слова: концепция, модель, изобразительное искусство, дизайн, формирование, учитель, колледж, уровень, ступень, развитие, непрерывное, художественное, профессиональное.

Среднее профессиональное образование в дальнейшем (СПО) является вторым уровнем образовательной среды, представленной ниже концептуальной «модели» непрерывного художественно-профессионального образования третьей ступени развивающего обучения студентов (колледж) изобразительному искусству и дизайну.

Целью исследования среднего профессионального образования «подготовка учителя изобразительного искусства и дизайна в начальных классах» является:

- определение и выявление социально-педагогических условий в интересах творческой личности студентов СПО по повышению их качественного потенциала в эффективном развитии обучения: народно-художественным ремеслам, декоративно-прикладному и изобразительному искусству, дизайну и художественному проектированию.

Задачи, определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности мастера, художника, состоят:

- в формировании деятельного мышления, в способности аргументировать свою точку зрения по отношению к различным произведениям в сфере применения методов развивающего обучения будущего учителя изобразительного искусства и дизайна;
- в формировании навыков самостоятельной творческой работы при эффективном усвоении графики, живописи, цветоведения и колористики, композиции, компьютерной графики, художественного проектирования;
- в реализации творческого потенциала в собственной художественно-творческой деятельности, в осуществлении самоопределения и самореализации личности на эстетическо-художественном уровне;
- в развитии субъект-субъектных отношений учащихся и преподавателя в создании условий для диалога, рисующего студента в форме «художника», на уроках мастер-класса.

Необходимость перехода системы СПО на реализацию модели развивающего обучения, в основе которого лежит идея развития личности, развитие самой системы СПО и ее влияния на основные общественные процессы. Опережающее образование в отличие от традиционного ориентирования в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, умений и навыков.

В соответствии с изменением требований к среднему профессиональному образованию определяются следующие исходные *принципы* его развития.

1-й принцип вариативности образования предполагает гибкое реагирование СПО на изменения внешней среды и как следствие - диверсификацию профессиональных образовательных программ, видов и организационно-правовых форм средних специальных учебных заведений, а также форм государственно-общественного управления и социального партнерства.

2-й принцип непрерывности образования предполагает преемственность среднего профессионального образования с другими образовательными уровнями с учетом сложившихся традиций формирования структуры и содержания образования. Исходным моментом в развитии взаимодействия среднего профессионального образования с начальным профессиональным и высшим профессиональным образованием является общность совместно принятых концептуальных подходов и их реализация в подготовке кадров, удовлетворении потребностей личности в непрерывном образовании. При реализации программ дополнительного профессионального образования средняя профессиональная школа должна формировать гибкие системы повышения квалификации и переподготовки кадров с ориентацией на удовлетворение индивидуальных профессионально-образовательных потребностей.

3-й принцип регионализации образования предполагает последовательную ориентацию деятельности учебных заведений на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения, гибкое сочетание федерального, отраслевого и регионального управления средними специальными учебными заведениями с участием государственно-общественных структур.

4-й принцип автономности средних специальных учебных заведений предполагает развитие их академической и хозяйственной самостоятельности, совершенствование механизма самоуправления, формирование программ экономического развития образовательных учреждений.

5-й принцип эффективности социального взаимодействия отражает необходимость согласования действий всех субъектов образовательного пространства и направлен на формирование и проведение единой образовательной политики в целях развития среднего профессионального образования [1, с. 9-10].

Все концепции художественного образования едины в одном: ученик как личность – центр образовательного процесса, не только объект педагогического сопровождения, но, главное, субъект учебного процесса наряду с учителем.

На 2-ом уровне непрерывного профессионального образования является концепция среднего профессионального образования (СПО). Система непрерывного профессионального образования соответствует интересам государства, работодателей и потребителей образовательных услуг.

Непрерывное профессиональное образование позволяет:

- подготовить специалиста нового типа, практико-ориентированного, владеющего рабочими профессиями и квалификацией учителя изобразительного искусства младших классов;
- повысить социальные гарантии и конкурентоспособность выпускников;
- сократить сроки обучения за счет исключения дублирования учебных курсов;
- увеличить эффективность использования учебно-материальной базы, кадрового и финансового ресурсов;
- создать интегрированный единый коллектив педагогических работников, объединенных единством целей и задач;
- обеспечить условия мотивированной реализации потребностей обучающихся в профессиональном росте [1, с. 10].

При реализации подготовки специалиста среднего профессионального образования в системе непрерывного профессионального образования следует руководствоваться принципами: преемственности уровней, включающей в себя комплексность содержания, технологии обучения и воспитания; углубления специализации, гибкости и вариативности образовательных программ; дифференциации обучения в соответствии с личными способностями и потребностями обучающихся; единства образовательного и воспитательного пространства.

Средняя профессиональная подготовка учащихся и студентов может быть реализована в системе непрерывного профессионального образования следующими путями: *независимым*, когда выпускники последовательно получают начальное (НПО), среднее (СПО) и высшее профессиональное образование (ВПО). Это путь, требующий больших временных и материальных затрат; *сопряженным*, при котором (НПО) и (СПО) реализуется в сокращенные сроки, что позволяет более эффективно использовать имеющиеся ресурсы; *сквозным*, позволяющим сопрягать профессиональные образовательные программы НПО и СПО, внося коррективы в государственные образовательные стандарты. Это наиболее перспективный путь, но на сегодняшний день он не имеет нормативно-правовой базы [2, с. 26].

Известно, что 198 училищ, лицеев, техникумов, колледжей Москвы были объединены в 63 колледжа, фактически ставших ресурсными центрами развития. Училищ, лицеев, техникумов не стало. После и параллельно с объединением учреждений профобразования идет активная работа по интеграции содержания образования, особенно в части однопрофильных профессий НПО и специальностей СПО.

Эта модель интеграции была одобрена Госсоветом России по образованию 24 марта 2006 года. Одновременно в проекте действий Правительства обозначена не интеграция, не инновационные подходы (основные термины в материалах Государства), а разработка типового Положения об учреждении НПО (IV квартал 2007 года). Слово «интеграция» вообще прозвучало один раз в одном из 36 пунктов июльского Правительственного Комплекса межведомственных мероприятий по развитию НПО и СПО до 2010 года [3, с. 27].

Таким образом, реализация интегративных процессов в начальном и среднем профобразовании в системной форме в ближайшие годы будет вести только Москва. Это сопровождается дополнительными трудностями, например, когда создавались колледжи, имелось в виду, что в них будет реализация повышенного уровня СПО и бакалавр. Тем самым созданные колледжи как бы лишаются перспектив по вертикали образования [3, с. 30].

Сегодня в начале XXI века, в качестве основных преимуществ развития в рамках интеграционных процессов в учреждениях НПО и СПО можно назвать следующие:

– повышение качества подготовки через объединение кадровых и материально-технических ресурсов 2-х уровней учреждений профобразования;

– организация динамичной, гибкой, целевой 2-х уровневой подготовки рабочих и специалистов в условиях одного образовательного учреждения;

– возможность подготовки в сокращенные сроки обучения по интегрированным учебным планам и программам, что радикально изменяет отношение обучающихся к учебному процессу. Создается база для мотивированного сочетания режимов обучения и самообучения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. В будущем специалисте (через его готовность к саморазвитию и самореализации) формируется современный уровень конкурентоспособности;

– значительный рост эффективности социального партнерства с новым работодателем, заинтересованным в высококвалифицированных кадрах с повышенными индивидуальными, в том числе амбициозными, качествами;

– развивается разнообразие учебно-методического обеспечения образовательного процесса; в ресурсных центрах концентрируется не только кадровый и методический потенциал, но также информационный банк и средства телекоммуникационной связи;

– формируется научно-методический потенциал образовательного учреждения, база для творческой и научной деятельности;

– повышается экономическая эффективность подготовки рабочих и специалистов.

В целом возможность реализации образовательного процесса в рамках взаимодействия по горизонталям и вертикалям уровня обучения позитивно меняет методику и методологию учебно-воспитательного процесса и сам характер субъект-субъектных отношений. Соотношение объемов 2-го уровня подготовки студентов СПО может и должно определяться региональными требованиями и спецификой социального партнерства [3, с. 31].

Таким образом, инновационная деятельность учреждений НПО и СПО России и профессиональных колледжей Москвы, реализующих 2-го уровня подготовки на ближайшие годы, будет определяться развитием таких направлений, как:

– законодательная поддержка инновационных процессов, например, возможностей интеграции 2-го уровня профобразования;

– формирование нового перечня профессий НПО и специальностей СПО и направлений подготовки в училищах, колледжах и техникумах (особое внимание при этом на специальности повышенного уровня подготовки как основы по специальности, например, специалистов в рамках бакалавра);

– нарастающая в России и переходящая в массовую (по опыту Москвы) организационная и содержательная интеграция начального и среднего профобразования;

– разработка нового поколения Госстандартом НПО и СПО (как федеральных компонентов, так и особенно, национально-региональных компонентов) как основы для реализации повышенных требований работодателей к подготовке кадров; при этом возможна и другая модель развития; разработка профессиональных стандартов на базе компонентного подхода через определение ключевых компетенций рабочих специалистов на основе «заказов» работодателей и рефлексии молодых специалистов, состоявших на производстве. На такую модель потребуются многие годы;

– организация и активизация взаимодействия учреждений профобразования с работодателями, привлечение их к разработке профессиональных стандартов, привязанных к каждой профессии и национальной системе квалификации;

– развитие разных форм социального партнерства учреждений профобразования на рынке труда и образовательных услуг;

– формирование адекватного мышления нового работника, пока далеко не всегда способного оценить роль системной подготовки кадров высокой квалификации, в том числе и с его участием. На это требуется время;

– организация и обеспечение последовательного перехода на нормативно-душевое финансирование учреждений профобразования с акцентом на результативность и эффективность их работы;

– преодоление консерватизма значительной части руководителей педагогических коллективов учреждений профобразования. Для многих из них перестройка подготовки кадров – зачастую лишние заботы. Им трудно отказаться от привычного «распределительного» бюджета финансирования;

– подготовка и переподготовка педагогических кадров системы НПО и СПО, способных обеспечить инновационную

деятельность своих учреждений по основным направлениям работы, в том числе в условиях рыночной экономики [3, с. 31].

Таким образом, важность и актуальность проблемы формирования у будущих учителей изобразительного искусства и дизайна их профессиональной устойчивости в СПО учебных заведениях, ее недостаточность для современного образования научно-теоретическая и практическая разработанность и послужили ее исследования в рамках настоящей публикации статьи: «Концепция художественной подготовки студентов среднего профессионального образования колледж». В этой связи мы предлагаем разработанную нами концептуальную модель деятельного подхода в обучении СПО обеспеченности специальности: «Учитель изобразительного искусства и дизайн начальных классов» [4, с. 11-19].

Таблица 1

Концепции 2-го уровня, 3-й ступени среднего профессионального образования
в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна

Индекс	Наименование дисциплин и их основные разделы СПО	максимальная нагрузка	обязательных часов
	Обязательная часть циклов ОПОП:	3365	2243
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл	678	452
ОГСЭ.01	<i>Основы философии.</i>		48
ЕН.02	<i>Анатомия, физиология и гигиена.</i>		100
ЕН.03	<i>Начертательная геометрия.</i>		254
П.00	<i>Профессиональный цикл</i>	2429	1619
ОП.00	<i>Профессиональные дисциплины</i>	672	448
ОП.01	<i>Педагогика</i>		89
ОП.02.	<i>Психология</i>		89
ОП.03	<i>Безопасность жизнедеятельности</i>		89
ОП.04	<i>История изобразительного искусства и дизайна.</i>		34
ОП.05	<i>Композиция.</i>		147
ПМ.00	<i>Профессиональные модули</i>	1757	1171
ПМ.01	МДК 01.01. <i>Основы теории и методики преподавания изобразительного искусства.</i>		136
ПМ.02	<i>Основы теории и методики преподавания черчения и художественное проектирование.</i>		200
ПМ.03	МДК 03.01. <i>Основы выполнения графических работ.</i>		200
	МДК 03.02. <i>Основы выполнения живописных работ.</i>		192
	МДК 03.03. <i>Основы выполнения объемно-пластических и дизайнерских работ.</i>		136
	МКД 03.04. <i>Основы выполнения работ по декоративно-прикладному оформительскому искусству, художественно-дизайнерской обработке материалов и народных ремесел.</i>		205
ПМ.04	МКД 01.01. <i>Теоретические основы и методика организации внеурочной деятельности в сфере изобразительного искусства и дизайна.</i>		34
ПМ.05	МДК 05.01. <i>Теоретические и практические аспекты методической работы учителя изобразительного искусства и дизайна начальных классов.</i>		68
	Итого:	3107	2071

Исследование 2-го уровня, 3-й ступени художественной подготовки студентов СПО показывает, что прогрессивное развитие личности на 2-ом этапе обучения изобразительному искусству и дизайну состоит из процесса физического и психического изменения индивида, предполагающего развитие восприятия, мышление и воображения на основе последовательного совершенствования, сравнения, анализа, синтеза и обобщение мыслительной деятельности студентов. Происходит формирование качественных изменений в развитии коммуникативных способностей, навыков, умение субъекта в развивающем обучении художественному про-

ектированию, рисунку, живописи, композиции, изобразительному искусству и дизайну в целом.

Анализ концепции непрерывного профессионального образования в СПО показывает, что под обучением следует понимать не процесс «передачи» готовых знаний от преподавателя к студентам, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимся, способом осуществления педагогического процесса как создание «педагогических условий» с целью развития личности посредством организации усвоения студентами новых знаний и способов художественно-мыслительной деятельности студентов СПО.

Библиографический список

1. Приказ Минобразования России: О программе развития среднего профессионального образования России на 2000-2005 гг., 2002. - № 3052. - 01.02.
2. Татару, Н.Д. Непрерывная профессиональная подготовка по интегрированным программам // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 3.
3. Ткаченко, Е.В. Интеграция начального и среднего профессионального образования: необходимость и неизбежность // Профессиональное образование. Столица. – 2007. - № 3.
4. Приказ министра образования и науки Российской Федерации: Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования по специальности 072501 Дизайн (по отраслям), 2010. - № 838. - 01.25.08.2010.

Bibliography

1. Prikaz Minobrazovaniya Rossii: O programme razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya Rossii na 2000-2005 gg., 2002. - № 3052. - 01.02.
2. Tataru, N.D. Nepreerivnaya professional'naya podgotovka po integrirovannim programmam // Professional'noe obrazovanie. Stolica. – 2007. – № 3.
3. Tkachenko, E.V. Integraciya nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya: neobkhodi-mostj i neizbezhnostj // Professional'noe obrazovanie. Stolica. – 2007. - № 3.
4. Prikaz ministra obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii: Federal'niy gosudarstvenniy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 072501 Dizayn (po otraslyam), 2010. - № 838. - 01.25.08.2010.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

Раздел 10

ФИЛОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

УДК 811.112.2'42

Beresneva V.A. LINGUISTIC SYNCRETISM AS EMBODIMENT AND REFLECTION OF THE UNITY OF THE WORLD. In the article linguistic syncretism is considered taking into account philosophical and psychological theories considering language as a special embodiment of existence and the laws of material world development. The objective status of linguistic syncretism as a reflection of ontological syncretism, as well as the syncretic character of mind is stated.

Key words: linguistic syncretism, unity of the world, the form of materializing the spiritual, embodiment of ontological syncretism.

В.А. Береснева, доц. каф. романо-германской филологии Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, E-mail: avis@novo.kirov.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ И РЕФЛЕКСИЯ ЕДИНСТВА МИРА

В статье, с опорой на достижения философии и психологии лингвистический синкретизм, осмысливается язык как особая форма воплощения бытия и законов развития материального мира. Констатируется объективный статус языкового синкретизма как выражения онтологического синкретизма, синкретичности мышления.

Ключевые слова: лингвистический синкретизм, единство мира, форма материализации духовного, воплощение онтологического синкретизма.

Проблема синкретизма – хотя и не новая для лингвистики – все еще не нашла окончательного решения. В то время как взгляд на синкретизм как нерасчлененность явлений на начальных стадиях их развития представлен в науке о языке достаточно широко, существование синкретизма после размежевания элементов синкретичных языковых явлений признается немногими. Даже если рассмотрение вопроса о языковом синкретизме на современном этапе его развития получает положительный исход, столкновение синкретизма в лингвистике, по-видимому, не может быть оценено в полном удовлетворительное. Характеристика языкового синкретизма в своем развитии часто не идет дальше структурной фазы, ограничивается обсуждением формальных или нормативных аспектов синкретизма [1, с. 1784; 2, с. 18]. Порой наблюдается подмена понятия синкретизма понятиями нейтрализации [3, с. 343], контаминации [4, с. 446], игры слов [5; 6, с. 24–25]. Встречаются в литературе и довольно противоречивые, на наш взгляд, суждения, объединяющие различные категории формально-содержательной связи в языке. Говорят, к примеру, о «синкретизме значений многозначного слова» [7, с. 74], синкретизме «функциональных омонимов» [8, с. 15–17], о совмещении при синкретизме «признаков омонимии и многозначности» [9, с. 71] и т. д.

В среде специалистов отсутствует необходимое понимание того, что структура научного знания о синкретизме в обязательном порядке должна также включать и то, что принято называть основаниями научного знания. Речь здесь прежде всего идет о таких составляющих блоках оснований науки, как

научная картина мира, а именно тот ее аспект, который соответствует представлениям о структуре и развитии синкретизма, и философские идеи и принципы, обосновывающие содержательные представления научной картины мира и обеспечивающие включение научного знания в культуру (о сложных взаимоотношениях языка и философии см. в: [10]).

Размышление о синкретизме в языкознании остановилось на простой констатации факта некоего соединения, объединения. Именно такое слишком широкое понимание синкретизма позволяет лингвистам применять его для характеристики языковых явлений, в отношении которых об объединении можно вести речь лишь в самом общем смысле этого слова. Между тем уже внутренней логикой проблемы синкретизма предполагается дальнейшее движение от вопроса о соединении, объединении к раскрытию сущности этого соединения, всех его оттенков и аспектов.

В основе предлагаемого в работе научно-лингвистического понимания синкретизма – идея об «универсальной целостности» мира [11, с. 342]. Своими историческими корнями учение о единстве мира, неразрывно связанное с мыслью о противоречивости, антиномичности последнего, уходит в далекое прошлое. Оно, по-видимому, восходит к Гераклиту, который «впервые ясно почувствовал, что существует Бог-Слово, – впервые открыл высшую гармонию и сверх-мирное единство бытия», вместе с тем «со всею возможною <...> остротой увидал внутреннюю вражду мира» [12, с. 154]. «Противодействие сближает», – говорил он. «Из противоположностей образуется совершенная гармония. Все возникает

благодаря вражде», а потому «соединяй целое и нецелое, согласное и несогласное, созвучное и несозвучное. Все дает одно, и одно дает все» [цит. по: 12, с. 155]. Вслед за именем Гераклита в истории интересующей П.А. Флоренского идеи антиномии, которой он посвящает специальный параграф в своей книге «Столп и утверждение истины», мыслитель ставит «славные имена элейцев», имена Платона, Николая Кузанского «с его учением о *coincidentia oppositorum*, т. е. о совпадении в Боге противоположных определений», Гегеля, Фихте, Шеллинга, Ренуве и др. [12, с. 156–157].

В силу того, что язык служит формой материализации духовного, заключает в себе, таким образом, духовное как содержание, духовному же как одной из основных сфер бытия внутренне присуще единство («Вне первичного факта оппозиции противоположностей и как следствия их синтетического примирения нет иного способа для становления мышления», – писал Эмелин [цит. по: 13, с. 324]), подход к языку как единству многообразного, как «совокупной (и расчлененной) целостности» [11, с. 343] обязательно должен был родиться в науке о языке. Именно в онтологическом (бытийном) единстве, как нам представляется, следует искать *источники лингвистического синкретизма*. Атрибуты «единства многообразного», «совокупная (и расчлененная) целостность» уже проливают некоторый свет на существо синкретизма в языке. Философское объяснение единства мира – следующий пункт на пути к выяснению сущности исследуемой лингвистической категории.

Идея единства «бесконечного разнообразия мира» привела специалистов к представлению об общей основе всего существующего. Для обозначения такой основы в философии была выработана категория «субстанции» [11, с. 364]. Все философские концепции, признающие важность онтологической проблематики и исследующие ее в опоре на естественные науки, рассматривают многообразие бытия с точки зрения его материального единства [11]. В таком случае мир, в котором мы живем, есть материальный мир. К всеобщим свойствам материи, обеспечивающим единство объектов мира, относятся структурность и движение [11, с. 364–365].

Говоря о строении материи, философия рассматривает любой объект материального мира «в качестве *системы*, то есть особой целостности, которая характеризуется наличием элементов и связей между ними» [11, с. 365]. Указывая далее на обязательное взаимодействие материальных систем с внешним окружением, исследователи отмечают, что некоторые свойства и связи элементов при этом меняются, но основные связи могут сохраняться, что обеспечивает существование системы как целого, а устойчивые связи и отношения между элементами системы образуют ее *структуру* [11, с. 366].

Под *движением* материи в философии понимается «не только механическое перемещение тел в пространстве, но и любые взаимодействия, а также изменения состояний объектов, которые вызываются этими взаимодействиями» [Там же, с. 373]. Выделяют два основных типа движения. Первый тип связан с сохранением качества предмета. Ко второму типу движения относят «процессы, связанные с преобразованием качества предметов, с появлением новых качественных состояний, которые как бы развертывают потенциальные возможности, скрытые и неразвернутые в предшествующих качественных состояниях» [11, с. 375] и характеризуют такие процессы как *развитие*.

Сознание человека как совокупность психических образов, которые по своему содержанию являются отражением свойств, связей и отношений внешнего мира, освоенных субъектом психики в процессе взаимодействия с миром, носит, таким образом, системный характер, обладает структурой, «благодаря которой всякое содержание тотчас же принимает свою специфическую форму и к которой в процессе взаимодействия присоединяются другие элементы содержания» [14, с. 423]. Приобретающий сравнительно определенную форму результат содержания сознания на-

зывается мыслью, или смыслом, идеей, концептом (Б. Рассел) [15, с. 527]. По причине того, что бытие духовного «изначально и непреложно включено в целостное бытие как таковое» [11, с. 363], сознание включено в «эволюцию бытия как целого» [11, с. 361].

Рассмотрим интересующие нас онтологические свойства мира и их гносеологические интерпретации более подробно.

Закономерная связь идей обозначается в науке термином «ассоциация». На основании мнения специалистов относительно ассоциативных процессов можно заключить, что ассоциации являются смыслообразующим фактором и имеют своим следствием *сопряженность концептов*. В случае «вторичного восприятия» посредством ассоциаций происходит объединение «образов первичного восприятия» с образами, идеями, составляющими «фоновые знания», и вместе с тем ассоциации приводят к тому, что в рамках самих «терминов внутреннего опыта» *совмещаются* содержательные элементы, представляющие, с одной стороны, передачу *первичной объективной* информации, а с другой стороны – интерпретацию *опосредованной* первичной *вторичной* информации, обуславливают *би- и поликонцептность* содержания сознания [15, с. 39–40].

В связи с вторичным восприятием уместно говорить о такой фундаментальной психологической закономерности, как апперцепция. Выдающийся языковед-мыслитель А.А. Потебня, уделивший большое внимание вопросу апперцепции, относящий к апперцепции случаи, когда «полученное уже впечатление подвергается новым изменениям, как бы вторично воспринимается» [16, с. 105], определяющий апперцепцию «более общим выражением» как «участие известных масс представлений в образовании новых мыслей» [16, с. 109], различает «две стихии апперцепции» [16, с. 106]. Первая из них – это воспринимаемое и объясняемое, а вторая есть совокупность мыслей и чувств, которой подчиняется первая и посредством которой она объясняется. Ученый подчеркивает, что результатом взаимодействия двух стихий апперцепции всегда является нечто новое, не сходное ни с одной из них [16, с. 110], и указывает, что в апперцепции «воспринимаемое вновь и объясняемое должно известным образом соприкасаться с объясняющим», что между двумя стихиями апперцепции имеются «общие черты», называемые им «средством апперцепции» [16, с. 121].

Здесь особое значение приобретает разрабатываемое А.А. Потебней понятие внутренней формы слова, поскольку именно внутренняя форма, по мысли исследователя, выступает в качестве «третьей общей между двумя сравниваемыми величинами» [16, с. 123]. В качестве примера апперцепции с «третьей стихией» А.А. Потебня приводит свои наблюдения относительно сравнения в выражении «не горит, а тлеет» жизни больного или несчастного человека с медленным и пассивным горением. Рядом с этим сравнением, замечает исследователь, можно поставить областное «модеть» (о дровах: тлеть, худо гореть; о человеке: хиреть, болеть). Слово «модеть» выражает общее между болезнью и огнем, является средством апперцепции. И это, убежден А.А. Потебня, лишь по той причине, что собственное содержание этого слова, его внутренняя форма, обнимает не все признаки горения, а только один из них, встречаемый и в болезни [16, с. 122–123].

В соответствии с теорией апперцепции первичная объективная информация есть апперципирующая, объясняющая, стихия, а вторичная информация представляет результат взаимодействия вышеназванной стихии и вновь воспринимаемого и объясняемого, т. е. апперципируемой стихии, являющий собой нечто новое, отличное от обеих стихий. Между этими отличающимися друг от друга стихиями, однако, есть нечто общее (иначе не было бы апперцепции), и это общее выражается словом, его внутренней формой, которая тем самым становится средством апперцепции. Внутренняя форма слова как «присущий языку прием, порядок выражения и обозначения с помощью слова нового содержания» [17,

с. 590], как преобладающий над всеми остальными признак образа воспроизводится при каждом новом восприятии, чем обеспечивает *внутреннее единство* образа, сообщая при этом знание о нем.

Подчиняясь «общему закону всякого развития» [18, с. 145], сознание, мышление человека проходят в своем развитии две стадии синкретизма. Первоначальный мыслительный синкретизм может быть назван *мифологическим* синкретизмом, по причине того что мифология, миф является средоточием данного вида синкретизма [11, с. 13–14]. В условиях синкретического мифологического мышления образующие содержание мира сознания идеи, концепты существуют лишь потенциально, находятся в безразличии, или смешении. С развитием научного осмысления действительности, строгой научной логики происходит обособление концептов. По закону развития, отмежевавшиеся концепты для их полного развития должны отрицать друг друга. Ввиду того, что ни один из них не может получить исключительного господства, они вынуждены вступать во *внутреннее свободное единство*, восполняя друг друга в соответствии со своим назначением [18, с. 143]. Осуществление этого нового единства есть второй этап развития синкретизма в сознании человека.

Взаимодействие концептов в случае вторичного восприятия на новом этапе развития синкретизма создает качественно новые нерасчлененные, синкретические, явления, так называемые превращенные объекты [19, с. 270], характер которых определяется восполняющим и восполняемым, или – в соответствии с иной терминологией – апперципируемым и апперципирующим, концептами. Речь при этом идет об объединении образов первичного восприятия с образами, составляющими фоновые знания, и о сущностном, обусловленном присущим человеку стремлением «обнять многое одним нераздельным порывом мысли» совмещении в рамках «терминов внутреннего опыта» содержательных элементов, представляющих, с одной стороны, передачу первичной объективной информации, а с другой стороны – интерпретацию вторичной информации, опосредованной первичной информацией.

«Форма мысли в нормальных условиях есть ее языковое выражение» [14, с. 280]. Цитируя известного русского литературоведа, ученика и последователя А.А. Потебни Д.Н. Овсянко-Куликовского, «слово есть сложный психический процесс, принадлежащий к тому отделу психики, который называется *мыслью*, и сводящийся к известным процессам *ассоциации и апперцепции*» [20, с. 69]. Обнаруживающаяся в рамках сознания би- и поликонцептность объективируется в языке как *парадигматическое совмещение двух и более сигнификативных функций одним языковым знаком*. Объединение в системе языка в общее целое сигнификативных функций языкового знака и составляет *сущность* лингвистического синкретизма. Синкретичность мышления вызывает синкретизм в языке.

Первоначальный мыслительный синкретизм приводит к *первоначальному, или первородному, синкретизму в языке*. В лингвистике этот факт весьма наглядно интерпретирован известным отечественным языковедом М.М. Маковским. «Образное мифопоэтическое», «допонятийное» мышление, пишет ученый, «располагает в ряд то, что в объективной действительности имеет иерархию, оно подменяет качественные отношения количественными, подходит к любому объекту с точки зрения его значимости для субъекта и обращает объект на субъект» [21, с. 14]. «Тем самым и знак, – полагает исследователь, – приобретает смысл только в процессе непосредственного оперирования с ним и тем самым не различает смысла и значения. Применительно к контексту знак может иметь и один, и другой, и третий смысл, каждый из которых может обращаться в его значение по мере приобретения данным контекстом характера образа, модели» [21].

Безразличие содержательных элементов сознания на ранних этапах развития человечества обуславливает сме-

шение содержательных элементов на ранних ступенях развития языка. «Если представить себе, – говорит В. фон Гумбольдт, – создание языка постепенным (а это естественнее всего), то нужно будет принять, что это создание, подобно всякому рождению <...> в природе, происходит по началу развития изнутри <...>. Чувство, проявлявшееся в звуке, заключает в себе все в зародыше, но не все в то же время видно в звуке» [цит. по: 16, с. 134]. Хорошо известно, например, что в древнегерманских языках время глагола было тесно связано с видовыми значениями [22, с. 247; 23, с. 40].

Следует согласиться с мнением А.А. Потебни об «отсутствии метафоры в мифе, так как о метафоричности мы вправе говорить лишь там, где она признается самим человеком» [24, с. 262] (ср. аналогичный взгляд на метафору, «предполагающую известную степень сознательности», выраженный известным русским литературоведом А.Н. Веселовским [25, с. 63]). «Появление <...> метафоры в смысле сознания разнородности образа и значения, – пишет ученый, – есть тем самым исчезновение мифа. Но о другой метафоричности при создании мифа в слове не может быть и речи. Для человека, для коего есть миф *туча-корова*, одновременное с этим название тучи коровою есть самое точное, какое только возможно» [24, с. 261].

«Объясняя мифы, – читаем далее, – мы вовсе не переводим *метафорического* и первобытного языка на *простой и современный*. Если бы мы делали это, то наше толкование было бы умышленным искажением, анахронизмом. Мы только подыскиваем подлежащие, не выраженные словом, к данным в мифе сказуемым и говорим, что предметом такого-то мифического объяснения (-корова) было восприятие тучи» [24, с. 262].

А.А. Потебня подчеркивает: «Метафоричность выражения, понимаемая в тесном смысле, начинается одновременно со способностью человека сознать, удерживать различие между субъективным началом познающей мысли и тем ее течением, которое мы называем (неточно) действительностью, миром, объектом. И мы, как и древний человек, можем назвать мелкие белые тучи *барашками*, другого рода облака *тканью*, душу и жизнь – *паром*; но для нас это только сравнения, а для человека в мифическом периоде сознания – это полные истины до тех пор, пока между сравниваемыми предметами он признает только несущественные различия, пока, например, тучи он считает хотя и небесными, божественными, светлыми, но все же барашками; пока *пар* в смысле жизни есть все-таки, несмотря на различие функций, тот же пар, в который превращается вода» [24].

Когда в древневерхненемецком языке для обозначения будущего времени использовался презенс [22, с. 293; 23, с. 113], речь шла не о сознательном поиске и обнаружении аналогии между восприятиями настоящего и будущего времени, а именно о нерасчлененности в восприятии временных предметов, о выражении «настоящего-будущего» [22, с. 293], ср. из древневерхненемецкого текста «Муспилли»: *tano vallit, prinnit mittilagart* («*месяц упадет, сгорит срединная земля*») [22].

Грамматическая функция морфемы «презенс» в современном немецком языке заключается в выражении качества «настоящее относительно актуального момента». Но хорошо известно также употребление презенса и в сфере прошлого и будущего, который в этом случае функционирует на временном уровне претеритальных и футуральных временных форм соответственно.

Простого дублирования одной и той же функции двумя различными формами при этом, однако, не происходит. Различные грамматические формы служат для обозначения различных форм «переживаний времени», в которых «полагаются „объективно темпоральные“ данные» [26, с. 12]. Прошрое, к примеру, всегда относится к сфере нашего воспоминания, но воспоминание может осуществляться в разных формах. При помощи претерита мы можем обозначить лишь так называемое воспоминание «в простом подхватывании

(Zugreifen), когда воспоминание „всплывает“, и мы направляем на вспомненное некоторый луч взгляда, при этом вспомненное смутно <...> и не есть повторяющее воспоминание» [26, с. 40]. Благодаря ассоциациям как закономерной связи идей и апперцепционным процессам мы также можем осуществлять и «действительно воспроизводящее (nacherzeugende), повторяющее воспоминание, в котором временной предмет снова полностью выстраивается в континууме воспроизведений (Vergegenwärtigungen), мы его как бы снова воспринимаем» [26].

Выражение такого «прошедшего, но как будто настоящего» находится вне компетенции претерита. Презенс же вследствие своей внутренней формы, которая может быть обозначена как «воспринимаемое», способен обозначить действительно вос-производящее, повторяющее воспоминание, ср.: *Auf dieser Balustrade also setzt Charlotte Menzel in einer warmen Juninacht des Jahres 1925 ihren, gelinde gesagt, angetölpelten Tischherrn ab...* (Wolf Ch. «Kindheitsmuster»).

Функция по выражению прошлого в форме презенса представлена одним признаком, взятым из грамматической функции морфемы «презенс». Этот признак, связующий обе вышеназванные функции, и есть внутренняя форма презенса [ср.: 27, с. 212].

В этом случае соответствующее событие / бытие «псевдоактуализируется», осуществляется его «образное» – но не действительное! – восприятие. *Внутреннее свободное единство* концептов «настоящее относительно актуального момента» и «прошедшее относительно актуального момента» реализуется как превращенное образование, концепт «псевдоактуализированное прошлое», которому свойственна синкретичность, нерасчлененность (ср.: «прошлое» + «псевдоактуализация»), простирающаяся из синкретичности отражения нами объективной реальности.

Упорядоченность и последовательность элементов нового отношения, как можно наблюдать, отличается от упорядоченности и последовательности действительного отношения (ср.: восполнение концепта «настоящее» со стороны концепта «прошедшее» в случае с действительным отношением и «псевдоактуализация прошлого», т. е. модификация «прошедшего» под влиянием «настоящего», апперцепирование «прошедшего» со стороны «настоящего» в случае с возникшим квазипредметом как результатом взаимодействия двух «стихий» апперцепции).

При вос-производящем воспоминании происходит «выход за пределы наличной информации и ее интерпретация в терминах внутреннего опыта». Функция презенса по выражению настоящего относительно актуального момента события / бытия воплощает первичную объективную информацию. Функция же выражения презенсом прошлого (равно как и будущего) обнаруживает интерпретацию вторич-

ной информации, опосредованной первичной информацией, концептуальный троп, и выступает в качестве языкового тропа, коннотации.

Превращенные образования как качественно цельные явления сливаются со свойствами их материального носителя (в нашем случае – со свойствами презенса). В результате восполнения концепта «настоящее относительно актуального момента» со стороны концептов «прошедшее относительно момента актуального» и «футуральность, будущность» происходит нейтрализация различных темпоральных дифференциальных признаков в рамках одной единой грамматической категориальной формы презенса. Нейтрализация же на уровне временной формы приводит, в свою очередь, к объединению в системе языка в общее нерасчлененное целое сигнификативных функций данной временной формы, т. е. к ее парадигматическому синкретизму. Синкретизм презенса в современном немецком языке, воплощающий результат действия ассоциаций по сходству и апперцепционного механизма, представляет собой *второй этап развития языкового синкретизма*.

Лингвистический синкретизм, таким образом, существует объективно как воплощение *онтологического* синкретизма, синкретичности мышления – совместной реализации концептов как итога закономерной деятельности ассоциативно-апперцептивного мышления. Подобно тому как природа и общество, человек и все созданное им, включая его мысли и идеи, наличествуют не только в их различиях, но и в рамках совокупного существования мира, так и язык как форма воплощения бытия идеального пребывает в различии и единстве его основных целостностей. Как присутствие всего, что есть, было и будет в мире, есть выражение универсальной целостности мира, так и различные сигнификативные функции языкового знака – это проявление его неразрывного единства. В основе понимания синкретизма как противоречивого, но в то же время сущностного единства языкового знака и его различных сигнификативных функций – общелингвистические идеи о языке как организме, системе и структуре и о языковом развитии.

Становление предлагаемого понимания синкретизма как нового направления исследований в современном языкознании только начинается. Плодотворность лингвистического синкретизма в научном изучении грамматической категории времени в немецком языке [см. об этом также в: 28] позволяет, однако, уже сегодня заявить его в качестве результативного метода исследования такого типа отношения формы и содержания, где одному элементу плана выражения на парадигматическом уровне соответствуют два и более элемента в плане содержания. В силу же эффективности лингвистического синкретизма в переводоведении [см.: 29] правомерно также говорить и о его прикладном значении.

Библиографический список

1. Grammatik der deutschen Sprache / hrsg. von G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker: in 3 Bänden. – Berlin; New York, 1997. – Bd. 3.
2. Eisenberg, P. Grundriss der deutschen Grammatik: in 2 Bänden / P. Eisenberg. – Stuttgart; Weimar, 2006. – Bd. 1.
3. Ельмслев, Л. Прологомены к теории языка: пер. с англ. Ю.К. Лекомцева // Новое в лингвистике: сб. статей / сост. В.А. Звегинцев. – М., 1960. – Вып. 1.
4. Бабайцева, В.В. Синкретизм // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
5. Друговейко, С.В. Синкретизм языкового знака в поэзии постмодернизма // Вестник С.-Петербурга. ун-та. – СПб., 2000. – Вып. 2. – № 10.
6. Бузаров, В.В. Синкретизм как разноуровневое средство реализации языковой экономии // Лингвистические категории в синхронии и диахронии: сб. науч. трудов. – Пятигорск, 1996.
7. Еремин, А.Н. Переходность и синкретизм в лексической семантике просторечного слова // Языковая деятельность: переходность и синкретизм: сб. ст. науч.-метод. семинара «TEXTUS» / под ред. К.Э. Штайн. – М.; Ставрополь, 2001. – Вып. 7.
8. Богданов, С.И. Переходность в системе частей речи. Субстантивация: учеб. пособие / С.И. Богданов, Ю.Б. Смирнов. – СПб., 2004.
9. Демидова, К.И. Синкретичные явления в лексике современного русского языка // Языковая деятельность: переходность и синкретизм: сб. ст. науч.-метод. семинара «TEXTUS» / под ред. К.Э. Штайн. – М.; Ставрополь, 2001. – Вып. 7.
10. Береснева, В.А. Гносеологические корреляции термина «синкретизм» в философии и лингвистике // Славянское терминоведение: теоретический журнал по проблемам терминоведения и терминологистики. – М., 2009. – № 1.
11. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / И.Т. Фролов [и др.]. – М., 2002.
12. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. – М., 1914.
13. Кобляков, А.А. Синергетика, язык, творчество // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002.
14. Философский энциклопедический словарь. – М., 1997.
15. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецов. – М., 2007.
16. Потебня, А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф / сост., подг. текста и прим. А.Л. Топоркова; отв. ред. А.К. Байбури. – М., 1989.
17. Топорков, А.Л. Примечания // Потебня А.А. Слово и миф / отв. ред. А.К. Байбури. – М., 1989.

18. Соловьев, В.С. Философские начала цельного знания // Соловьев В.С. Соч.: в 2 т. / общ. ред. и сост. А.В. Гулыги, А.Ф. Лосева. – М.: Мысль, 1990. – Т. 2.
19. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М., 1992.
20. Овсянко-Куликовский, Д.Н. О значении научного языкознания для психологии мысли // Овсянко-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: в 2 т. / сост., подг. текста, прим. И. Михайловой; вступ. ст. Ю. Манна. – М., 1989. – Т. 1.
21. Маковский, М.М. Язык – Миф – Культура. Символы жизни и жизнь символов. – М., 1996.
22. Жирмунский, В.М. История немецкого языка. – М., 1965.
23. Москальская, О.И. История немецкого языка. – М., 1977.
24. Потебня, А.А. Из записок по теории словесности. Фрагменты // Потебня А.А. Слово и миф / сост., подг. текста и прим. А.Л. Топоркова; отв. ред. А.К. Байбурин; предисл. А.К. Байбурина. – М., 1989.
25. Веселовский, А.Н. Из истории эпитета // Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М., 1989.
26. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. Феноменология внутреннего сознания времени: пер. с нем. / Э. Гуссерль / сост., вступ. ст., пер. В.И. Молчанова. – М., 1994. – Т. 1.
27. Потебня, А.А. Психология поэтического и прозаического мышления // Потебня А.А. Слово и миф / сост., подг. текста и прим. А.Л. Топоркова; отв. ред. А.К. Байбурин; предисл. А.К. Байбурина. – М., 1989.
28. Береснева, В.А. Синкретизм временных форм современного немецкого языка. – Киров, 2008.
29. Береснева, В.А. К вопросу о переводе синкретичных языковых форм // Вестник Московского университета: науч. журнал. – М. – 2010. – № 4. – Сер. 22.

Bibliography

1. Grammatik der deutschen Sprache / hrsg. von G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker: in 3 Banden. – Berlin; New York, 1997. – Bd. 3.
2. Eisenberg, P. Grundriss der deutschen Grammatik: in 2 Banden / P. Eisenberg. – Stuttgart; Weimar, 2006. – Bd. 1.
3. Eljmslev, L. Prolegomeni k teorii yazihka: per. s angl. Yu.K. Lekomceva // Novoe v lingvistike: sb. statej / sost. V.A. Zvegincev. – М., 1960. – Виһ. 1.
4. Babajceva, V.V. Sinkretizm // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – М., 1990.
5. Drugovejko, S.V. Sinkretizm yazihkovogo znaka v poezii postmodernizma // Vestnik S.-Peterb. un-ta.– SPb., 2000. – Виһ. 2. – № 10.
6. Buzarov, V.V. Sinkretizm kak raznouronnoe sredstvo realizacii yazihkovoy ehkonomii // Lingvisticheskie kategorii v sinkhronii i diakhronii: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Pyatigorsk, 1996.
7. Eremin, A.N. Perekhodnostj i sinkretizm v leksicheskoj semantike prostorechnogo slova // Yazihkovaya deyatel'nostj: perekhodnostj i sinkretizm: sb. st. nauch.-metod. seminar «TEXTUS» / pod red. K.Eh. Shtayjn. – М.; Stavropolj, 2001. – Виһ. 7.
8. Bogdanov, S.I. Perekhodnostj v sisteme chastej rechi. Substantivacija: ucheb. posobie / S.I. Bogdanov, Yu.B. Smirnov. – SPb., 2004.
9. Demidova, K.I. Sinkretichniye javleniya v leksike sovremennoego russkogo yazihka // Yazihkovaya deyatel'nostj: perekhodnostj i sinkretizm: sb. st. nauch.-metod. seminar «TEXTUS» / pod red. K.Eh. Shtayjn. – М.; Stavropolj, 2001. – Виһ. 7.
10. Beresneva, V.A. Gnoseologicheskie korrelyacii termina «sinkretizm» v filosofii i lingvistike // Slavyanskoe terminovedenie: teoreticheskiy zhurnal po problemam terminovedeniya i terminologistiki. – М., 2009. – № 1.
11. Vvedenie v filosofiyu: ucheb. posobie dlya vuzov / I.T. Frolov [i dr.]. – М., 2002.
12. Florenskij, P.A. Stolp i utverzhenie istin: opit pravoslavnoj teodicej v dvenadci pis'makh. – М., 1914.
13. Koblyakov, A.A. Sinergetika, yazihk, tvorcestvo // Sinergeticheskaya paradigma. Nelineynoe mihshlenie v nauke i iskusstve. – М., 2002.
14. Filosofskij ehnciklopedicheskiy slovarj. – М., 1997.
15. Slovarj filosofskikh terminov / nauch. red. prof. V.G. Kuznecov. – М., 2007.
16. Potebnya, A.A. Mihslj i yazihk // Potebnya A.A. Slovo i mif / sost., podg. teksta i prim. A.L. Toporkova; отв. ред. А.К. Байбурин. – М., 1989.
17. Toporkov, A.L. Primechaniya // Potebnya A.A. Slovo i mif / отв. ред. А.К. Байбурин. – М., 1989.
18. Solovjev, V.S. Filosofskie nachala celjnogo znaniya // Solovjev V.S. Soch.: v 2 t. / obth. red. i sost. A.V. Gulihgi, A.F. Loseva. – М.: Mihslj, 1990. – Т. 2.
19. Mamardashvili, M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu / sost. i obth. red. Yu.P. Senokosova. – М., 1992.
20. Ovsyaniko-Kulikovskij, D.N. O znachenii nauchnogo yazihkoznanija dlya psikhologii mihslj // Ovsyaniko-Kulikovskij D.N. Literaturno-kriticheskie raboti: v 2 t. / sost., podg. teksta, prim. I. Mikhajlovoy; vstup. st. Yu. Manna. – М., 1989. – Т. 1.
21. Makovskij, M.M. Yazihk – Mif – Kuljtura. Simvolih zhizni i zhiznj simvolov. – М., 1996.
22. Zhirmunskij, V.M. Istoriya nemeckogo yazihka. – М., 1965.
23. Moskaljskaya, O.I. Istoriya nemeckogo yazihka. – М., 1977.
24. Potebnya, A.A. Iz zapisok po teorii slovesnosti. Fragmentih // Potebnya A.A. Slovo i mif / sost., podg. teksta i prim. A.L. Toporkova; отв. ред. А.К. Байбурин; предисл. А.К. Байбурина. – М., 1989.
25. Veselovskij, A.N. Iz istorii ehpiteta // Veselovskij A.N. Istoricheskaya poehtika. – М., 1989.
26. Gusserlj, Eh. Sovanie sochinenij. Fenomenologiya vnutrennego soznaniya vremeni: per. s nem. / Eh. Gusserlj / sost., vstup. st., per. V.I. Molchanova. – М., 1994. – Т. 1.
27. Potebnya, A.A. Psikhologiya poehticheskogo i prozaicheskogo mihshleniya // Potebnya A.A. Slovo i mif / sost., podg. teksta i prim. A.L. Toporkova; отв. ред. А.К. Байбурин; предисл. А.К. Байбурина. – М., 1989.
28. Beresneva, V.A. Sinkretizm vremennihkh form sovremennoego nemeckogo yazihka. – Киров, 2008.
29. Beresneva, V.A. K voprosu o perevode sinkretichnihkh yazihkovihkh form // Vestnik Moskovskogo universiteta: nauch. zhurnal. – М. – 2010. – № 4. – Сер. 22.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 49 + 493.3 – 25

Darzhay A.V. **ANALYTICAL VERB OF THE TUVINIAN LANGUAGE, FORMED ON MODELS N+V** ^{кыл= 'do'}. The Article is dedicated to analytical verb of the tuvinian language, formed on models N+V ^{кыл= 'do'}. Whole us is revealed 79 units which name the analytical verb, built by syntax way on models N + V ^{сop. кыл= 'do'}.

Key words: analytical verb, model, the first component, the second component, auxiliary verb.

А.В. Даржай, аспирант ТувГУ, г. Кызыл, Email: aldynai_d@mail.ru

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ГЛАГОЛЫ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПО МОДЕЛИ N + V ^{кыл= 'ДЕЛАТЬ'}

Статья посвящена аналитическим глаголам тувинского языка, образованным по модели N+V ^{кыл= 'делать'}. Выявленная нами модель является самой частотной по употреблению среди аналитических глаголов в тувинском языке, образованных по модели N+V ^{аух}. Всего нами выявлено 79 единиц, образованных по модели N+V ^{кыл= 'делать'}. В предложении они выполняют разные синтаксические функции.

Ключевые слова: аналитический глагол, модель, первый компонент, второй компонент, вспомогательный глагол.

Под аналитическими глаголами мы понимаем объединение двух компонентов, образованные сочетанием имени существительного, звуко-и образоподражательных слов со вспомогательными глаголами, передающие значение действия и состояния. В аналитических глаголах, образованных по модели $N+V^{AUX}$, основное лексическое значение заключается в первом компоненте, второй компонент – вспомогательный глагол – вводит в глагольную парадигму именной компонент, вербализуя его. Следовательно, грамматическое значение вспомогательных глаголов равнозначно функции глаголообразующих аффиксов.

Материалы проведенного исследования показали, что тувинский язык обладает значительной спецификой, что достаточно неожиданно. При сравнении тувинского языка с другими языками огузского типа оказалось, что в нем аналитических глаголов, вопреки ожиданию, оказалось немного. В тюркских языках аналитические глаголы образуются по двум основным моделям $N+V^{эрг}$, $кыл=$ 'делать' и $N+V^{бол}$, $ол=$ 'быть'. В тувинском языке для каждого вспомогательного глагола действует индивидуальная модель. Всего выявлено 14 моделей аналитических глаголов: $N+V^{кыл=}$ 'делать' (79 единиц), $N+V^{бер=}$ 'даты' (16 единиц), $N+V^{бол=}$ 'быть' (9 единиц), $N+V^{сал=}$ 'класть' (9), $N+V^{н=}$ 'выходить' (8), $N+V^{ал=}$ 'взять' (5), $N+V^{кир=}$ 'вносить' (4), $N+V^{тырт=}$ 'тянуть' (3), $N+V^{чет=}$ 'достичь' (2), $N+V^{кыр=}$ 'видеть' (2), $N+V^{апар=}$ 'становиться' (2), $N+V^{тут=}$ 'держаться' (1), $N+V^{дш=}$ 'спускаться' (1), $N+V^{эрт=}$ 'пройти' (1). Из них самой частотной по употреблению является модель $N+V^{кыл=}$ 'делать'. По этой модели нами выявлено 79 единиц.

Исследуя исторический процесс обособления глагола от имени, глагольного сказуемого от именного сказуемого на материале типологически различных языков (индоевропейских, яфетических, палеазиатских, тюркских и др.) академик И.И. Мещанинов справедливо отмечает, что вспомогательный глагол выступает в различных смысловых значениях и в разнообразных смысловых сочетаниях с именными и глагольными формами [1, с. 178].

В данной статье нами будут рассмотрены аналитические глаголы, построенные по модели $N+V^{кыл=}$ 'делать', поскольку, как мы отметили выше, данная модель является самой продуктивной среди аналитических глаголов. По сравнению с другими вспомогательными глаголами в тувинском языке вспомогательный глагол $кыл=$, вступая в сочетание с именами существительными, звуко-и образоподражательными словами, принимает активное участие в образовании аналитических глаголов.

В тувинском языке глагол $кыл=$ 'делать' употребляется как полнозначное слово со значением 'делать', и в то же время как вспомогательный компонент в аналитических глаголах, построенных по модели $N+V^{кыл=}$, приобретая словообразовательное значение. «Вспомогательными глаголами называются такие глаголы, которые в одних случаях сохраняют свое основное лексическое значение, а в других теряют его и выражают лишь грамматические, а также дополнительные лексические значения другого (основного) глагол» [2, с. 411]. Как показало исследование, в состав первого компонента аналитических глаголов тувинского языка, образованных по модели $N+V^{кыл=}$ входят абстрактные и конкретные имена существительные. Но чаще вспомогательный глагол $кыл=$ сочетается с абстрактными понятиями.

Итак, в качестве первого компонента аналитического глагола, образованного по модели $N+V^{кыл=}$ выступают следующие имена существительные:

1. Абстрактные имена существительные, обозначающие отвлеченные понятия: *байысаалга* 'допрос', *тайылбыр* 'объяснение', *оор* 'воровство', *дыңнадыг* 'сообщение', *илет-кел* 'сообщение', 'доклад', *ажыл* 'работа', *садыг* 'торговля', *хүлээзин* 'тревога', *кочу* 'насмешка', 'презрение', *бүрүткел* 'регистрация', *бадылаашкын* 'голосование', *алдаг* 'ошибка', *эндег* 'ошибка (гибельная)', *тңнел* 'вывод', *казыг* 'ошибка',

моондак 'препятствие', *удурланышкын* 'сопротивление', *деткимче* 'поддержка', *истелге* 'расследование'.

2. Абстрактные имена существительные мысли и речи: *бодал* 'мысль', *чугаа* 'разговор'.

3. Конкретные имена существительные, обозначающие названия лиц по родственным отношениям и виду занятости или деятельности: *чиш* 'скот, предназначенный на убой (для запасов на зиму)', *күдээ* 'зять', *кадай* 'жена', *хөдел* 'слуга'.

Кроме перечисленных выше имен существительных вспомогательный глагол $кыл=$ сочетается звуко-и образоподражательными словами, значение которых основано на подражании звуков, видов и образов: *караш* 'мелькание темного предмета', *пет* 'шлепанье', *дарс* 'издание треска', *чивеш* 'мелькание, мерцание', *шокараш* 'мелькание пестрого предмета', *шимирт* 'ёкнуть', *серт* 'вздрыгнуть, встрепенуться', *каңгырт* 'звенеть', *ток* 'стучать', *диг* 'греметь', *карбааш* 'взмахнуть', *уяраш* 'унывать', *караңгылаш* 'потемнеть', *сыйт* 'свистнуть', *чык* 'грязнуть', *намдаш* 'утихать', *чавырлыш* 'затихать', *амыраш* 'радоваться', *кылаш* 'блестеть'.

В каракалпакском языке, по мнению Н.А. Баскакова, для передачи значения «превратив кого-либо во что-либо или в кого-либо» употребляется только глагол $кылув$: *тютө кылув* – превращать в верблюда, *хайал кылув* – сделать женой. Употребление этого глагола в других значениях рассматривается как особенность юго-западного диалекта, где он используется в некоторой степени факультативно [3, с. 329].

В турецком языке глагольным компонентом аналитических глаголов выступают глаголы *etmek*, *yapmak*. Глагол *kilmak* в функции вспомогательного глагола постепенно исчезает из литературного языка и становится малоупотребительным. В современном турецком языке он встречается чрезвычайно редко в диалектах, а также в канцелярском языке, в документах, в отдельных выражениях. Он не принимает активного участия в образовании аналитических глаголов, поэтому едва ли его можно рассматривать наряду с глаголом *etmek* и считать равноправным его синонимом. Для современного языка он является архаичным вспомогательным глаголом и самостоятельно не употребляется [4, с. 109].

Исходя из изложенного выше, можно сказать, что в тувинском языке в значении 'делать', 'сделать', 'налаживать', 'исправлять', 'совершать что-либо' употребляется только вспомогательный глагол $кыл=$.

Профессор Д.М. Насилов отмечает, что в турецком языке «сложные (составные) аналитические глаголы представлены поровну с синтетическими глаголами» [5, с. 262]. Мы разделяем точку зрения профессора Д.М. Насилова, так как в тувинском языке аналитические глаголы, построенные по модели $N+V^{кыл=}$ 'делать' имеют также простые синтетические параллели глаголов, которые образованы от основы того же имени путем прибавления к ним словообразовательных аффиксов $=ла/=ле$, $=лан$ и формообразовательного аффикса $=и$. Например: *тайылбыр кылыр* – *тайылбырлаар* 'объяснить' (от *тайылбыр* 'объяснение'), *оор кылыр* – *оорлаар* 'воровать', *доклад кылыр* – *докладтаар* 'докладывать' (от доклад), *садыг кылыр* – *садыглаар* 'торговать' (от садыг 'торговля'), *моондак кылыр* – *моондактаар* 'препятствовать' (от *моондак* 'препятствие'), *ажыл кылыр* – *ажылдаар* 'работать' (от *ажыл* 'работа'), *чугаа кылыр* – *чугаалажыр* 'разговаривать' (от *чугаа* 'разговор').

В современном тувинском языке, как и в других тюркских языках, имеется небольшое количество аналитических глаголов, построенных по модели $N+V^{кыл=}$, в качестве первого компонента которых выступают имена существительные, заимствованные из русского языка. Они также могут иметь простые синтетические параллели глаголов, образованных при помощи глаголообразующего аффикса $=ла$. Например: *агитация кылыр* – *агитация=ла=ар* 'агитировать' (от *агитация*), *доклад кылыр* – *доклад=та=ар* 'докладывать' (от

доклад), дезинфекция кылыр – дезинфекция=ла=ар ‘дезинфицировать’ (от дезинфекция), классификация кылыр – классификация=ла=ар ‘классифицировать’ (от классификация), комментарий кылыр – комментарий=лэ=эр ‘комментировать’ (от комментарий), конспект кылыр – конспект=лэ=эр ‘конспектировать’ (от конспект), перевод кылыр – перевод=та=ар ‘переводить’ (от перевод), регистрация кылыр – регистрация=ла=ар ‘регистрировать’ (от регистрация), ревизия кылыр – ревизия=ла=ар ‘ревизовать’ (от ревизия).

Изучая материалы других тюркских языков, можно заметить, что в тюркских языках в качестве первого компонента аналитических глаголов выступает глагол в неопределенной форме, а в тувинском же языке в качестве первого именного компонента аналитических глаголов выступает заимствованное имя существительное. Например: *переводить ет* ‘переводить’ (алт.), *бронировать итеу* ‘бронировать’ (башк.), *звонить килмак* ‘звонить, позвонить’ (уйг.), *диктовать кылуу* ‘диктовать’ (кирг.). Для этих тюркских языков сочетание инфинитива русского глагола со вспомогательным глаголом *кыл=, ет=* ‘делать, сделать’ стало литературной нормой, глагол русского языка в неопределенной форме воспринимается как имя существительное.

В отношении уйгурского языка Кибиров Ш. отмечает, что «в разговорной речи часто выступают формы инфинитива русского глагола на =ить, особенно, на =овать» [6, с. 151]. Например: *звонить килмак* ‘звонить, позвонить’, *редактировать этмек* ‘редактировать’, *мобилизовать килмак* ‘мобилизовать’, *регистрировать килмак* ‘регистрировать’.

Синтаксические функции аналитического глагола, образованного по модели $N+V_{\text{кыл=}}$ ‘делать, сделать’ в предложении не одинаковы. Аналитический глагол может функционировать в функции определения, функции инфинитивного сказуемого и в функции (конечного) (финитного) сказуемого. Например: *Садыг кылган кижы азы байыыр, азы ядараар* [7, с. 53]. –

Торговавший (человек) или разбогатеет, или разорется. *Уптээшкин кылган улус тып чадап, душкан-на аныяк улусту суп турар улус эвесле* [8, с. 29] – Не могут найти людей, совершивших грабеж, поэтому задерживают всех, кто встречается на их пути. Аналитические глаголы *садыг кылган* (от *садыг* ‘торговля’), *уптээшкин кылган* (от ‘грабеж’) выступают в приведенных предложениях в функции определения. *Оон кедерезе чамдыктары ажил кылбас, удуп чыда хүнзээр* [7, с. 78]. – Если захотят, некоторые могут не работать, спят целый день. В этом предложении аналитический глагол *ажыл кылбас* (от *ажыл* ‘работа’) выступает в функции инфинитивного сказуемого. *Кижы деп адың сыктың халак, частырыг кылдың* [9, с. 29]. – Не теряй свое достоинство, не ошибись. В предложении аналитический глагол *частырыг кылдың* (от *частырыг* ‘ошибка’) выступает в функции финитного сказуемого.

Обобщая результаты проделанного анализа, можно сделать следующий вывод, что аналитический глагол в тувинском языке, образованный по модели $N+V_{\text{кыл=}}$ ‘делать, сделать’ всегда функционирует в речи как одно неделимое слово. Грамматическое и синтаксическое использование равнозначно грамматическому и синтаксическому использованию простого глагола: аналитический глагол свободно варьируется по всем временам, лицам, наклонениям, но не имеет видовых форм.

Таким образом, аналитические глаголы в современном тувинском языке, образованные по модели $N+V_{\text{кыл=}}$ ‘делать, сделать’ представляют собой особый случай образования аналитических глаголов с переходным значением, лексическое значение которых заключено в именном компоненте. Принципы, лежащие в основе образования аналитических глаголов, образованных по модели $N+V_{\text{кыл=}}$ и аффиксального глаголообразования, одни и те же. Разница лишь в том, что в одном случае они реализуются аналитическим, в другом синтетическим способом.

Библиографический список

1. Мещанинов, И.И. Глагол. – М; Л., 1949.
2. Исхаков Ф.Г. Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. – М., 1961.
3. Баскаков, Н.А. Составные глаголы в каракалпакском языке // Каракалпакский язык. – М. – 1952. – Т. 2.
4. Исенгалиева, В.И. Тюркские глаголы с основами, заимствованными из русского языка. – Алма – Ата, 1966.
5. Насилов, В.М. Язык орхон-енисейских памятников. – М., 1960.
6. Кибиров, Ш. Об отыменных сложных основах глагола в современном уйгурском языке. – Алма-Ата, 1959. – Т. 1.
7. Кудажы, К.К. Уйгу чок Улуг-Хем. – Кызыл, 1996.
8. Кыргыс, Б. Үлгедигниң ялазы. – Кызыл, 1996.
9. Куулар, Н.Ш. Мээң таныжым – тайга ээзи дагына. – Кызыл, 2008

Bibliography

1. Methaninov, I.I. Glagol. – M; L., 1949.
2. Iskhakov F.G. Grammatika tuvinskogo yazihka. Fonetika i morfologiya / F.G. Iskhakov, A.A. Paljmbakh. – M., 1961.
3. Baskakov, N.A. Sostavnihe glagoli v karakalpakskom yazihke // Karakalpakskiy yazihk. – M. – 1952. – Т. 2.
4. Isengalieva, V.I. Tyurkskie glagoli s osnovami, zaимstovovannimi iz russkogo yazihka. – Alma – Ata, 1966.
5. Nasilov, V.M. Yazihk orkhono-eniseyskikh pamyatnikov. – M., 1960.
6. Kibirov, Sh. Ob otihmennikh slozhnykh osnovakh glagola v sovremennom uyjurskom yazihke. – Alma-Ata, 1959. – Т. 1.
7. Kudazhih, K.K. Uygu chok Ulug-Khem. – Kihzihi, 1996.
8. Kihrgihs, B. Ylgedigniң yalazih. – Kihzihi, 1996.
9. Kuular, N.Sh. Mehehñ tanihzhim – tayga ehehzi da'gihna. – Kihzihi, 2008

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 82.091

Mongush E.D. GENDER PERSPECTIVES AND ARTISTIC REALIZATION IN SMALL PROSE L. PETRUSH-EVSKAYA. The feature of gender and its artistic realization is considered in small prose L. Petrushevskaya. The boundaries of the distribution of gender concepts in modern fiction are defined in the article, revealing the dramatic relations of women and men.

Key words: gender, aspect, society, social sex, type of annihilation, transgrediense, prose and image.

Е.Д. Монгуш, соискатель сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, зам. директора по инновационной деятельности Тувинского института гуманитарных исследований при Правительстве Республики Тыва, E-mail: mongun2005@yandex.ru

ГЕНДЕРНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА И ЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ

В статье рассматривается особенность гендерной проблематики и её художественная реализация в малой прозе Л. Петрушевской. Определены границы распространения гендерных концепций на современную прозу, раскрывающей драматизм отношений женщины и мужчины.

Ключевые слова: гендер, аспект, социум, социальный пол, аннигиляционный тип, трансгрессионность, проза, образ.

Понятие «гендер» впервые использовано в 50-е годы XX века для описания социально определенных характеристик мужчин и женщин в отличие от биологически определенных характеристик, называемых «пол». В своей статье «Гендерный подход в исторических исследованиях» Н.Л. Пушкарева пишет: «В 1958 психоаналитик университета Калифорнии (Лос-Анджелес, США) Роберт Столлер ввёл в науку термин «гендер», под которым понимал социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол». В 1963, выступая на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме, он говорил о понятии социополового (то есть гендерного) самосознания. Его концепция строилась на разделении «биологического» и «культурного». Изучение пола (англ. - sex) Р. Столлер считал задачами биологии и физиологии, а анализ гендера (англ. - gender) рассматривал как предметную область исследований психологов, социологов, культурологов. «Предложение Р. Столлера о разведении биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, и дало толчок формированию особого направления в современном гуманитарном знании – гендерным исследованиям» [1].

В России на рубеже XX – XXI вв. широкое распространение гендерных концепций оказало своё влияние и на литературоведение. Так, один из номеров журнала «Филологические науки» (2000, № 3) был полностью посвящён гендерной проблематике. Марья Рюткенен (Финляндия) в статье «Гендер и литература: проблема «женского письма» и «женского чтения», рассмотрев проблематику «женского письма», поставила вопрос о возможности изучения гендера в художественном тексте. Той же проблеме посвящены опубликованные там же статьи М. Абашевой, Е. Трофимовой, Г. Брандт, Э. Шорэ.

Фактически под гендерными литературоведческими исследованиями понимается изучение женского творчества, произведений женщин-писательниц, особенно, женщинами-литературоведами, а также «изучение женских образов в женской литературе» [1]. Это не совсем так. К гендерным относятся как «женские», так и «мужские» исследования, как в плане проблематики, так и плане авторства художественных исследований.

Т. Ровенская, исследовательница гендерного аспекта в женской прозе, утверждает, что женщина в доминирующих случаях становится темой или объектом любых дискурсов: романтических, реалистических, постмодернистских и т.д. [2]. В диссертационном исследовании Г.А. Пушкарь «Типология и поэтика женской прозы: гендерный аспект (на материале рассказов Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой)» (Ставрополь 2007) определены три типа русской женской прозы. Андрогинная женская проза, которая, оставаясь женской, несёт в себе маскулинный взгляд на мир, тип аннигиляционный, когда оба начала взаимоуничтожаются, и проза феминного типа. Прозу Л. Петрушевской Г.А. Пушкарь относит к аннигиляционному типу. Под аннигиляцией исследовательницей трактуется такой синтез противоположностей, в данном случае маскулинного (мужского) и феминного (женского), который ведёт к устранению их непосредственных проявлений в словесной ткани рассказа. Условно говоря, формируется нечто третье, художественная условность, изнутри раскрывающая драматизм отношений женщины и мужчины.

А. Бастриков утверждает, что «проза Л. Петрушевской ситуативна, так как в центре повествования семейно-бытовые события, окружающие женщину. Однако самые обычные

житейские истории пронизаны различными мотивами (литературными, библейскими)... Картина мира Петрушевской в своей основе имеет мифологическую модель. Отмечены мифом все уровни текста: семантический, стилистический, семиотический, сюжетно-композиционный, уровень культурных ассоциаций. Основными концептами для автора становятся Человек, Женщина, Мужчина, Ребёнок, Жизнь, Смерть, Судьба, Время, Пространство» [3]. Тому подтверждение одна из сцен рассказа «Дитя»: «Если не было оправдания и тогда, когда она совершала своё чёрное дело, и тогда, в особенности, когда она уже стояла за зарешеченным окном на первом этаже родильного дома...» [4, с. 120].

Какое чёрное дело совершила героиня рассказа? Женщина поздней ночью родила ребёнка и пыталась убить его, заложив его камнями возле дороги. И это сделала женщина, имеющая уже двоих детей!.. Как выяснилось, все дети незаконнорожденные, неизвестен и отец новорожденного мальчика. Сама роженица работает где-то в столовой уборщицей и содержит своего отца-инвалида и детей. Героиня никому ни слова не говорила о своей беременности, не ходила к врачам и не брала отпуска; при ее полной фигуре всё прошло незамеченным, а когда подошел срок, она взяла приготовленный чемоданчик, в котором было шило и вата, и пошла рожать к реке. С самых первых дней героиня рассказа «Дитя» готовилась убить будущего ребёнка. Окружающие «пытались выяснить хоть какие-нибудь обстоятельства столь запутанного дела, спрашивали её, не хотела ли она поначалу родить ребёнка для кого-то, с которым ей хотелось в дальнейшем жить, но который её оставил» [4, с. 120]. Но ответа не получали.

На первый взгляд, сюжет рассказа прост. Женщина хотела избавиться от ребёнка. Мы ещё не знаем, осудят ли её близкие люди. Автор рассказа рисует сцену тюремного свидания с героиней её родных: «Действительно, дети были одеты, как на праздник, как на праздник вырядился и отец, слепец с палочкой – он был в светлой рубашке с короткими рукавами. Всю эту *компанию бедняков*, вырядившуюся, как на праздник, сопровождала старушка, как будто он требовал ухода и наблюдения даже в то время, когда стоял неподвижно и беседовал о чём-то со своей *преступной* дочерью, еле различимой за решеткой окна» [4, с. 124] (курсив наш – Е.М.).

Видно было, что её беззащитные родственники воспринимают преступление с какой-то иной стороны, нежели все остальные. А также они совершенно не принимали во внимание, что перед ними страшная преступница, почти детоубийца, за зарешеченным окном они говорили с ней и даже как-то передали ей за решетку какой-то *нищенский* кулёк, и вид у них был такой, словно с ними что-то произошло, какое-то несчастье; даже у посторонней старушки, которая всё время вылезала вон из кожи, чтобы дети выглядели прилично, и без нужды поправляла на них *бедные* матросские шапочки» [4, с. 121] (курсив наш, Е.М.). Для них, т.е. для старика-слепца и детей эта женщина, прежде всего, была кормилицей. Что будет с ними, если она не вернётся? Нищие и бедные, кому они нужны? Где им найти опору? Что натолкнуло эту женщину на совершение столь бесчеловечного поступка? Казалось бы, девять месяцев женщина носит в себе своё дитя. Что может быть радостнее, светлее этих месяцев, дней, которые наполнены ожиданием чуда! Но почему всё это светлое обернулось для этой женщины кошмаром той тёмной ночью, когда она совершила преступление? Для

слепого отца и детей героиня остается дорогим человеком. И поэтому на встречу с ней «эта компания бедняков», «вырядилась как на праздник». В конце рассказа нет авторского вывода, умозаключений ни о женщине, ни о её преступлении – это остаётся на суд читателя, автор отстраняется, это то, что М. Бахтин обозначил, как «трансгрессиентность» [5]. Выражения «бедные шапочки», «нищенский кулёк», «компания бедняков» – это те «социальные сигналы», которые и помогут читателю сделать соответствующие выводы о героине, именно в ракурсе «социальный пол».

А в рассказе «Еврейка Верочка» совсем иная ситуация, главная героиня жертвует собою только из-за того, что хочет родить ребёнка, т.е. автор «пометил» ещё одну немаловажную проблему женщины в современном мире.

При этом автор здесь один из персонажей: вспоминает о Верочке с любовью, сочувствует ей: «Верочка ведь родила одна, – сказала она, – без мужа. Она очень любила одного человека, но он был женат» [5, с. 128]. Но что же происходит с героями Людмилы Петрушевской? Нет нормальных семей. Жизнь настолько запутана. Маленький ребёночек Веры останется сиротой. Судьба его искалечена. Любовь и сострадание, внимание к человеку исчезают из нашей жизни, они уже не могут существовать без материальной поддержки. Петрушевская остро чувствует тенденции развития современного общества и ярко обнажает проблему. Однако обнаруживается её желание подсказать путь решения этой проблемы. Это слова соседки Веры: «Мы, евреи, – сказала соседка, – мы детей своих не бросаем, да. Отец его навещает. Покупают ему, что надо, да там и своих денег некуда девать. Там за ним глядят» [5, с. 128].

Наряду с образом женщины, жертвы обстоятельств и судьбы, причём нечастной судьбы, Петрушевская нередко даёт художественное исследование внутреннего мира женщины-матери. Так, в рассказе «Свой круг» мать жестоко избивает сына с единственной целью – вызвать к нему острое сочувствие окружающих. Она знает, что обречена на смерть, так как больна смертельной болезнью, что окружающим её людям предстоит отвечать за мальчика. Но дёшево доставшаяся сцена с избиванием ребёнка получает желаемое продолжение: сложнейшая интрига, затеянная рассказчицей и основанная на точном психологическом расчёте, оканчивается блистательным успехом. Всё это произошло на вечере, устраиваемом рассказчицей раз в год на Пасху: вместо трогательного прощания – удар по лицу ребёнка. Мать надеется, что после её смерти сын поймёт и простит её за это. Казалось бы, непонятно, почему героиня именно таким способом оставляет сына на попечении окружающих. Кто эти люди, откуда они?

Андрей Зорин в своей статье «Круче, круче, круче...» даёт характеристику героям рассказа «Свой круг»: «Одна из героинь рассказа бесплодна и не имеет четырёх передних зубов, другой – стукач и полный импотент, о чём все знают, благодаря болтливости жены, у которой, в свою очередь, «глаз выскакивает из орбиты и вываливается на щеку, как яйцо всмятку», что единственно и сообщает эротические возможности её мужу, оказывающемуся на высоте только в ночи её припадков...» [6, с. 198-204].

Почему мать-рассказчица прибегла к такой мере: избить своего ребёнка? По-видимому, здесь произошёл поразительный излом, вернее, слом, извечная для русской литературы тема сострадания к ребёнку, тема «детской слезинки». Вид детской крови подействовал на взрослых угнетающе. Они все как один не могли видеть детской крови, они могли спокойно разрезать друг друга на части, но ребёнок, дети для них святое. Расчет матери был верным. Она спокойно умрёт, ибо знает, что её сына окружают вниманием. Таня будет брать Алёшку на лето к морю. Коля, взявший Алёшку на руки, уже не тот Коля, который ударил когда-то этого Алёшку плашмя по лицу только за то, что тот обмочился. Мариша тоже будет любить и жалеть маленького гнилозубого Алёшку. И богатый в будущем Жора подкинет от своих щедрот средств, и, гля-

дишь, устроит Алёшу в институт. Дольше всех романтически будут любить его Андрей-стукач и его бездетная жена.

Все эти люди в равной степени способны и на сострадание, и на жестокость (вспомним, если бы мать не устроила его судьбу, то он после её смерти пошёл бы по интернатам и был бы трудно принимаемым гостем в доме отца). Это говорит о том, как невыносимо трудно жить женщине-матери, и потому она порой ищет чудовищно неординарные решения физического и психологического свойства.

Всё это делает прозу Людмилы Петрушевской, лишённой метафоричности, изыска, красоты и гармонии, очень обыденной и приниженной: герои рассказа «Свой круг» – «бесплодна», «беззуба», «с глазами, выскакивающими из орбиты», и «импотент», «стукач», «гнилозубый» Алёшка с «недержанием мочи». Петрушевская лишь копирует жизнь, она как бы выступает в роли художника, который своим пером обнажает противоречивую действительность до уродств.

Персонажи Петрушевской, безусловно, «маленькие люди». Здесь немаловажную роль сыграла традиция отечественной классики (Н. Гоголь, Ф. Достоевский, А. Чехов) с её вниманием к «бедным людям», «маленькому человеку», с её гуманизмом и состраданием.

С.П. Бавин пишет в своём библиографическом очерке, что неоднократно об этом говорила и сама Петрушевская, в частности, в преамбуле к своему сценарию мультфильма по «Шинели» Гоголя: «Милосердие есть первое движение человека, охваченного жалостью... Попробуй-ка, приюти бездомного!... И добрый, благонравный человек инстинктивно отшатывается от несения такого креста... Литература XIX века не решала вопросы немедленно. Не давала адреса того тщедушного старика... Литература, как людская молва утром после убийства, разглашала обстоятельства. Газета бы потребовала наказать виновных. Суд бы их приговорил. Литература обратилась к чувству милосердия читателя...» [7, с. 5].

В этом социуме женщина является главным действующим лицом. На хрупкие женские плечи падает этот тяжелейший груз обыденной жизни. Женщины у Петрушевской жесткие, злые, циничные. Волчицы, но волчицы, спасающие детёнышей. Поэтому злоба и жестокость, оскаленные зубы, но ради детей, а значит рядом и жалость, и любовь, и страдание. Материнство для этих женщин является высшей ценностью, мерилом совести и морали. Петрушевская всегда с ними. Она сострадает им, переживает их драмы. Проживает их жизни.

В рассказе «Я тебя люблю» героиня- женщина-мать. Это рассказ о заурядных людях. Главным персонажем является интеллигентный неудачник: это ясно из первых же строк: «С течением времени все его мечты могли исполниться, и он мог бы соединиться с любимой женщиной, но путь его долог и ни к чему не привёл... Он схоронил тещу, а теперь терпеливо дожидается. Пока умрёт жена. Почему-то он знал, что она умрёт и освободит его и готовился к этому очень активно: вёл здоровый спортивный образ жизни, занимался по утрам бегом, баловался даже гириями, ел только по системе, и при этом успевал много работать и дослужился до зав.отделом, ездил по заграницам – всё ЖДАЛ» [8, с. 123-124] (курсив наш, Е.Д.).

С самого начала на протяжении всего рассказа главного героя сопровождает деталь – журнальная картинка с фотографией любимой женщины. Она висела над столом на кнопках, а жена ни в чём не перечила, хотя была строгой женщиной и повелевала всем в доме. Эта фотография висела у него над столом и тогда, когда умерла теща, и тогда, когда он ушёл на новое место работы, и даже тогда, когда дети его, мальчик и девочка, подросли. В этой картинке были видны только «пухлые ножки в туфельках» [8, с. 124]. В жизни же обладательница этих ножек капризная блондинка, которая стремится не упустить свой шанс. Антиподом этой женщины является жена главного героя. В прошлой жизни, когда жена была молодой, симпатичной, с ямочками, с толстой косой, она становится для читателя привлекательной, своей

женственностью и «домашностью». Петрушевская подробно описывает, как «жена ухаживала за мужем и за матерью, следила за детьми, преданная бегала для хозяина своей жизни на базар» [8, с. 123]. Главное – у неё были дети, с которыми она по выходным старалась ходить в походы и посещать планетариум. Дети были её будущим, она надеялась на них, надеялась, что в старости они не бросят мать одну. Потому что «она-то, похоже, и вообще не верила в то, что муж её любил, что этот шикарный, с седыми висками, мужчина – её муж» [8, с. 125]. Желаемая развязка, когда муж «казнит» себя за то, что недолюбил, недодал, приходит в конце, но нет уже той, которая ему отдала всё.

Образу героини в данном рассказе всегда противопоставит образ мужчины, он далек от супермена и героя, в типичной гендерно-женской прозе. Он неудачник. По мнению критика Т. Касаткиной, – «Мужчина у Петрушевской так всегда и будет «толстеньким ребенком», ничего не понимающим и безответственным, причиной, поводом для любви, для страдания, для самоотдачи – для отдачи того, что никому вроде бы и не нужно, и за что никто не поблагодарит, но без чего, на самом деле, не будет стоять мир» [9]. В этом рассказе героиня Петрушевской в социальном аспекте была порабощена мужчиной, который не считался с её мнением, ей только оставалось остаться наедине с детьми. Напрашивается вывод – это участь многих женщин.

История женского одиночества, обречённости, отчаяния – главная сюжетная линия в рассказе «Сон и пробуждение». Героиня рассказа – девушка лёгкого поведения. Она постоянно обманывает себя, что завтра начнёт новую жизнь. Вторая сторона её двойного портрета резко контрастирует с реальным образом жизни этой героини: «Лицо скульптуры, из тех римских богинь, которые иногда рождаются на Украине – брови вразлёт, нос короткий и тупой, рот полный и классически вылепленный, подбородок крутой, круглый, просто как-нибудь Минерва. Всё красиво и гармонично, всё дышит классической печалью, только зачем всё это, когда нет жилья, снимает комнату и дёшево идет в любые руки, просто от тоски» [8, с. 122]. Здесь развивается одна из важных тем русской классической литературы – тема проституции как символа жертвенности, ярко представленная в романах Ф. Достоевского. Продолжая традицию Достоевского, Петрушевская дает описание женщин легкого поведения через

сострадательное к ним отношение: «Каждый вечер лихорадочные приготовления, каждый вечер надежды на несбыточное, вроде найти принца, бросить курить и т.д., и каждое утро стремление завтра начать новую жизнь, а вчерашнее – сон, кошмар, ошибка» [8, с. 122]. Суть этого контраста в самих строках повествования.

Петрушевская широко применяет приём антитезы. Он используется писательницей практически во всех её рассказах и повестях, где надо соотнести контрасты жизненных реалий и ситуаций. М. Липовецкий пишет: «Индивидуальность, «диалектика души», все прочие атрибуты реалистического психологизма... полностью замещены одним – роком. Человек у неё полностью равен своей судьбе, которая, в свою очередь, вмещает в себя какую-то крайне важную грань всеобщей – и не исторической, а именно той вечной, изначальной судьбы человечества» [10].

Современное состояние нашего общества ведёт к лёгким социальным взрывам. Расширяется пропасть между «богатыми» и «бедными». Люди становятся бесчувственными и безразличными.

Известный критик Д. Быков метко и образно охарактеризовал проблемную прозу Л. Петрушевской, сказав, «Что такую прозу, как у Людмилы Петрушевской, мог бы написать гестаповец: жестоко и сентиментально одновременно. Дело только в том, что жестокость – обратная сторона сентиментальности: так воспринимает мир изначально сентиментальный, мучительно страдающий человек. Надо приспособиться, привыкнуть. Вместе с героем меняются язык, автор и, наконец, читатель. И тогда ему открывается не то, чтобы просвет, но утопия в аду, идиллия на руинах. Все прежние мифы разрушены до основания» [11, с. 34-35]. Сказано язвительно, но верно. Важно и то, что из обломков мифов творится новый, современный, хоть и страшный, но, может быть, счастливый мир.

Рассмотренная в данной статье гендерная проблематика и её реализация в малой прозе Л. Петрушевской подтверждает, что в женской прозе зачастую особое внимание уделяется феномену отчуждения, жестокости в человеческих взаимоотношениях, постижению автором-женщиной не только внутреннего мира женщины, но и миропорядка мужчины, крутых поворотов бытия, в которых оказывается просто человек.

Библиографический список

1. Пушкарёва, Н.Л. Гендерный подход в исторических исследованиях // Вопросы истории. – 1998. – № 6.
2. Ровенская, Т.А. Новая амазонка в интерьере женской прозы // Иной взгляд. Международные альманахи гендерных исследований. – Минск, 2000.
3. Бастриков, А.В. Особенности женской картины мира (на материале текстов Л. Петрушевской) // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004.
4. Петрушевская, Л.С. В садах других возможностей. Рассказы // Новый мир. – 1993. – № 2.
5. Бахтин, М. Автор и герой в эстетической деятельности. – М., 1979.
6. Зорин, А. «Круче, круче, круче...» // Знамя. – 1992. – № 10.
7. Бавин, С.П. Обыкновенные истории Л.С. Петрушевской. Библиографический очерк. – М., 1995.
8. Петрушевская, Л.С. В садах других возможностей. Рассказы // Новый мир. – 1993. – № 2.
9. Касаткина, Т. «Но страшно мне: изменишь облик ты» // Новый мир. – 1996. – № 4.
10. Липовецкий, М.Н. Трагедия и мало ли что ещё // Новый мир. – 1994. – № 10.
11. Быков, Д. Рай уродов (О творчестве Л.Петрушевской): очерк // Новый мир. – 1993. – № 8.

Bibliography

1. Pushkareva, N.L. Genderniyj podkhod v istoricheskikh issledovaniyakh // Voprosih istorii. – 1998. – № 6.
2. Rovenskaya, T.A. Novaya amazonka v interjere zhenskoy prozih // Inoy vzglyad. Mezhdunarodniy aljmanakh gendernihkh issledovaniy. – Minsk, 2000.
3. Batrikov, A.V. Osobennosti zhenskoy kartinih mira (na materiale tekstov L. Petrushevskoy) // Russkaya i sopostavitelnaya filologiya: lingvokultrologicheskij aspekt. – Kazanj, 2004.
4. Petrushevskaya, L.S. V sadakh drugih vozmozhnostey. Rasskazih // Novihy mir. – 1993. – № 2.
5. Bakhtin, M. Avtor i geroy v ehsteticheskoy deyatel'nosti. – M., 1979.
6. Zorin, A. «Kruche, kruche, kruche...» // Znamya. – 1992. – № 10.
7. Bavin, S.P. Obihknovennihe istorii L.S. Petrushevskoy. Bibliograficheskij ocherk. – M., 1995.
8. Petrushevskaya, L.S. V sadakh drugih vozmozhnostey. Rasskazih // Novihy mir. – 1993. – № 2.
9. Kasatkina, T. «No strashno mne: izmenish oblik tih» // Novihy mir. – 1996. – № 4.
10. Lipoveckiy, M.N. Tragediya i malo li chto ethy // Novihy mir. – 1994. – № 10.
11. Bihkov, D. Rayj urodov (O tvorchestve L.Petrushevskoy): ocherk // Novihy mir. – 1993. – № 8.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 811.512.141

Salyakhova Z.I. THE CONCEPTS OF VOICE PROBLEMS STUDYING IN LINGUISTICS. The article is devoted to studying the concepts of voice problems in linguistics. The history and development of the doctrine of voice category, as well as its various ways in linguistics are demonstrated. Urgent on modern phase of linguistics theory voice category, which is associated with functional-semantic trend in the study of linguistic phenomena is considered.

Key words: voice, classification, principle, semantics, word formation, morphogenesis, transitivity, intransitivity, reflexivity.

З.И. Салыхова, канд. филол. наук, доц. СГПА им. Зайнаб Бишшевой, г. Стерлитамак,
E-mail: s.zuhra@hotmail.com

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЗАЛОГОВОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В ЛИНГВИСТИКЕ

Статья посвящена изучению концепций залоговой проблематики в лингвистике. Прослеживается история и развитие учения о залогах, а также различные направления изучения категории залога в языкознании. Рассматривается особо актуальная на современном этапе развития теории языкознания категория залоговости, которая связана с функционально-семантическим направлением изучения языковых явлений.

Ключевые слова: залог, залоговость, классификация, принцип, семантика, словообразование, формообразование, переходность, непереходность, возвратность.

Термин *залог* (перевод с греческого *diathesis*) употреблялся уже в древнейших грамматиках церковнославянского, а затем и русского языков. Будучи калькой, точным морфологическим слепком греческого слова, этот термин издавна не удовлетворял русских грамматистов (даже тех, кто признавал категорию залога живым и существенным элементом грамматической системы русского глагола). В понятие залога вкладывалось и вкладывается крайне разнообразное и противоречивое лексико-грамматическое содержание [1, с. 476]. Несмотря на то, что категория залога прошла длинный путь исторического развития, учение о залогах до сих пор содержит очень много неясностей. Еще древнеиндийские, древнегреческие, римские и латинские языковеды определили залог как грамматическую категорию, его формы (действительный, страдательный, средний, общий, отложительный), семантический признак и предполагали существование безличного залога. Исследования древних языковедов послужили отправной точкой для изучения залоговой проблематики в лингвистике.

Мелетий Смотрицкий впервые цельно изложил систему славянских залогов. Смотрицкий предварительно до изложения системы залогов устанавливает два класса глаголов: переходных и непереходных («самостоятельных»). Далее Мелетий Смотрицкий устанавливает пять залогов: действительный, страдательный, средний, отложительный и общий. «Действительный залог есть, иже действо знаменует слога *–ся*, страдательный из себе творит: яко *бую, творю* и прочая. Страдательный есть, иже страдание знаменует, и за отложением *–ся* слога действительный бывает: яко *буюся, творюся* и прочая. Средний есть, иже ни действо знаменует, ни страдание, и во страдательное не прелагается: яко *стою, здравствую, теплею* и прочая. Отложительный есть, иже окончание убо страдательного иметь, знаменование же или действительного самого яко *буюся* или самого среднего яко *труждлюся* и прочая. Общий есть, иже окончание страдательного иметь, знаменование же действительного вкупе и страдательного яко *касаюся* и прочая» [2, с. 182]. Все эти определения представляют собой механическое перенесение греко-римской грамматической традиции на почву славянской грамматики [3, с. 17]. Установленная им система залогов, отличалась всеми недостатками, характерными для греко-римской классификации глаголов по залогам, несмотря на это концепция Мелетия Смотрицкого послужила отправной точкой для целого ряда авторов более поздних периодов при изучении залогов. Влияние греко-римских традиций наблюдалось и во взглядах М.В. Ломоносова на залого. Все же он подверг существенным изменениям систему Мелетия Смотрицкого, приспособив ее в значительной мере к особен-

ностям русского языка. Он определил шесть залогов: действительный, страдательный, возвратный, взаимный, средний и общий. М.В. Ломоносов дал определение каждому залогу. Исключив из системы Смотрицкого отложительный залог, он на основе значений глаголов на *–ся* установил два новых залога: возвратный и взаимный. Необходимо отметить, что М.В. Ломоносов обратил внимание на связь залоговых форм с различиями реальных значений глаголов и с различиями их синтаксического употребления и впервые обстоятельно осветил значение глаголов на *–ся* и их развитие, чем он дал большой толчок лингвистической мысли для работы в этой области.

В грамматиках первой половины XIX в. учение о залоге сводилось к лексико-синтаксической классификации глаголов по характеру отношения действия к объекту [1, с. 477] А.Х. Востоков устанавливает в глаголах те же шесть залогов, что и М.В. Ломоносов. Но он делает оговорку: «Из них главные суть два: действительный и средний. Прочие происходят от действительного» [3, с. 20]. А.Х. Востоков считал, что залогов различаются не по окончаниям, а «по значению», какое глагол получает в употреблении с другими словами. Продуктивными представляются мысли А.Х. Востокова о том, что залог глагола определяется в зависимости от его конкретных синтаксических связей. С точки зрения А.Х. Востокова, в категории залога чаще всего выступает синтаксическая и лексическая стороны глагола в их взаимной связи, в их соотношении. Его концепция в основном характеризуется тем, что в ней отсутствует единый принцип определения залога, который мог бы служить единым основанием для деления глаголов по залоговым группам [3].

Г.П. Павский выделил в категории залога три общих семантико-грамматических типа: действительный, страдательный и средний (т.е. глаголы переходного, страдательного и непереходного значений). Он связывал это деление глаголов с «различными состояниями живущих, действующих и страдающих существ» [4, с. 3]. По мнению Г.П. Павского, основная функция возвратной формы – делать глаголы непереходными. В связи с этим возвратные глаголы включаются в систему среднего залога (кроме тех, которые имеют страдательное значение). Действительный глагол, принявший частицу *–ся*, которая останавливает действие при самом лице и не позволяет ему переходить на внешние предметы, принимает вид и значение среднего залога, и все возвратные глаголы можно назвать средними [4]. Г.П. Павский так же как и А.Х. Востоков утверждал, что среди глаголов «средних возвратных» обособленную группу составляют слова, которые образуются посредством приклейки *–ся* к формам среднего

залога: *стареться, белеться, краснеться*. Г.П. Павский сопоставлял эти глаголы со словосочетаниями *идет себе, живет себе* («*снег белеется*» равносильно: *белеет себе*), а также различал взаимные глаголы и глаголы, в которых частицей *–ся* изображается безличность. В трудах Г.П. Павского было установлено несколько новых значений, свойственных формообразующему суффиксу *–ся*. Несмотря на продуктивность исследования залога, в концепции Г.П. Павского была затенена синтаксическая точка зрения на залог [1, с. 478].

Ф.И. Буслаев в работе «Историческая грамматика» собрал очень богатый фактический материал, освещенный с исторической точки зрения, чем значительно способствовал разрешению основных вопросов, связанных с проблемой залогов. Залог, по мнению Ф.И. Буслаева, прежде всего, означает действительность предмета или переходящую на другой предмет, напр., *читаю книгу, привыкаю к труду*, или непереходящую, напр., *стою* [5, с. 343–344]. Буслаев называет глаголы первого типа переходящими, глаголы второго типа непереходящими. Эти два общих и основных класса глаголов, связанных с разными синтаксическими конструкциями, – глаголы переходящих и непереходящих – по залоговым различиям одинаково распадались на группы действительных, страдательных, средних и возвратных глаголов. В.В. Виноградов подверг критике это деление и отметил, что в делении глаголов выступают ошибки и противоречия, так как, по Буслаеву, действительные глаголы находятся как среди переходящих, так и непереходящих глаголов.

Между тем «действительный глагол» означает действие предмета, переходящее на другой предмет, название которого ставится в винительном падеже [1, с. 479]. А.А. Потебня писал: «Каким же образом действительный глагол, по сущности переходящий, может быть в то же время непереходящим и, наоборот, средний, по сущности непереходящий, может быть в то же время переходящим?» [6, с. 197]. Несмотря на такого рода критику, концепция Ф.И. Буслаева была основана на анализе многочисленных фактических материалов древности и современного ему состояния залогов, и, безусловно, имели значение для дальнейшего их изучения. Существенную роль в процессе разработки залогов сыграли исследования К.С. Аксакова [7, с. 542–557]. К.С. Аксаков, не отказываясь окончательно от учения о залогах, пытался вложить в него новое грамматическое содержание. Ученый решительно выдвигал принцип соотносительности как основу залоговых различий. Прежде всего он противопоставлял глаголы без *–ся* глаголам возвратным с *–ся*. Концепция К.С. Аксакова почти целиком совпадает с тем учением о залогах русского глагола, которое было впоследствии развито акад. Ф.Ф. Fortunatovым в статье «О залогах русского глагола» [8].

Существенную роль в процессе разработки залогов русских глаголов сыграли замечания, сделанные В.И. Далем по этому вопросу. В.И. Даль в процессе работы над словарем [9] практически столкнулся со всем несовершенством разработанной до него системы залогов. Он отметил, что применение принятой системы залогов на практике приводит к невероятной путанице. Приведя целый ряд нелепостей, допущенных в Академическом словаре при указании залога глаголов, В.И. Даль писал, что это не случайные ошибки, а вытекающие из самой сущности принятой системы. Он считал, что «для русского языка распределение глаголов на залоговые дело вовсе постороннее, случайное, переходчивое; они могут, хотя без всякой пользы, применяться только к каждому частному случаю» [10]. В.И. Даль указал на то, что русские глаголы по своему образованию делятся на два основных разряда: прямые (невозвратные) и возвратные. Мысль о двух разрядах глаголов, выраженная Далем, оказалась весьма продуктивной для дальнейшей разработки системы залогов. С мыслями В.И. Даля о залогах совпали выводы Н.П. Некрасова, который признавал существование двух основных классов глаголов: невозвратные (прямые) и возвратные.

Н.П. Некрасов утверждал, что в делении глаголов на два разряда В.И. Даль отражается простой, здравый научный смысл русского человека, не забитого теорией и школярством, и меткий взгляд на самую теорию русского глагола. Однако, каким бы справедливым не было это деление, оно требует объяснения или некоторого оправдания. Этому объяснению Н.П. Некрасов посвятил свои дальнейшие исследования [11, с. 32–83].

В конце XIX в. дан был новый толчок развитию учения о залогах трудами Ф.Ф. Fortunatova и его учеников – Г.К. Ульянова и В.К. Поржезинского [1]. В.В. Виноградов отмечал, что статья акад. Ф.Ф. Fortunatova «О залогах русского глагола» [8] уточнила и объединила то, что было наиболее ценного в предшествующей грамматической традиции. С. Карцевский утверждал, что исследование Ф.Ф. Fortunatova, уточнившая идеи Н. Некрасова и показавшая, что актуальной функцией возвратной формы является интранзитивизация переходных глаголов, ознаменовала собой новый этап в изучении залогов [12, с. 82]. Концепция залогов, построенная Ф.Ф. Fortunatovым, была основана на принципе соотносительности грамматических форм и соответственных значений. Анализируя многообразие глагольных форм с *–ся* в русском языке, Ф.Ф. Fortunatov в первую очередь выделял глаголы, которые без *–ся* не существуют, и указывал, что они вследствие отсутствия соотносительности не имеют значения отдельной грамматической формы. Он выделял формы с *–ся*, образованные от переходных глаголов и формы с *–ся*, образованные от непереходных глаголов. Ф.Ф. Fortunatov определил наиболее важные значения глагольных форм с *–ся*, образованные от переходных глаголов. Исследуя глагольные формы с *–ся*, образованные от непереходных глаголов (например, *хвастаться, краснеться*) Ф.Ф. Fortunatov указывал, что данные формы с *–ся* не имеют значения непереходного залога, так как при них нет соотносительных форм без *–ся* с переходным значением, т.е. формой залога, по его мнению, располагают лишь соотносительные, парные глаголы без *–ся* и на *–ся*. Он резко обособлял те группы, которым присуща лишь форма возвратного залога, но не значение, не функция ее. Ф.Ф. Fortunatov в глаголах различал только два залога: переходный залог – глагольные формы без *–ся*, имеющие переходное значение, и непереходный залог – соотносительные формы с *–ся*, имеющие непереходное значение.

Новых значений возвратной формы и новых типов возвратных глаголов, по сравнению с теми, которые уже были отмечены А.Х. Востоковым, Г.П. Павским и К.С. Аксаковым, у Fortunatova не было отмечено. В концепции залога Ф.Ф. Fortunatova морфологические признаки явно возобладали над синтаксическими, отмечает В.В. Виноградов [1, с. 483]. Отношение к субъекту, обобщенное до понятия непереходности, вовсе не исчерпывало тех синтаксических явлений, которые сочетались с категорией залога. Проблема залоговых различий отрывалась от вопроса о строе предложения и его типах. Несмотря на это, схема залогов Ф.Ф. Fortunatova оказала решительное влияние на последующие грамматические суждения о залогах. Концепцию акад. Ф.Ф. Fortunatova дополнил В.К. Поржезинский [13], указав еще на два залоговые значения возвратной формы: непереходное возвратное значение и значение полноты проявления признака.

Особую значимость в учении о залогах представляют труды А.А. Потебни. По учению А.А. Потебни, ни один глагол не может сразу обладать несколькими залоговыми значениями: «Выражение: глагол такой-то переходит в такой-то залог – мы должны понимать таким образом, что перед нами два различных, но однозвучных глагола, принадлежащих к двум различным залогам, и что глаголы эти находятся между собою в отношении исторического преемства» [14]. Залоговое значение, по мнению А.А. Потебни, возникает и осуществляется в предложении, в составе которого слово только и живет настоящей, индивидуальной жизнью. Залог, как отмечал А.А. Потебня, есть отношение субъекта к объекту, точнее: отношение сказуемого к подлежащему и дополнению [14]. Далее он писал, что

деление глаголов на объективных и субъективных – зерно, из которого вырастает категория залога.

Синтезировать теорию залогов Ф.Ф. Фортунатова с учениями А.А. Потебни намеревался А.А. Шахматов. В.В. Виноградов развивая концепцию Фортунатова-Шахматова отметил, что Шахматов очень близок к Фортунатову и его школе в понимании сущности залога и в определении значений возвратной формы [1, с. 614]. Определение залога А.А. Шахматова целиком совпадает с определением Ф.Ф. Фортунатова. А.А. Шахматов отметил, что формами залога называются «те различные произведенные от одного и того же глагола образования, в которых обозначаются различного рода отношения действия или состояния, выраженного глаголом, к его субъекту» [15, с. 168-188]. Он указал, что морфология при изучении залогов занимается выяснением тех формальных средств, которыми выражается категория залога. В русском языке, по мнению А.А. Шахматова, имеется два формальных способа выражения залога: 1) исконно существующие различные формы причастий, образованных от глаголов, обозначающих действие или состояние, происходящее от самого субъекта (причастие действительного залога) и от глаголов, обозначающих действие, переходящее с другого (психологического) субъекта на субъект предиката (причастия страдательного залога); 2) прибавление частицы –ся. Вслед за Ф.Ф. Фортунатовым он признает, что наряду с глаголами, обозначающими залоговые различия, в русском языке много глаголов, не подводимых под категорию залога из-за отсутствия соотносительных форм (например, *идти, длженствовать, возненавидеть, бояться*). Опираясь на более широкий и разнообразный материал, А.А. Шахматов различал в кругу возвратных глаголов те же оттенки значений, что и Ф.Ф. Фортунатов. Так же как и Ф.Ф. Фортунатов он делил залоговые группы на три основные группы: действительный, страдательный и возвратный (термин «средний залог» он заменил на термин «возвратный») [15, с. 61-67]. Таким образом, в соответствии с теорией А.А. Потебни признак переходности и непереходности становится у А.А. Шахматова фундаментом учения о залогах. О. Паролкова [16, с. 33] утверждала, что теории Фортунатова и Шахматова являются антиподами, взаимно исключающими друг друга. Однако И.П. Мучник [3, с.8], указывал, что нельзя согласиться с этой мыслью, так как в этих теориях содержится больше общего, чем различного.

Концепция Ф.Ф. Фортунатова получила то или иное отражение в учениях В.В. Виноградова [1, с. 476-510], который разъяснил значения формообразующего и словообразовательного аффикса –ся, стремился определить соотношения между глаголами на –ся и глаголами без –ся, а также осветил вопрос об активных и пассивных оборотах, о переходных и непереходных значениях глаголов. В.В. Виноградов отмечал, что в русском языке категория залога прежде всего выражается в соотношении возвратных и невозвратных форм одного и того же глагола. На основе этого явления лежит синтаксическое свойство глагола воспроизводить оттенки одного общего грамматического понятия (отношения действия к субъекту и объекту) соотносительными формами – основной и производной, осложненной агглютинативным аффиксом –ся. В.В. Виноградов, отмечая неоднородность семантической природы залога, полагал, что категория залога находится на самой пограничной черте между грамматикой, лексикологией и фразеологией, в области грамматики – ближе к синтаксису предложения, чем к морфологии слова.

Залоговые являются самой «запутанной» проблемой русской грамматики, считал С. Карцевский [12]. По его мнению, в традиции русской грамматики было принято называть залогами то, что в действительности представляло две разные системы отношений, из которых одна вращается вокруг понятия «объект», центром другой является понятие «деятель». Понятие «деятель» в свою очередь, должна рассматриваться в двух планах: с точки зрения безличности процесса и с точ-

ки зрения отношений между деятелем и подлежащим. С. Карцевский указывает, что именно понятие «деятель», соответствует субстанции, производящей действие (процесс). Эта субстанция стремится всегда выступать в качестве подлежащего в предложении, и в зависимости от того, достигает она этого или нет, предложения выступают то как действительные, то как страдательные. И.П. Мучник подверг критике мысли С. Карцевского, относительно префиксации как средства транзитивации непереходных глаголов. По мнению И.П. Мучника, аналогия между префиксацией как средством транзитивации и возвратной формой, как средством нейтрализации представляется несостоятельной. Эти явления существенно отличаются друг от друга. В то время как любой переходный глагол, сочетаясь с –ся, становится непереходным, очень многие непереходные глаголы, присоединяя к себе префикс, все же продолжают оставаться непереходными. Следовательно, по степени универсальности, префиксация, как средство транзитивации, нельзя сравнить с возвратными формами, как средствами нейтрализации. Кроме того, утверждал И.П. Мучник, присоединение к непереходному глаголу префикса изменяет во всех случаях не только его грамматическое значение (транзитивация), но и лексическое (*верить, уверить, сверить*) [3, с. 44]. И.П. Мучник отметил, что концепции «возвратность-невозвратность» и «действительный и страдательный залог» требуют всесторонней разработки с привлечением большого круга языковых фактов.

Таким образом, принципиальные основы первой концепции залогов были заложены в статье Ф.Ф. Фортунатова «О залогах русского глагола» [8]. С. Карцевский утверждал, что статья Ф. Фортунатова, уточнявшая идеи Н. Некрасова и показавшая, что актуальной функцией возвратной формы является интранзитивизация переходных глаголов, ознаменовала собой новый этап в изучении залогов [12, с. 82]. А. Маргулис писал: «Краткая статья (Ф. Фортунатова) богатством мыслей и убедительностью выделяется среди всего, что сказано в славистике о залоге» [17, с. 19]. Концепция Ф.Ф. Фортунатова получила то или иное отражение в работах А.М. Пешковского, М.Н. Петерсона, А.А. Шахматова, В.В. Виноградова, С. Карцевского, Р. Якобсона. Сравнительно позже появилась насыщенная богатым материалом работа Н.А. Янко-Триницкой «Возвратные глаголы в современном русском языке» [18], где содержится своеобразная трактовка ряда явлений в сфере возвратности-невозвратности. В работе Н.А. Янко-Триницкой осуществлена одна из первых попыток критического обозрения эволюции изучения залогов русских глаголов с древнейших пор, с учетом разнообразных форм изучения этой категории в далекой древности: у индусов, греков и римлян [3, с. 10]. Необходимо отметить, что возвратность-невозвратность представляют важную часть залоговой проблематики и в настоящее время.

На современном этапе развития теории языкознания особую актуальность приобретают системно-структурные аспекты лингвистического анализа в единстве с аспектами коммуникативно-функциональными. Результаты семантических исследований требуют поисков нового в сфере системности, охватывающей различные типы языкового содержания в их соотношении к средствам формального выражения. Интенсивное развитие лингвистической семантики становится стимулом для осмысления роли и формы, системы и структуры в целостном комплексе научного познания языка и речи [19, с. 10]. В связи с разработкой теоретических оснований функциональной грамматики, базирующейся на понятии поля, была осознана возможность и целесообразность более дифференцированного представления ряда ФСП (функционально-семантического поля). Как комплекс ФСП целесообразно рассматривать и залоговость. Основанием для этого служат, по мнению А.В. Бондарко, с одной стороны, различия между ФСП активности и пассивности, возвратно-

сти, взаимности и переходности/непереходности, а с другой – наличие между ними определенной общности. Концепция залоговости предполагает, что речь идет не просто об отношении действия к субъекту и объекту (такое отношение само по себе всегда одинаково в денотативно-понятийном аспекте – в том смысле, что если в ситуации есть действие, субъект и объект, то действие всегда осуществляется субъектом и так или иначе затрагивает объект). Речь идет об отношении к семантическим категориям субъекта и объекта, рассматриваемым в их соответствии с тем или иным элементом синтаксической структуры предложения [20, с. 127-129]. Развитие

концепции залоговости нашли отражение в трудах А.В. Бондарко, В.С. Храковского, Э.Ш. Генюшене, В.П. Недялкова, Ю.А. Пупынина, М.А. Шелякина, И.Б. Долинина и др.

Обобщая вышеизложенное, нужно отметить, что залоговость может быть определена как комплекс функционально-семантического поля, которые охватывают разноуровневые средства, характеризующие глагольное действие в его отношении к субъекту и объекту как семантическим категориям, которым соответствует тот или иной элемент синтаксической структуры предложения (подлежащее, прямое или косвенное дополнение).

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М., 1972.
2. Грамматика Славенская правильное Синтагма, потщанием многогрешного мниха Мелетия Смотрицкого... – М., 1648.
3. Мучник, И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. – М., 1971.
4. Павский, Г.П. Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение 3. О глаголе. – СПб., 1842.
5. Буслаев, Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка. – М., 1858. – Ч.2.
6. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. – М.; Л., 1941. – Т.4.
7. Аксаков, К.С. О русских глаголах: полн.собр.соч. – М., 1875. – Т.2. – Ч.1.
8. Фортунатов, Ф.Ф. О залогах русского глагола // Известия ОРЯС. – СПб., 1899. – Т. IV. – Кн. 4.
9. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб., 1880.
10. Даль, В.И. Второе введение: о русском слове // Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955.
11. Некрасов, Н.П. О значении форм русского глагола. – СПб., 1865.
12. Karcevski, S. Systeme du verbe russe. – Praha, 1927.
13. Поржезинский, В.К. Возвратная форма глаголов в литовском и латышском языках. – М., 1903.
14. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. – М.; Л., 1941. – Т. 4.
15. Шахматов, А.А. Очерк современного русского литературного языка. – М., 1941.
16. Parolkova, O. K problematice zvratnych sloves a tzv. zvratneho pasiva v soucasne spisovne ruštine a češtině. «Slavia», ročn. XXXVI. seš. I. – Praha, 1967.
17. Margulies, Alf. Die Verba reflexive in den slavischen Sprachen. – Heidelberg, 1924.
18. Янко-Триницкая, Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. – М., 1962.
19. Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / Я.Э. Ахипкина, А.В. Бондарко [и др.] / отв. ред. А.В. Бондарко, С.А. Шубик. – СПб., 2005.
20. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / А.В. Бондарко, Т.В. Булыгина [и др.] / отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб., 1991.

Bibliography

1. Vinogradov, V.V. Russkijj yazihek (grammaticeskoe uchenie o slove). – M., 1972.
2. Grammatika Slavenskaya pravilnoe Sintagma, potthaniem mnogogreshnogo mnikha Meletiya Smotrickogo... – M., 1648.
3. Muchnik, I.P. Grammaticeskije kategorii glagola i imeni v sovremennom russkom literaturnom yazihek. – M., 1971.
4. Pavskijj, G.P. Filologičeskije nablyudeniya nad sostavom russkogo yazihka. Rassuzhdenie 3. O glagole. – SPb., 1842.
5. Buslaev, F.I. Opiht istoričeskoyj grammatiki russkogo yazihka. – M., 1858. – Ch.2.
6. Potebnja, A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike. – M.; L., 1941. – T.4.
7. Aksakov, K.S. O russkikh glagolakh: poln.sobr.soch. – M., 1875. – T.2. – Ch.1.
8. Fortunatov, F.F. O zalogakh russkogo glagola // Izvestiya ORYaS. – SPb., 1899. – T. IV. – Kn. 4.
9. Dalj, V.I. Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – SPb., 1880.
10. Dalj, V.I. Vtoroe vvedenie: o russkom slovare // Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – M., 1955.
11. Nekrasov, N.P. O znachenii form russkogo glagola. – SPb., 1865.
12. Karcevski, S. Systeme du verbe russe. – Praha, 1927.
13. Porzhezinskijj, V.K. Vozvratnaya forma glagolov v litovskom i latihshskom yazihkakh. – M., 1903.
14. Potebnja, A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike. – M.; L., 1941. – T. 4.
15. Shakhmatov, A.A. Ocherk sovremennogo russkogo literaturnogo yazihka. – M., 1941.
16. Parolkova, O. K problematice zvratnych sloves a tzv. zvratneho pasiva v soucasne spisovne ruštine a češtině. «Slavia», ročn. XXXVI. seš. I. – Praha, 1967.
17. Margulies, Alf. Die Verba reflexive in den slavischen Sprachen. – Heidelberg, 1924.
18. Yanko-Trinickaya, N.A. Vozvratnihe glagoli v sovremennom russkom yazihek. – M., 1962.
19. Problemih funkcionalnoj grammatiki. Polevihe strukturih / Ya.Eh. Akhapihina, A.V. Bondarko [i dr.] / отв. ред. A.V. Bondarko, S.A. Shubik. – SPb., 2005.
20. Teoriya funkcionalnoj grammatiki. Personalnostj. Zalogovostj / A.V. Bondarko, T.V. Bulihgina [i dr.] / отв. ред. A.V. Bondarko. – SPb., 1991.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 821. 161

Flegentova T.N. THE BLESSING IS A GESTURE OF THE MOTHER IN THE NOVELS F. M. DOSTOEVSKY. The blessing is a gesture of the mother, loving the son, wishing to protect him. Using the blessing (when mother crosses the son), mother calling the God-father as a part of the whole: the father – mother – the son. In the novel of F. M. Dostoevsky «Teenager» the scene of visiting of Arcady's mother in Tusharov's board has a ring composition. Within the limits of the text of whole novel visual gesture (cross imposing) is accompanied by sound action (cross imposing occurs during sounds of bells). Emblematic pictures of imposing of a cross model a situation of the hero's dream which is developed on the verge of two realities, terrestrial and heavenly. In consciousness of the hero Christmas and Easter events intertwine: the cross becomes a sign of destiny of the hero. «Unstated» (teenager's) Arcady's consciousness in terrestrial existence is consecrated with a parent cross.

Key words: the blessing, a cross, a situation.

Т.Н. Флегентова, соискатель каф. русской литературы и фольклора Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: flegen@rambler.ru

БЛАГОСЛОВЕНИЕ МАТЕРИ В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Наложение креста в виде благословляющего жеста – это жест матери, любящей своего сына, желающей его защитить, поэтому призывающей Бога-отца через крест как часть единого целого: отец – мать – сын. В этой ситуации происходит конструирование исходной: восстанавливаются нарушенные отношения. В связи с этим можно отметить важные обстоятельства: ключевое положение проанализированных сцен, эмоциональное напряжение, охватывающее героев в эти момент.

Ключевые слова: благословение, крест, ситуация.

В современном литературоведении изучение творчества Ф.М. Достоевского занимает одно из ведущих мест и уже имеет свою историю. В целом, наследие писателя осмысливается широко и в различных направлениях.

Осмысление особенностей визуальной поэтики Достоевского в литературоведении началось сравнительно недавно. В настоящее время сложилось представление о том, что Достоевский не только великий писатель, но и великолепный художник, он является «создателем уникального стиля, в котором, несмотря на философско-психологическую доминанту, присутствует плотный визуальный ряд, далеко не всегда выступающий в форме описательных конструкций, но часто выполняющий разнообразные функции – от характеристики персонажей до выявления символического смысла изображаемого» – как отмечает С.Б. Пухачёв [1].

Исследователями предпринимаются попытки воссоздать визуальный механизм восприятия писателем мира (примером может служить статья А.Б. Криницына «О специфике визуального мира у Достоевского и семантике «видений» в романе «Идиот»» [2]). В связи с таким положением дел особую актуальность получает рассмотрение эмблематического строя произведений Достоевского. Так, В.В. Борисова в работе «Эмблематический строй романа Достоевского «Идиот»» указывает на такую черту художественного зрения писателя, «как способность выхватывать из потока действительности идеологически значимые факты и оформлять их в виде некой «картинки», «указания» в духе эмблематической традиции, то есть способность эмблематизировать визуальные образы» [3, с. 102].

Слово «крест» является семантически насыщенным. Для нас на первый план выступает ряд значений. Прежде всего, крест как символ принадлежности человека к определенной вере, как знак освящения чего-либо, например, пищи. Помимо этого крест выступает в роли своеобразного оберега от нечистой силы. Также слово «крест» употребляется в значении наказания и связанных с этим действием страданий, мучений. В произведениях Ф.М. Достоевского все указанные значения актуализированы.

В Пятикнижии последовательно разворачиваются эпизоды, смысловым центром которых становится благословение крестом. В произведениях Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание», «Идиот», «Подросток», «Бесы») благословляют, как правило, матери сыновей. В «Преступлении и наказании» Пульхерия Александровна крестит Раскольникова в их последнюю встречу перед признанием, Софья Андреевна накладывает крест во сне героя «Подростка», спящего Николая Всеволодовича Ставрогина благословляет Варвара Петровна. Эти ситуации типологически общие: их объединяет то, что участниками действия становятся мать и сын, отношения между которыми основываются на огромной любви со стороны матери. Со стороны сына наблюдается уважение, снисхождение к родительнице.

С этой точки зрения ситуация благословения в тексте романа «Подросток» представлена интересным образом. Особенность представленной сцены состоит в том, что ситуация разворачивается в ирреальном времени, отсылающем в прошлое, в детство ребенка. Детский возраст ребенка становится знаковым в этой сцене.

Эпизод, в котором крест предстает как визуальный знак (один из знаков судьбы героя, проходящего путь испытания крестом) является эпизод сна Аркадия, когда он замерзал после рулетки у Зерщикова. Во сне он видит мать и слышит ее голос: «Ну, господи...ну, господь с тобой... ну, храни тебя ангелы небесные, пречистая мать, Николай-угодник... Господи, господи! – скороговоркой повторяла она все кресты меня, все стараясь чаще и побольше положить крестов» [4, с. 272] «еще раз перекрестила, еще раз прошептала какую-то молитву и вдруг – и вдруг поклонилась и мне точно так же, как наверху Тушарам, – глубоким, медленным, длинным поклоном, – никогда не забуду я этого!» [4, с. 273].

В данном случае актуализируется весь комплекс значений, который закрепился за этим действием: это и родительское благословение, и стремление оберечь ребенка, защитить его от злого влияния других людей, от нечистой силы, от всего того, что может негативно воздействовать на него, отсюда, на наш взгляд, и многократное повторение наложения креста.

В этом же сне нас интересует момент, когда мать Аркадия кладет кресты перед церковью: «Мама повернулась к церкви и три раза глубоко на нее перекрестилась, губы ее вздрагивали, густой колокол звучно и мерно гудел с колокольни» [4, с. 272]. Обращаясь к этому эпизоду, следует помнить, что колокольный звон, священный звон сопровождает мать во время посещения сына: ее неожиданное появление происходит под твердые удары колокола, прощание на крыльце связано с этими же звуками. Однако здесь мы встречаемся с некоторой на первый взгляд необъяснимой странностью: удары колокола во время встречи сына с матерью точно такие же, как и в момент прощания. Дело в том, что колокол не может звучать одинаково до и после службы. Это связано с функциями, которыекрепились за колокольным звоном.

Сакральная музыка колокола созывает верующих к службе, выражает торжество Церкви и Богослужения, оповещает о времени совершения наиболее важных частей службы. В народном мировоззрении звук колокола имел не только богослужебное значение: им приветствовали особых гостей, собирали народ на вече, объявляли рекрутский набор, сообщали о свадьбе, смерти или казни, предупреждали о приближении врага и пожаре, указывали дорогу путникам, подавали сигналы времени. Существует несколько видов звонов: благовест – одиночные удары в большой колокол, перебор – по одному удару в колокола от малого к большому, перезвон – поочередные удары в колокола от большого к малым и трезвон – несколько одновременно звонящих колоколов.

В тексте романа Ф.М. Достоевского уточняется, что удары колокола были не похожи на набат, звон, означающий какое-то важное событие, а герою слышится плавный звон, что позволяет нам сделать вывод о том, что твердые звуки, которые слышит Аркадий, – благовест, размеренно возвещающий о начале службы. Считается, что это самый древний из звонов и назван так потому, что несет благую весть о начале Богослужения. По нашему мнению, благовест, сопровождающий Софью Андреевну, открывает дополнительные смыслы анализируемой сцены. Тем самым делается акцент на том, что приезд матери не только событие бытий-

ного уровня («не набат»), но и иного порядка. Таким образом, можно объяснить расхождения между внешними поступками героев, которые порой носят явно демонстративный характер, с тем внутренним, что их роднит и связывает: маленький Аркаша «тотчас» узнает свою родительницу.

Таким образом, в романе «Подросток» сцена посещения матери Аркадия в пансионе Тушаров имеет кольцевую композицию. В рамках целостного текста визуальный жест (наложение креста) сопровождается аудиальным действием (наложение креста происходит под звуки колоколов). Эмблематические картины наложения креста моделируют ситуацию сна героя, которая разворачивается на грани двух реальностей, земной и небесной: начальная ситуация – Аркадий засыпает на святой «зимней неделе», событие сна – приезд матери – приходится на «весеннюю», так дистанция перестает существовать. В сознании героя переплетаются события Рождества и Пасхи: крест становится знаком судьбы героя. «Неустановленное» (подросток) сознание Аркадия в земном существовании освящается материнским крестом.

Визуальный строй романов Достоевского предполагает обращение к основным функциональным типам крестов. Во многих эпизодах крест выступает как внетекстовая реальность, символический смысл которой понятен каждому христианину (православному) и не нуждается в более подробном (глубоком) истолковании.

Так, например, в романе «Преступление и наказание» словообраз «крест» возникает во сне Раскольникова, в котором герой видит себя семилетним мальчиком, идущим с отцом, и в котором маленький герой вспоминает про свою умершую бабушку: «*При этом всегда они брали с собой кутью на белом блюде, а кутья была сахарная из рису и изюму, вдавленного в рис крестом*» [5, с. 46]. Кутьей называется ритуальная каша, сваренная из ячменя, пшеницы, либо из риса, приносимая в церковь при поминках и подаваемая за покойным столом. Принимая во внимание это значение, можно говорить о том, что кутья обладает своим особой сакральной семантикой и специализированными функциями. Выложенный из рису крест подчеркивает это. Прежде всего, он является элементом, свидетельствующим об известном предназначении этой пищи, то есть то, что она приготовлена для поминания умерших. В то же время он выступает и как символ освящения ее, и одновременно сигнализирует о том, что каша имеет большую связь с миром ирреальным (потусторонним), нежели действительным.

Этот сон Раскольникова ценен тем, что дает читателю дополнительные сведения о формировании характера героя. Особое место в нем занимает описание пространства: «*Местность совершенно такая же, как уцелела в его памяти: даже в памяти она гораздо более изгладилась, чем представлялась теперь во сне*» [5, с. 46]. Описанное пространство дает нам возможность восстановить целостную картину. Город, в котором прошло детство маленького Родиона, небольшой, открытый («как на ладони»), только «на самом краю неба чернеется лесок» [5, с. 46]. Всегда черная пыль покрывает дорогу возле большого кабака, «*всегда производившего на него неприятнейшее впечатление*» [5, с. 46]. Дорога огибает вправо городское кладбище, в центре которого стояла каменная церковь с зеленым куполом, которую он любил, и «старинные в ней образа, большую частью без окладов и старого священника с дрожащею головой» [5, с. 46].

Сознание героя отмечает общую пространственную схему: город и вдалеке лес. В более конкретную перспективу введены три значимых точки, объединенных одной дорогой: кабак, кладбище и церковь (причем, две последние находятся на одной территории). По существующей традиции кабаки и церковь воспринимаются как локусы, противопоставленные друг другу (кто не попадает в церковь, тот попадает в кабак), это подчеркивается отношением Раскольникова: кабак с его пьяными нагоняет на него страх, заставляет дро-

жать, а церковь со старым священником вызывает прямо противоположное чувство – любовь.

Из сна становится известно важное обстоятельство из истории семьи Раскольниковых: «*Подле бабушкиной могилки, на которой была плита, была и маленькая могила его меньшого брата, умершего шести месяцев и которого он тоже совсем не знал и не мог помнить... и он каждый раз, как посещал кладбище, религиозно и почтительно крестился над могилкой, кланялся ей и целовал ее*» [5, с. 46]. Потеря для семьи второго сына обрушивается на плечи маленького мальчика, он становится единственным источником надежд и радости для родителей, вместе с ними на него накладывается и непрожитая жизнь младшего брата. Этот груз станет весомей после смерти отца, когда Раскольников останется главным мужчиной в семье со всеми налагающимися обязанностями.

Неоднократно во многих работах исследователей творчества Ф.М. Достоевского подчеркивалось значение слова «вдруг», довольно частотное на страницах его романов. На наш взгляд, эти «вдруг» – ситуации не являются в романном мире Достоевского обособленными. Напротив, они образуют оппозицию к слову «всегда», не столь частотному, однако имеющему такое же по степени важности функциональное значение. Соответственно «всегда» становится знаком длительного, постоянного, постепенно сменяющегося времени и внутренних состояний.

Противоположное слову «вдруг» (всегда) встречается в произведениях писателя реже, поэтому его неоднократное употребление в обозначенной сцене мы не считаем случайным. Будучи маленьким мальчиком Раскольников с отцом и с матерью ходили в церковь «*раз два в год*» [5, с. 46], но это событие повторялось ежегодно, что позволяет говорить, с одной стороны, о норме жизни в семье Раскольниковых, с другой, – о норме как таковой (т.е. о вечности обрядового действия – поминовение усопших в четко установленные дни – три родительские субботы). Примечательно здесь то, что Родион воспитывался в вере, соблюдал установленные обряды, иными словами, был по-настоящему связан с церковью, с ее заветами, и это говорит о том, что событие отклонения, отхода от христианской веры, от Бога у героя происходит тогда, когда он находится во взрослом состоянии.

Замечательно, что в тексте даны следы религиозного воспитания: мать Раскольникова в конце своего письма настойчиво спрашивает его о том, молится ли он Богу, верит ли он по-прежнему в благость Творца и Искупителя, при этом отсылая память Раскольникова в его детские годы, когда он «*в детстве своем, при жизни <...> отца, <...> лепетал молитвы свои у меня на коленях и как мы все тогда были счастливы*» [5, с. 34]. Материнское сердце подсказывает Пульхерии Александровне то, что с ее сыном не все благополучно, что его настигло безверие, и она молится за него.

Два отрезка жизни Раскольникова можно противопоставить друг другу: детство – это «всегда», взрослость – это «вдруг», переход из одного состояния в другое связано с перемещением героя из пространства городка в Петербург, а в целом – с отрывом от родных мест и близких людей. Другой (обратный) переход начнется в эпилоге романа. Перед читателем «*с высокого берега откроется широкая степь*» [5, с. 421], а на Соне в тот момент будет «*бедный, старый бурнус и зеленый платок*» [5, с. 421]. В «Преступлении и наказании» убийственному Петербургу противопоставлено открытое пространство городка детства героя и степь каторги.

Таким образом, сон Раскольникова представляет жизнь героя, изначально правильно ориентированную на вечные ценности, позволяет восстановить некоторые биографические моменты и объяснить «переворот», происшедший в сознании Родиона Романовича, известным образом повлиявший на него в дальнейшем. Поэтому неслучайно появление креста, который постепенно становится знаком судьбы героя.

Библиографический список

1. Пухачёв, С.Б. Поэтика жеста Ф.М. Достоевский (на материале романов «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы»): дис. ... канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2006.
2. Криницын, А.Б. О специфике визуального мира у Достоевского и семантике «видений» в романе «Идиот» // Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения. – М., 2001.
3. Борисова, В.В. Эмблематический строй романа Достоевского «Идиот» // Достоевский. Материалы и исследования. – СПб., 2005. – Т. 17.
4. Достоевский, Ф.М. Собр. соч.: в 30 т. Подросток. – Л., 1975. – Т. 13.
5. Достоевский, Ф.М. Собрание сочинений: в 30 т. Преступление и наказание. – Л., 1973. – Т. 6.

Bibliography

1. Pukhachyov, S.B. Poehtika zhesta F.M. Dostoevskiyj (na materiale romanov «Prestuplenie i nakazanie», «Idiot», «Besih», «Podrostok», «Bratija Karamazovih»): dis. ... kand. filol. nauk. – Velikiy Novgorod, 2006.
2. Krinichin, A.B. O specifike vizualnogo mira u Dostoevskogo i semantike «videniyj» v romane «Idiot» // Roman F.M. Dostoevskogo «Idiot»: sovremennoe sostoyanie izucheniya. – M., 2001.
3. Borisova, V.V. Ehblematiceskij stroj romana Dostoevskogo «Idiot» // Dostoevskiyj. Materiali i issledovaniya. – Spb., 2005. – T. 17.
4. Dostoevskiyj, F.M. Sobr. soch.: v 30 t. Podrostok. – L., 1975. – T. 13.
5. Dostoevskiyj, F.M. Sbranie sochinenij: v 30 t. Prestuplenie i nakazanie. – L., 1973. – T. 6.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 882 (09)

Zhestkova E.A. THE EPOCH OF IVAN THE TERRIBLE IN THE DESCRIPTION N.M. KARAMZIN'S AND A.K. TOLSTOY'S WORKS. In this article the author says about the influence of N.M. Karamzin's historical concept on A.K. Tolstoy's creative regard. The artistic methods that Karamzin and Tolstoy used to reveal the internal state of Ivan the Terrible are being analyzed in this work too.

Key words: monarch, Orthodox concept, the evolution of the character, consciousness, psychological peculiarities, moral freedom of a person.

E.A. Жесткова, канд. филол. наук, доц. АГПИ им. А.П. Гайдара, E-mail: ezhestkova@mail.ru

ЭПОХА ИОАННА ГРОЗНОГО В ИЗОБРАЖЕНИИ Н.М. КАРАМЗИНА И А.К. ТОЛСТОГО

В статье рассматривается вопрос о влиянии исторической концепции Н.М. Карамзина на творческий взгляд А.К. Толстого, анализируются художественные приемы, которые используют Карамзин и Толстой для раскрытия внутреннего состояния Иоанна Грозного.

Ключевые слова: монарх, православная концепция, эволюция характера, сознание, психологические особенности, нравственная свобода человека.

«Это злободневно, как свежая газета» [1, с. 135], – восторженно отзывался об «Истории государства Российского» А.С. Пушкин, особенно нетерпеливо ожидавший выхода в свет девятого тома, посвященного правлению Иоанна Грозного. Страстное и художественно убедительное изображение жестокого царя не оставило равнодушным практически никого из читателей: история стала одним из способов познания современности. Проблемы власти и личности, закона и произвола объясняют повышенный интерес к личности Иоанна IV.

В романе А.К. Толстого «Князь Серебряный» отчетливо прослеживается связь с «Историей государства Российского» Н.М. Карамзина. Писатель заимствовал не только общую фактическую канву, но и отдельные эпизоды, в ряде случаев включая в свое повествование лишь незначительно измененный текст многотомного сочинения, а также ввел множество конкретных исторических лиц, что свидетельствует о его стремлении к достоверности и документальности изображения, продемонстрировал достаточно серьезное знание предмета художественного изображения – времени царствования Иоанна IV.

Как и для Карамзина, для Толстого история сохраняла свой этический смысл. Писатель так же, как и историк, считал, что представления о человеческом процессе немыслимы без сохранения национальных начал, связанных с неизменным нравственным комплексом, и определяющих нравственных норм. Так, автор «Истории государства Российского» был убежден в восходящем прогрессивном развитии движения, лежащем в основе мировой истории. При этом он понимал идею прогресса как неуклонное движение челове-

чества вперед – от низшего к высшему, как переход на более высокие ступени развития, изменение к лучшему. Его вера в прогресс была, по сути отражением просветительских воззрений XVIII века, хотя, бесспорно, Карамзин унаследовал от христианства его веру в единство исторического развития. Толстой также приходит к пониманию причинно-следственных связей в цепи исторических событий: настоящее, в его представлении, обусловлено прошлым и создает предпосылки для дальнейшей событийности. Однако если для Карамзина мечта об идеальном обществе связана с будущим и является результатом постепенного совершенствования человека и человечества в целом, то А.К. Толстой считает возможным и необходимым возвращение к исходному этическому статусу Древней Руси, которая, по мнению писателя, выступает носителем прав, свобод и культурных ценностей, созданных христианским прошлым. История России, с точки зрения Толстого, представляет постепенный отход от этих норм, с одной стороны, и безуспешные попытки возвращения к ним – с другой. Общественные противоречия, вызванные всеобщим духовным упадком, по мнению писателя, чреватые возможностью государственной катастрофы, возвращающей национальное самосознание к комплексу незабываемых христианских ценностей как единственному источнику спасения. Таким образом, столкновение необратимости исторической динамики и этической статики в исторической концепции Толстого сформировало теорию циклического развития, в свете которой действительность предстает и вечно удаляющейся от идеала, и приближающейся к ней.

Одной из центральных проблем, на которой сфокусировано внимание обоих авторов, являлся вопрос о соотноше-

нии закона (государства) и свободы человека. Н.М. Карамзин во многом придерживался концепции просветительского эгалитаризма. Но в то же время был убежден, что монарх, в соответствии с православной концепцией власти, действует не по формальному праву (закону), а по «единой совести»: «Нет противоречия, — пишет Карамзин, — и все справедливо в делах Божества: ибо русские уверены, что Великий Князь есть исполнитель воли небесной. Обыкновенное слово их: так угодно Богу и Государю; ведают Бог и Государь» [2, с. 93]. Волю самодержца, основанную на силе традиции, православной нравственности историк признавал «живым законом». При этом Н.М. Карамзин высоко ценил свободу, но свободу внутреннюю, духовную. Что же касается политических прав, то автор «Истории» полагал допустимым их ограничение в определенные периоды во имя интересов государства, делал акцент на гражданском долге.

А.К. Толстой со свойственным романтикам акцентом на роли человеческой личности в истории считал, что личные пороки государя — большое искушение для его подданных. Как православный историк, А.К. Толстой оценивал происходящее с христианской точки зрения. Поэтому одним из необходимых условий справедливого государственного устройства писатель считал развитое народное самосознание, призванное уравнивать политическую и остальные сферы. Однако, представляя государство инструментом Божественного Провидения, писатель умалял его неморальный характер.

В романе «Князь Серебряный» показана драма личности, структура ее сознания, раскрыты психологические особенности характера Иоанна Грозного. Герой изображен в психологическом развитии. Однако картина этой эволюции создается пунктиром, по ходу нарратива, и она менее важна для автора, чем создание многомерного, многопланового образа Ивана Грозного [3, с. 72]. Художественное воплощение личности царя совершается в свете религиозно-мистической концепции Помазанника Божьего, которая во многом объясняет противоречивые обстоятельства правления Иоанна. Его образ возникает на скрещении различных оценок деятельности Иоанна IV (их воплощением являются точки зрения самого царя, окружающих, автора). В итоге характер Грозного не совпадает с его образом в целом. Образ оказывается шире социально-психологических и бытовых рамок, включает в себя сверх того и особый невыясненный смысловой потенциал. Он вырастает из многозначности конкретных деталей, из сочетания разноплановых мотивировок, что наиболее характерно для ранней стадии развития реализма. Но эти особенности отличают только образ Грозного, поэтому он фактически заслонил все остальные персонажи.

Говоря о нравственной свободе человека, писатель заявляет, что перемена в делах и характерах происходит не только из-за его природных свойств, а также под влиянием различных обстоятельств. Автор романа, рассматривая образ Иоанна, пытается понять, что могло повлиять на любимого, обожаемого всеми государя и низвергнуть его в «бездну ужасов тиранства».

В анализе обстоятельств, вызвавших перерождение «царя правды, блага, славы» в мучителя, упор писателя сделан на раскрытии подлой роли «новых любимцев государевых», готовых на все для удовлетворения своего честолюбия. Эти «клеветники», улучив момент, вкрались в душу царя хвастливым усердием исполнять, предупреждать его волю: «А новые-то люди обрадовались, да и давай ему [Ивану Васильевичу — Е.Ж.] шептать на бояр, кто по-насердке, кто чая себе милости, и ко всем стал он приклонять слух свой... И в том они, оканные, не бояся Страшного суда божия, и крест накриве целовали, и руки в письмах лживили! Много безвинных людей вожено в темницы... Кто только хотел, тот и сказывал за собою государеву слово... Такой ужас от царя, какого искони еще не видано!» [4, с. 66].

Автор делает акцент и на изменении внешнего вида, порожденном необузданностью и пагубностью страстей мо-

нарха: «Правильное лицо все еще было прекрасно; но черты обозначались резче, орлиный нос стал как-то круче, глаза горели мрачным огнем, и на челе явились морщины, которых не было прежде. Всего более поразили князя редкие волосы в бороде и усах. Иоанну было от роду тридцать пять лет; но ему казалось далеко за сорок» [4, с. 80]. «С лица царя исчезло все человеческое» [4, с. 116]. Выражение его лица напоминало сгоревшее здание: «Еще стоят хоромы, но украшения упали, мрачные окна глядят зловещим взором, и в пустых покоях поселилось недоброе» [4, с. 116].

В романе Иоанна Грозного мучают сомнения; голос совести неумолимо тревожит душу, герой признается в неправедности своих государственных деяний, поэтому в его речах и поступках прорываются покаянные мотивы: «...проливая кровь, я заливаюсь слезами! Кровь видят все; она красна, всякому бросается в глаза; а сердечного плача моего никто не зрит; слезы бесцветно падают мне на душу, но, словно смола горячая, проедают, прожигают ее насквозь по вся дни!» [4, с. 98]. Однако «проливая кровь и заставляя всех трепетать, хотел вместе с тем, чтоб его считали справедливым и даже милосердным; душегубства его были всегда облечены в наружность строгого правосудия, и доверие к его великодушию тем более льстило ему, что такое доверие редко проявлялось» [4, с. 291].

Противоречивость натуры Иоанна Грозного ставила перед писателем ряд существенных вопросов: религиозен ли герой в полной мере, либо его вера — фарс, помогающий управлять подданными, а также оправдывать беззакония, деспотизм. Толстой умышленно не избегает в своем произведении описания поступков героя, характеризующих неоднозначность, двойственность его личности. Автор обращает наше внимание на то, что спокойный взгляд царя не всегда свидетельствовал о его внутренней безмятежности. Царь, одаренный редкой пронзительностью, «любил иногда обманывать расчеты того, с кем разговаривал, и поражать его неожиданным проявлением гнева в то самое время, когда он надеялся на милость» [4, с. 290].

В романе Толстой рассказывает о ревностной деятельности в правлении Иоанна IV, акцентируя внимание читателя на том, как царь с молитвой ко Всевышнему, со словами любви, терпения, искренности и великодушием обращается к народу, взывая его умиление и поддержку: «Молился он о тишине на святой Руси, молился о том, чтоб дал ему Господь побороть измену и непокорство, чтобы благословил его окончить дело великого поту» [4, с. 99], «уже пот катился с лица его; уже кровавые знаки, напечатленные на высоком челе прежними земными поклонами, яснее обозначились от новых поклонов» [4, с. 105]. Далее читаем: «Усердная молитва приготовила царя к мыслям набожным. Раздражительное воображение не раз представляло ему картину будущего возмездия, но сила воли одолевала страх загробных мучений. Иоанн уверял себя, что страх этот и даже угрызения совести возбуждаемы в нем врагом рода человеческого, чтоб отвлечь помазанника Божия от высоких его начинаний» [4, с. 106]. Грозный стремится верою утвердить перемену в правлении и в своем сердце, он показан человеком, который чтит Законы Мироздателя, умиленно каясь в своих грехах.

Толстой обращает внимание на описание царской опочивальни, в которой стояли две кровати: «одна, из голых досок, на которой Иван Васильевич ложился для наказания плоти, в минуты душевных тревог и сердечного раскаянья; другая, более широкая, была покрыта мягкими овчинами, пуховиком и шелковыми подушками. На этой царь отдыхал, когда ничто не тревожило его мыслей. Правда, это случилось редко» [4, с. 289].

В то же время Толстой вслед за Карамзиным обвиняет Иоанна в глумлении над «церковью Христовою», в том, что он «хотел даже обратить дворец в монастырь, любимцев своих в иноков: выбрал из опричников 300 человек, самых злейших, назвал братиею, себя игуменом ..., дал им тафьи,

или скуфейки, и черные рясы, ... сочинил для них устав монашеский... в четвертом часу утра он ходил на колокольню... благовестить к Заутрене...» [2, с. 304]. В словах автора содержится укор безрассудству Иоаннова поведения: «Временем царь как будто приходил в себя, и каялся, и молился, и плакал, и сам назывался смертным убийцей и сыромядцем. Рассылал вклады в разные монастыри и приказывал панихиды по убитым» [4, с. 67]. Толстого, как и Карамзина, пугают «затейливые повороты» ума героя. Поведение царя не поддается никакому объяснению: «...пишет государь, что яде от великой жалости сердце, не хотя ваших изменных дел терпеть, оставляю мои государства и еду-де, куда бог укажет путь мне! Как пронеслася эта весть, зачался вопль по Москве: «Бросил нас батюшка-царь!»...прошло недели три, прибыл Иван Васильич на Москву...принимая государство, чтобы казнить моих злодеев» [4, с. 68].

С болью писатель рассказывает о трапезах в монастыре: когда братья «ели и пили досыта», царь читал «вслух душеспасительные наставления».

Карамзин отмечает, что Иоанн Грозный изъясняет «усердие ко благу церкви», что «обычай Иоаннов есть соблюдать себя чистым перед Богом». Автор «Истории» обращает внимание на то, что Иоанн ходил пешком зимою в Троице-Сергиеву Лавру, проводил там первую неделю Великого поста, «ежедневно моляся над гробом Святого Сергия» [2, с. 187]. Однако его набожность не сдерживает кровожадные инстинкты царя, не может «укротить его пылкой, беспокойной души, стремительной, приученной к шумной праздности, к забавам... неблагочинным» [2, с. 187]. Иоанн «любил показывать себя царем» «в наказаниях, в необузданности прихотей»; «играл, так сказать, милостями и опалами» [2, с. 187].

На фоне образа Иоанна особое значение принимают и похождения разбойных казаков во главе с атаманом Ермаком, Иваном Кольцо, Яковом Михайловым и другими. «Вольные люди» завоевывают Сибирские земли, устраняя угрозу со стороны сибирских татар. Интересно, что Ермак в определенном смысле антипод Иоанна IV: умный, грозный, сильный воитель, строгий судья недобросовестных, следовавших за богопослушностью своего войска, милостивый к побежденным. Практически, если принять версию о «народном»

происхождении Ермака, перед нами – противоположность Грозному. Более того, Толстой, беря за основу позицию Карамзина, размышляет над вопросом: почему, завоевав Сибирь, Ермак сам не стал Царем Сибирским? Во-первых, малочисленность войска и необходимость сильной помощи; во-вторых, незавершенность завоевания: «Ермак опасался прежде временно хвастаться в России успехом» [2, с. 234]. И все же, опираясь на документ, останавливается на следующем: «бедные, опальные казаки, угрызаемые совестью, исполненные раскаянием, шли на смерть и присоединили знаменитую Державу к России, во имя Христа и Великого Государя» [2, с. 23]. Следовательно, казаками также движет инстинктивное осознание необходимости самодержавия.

Толстой усиливает противоречия и сложности внутреннего мира героя. Государь преступает границы разумного в своей тирании. Ответственность за кровавую эпоху, по мнению автора, лежит не только на Иоанне, но и на тех, кто терпел его деспотизм, тем самым примиряясь с ним и питая его. Тиранство и рабство взаимосвязаны и каузальны по отношению друг к другу [5, с. 216]. Народ покорился Грозному царю. В изображении писателей народ предстает с самого начала как единство, подвластное Грозному. По мере отделения царя от своего истинного предназначения народ все также почитает власть становления Провидения. «Таков был Царь, таковы были подданные! Ему ли, им ли должны мы наиболее удивляться? Если он не всех превзошел в мучительстве, то они превзошли всех в терпении, ибо считали власть Государеву властью Божественною и всякое сопротивление беззаконием; приписывали тиранство Иоанново гневу Небесному и каялись в грехах своих...», – пишет в «Истории» Карамзин [2, с. 307]. И здесь Толстой явно не согласен с Карамзиным: испытание русской землей не пройдено, так как слепое повиновение – лишь условие для тирании.

В «Истории» Карамзина и «Князе Серебряном» Толстого мы обнаруживаем важнейшие черты личности государя: жесткость, лицемерное стремление примирить христианское учение с собственной кровожадностью; страх и недоверчивость по отношению даже к своим приближенным; нечистую совесть. Из этих черт складывается единый портрет нравственно-психологического вырождения Грозного.

Библиографический список

1. Пушкин, А.С. Письмо В.А. Жуковскому // Полное собрание сочинений: в 10 т. – Л., 1979. – Т. 10.
2. Карамзин, Н.М. История государства Российского: в 12 т. – М., 2001. – Т. I.
3. Никульшина, Е.В. Роман А.К. Толстого «Князь Серебряный» в историко-литературном контексте первой половины XIX века: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2002.
4. Толстой, А.К. Князь Серебряный. – М., 1976.
5. Федоров, А.В. Эпоха Иоанна Грозного в изображении М.Ю. Лермонтова и А.К. Толстого // Лермонтовский выпуск: материалы Международной научной конференции «Изучение творчества М.Ю. Лермонтова на современном этапе». – Пенза, 2004.

Bibliography

1. Pushkin, A.S. Pis'mo V.A. Zhukovskomu // Polnoe sobranie sochineniy: v 10 t. – L., 1979. – T. 10.
2. Karamzin, N.M. Istoriya gosudarstva Rossiyskogo: v 12 t. – M., 2001. – T. I.
3. Nikul'shina, E.V. Roman A.K. Tolstogo «Knyaz' Serebryaniy» v istoriko-literaturnom kontekste pervoy poloviny XIX veka: dis. ... kand. filol. nauk. – Volgograd, 2002.
4. Tolstoy, A.K. Knyaz' Serebryaniy. – M., 1976.
5. Fedorov, A.V. Ehpokha Ioanna Groznogo v izobrazhenii M.Yu. Lermontova i A.K. Tolstogo // Lermontovskiy vihpusk: materialih Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii «Izuchenie tvorchestva M.Yu. Lermontova na sovremennom etape». – Penza, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 82. 091

Gorutskaja N.V. MORTAL MOTIVES IN LYRIC POETRY OF ELDER SYMBOLISTS (D. MEREZKOVSKY, K. BALMONT, F. SOLOGUB, V. BRUSOV). The author of the article researches the nature of mortal motives in artistic creations of symbol poets Mereshkovsky, Balmont, Sologub, Brusov. The analysis of lyric texts can conclude from them that the main characteristics of life and poetic atmosphere were loneliness, weakness, discouragement, tiredness and melancholy.

Key words: symbolism, decadence, mortal motives, languor, despondency, dying, melancholy.

Н.В. Горюцкая, ст. преп. каф. культурологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: gorutskaja@mail.ru

МОРТАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ СТАРШИХ СИМВОЛИСТОВ (Д. МЕРЕЖКОВСКИЙ, К. БАЛЬМОНТ, Ф. СОЛОГУБ, В. БРЮСОВ)

В работе автор исследует природу мортальных мотивов в творчестве поэтов-символистов: Мережковского, Бальмонта, Сологуба, Брюсова. Анализ лирических текстов позволяет сделать вывод о том, что основными чертами жизненной и поэтической атмосферы рубежа веков стали одиночество, бессилие, уныние, усталость и тоска.

Ключевые слова: символизм, декаданс, мортальные мотивы, томление, уныние, угасание, тоска.

Мотивы смерти стали для русской литературы опознавательным знаком декадентских творений начала XX века. Огромную роль в появлении мортальных мотивов сыграло наследие французских поэтов, таких как Ш. Бодлер, П. Верлен, А. Рембо, и в целом танатологическая направленность европейской культуры «fin de siècle» (конца века) нашла свое отражение в русском символизме, в творчестве его старших представителей: Д. Мережковского, К. Бальмонта, Ф. Сологуба, В. Брюсова и многих других. Но в отличие от французских предшественников мифология смерти у символистов в России не ограничена простым заимствованием, она имеет, прежде всего, национальные истоки. Тема смерти в русской поэзии конца XIX – начала XX вв. во многом обусловлена изживанием дворянской культуры в России. Мироощущение человека в этот исторический момент времени определяет мысль о том, что старый уклад жизни ушел безвозвратно. Это мироощущение В. Брюсов воспроизводит в поэме «Мир» 1903 года: «Я помню этот мир, утраченный мной с детства // Как сон непонятый и прерванный как бред... // Я берегу его – единое наследство // Мной пережитых и забытых лет» [1, с. 304].

Первым эстетическим манифестом символизма в России стала лекция, прочитанная Д. Мережковским в 1892 году: «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы», в которой выдвигается требование к современной ему литературе – требование в ней «мистического содержания». Этому «мистическому содержанию» поэты-символисты подчиняют все свое творчество. Следует вспомнить о том, что сенсуализм, мистицизм русских символистов укоренен в традиции немецкого романтизма. Так, В. Жирмунский заметил, что мистицизм XX века унаследовал от немецкого романтизма «интеллектуальную интуицию» [2], т.е. восприятие Божества через экстаз, а также острое упование и жизнью, и любовью, и смертью как единым процессом, вневременным и вечным. В мортальных мотивах встречается желание и устремление к «запредельному», к сфере смерти. Как признание звучат строки из стихотворения «Прости!» Н. Минского: «Увидеть смерть надежд своих, / <...> Все пережить их до единой / И лепесток за лепестком / Ронять, когда весь мир кругом, / Томиться медленной кончиной» [3, с. 107]. И. Анненский в статье «Символы красоты у русских писателей» приходит к заключению, «*ничто* из *ничто* обращается в *нечто*: у него оказывается власть, красота и свой таинственный смысл [курсив И. Анненского]» [4, с. 129].

Свое видение мира Д. Мережковский наиболее отчетливо выразил в стихотворении «Дети ночи». Здесь поэт – провозвестник красоты и тайны, всего «неведомого»: «Мы неведомое чуем / И, с надеждою в сердцах, / Умирая, мы тоскуем / О несозданных мирах. / <...> Наши гимны – наши стоны; / Мы для новой красоты / Нарушаем все законы, / Преступаем все черты» [5, с. 470].

Тоска и томление в земной жизни, исчерпанность и одиночество человека в мире – вот постоянные мотивы лирики Мережковского. Он, как отмечает А. Долинина, «еще и подчеркивает свою нелюбовь, а то и презрение к людям, к жизни, к нашим обычным ценностям, к нашему добру и злу» [6, с. 284]. Положение поэта в мире – это положение созерцающей жизни, зрителя. Поэта очаровывает и завораживает не молодость, не юность, а старость. Состояния увядания, уга-

сания привлекают поэта не только в жизни, но и в природе. Стихи об осени, опавших листьях, умирающих месяце иллюстрируют эту идею («Осенние листья», «Осенью в Летнем саду», «Ноябрь» и др.). Поэт призывает смерть, он желает смерти, он радуется ей: «Погибший день, ты был ничтожен / И пуст, и мелочно тревожен; / За что ж на тихий твой конец / Самой природой возложен / Такой блистательный венец?» [7, 143]. В последней строчке этого стихотворения можно было бы с легкостью поставить не вопросительный знак, а восклицательный. Этот «блистательный венец» для него желанный. Смерть мыслится Мережковским как отдых одинокой измученной, усталой, истерзанной противоречиями души.

Современники Д. Мережковского воспринимали его как личность эсхатологическую, которая и свое поколение воспринимает эсхатологически. Поэтому Смерть для него – необходимое условие для новой жизни, для нового рождения. Поэт верит в возможность появления «нового Орфея», способного найти «обратный путь – от мертвых к живым» [8, с. 56].

Сумеречная депрессивность, царящая в общественном сознании 1890-х годов, нашла яркое воплощение и в поэзии К. Бальмонта. Мотивы уныния, усталости, бегства от жизни становятся доминантой его поэтического мира: «Заводь спит. Молчит вода зеркальная. / Только там, где дремлют камыши, / Чья-то песня слышится, печальна, / Как последний вздох души». [9, с. 98]. Поэт мало интересуется современной ему действительностью, бытие для него лишь тень, «вечный сон», т.е. смерть. Он сопоставляет действительность с «болотной глушью», с «царством мертвого бессильного молчания», с «пустыней», где томиться душа его лирического героя. Поэт признается: «я ненавижу человечество, я от него бегу спеша», «я в бегстве живу неустанном». Традиционный для романтизма мотив корабля как выражение мятежности души занимает в лирике Бальмонта ведущее место. Поэма «Мертвые корабли» (сб. «Тишина») продолжает заявленную в первом сборнике поэта тему корабля мятежа в морской стихии. Мы отчетливо слышим голос кораблей, ищущих новых островов счастья: «Нам ветер бездомный шепнул в полусне, / Что сбудутся наши надежды: / Для нового солнца, в цветущей стране, / Проснувшись, откроем мы вежды» [9, с. 114]. Но несущиеся в мир мечты, «в безвестность» корабли оказываются обречены на гибель в морской пучине. Пейзаж, который разворачивается дальше по ходу поэмы, говорит о безвыходности, о крушении возможности счастья: «И шепчут волны меж собой, / Что дальше их пускать не надо, - / И встала белою толпой / Снегов и льдистых глыб громада» [9, с. 116].

Что же составляет ценность в поэтическом мире Бальмонта? Ответ на этот вопрос находим в следующих строках: «Я не зная мудрости, годной для других, / Только мимолетности я влагаю стих. / В каждой мимолетности вижу я миры, / Полные изменчивой радужной игры» [9, с. 281]. Миг – вот что может составить полноту бытия художника. За эту зыбкость и изменчивость поэтического мира Ю. Айхенвальд назвал Бальмонта «поэтом воздуха» [10]. Поэт творит свою философию мига: воссоздавая стремительный поток мгновенных ощущений и раздумий, он утверждает относительность Добра и Зла.

Экстенсивное освоение жизни приводит поэта к отказу от пассивного созерцания к дерзновению за грань дозволенного. В этом видится увлечение художника идеей Сверхчеловека Ф. Ницше. Читающую публику тех лет шокировало его нескромное заявление, сделанное в духе Ш. Бодлера: «Чтоб видеть высоту, я падаю на дно». Апофеозом такой душевной раздвоенности Бальмонта стал сборник «Горящие здания», по поводу которого А. Белый писал: «Мутные волны хаоса, отливающие красным заревом, иступленные крики замерзающих в холоде безбрежности..., уродливые пороки излома – вот что неожиданно поражает в «Горящих зданиях»» [11, с. 402]. Сам же Бальмонт, определяя настроение своего сборника, в письме Льву Толстому откровенно признавался: «Эта книга – сплошной крик души разорванной и, если хотите, убогой, уродливой. Но я не откажусь ни от одной страницы, и – пока – люблю уродство не меньше, чем гармонию» [12, с. 122]. В.С. Соловьев в статье «Три речи в память Достоевского» писал: «Прежде искусство отвлекало человека от той тьмы и злобы, которые господствуют в мире <...> теперешнее искусство, напротив, привлекает человека к тьме и злобе житейским с неясным иногда желанием просветить эту тьму, умирить эту злобу» [13, с. 173]. Вот и взор Бальмонта ищет доброе в злом, красоту в смерти.

Таким образом, ощущение катастрофичности, неблагополучия мира окрашивает весь мотивный комплекс бальмонтовской лирики. В. Брюсов верно отмечал, что «миросозерцание Бальмонта – бессознательный дуализм и в борьбе Зла и Добра, дьявола и бога, должна она неизбежно изнемогать» [14, с. 263]. Балансирование между крайностями, отказ от сближения с жизнью – следствие неутоленной боли его разорванной души. Результат всего: крайняя степень одиночества: А. Белый восклицает о поэте: «Бедный Бальмонт, бедное, одиноко в пространстве ночи закинутое дитя!» [15, с. 407].

В русле декадентских умонастроений развивалось и творчество Ф. Сологуба (Ф. К. Тетерникова). Современная поэту критика неизменно отмечала его холодность и тяготение к эстетизации смерти. За ним закрепилась слава декадента, маньяка, садиста, смертяшкина. Ю. Айхенвальд назвал Сологуба «поэтом небожью мира», «жрецом предустановленной дисгармонии» [16, с. 75]. Как и его единомышленники Д. Мережковский, З. Гиппиус, В. Брюсов, К. Бальмонт и др., Сологуб наследует субъективизм, тягостное переживание усталости, отвращение к жизни, эротическую эстетизацию, поэтизацию смерти от «проклятых поэтов», но создает при этом свою оригинальную концепцию мира.

В статье «Символы красоты у русских писателей» И. Анненский писал: «Нигде трагическая роль поэзии не обнаруживается с такой яркостью, как именно в изображениях муки» [17, с. 129]. Эти слова можно применить и к поэзии Ф. Сологуба. Картины современной поэту действительности наполнены мукой и ядом декадентского миропонимания. Безжалостно обнажает Сологуб перед читателем свою душу и свои переживания. Он показывает тайные изъяны внутреннего мира, скрытые от посторонних взоров, вдруг вырвавшиеся из плена условностей, которыми полна повседневная жизнь, и подчинили себе все существо обывателя: «Лихо ко мне прижимается, шепчет мне тихо: / «Я – бесталанное, всеми гонимое Лихо! / <...> / Только тебе побороться со мной недосужно, – / Странно мечтая, стремишься ты к мукам. / Вот почему я с твоею душою так дружно, / Как отголосок со звуком. [18, с. 112]. Созданный Сологубом образ таинственного существа – безликого Лихо – нечто иное как олицетворение пустоты жизни. Лирический герой устал «брести житейскою пустыней». Жизнь активна в прошлом, она противостоит будущему пассивному умиранию. Это ведет к тому, что грань между прошлым и будущим, между жизнью и смертью исчезает, благодаря размывающему эту противоположность постоянному усталости. Поток времени делает неразличимым начало и конец; младенчество и старость оказываются уравнены друг с другом. Пассивность становится признаком самой жизни, а жизнь – созреванием смерти: «Мы устали пре-

следовать цели, / На работу затрачивать силы, / Мы созрели / Для могилы» [18, с. 139].

Интересно наблюдение Вл. Ходасевича, сделанное над лирикой Ф. Сологуба: «Смешных положений он почти не знает, улыбок в явлениях жизни не видит. А если видит, то страшные или злые (курсив мой – Н.Г.)» [19, с. 114]. Он видит, как быт – «жизни будничной томительные узы» – калечит людей, искажает их чувства. По убеждению поэта, мир перевернулся, и там, где раньше была жизнь, теперь смерть. Зло мыслится не только как социальное явление, оно проникло внутрь человека, оно – результат греховности человека. Как замечает С. Булгаков: «Смерть вошла в мир путем греха, который разрушил устойчивость человеческого существования...» [20, с. 273]. Сологуб видит в этом разрушении не столько гибель телесной оболочки, скрывающей жаждущую пробуждения душу, сколько гибель самой души. Поэтому единственный выход, который видит поэт, – отречься от жизни и тем самым спасти омертвевший в земных скитаниях дух. Смерть мыслится Сологубом как уход от злой и уродливой жизни («О, владычица смерть, я роптал на тебя...», 1897; «Воля к жизни, воля к счастью, где ж ты?», 1901; один из разделов сб. «Пламенный круг» получил заглавие «Сеть смерти»). Смерть для него и потому желанна, что, как верно подметил С. Булгаков, «за гранью смерти следует откровение земной жизни как начало нового бытия...» [20, с. 290]. Сологуб восклицает: «Подруга – смерть, не замедляй, / Разрушь порочную природу, / И мне опять мою свободу / Для созидания отдай» [18, с. 281].

Эстетические взгляды В. Брюсова следовало бы охарактеризовать как поэтическую формулу, выдвинутую им самим: «Я действительности нашей не вижу». Брюсов в это время, как и большинство символистов находился в оппозиции к современности. Разрабатывая тему города, Брюсову как настоящему художнику удалось передать давящую силу социальной жизни.

В городском пейзаже поэт видит неподвижные, незаконченные здания, мертвые дома, похожие на темницу. Брюсов описывает людей, живущих в этом городе: «Мы к ярким краскам не привыкли, // Одежда наша – цвет земли; // И робким взором мы поникли, // Влачимся медленно в пыли» [19, с. 174]. Их лица неразличимы в потоке времени, они как вереница проходящих теней; люди-призраки, населяющие этот город представляют собой «отрывки неугаданных слов»: «Словно нездешние тени, // Стены меня обступили: // Думы былых поколений! // В городе – я как в могиле...» [19, с. 177]. Канун XX века воспринимается Брюсовым как некий *итог исчерпавшей себя цивилизации, как преддверие неминуемой катастрофы*.

Показательно, что пространство в поэтическом мире поэта – это, прежде всего, замкнутое пространство. Символично название одной из его поэм «Замкнутые». Выражением этой замкнутости выступает образ тюрьмы. Стихотворение «Каменщик» (1901) входит в цикл «Картины» (сб. «Urbi et Orbi»), которые «рисуют» взору читателя всю неприглядность и пошлость современной действительности. Образ тюрьмы сопоставляется с мотивами тесноты и неподвижности домов первых двух стихотворений цикла. Очевидно, что каменщики строят дом, который в реальности городского быта становится тюрьмой. Далее этот образ дом-тюрьма продолжит свое бытование в стихотворении «Каменщик» (1904) из цикла «Повседневность», где получает иной масштаб. Тюрьмой становится жизнь человека. Образ тюрьмы получает свое окончательное оформление в восприятии облика современной культуры. Брюсовская картина мира такова: любое здание, любая постройка (= дом, мир, культура) символизирует статику Жизни, т. е. Смерть.

Мотив замкнутости в поэтике В. Брюсова подчеркнут отсутствием открытых дверей. Если же и встречаются открытые двери, то это двери в пространство Смерти: «Я сквозь незапертые двери / Вошел в давно знакомый дом, / Я заглянул ...// Она смотрела...» [19, с. 313-314].

Еще одним признаком этой замкнутости выступает образ решетки на окнах: «Между нами частая решетка, / В той тюрьме, где мы погребены / Днем лучи на ней мерцают кротко, / Проходя в окно, в верху стены» [19, с. 291].

Но образ тюрьмы в мире Брюсова существует не только как реальность, т.е. здание, с тюрьмой также сравнивается душа: «Проходят дни, проходят сроки. / Свободы тщетно жаждем мы. / Мы беспощадно одиноки / На дне своей души-тюрьмы!» [19, с. 318]. Если в этом мире и возможно движение, то эту возможность получает сама лишь Смерть. Поэтому человеку остается одно – движение вслед за нею.

Категория времени как времени остановившегося, застывшего, замершего оказывается ценным для поэтического мира Валерия Брюсова. Наблюдая за поэтикой стихотворений Брюсова, невозможно не заметить частое противостояние «дня» и «ночи». Брюсов отдает приоритет ночи, ему не жаль умершего дня, который наполнен шумом, толпой, суматохой, т.е. движением. Ночь же наоборот «безмолвна», «медленна».

Важным представляется тот факт, что художественное двойственное по своей природе сознание поэта налагает и отпечаток на хронотоп, который обладает тем же двойственным измерением: в условно-мифологическом пространстве

времени проступают черты исторически конкретных обстоятельств конца века. Исследователями творчества Брюсова замечено, что именно древние культуры дают пищу для размышлений поэта. Таковы, его циклы «Любимцы веков» (сб. «Tertia Vigilia»), «Правда вечная кумиров» (сб. «Stephanos»), «Властительные тени» (сб. «Зеркало теней»), «В маске» (сб. «Семь цветов радуги»). Время прошлое предпочтительнее для поэта, чем современное. Таким образом, брюсовская бесконечность исторична. В статье, посвященной Вл. Соловьеву, Брюсов утверждал, что задача каждого настоящего Художника есть поиск выхода из «мира Времени» (= мир Зла) в «мир Вечности» (= мир Добра), т.е. цель человеческой жизни – победить Время, чтобы все стало Вечностью. Чтобы реализовать эту задачу надо пройти своего рода инициацию, т.е. умереть, познать Смерть. И эту инициацию должен совершить в мире и для мира сам Художник.

Итак, как видим моральные мотивы становятся излюбленными в творчестве «старших» символистов. Поэзия каждого из них выражает, хотя и по своему, переживания человека накануне смерти, показывает сам момент перцепционного, воображаемого перехода из витального пространства в моральное, наконец, просто загробное существование, исход души из тела

Библиографический список

1. Брюсов, В.Я. Собрание сочинений: в 7 т. – М., 1975. – Т. 1.
2. Жирмунский, В.М. Немецкий романтизм и современная мистика. – СПб., 1996.
3. Минский, Н.М. Полное собрание стихотворений: в 4 т. – СПб., 1907. – Т. 3.
4. Анненский, И.Ф. Символы красоты у русских писателей // Книги отражений. – М., 1979.
5. Мережковский, Д.С. Стихотворения и поэмы. – СПб., 2000.
6. Долинина, А. Дмитрий Мережковский // Русская литература XX века (1890 – 1910) / под ред. проф. С.А. Венгерова: в 2 кн. – М., 2000. – Кн. 1.
7. Мережковский, Д.С. Стихотворения и поэмы. – СПб., 2000.
8. Мережковский, Д.С. В тихом омуте: статьи и исследования разных лет. – М., 1991.
9. Бальмонт, К. Д. Стихотворения. – Л., 1969.
10. Айхенвальд, Ю. И. Силуэты русских писателей: в 2 т. – М., 1998. – Т. 2.
11. Белый, А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
12. Шифман, Л.И. Л. Толстой и К. Бальмонт // Русская литература. – 1970. – № 3.
13. Соловьев, В.С. Три речи в память Достоевского // Сочинения в двух томах. – М., 1988. – Т. 2.
14. Брюсов, В.Я. Собрание сочинений: в 7 т. – М., 1975. – Т. 6.
15. Белый, А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
16. Айхенвальд, Ю.И. Силуэты русских писателей: в 2 т. – М., 1998. – Т. 2.
17. Анненский, И.Ф. Символы красоты у русских писателей // Книги отражений. – М., 1979.
18. Сологуб, Ф.К. Стихотворения. – СПб., 2000.
19. Ходасевич, Вл. Сологуб // Некрополь. Литература и власть. Письма Б.А. Садовскому. – М., 1996.
20. Булгаков, С.Н. Софиология смерти // Тихие думы. – М., 1996.
21. Брюсов, В. Я. Собрание сочинений: в 7 т. – М., 1975. – Т. 1.

Bibliography

1. Bryusov, V.Ya. Sbranie sochineniy: v 7 t. – M., 1975. – T. 1.
2. Zhirmunskiy, V.M. Nemeckiy romantizm i sovremennaya mistika. – SPb., 1996.
3. Minskiy, N.M. Polnoe sbranie stikhotvoreniy: v 4 t. – SPb., 1907. – T. 3.
4. Annenskiy, I.F. Simvolih krasotih u russkikh pisateley // Knigi otrazheniy. – M., 1979.
5. Merezkovskiy, D.S. Stikhotvoreniya i poehmih. – SPb., 2000.
6. Dolinina, A. Dmitriy Merezkovskiy // Russkaya literatura KhKh veka (1890 – 1910) / pod red. prof. S.A. Vengerova: v 2 kn. – M., 2000. – Kn. 1.
7. Merezkovskiy, D.S. Stikhotvoreniya i poehmih. – SPb., 2000.
8. Merezkovskiy, D.S. V tikhom omute: statji i issledovaniya raznihkh let. – M., 1991.
9. Baljmont, K. D. Stikhotvoreniya. – L., 1969.
10. Aykhenvajld, Yu. I. Siluehtih russkikh pisateley: v 2 t. – M., 1998. – T. 2.
11. Belihy, A. Simvolizm kak miroponimanie. – M., 1994.
12. Shifman, L.I. L. Tolstoy i K. Baljmont // Russkaya literatura. – 1970. – № 3.
13. Solovjev, V.S. Tri rechi v pamyatj Dostoevskogo // Sochineniya i dvukh tomakh. – M., 1988. – T. 2.
14. Bryusov, V.Ya. Sbranie sochineniy: v 7 t. – M., 1975. – T. 6.
15. Belihy, A. Simvolizm kak miroponimanie. – M., 1994.
16. Aykhenvajld, Yu.I. Siluehtih russkikh pisateley: v 2 t. – M., 1998. – T. 2.
17. Annenskiy, I.F. Simvolih krasotih u russkikh pisateley // Knigi otrazheniy. – M., 1979.
18. Sologub, F.K. Stikhotvoreniya. – SPb., 2000.
19. Khodasevich, Vl. Sologub // Nekropolj. Literatura i vlastj. Pismja B.A. Sadovskomu. – M., 1996.
20. Bulgakov, S.N. Sofiologiya smerti // Tikhie dumih. – M., 1996.
21. Bryusov, V. Ya. Sbranie sochineniy: v 7 t. – M., 1975. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 03.11.11

УДК 81'27

Ansимова О.К. CULTURAL LINGUISTICS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF LINGUISTIC SCIENCE: AN ATTEMPT TO DEFINE DISCIPLINARY STATUS. Under active development on issues of language and culture in this paper an attempt is made a comparative analysis of the basic concepts of cultural linguistics and determine its place in a number of other sciences field claimed that presents a theoretical significance, since all that exists at the present stage of its development concepts are of controversial nature.

Key words: cultural linguistics, ethnolinguistics, lingvostranovedenie, sociolinguistics, language and culture.

О.К. Ансимова, аспирант НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: ansimova-ok@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПОПЫТКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНОГО СТАТУСА

В рамках активных разработок в области проблемы языка и культуры в данной статье осуществляется попытка сравнительного анализа основных концепций определения лингвокультурологии и ее места в ряде других наук заявленной области, что представляет теоретическую значимость, поскольку все существующее на современном этапе ее развития концепции носят дискуссионный характер.

Ключевые слова: лингвокультурология, этнолингвистика, лингвострановедение, социоллингвистика, язык и культура.

На современном, антропоцентрическом, этапе развития лингвистической науки значимость проблемы взаимодействия языка и культуры не вызывает сомнений в научном сообществе. Необходимость обращения к лингвокультурологии как к области исследования данной проблемы связано с тем, что, несмотря на активные разработки данной области научного знания (предпосылки формирования – труды В. фон Гумбольдта и его последователей; активно исследуемая теория вопроса – современные работы В.Н. Телия, В.В. Воробьева, В.А. Масловой и др.), общепринятое определение лингвокультурологии, единое мнение относительно ее статуса, предметов, методов и т.д. еще не сформировано в научном сообществе. Иными словами, практически все существующие концепции описания данной научной дисциплины носят дискуссионный характер, часто не имея точек соприкосновения, что видится ущербным и представляет определенную проблему для дальнейших теоретических изысканий. В предлагаемой статье осуществляется попытка сопоставления основных концепций определения дисциплинарного статуса лингвокультурологии, необходимого для формирования проблемного теоретического поля данной области знания.

При отмеченной выше дискуссионности вопросов, связанных с лингвокультурологией, единственной проблемой, не вызывающей сомнений у исследователей, является изучение языка в неразрывной связи с культурой. Позиции исследователей относительно этого вопроса хорошо видны в формулировках определений лингвокультурологии, так, в большинстве случаев она определяется как научная дисциплина «о связи языка и культуры», что не дает четкого представления о ее специфике. Не способствует этому и отсутствие критериев разграничения или, наоборот, интеграции нескольких фундаментальных научных направлений, исследующих проблему связи языка и культуры: помимо лингвокультурологии к ним принято относить этнолингвистику, лингвострановедение, социоллингвистику, а также межкультурную коммуникацию и др. Отметим, что авторитетный теоретик языка Е.Д. Поливанов проблему «язык и культура» относил к компетенции филологии, с той оговоркой, что филология определялась им как «совокупность дисциплин (дисциплин общественных наук), изучающих явления культуры, отраженные в памятниках слова, т.е. в языке и в памятниках литературы, а также (поскольку другие искусства, в свою очередь, тесно прилегают к литературе) и в памятниках других искусств. Следовательно, история литературы (именно как история культуры в памятниках литературы) и история искусства входят в понятие филологии, но лингвистика (= наука о языке) входит сюда лишь частично» [1, с. 444]. Наличие

нескольких дисциплин, в область исследования которых включена проблема «язык и культура», объясняется многоаспектностью заявленной проблемы, а их недостаточно четкое разграничение – стремлением современной науки в целом к интеграции различных областей знания, имеющих общий или схожий объект исследования.

В подтверждение дискуссионности многих вопросов лингвокультурологии отметим, что даже появление обозначающего лингвокультурологию термина не находит единого мнения среди исследователей: западные ученые полагают, что первым о лингвокультурологии заявил в своей статье американский лингвист, антрополог и литературовед П. Фридрих; Л.А. Городецкая приписывает первенство употребления данного термина Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову [2, с. 68]; по мнению Е.О. Опарина, появление этого термина связано с разработками фразеологической школы, возглавляемой В.Н. Телия. Таким образом, современный этап развития лингвокультурологии можно обозначить как стадию становления теоретико-методологической базы данной научной дисциплины, откуда возникает необходимость рассмотрения и, что важно, попытки систематизации и классификации исследователями существующих теорий/концепций понимания лингвокультурологии.

За основу классификации нами принято определение статуса лингвокультурологии, поскольку выявление ее места в ряде других гуманитарных наук, исследующих проблему связи языка и культуры, видится первоочередной базовой задачей.

Среди существующих концепций относительно дисциплинарного статуса лингвокультурологии можно выделить следующие: а) понимание лингвокультурологии как самостоятельной научной дисциплины (В.В. Воробьев, В.А. Маслова и др.); б) понимание привативного характера взаимодействия: лингвокультурология как часть той или иной науки, изучающей язык и/или культуру (Г.В. Токарев, Е.Е. Коптякова, Л.А. Городецкая, В.И. Карасик; В.В. Красных, Г.Г. Слышкин и др.); в) интеграция заявленных подходов (В.Н. Телия и др.).

Как самостоятельную «исследовательскую парадигму движения научной мысли о языке и культуре» лингвокультурологию понимают В.В. Воробьев и В.А. Маслова. Подобной позиции также придерживается Е.О. Опарина, но ввиду ее следования определению и большинству воззрений В.А. Масловой практически во всех методологических основаниях лингвокультурологии [3], отдельное рассмотрение ее подхода не представляется необходимым.

Самостоятельность лингвокультурологии раскрывается заявленными исследователями в сопоставлении ее с другими направлениями изучения связи языка и культуры, в част-

ности с лингвострановедением (оговоримся, что, несмотря на разграничение В.В. Воробьевым лингвокультурологии и лингвострановедения, он, а также Ю.Е. Прохоров, занимаются изучением взаимодействия языка и культуры в целях национально-ориентированного обучения, что позволяет Н.Ф. Алиференко обозначать тенденцию постепенного вытеснения лингвокультурологией страноведения в дидактическом плане [4, с. 268-283]). По мнению В.В. Воробьева, лингвострановедение, являясь, в отличие от лингвокультурологии, аспектом обучения языка, а не научной дисциплиной филологической области, может трактоваться как «практическая реализация лингвокультурологии в процессе преподавания русского языка иностранцам» [5, с. 37]. При этом необходимо обратить внимание на то, что, в понимании Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, лингвострановедение представляет собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики, с той разницей, что при всей общности «их объективной базы» «социолингвистика изучает экстралингвистический план языка как таковой с сугубо познавательными целями», а лингвострановедение – экстралингвистический план языка с точки зрения учебного процесса, т.е. с прикладными целями» [6, с. 16]. Отсюда возникает необходимость разграничения лингвострановедения и социолингвистики. Обратимся к определению социолингвистики: «научная дисциплина, развивающаяся на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии и изучающая широкий комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмом воздействия социальных факторов на язык и той ролью, которую язык играет в жизни общества» [7, с. 481], из которого ясно, что одна из основных проблем, изучаемых социолингвистикой, – проблема социальной дифференциации языка.

Так, если В.В. Воробьев рассматривает лингвострановедение как методический аналог лингвокультурологии, то, по мнению В.А. Масловой, лингвострановедение – составная часть лингвокультурологии. Разграничение же данных дисциплин В.А. Маслова видит в том, что «лингвострановедение изучает собственно национальные реалии, нашедшие отражение в языке» [8, с. 12]. Попытаемся не согласиться с подобным пониманием, поскольку Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, помимо изучения безэквивалентных языковых единиц, предложили понятия **лексического фона / фоновых знаний**, которые продолжают развиваться уже во «всеобъемлющей лингвострановедческой концепции логоэпистемы», что предполагает более широкие исследования, нежели изучение безэквивалентной лексики.

Помимо разногласий во взглядах на соотношение лингвокультурологии и лингвострановедения, значительные отличия концепций заявленных авторов заключаются в определении временного аспекта объекта лингвокультурологии: при схожести самого объекта (взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования) В.В. Воробьев интерпретирует его только как современные языковые факты (синхронный подход), В.А. Маслова – как современные и исторические (синхронный и диахронный подходы).

Частично соотносятся с концепциями В.В. Воробьева и В.А. Масловой научные воззрения В.Н. Телия, поскольку, согласно ее концепции, лингвокультурология рассматривается как самостоятельная дисциплина, с одной стороны, и как часть этнолингвистики, – с другой.

Как самостоятельная научная дисциплина лингвокультурология исследует «воплощенные в живой национальный язык материальную культуру и менталитет и проявляющиеся в языковых процессах в их действенной преемственности с языком и культурой этноса» [9, с. 216]. Обратим внимание на то, что, используя в данном определении сочетание «культура этноса», В.Н. Телия поясняет, что «лингвокультурология призвана исследовать и описывать взаимодействие языка и культуры не только и не столько в ее этнических формах

<...>, сколько в формах национальной и общечеловеческой культур» [9], т.е. В.Н. Телия, в отличие от В.А. Масловой, не ограничивает объект лингвокультурологии национальной культурой, расширяя его до культуры межнациональной / интернациональной – и далее «в их современном состоянии или в определенные синхронные срезы этого взаимодействия» [9]. Приведенный тезис используется В.А. Масловой как один из аргументов для противопоставления своей концепции и концепции В.Н. Телия, поскольку, как отмечено выше, по мнению В.А. Масловой, лингвокультурологии свойственны как синхронные, так и диахронные исследования. Но поскольку В.Н. Телия под синхронными срезами понимает «определенные периоды эпохи жизни народа в целом или каких-либо его социальных групп, оказавших заметное воздействие на формирование ментальности народа» [9], думается, что данное противопоставление не имеет основания и может быть снято.

Как часть этнолингвистики лингвокультурология «посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [9], а ее глобальные задачи в основном совпадают с теми, которые были выдвинуты Н.И. Толстым при определении программы этнолингвистики [10, с. 182].

К особенностям научных взглядов В.Н. Телия можно отнести то, что при изложении заявленных концепций она не делает обобщений и не приводит доводов в пользу какой-либо из них, поскольку это не является для ее исследования первостепенной задачей. В научном сообществе большую популярность получила та концепция В.Н. Телия, в которой лингвокультурология раскрывается как часть этнолингвистики. Так, например, Г.В. Токарев [11] и Е.Е. Коптякова [12] во многом опираются на данную концепцию, беря ее за основу собственных исследований.

Обратимся к другим концепциям, в которых лингвокультурология рассматривается как часть какой-либо другой научной дисциплины.

Позиционирование научно-методологической базы лингвокультурологии как части, «особого раздела» культурологии представлено в монографии Л.А. Городецкой. Автор, основываясь на разделении А.Я. Флиером культурологии на гуманитарную (культуроведение) и социально-научную (собственно культурология) [13], понимает лингвокультурологию как антропологическое направление социально-научной культурологии [2, с. 70-71], исследующее «культурное бытие людей на уровне, приближенном к их повседневной социальной практике, нормативные образцы поведения и сознания, непосредственные психологические мотивации и пр.» [13, с. 13]. Отметим то, что позиционирование лингвокультурологии как части культурологии характерно для некоторых культурологов, например, А.И. Арнольдова [14] и С.П. Мамонтова [15].

Не оспаривая подобный подход и считая его возможным выбранным аспектом для решения определенных задач, а также отмечая близость данных наук, обусловленную изучением ими культуры, обозначим разницу лингвокультурологии и культурологии.

Культурология – это наука, задачей которой является осмысление культуры как целостного (общественного) явления, для чего необходимо исследование взаимодействия человека и всех возможных сфер его бытия (природа, социум, физическое и духовное бытие) [16, с. 3; 17, с. 6], в то время как лингвокультурология изучает взаимосвязь языка и культуры.

Понимание лингвокультурологии как «прикладной стороны лингвистического знания» прослеживается в работах В.И. Карасика. Заявленный подход основывается на понимании языка как «составной части культуры» вследствие акцентуации его кумулятивной функции: язык – «важнейшее хранилище коллективного опыта». Так, с позиции культурологически ориентированной лингвистики язык – это «средство концентрированного осмысления коллективного опыта,

который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т.д.». Отсюда и альтернативное название лингвокультурологии – «культурологическая лингвистика» [18, с. 3-5].

Важно отметить то, что в концепции В.И. Карасика лингвокультурология рассматривается не только как часть лингвистики, но и как дисциплина, объединяющая, включающая в себя этнолингвистику и социолингвистику: основываясь на тезисе Н.И. Толстого о том, что «этнолингвистика и социолингвистика могут расцениваться как два основных компонента (раздела) одной более общей дисциплины, с той лишь разницей, что первая учитывает прежде всего специфические – национальные, народные, племенные – особенности этноса, во время как вторая – особенности социальной структуры конкретного этноса (социума) и этноса (социума) вообще, как правило, на более поздней стадии его развития применительно к языковым процессам, явлениям и структурам» [19, с. 27–28], В.И. Карасик делает вывод о том, что «этой более общей дисциплиной, по-видимому, и является лингвокультурология» [20, с. 73-74].

Вероятно, это единственная концепция, где не только лингвокультурология понимается не как часть той или иной науки, а этнолингвистика и социология видятся как части лингвокультурологии.

Объединение подходов, в которых лингвокультурология является либо частью культурологии, либо частью лингвистики, отличает работы В.В. Красных и Г.Г. Слышкина. В.В. Красных выделяет двойной объект данной дисциплины: «язык как отражение и фиксация культуры», с одной стороны, и «культура сквозь призму языка» – с другой [21, с. 12], что логично предполагает два разных направления: лингвокультурология как часть культурологии и культурологическая лингвистика как часть лингвистики. Похожая идея прослеживается в работах Г.Г. Слышкина, который называет два направления в лингвокультурологии: от единицы языка к единице культуры и от единицы культуры к единице языка [22].

Некоторая попытка снятия проблемы определения статуса лингвокультурологии в ряде других изучающих взаимодействие языка и культуры дисциплин с помощью обращения к лингвокультуроведению прослеживается в работах А.Т. Хроленко. Он рассматривает лингвокультурологию как самостоятельную дисциплину и в то же время – как неотделимую часть некоего комплекса дисциплин, полагая, что «вся совокупность культурно-языковой проблематики может быть обозначена как лингвокультуроведение» (как известно, разграничение лингвокультурологии и лингвокультуроведения было обозначено Ю.В. Рождественским [23, с. 3]. В концепции А.Т. Хроленко лингвокультуроведение определяется как «междисциплинарная наука, которая выясняет, как в слове аккумулируются культурные смыслы и как слово способствует функционированию культуры» [24, с. 26-27]. В рамках линг-

вокультуроведения прослеживается иерархия дисциплин, критерием разграничения которых является степень обобщенности их основного предмета исследования. Наибольшей степенью абстракции отличается лингвокультурология: «лингвокультурология – это философия языка и культуры. <...> Есть все основания полагать, что лингвокультурология в пределах лингвокультуроведения соответствует статусу общего языкознания в системе наук о языке. Подобно общему языкознанию, лингвокультурология призвана выявлять и описывать наиболее общие закономерности взаимоотношений, взаимодействия языковой и культурной практики человека и общества. Эта аналогия помогает понять, что лингвокультурология, как и общее языкознание, возможна только в системе других, более конкретных по предмету и иных по методологии исследования, научных дисциплин» [24, с. 31]. Так, сравнивая лингвокультурологию, например, с этнолингвистикой, А.Т. Хроленко делает вывод о том, что они соотносятся так же, как частное и общее языкознание: этнолингвистика может быть русской, английской, польской и любой другой, а лингвокультурология национальной быть не может. Отметим, что данная позиция исследователя относительно определения объекта изучения лингвокультурологии одной/меж-национальной культурой может быть соотнесена с позицией В.Н. Телия и противопоставлена положениям В.А. Масловой соответственно.

Высокая степень абстракции относительно лингвокультурологии также отличает работы Ю.В. Прохорова, по мнению которого в лингвокультурологии задается более высокий и абстрактный уровень описания проблемы соотношения языка и культуры.

Итак, на основе рассмотрения современных концепций относительно определения дисциплинарного статуса лингвокультурологии и определения ее места в ряде других наук, изучающих язык и культуру, видится актуальной попытка ее определения как интегративной самостоятельной научной дисциплины, изучающей взаимодействие языка и культуры, выраженное в языковых единицах, содержащих культурный компонент. Поясним, что, вслед за большинством исследователей, мы понимаем лингвокультурологию как научную дисциплину, еще только стремящуюся к оформлению в фундаментальную науку, поскольку на данном этапе ее метаязыковая база видится нам не полностью сформированной. Лингвокультурология определяется нами как самостоятельная дисциплина, поскольку, изучая взаимосвязь языка и культуры в рамках филологической науки, лингвокультурология отличается от лингвострановедения как аспекта преподавания языка, от социолингвистики как науки, исследующей социальное расслоение общества, от этнолингвистики как науки, в основе исследований которой находится народное творчество в его диахронном аспекте и т.д. Отметим, что при заявленном самостоятельном статусе лингвокультурологии, данная научная дисциплина интегративна, так как основывается на достижениях всех вышеперечисленных смежных наук.

Библиографический список

1. Поливанов, Е.Д. Избранные работы: труды по восточному и общему языкознанию. – М., 1991.
2. Городецкая, Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография. – М., 2009.
3. Язык и культура: сб. обзоров / РАН. ИНИОН / отв. ред. О.Е. Опарина [и др.]. – М., 1999.
4. Алиференко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: уч. пособие. – М., 2005.
5. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы): монография. – М., 1997.
6. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990.
7. Социолингвистика // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М., 2000.
8. Маслова, В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
9. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
10. Толстой, Н.И. О предмете этнолингвистики и ее роли в изучении языка и этноса // Ареальные исследования в языкознании и этнографии. Язык и этнос. – М., 1983.
11. Токарев, Г.В. Проблемы лингвокультурологического описания концепта (на примере концепта «трудовая деятельность»). – Тула, 2000.
12. Коптякова, Е.Е. Германия в национальных стереотипах русских и американцев // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 1 (24).
13. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.
14. Арнольдов, А.И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция): учебное пособие. – М., 1993.

15. Мамонтов, С.П. Основы культурологии. – М., 1994.
 16. Соколов, Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры: уч. пособие. – Л., 1989.
 17. Культурология: уч. пособие для вузов / ред. Маркова А.Н. – М., 2007.
 18. Карасик, В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. трудов. – Волгоград, 2001.
 19. Толстой, Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.
 20. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
 21. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002.
 22. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.
 23. Рождественский, Ю.В. Введение в культуроведение. – М., 1996.
 24. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии. – М., Наука, 2006.
- Bibliography**
1. Polivanov, E.D. Izbranniye raboty: trudiy po vostochnomu i obtemu yazhkoznaniyu. – M., 1991.
 2. Gorodeckaya, L.A. Lingvokul'tura i lingvokul'turnaya kompetentnost': monografiya. – M., 2009.
 3. Yazhik i kul'tura: sb. obzorov / RAN. INION / otv. red. O.E. Oparina [i dr.]. – M., 1999.
 4. Aliferenko, N.F. Sovremenniyeh problemih nauki o yazhike: uch. posobie. – M., 2005.
 5. Vorobjev, V.V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metodih): monografiya. – M., 1997.
 6. Verethagin, E.M. Yazhik i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazhika kak inostrannogo / E.M. Verethagin, V.G. Kostomarov. – M., 1990.
 7. Sociolingvistika // Yazhkoznaniye. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovar'. – M., 2000.
 8. Maslova, V.A. Lingvokul'turologiya: uch. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedeniy. – M., 2001.
 9. Teliya, V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokul'turologicheskiy aspektih. – M., 1996.
 10. Tolstoy, N.I. O predmete ehntolingvistiki i ee roli v izuchenii yazhika i ehntosa // Arealniye issledovaniya v yazhkoznanii i ehntografii. Yazhik i ehntos. – M., 1983.
 11. Tokarev, G.V. Problemih lingvokul'turologicheskogo opisaniya koncepta (na primere koncepta «trudovaya deyatel'nost'). – Tula, 2000.
 12. Kopyakova, E.E. Germaniya v nacional'nykh stereotipakh russkikh i amerikancev // Politicheskaya lingvistika. – Ekaterinburg, 2008. – Vihp. 1 (24).
 13. Flier, A.Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. – M., 2000.
 14. Arnol'dov, A.I. Vvedenie v kul'turologiyu (novaya rasshirennaya redakciya): uchebnoye posobie. – M., 1993.
 15. Mamontov, S.P. Osnovih kul'turologi. – M., 1994.
 16. Sokolov, E.V. Ponyatie, suthnost' i osnovniye funkci kul'turih: uch. posobie. – L., 1989.
 17. Kul'turologiya: uch. posobie dlya vuzov / red. Markova A.N. – M., 2007.
 18. Karasik, V.I. O kategoriakh lingvokul'turologii // Yazhkovaya lichnost': problemih kommunikativnoy deyatel'nosti: sb. nauch. trudov. – Volgograd, 2001.
 19. Tolstoy, N.I. Yazhik i narodnaya kul'tura. Ocherki po slavyanskoy mifologii i ehntolingvistike. – M., 1995.
 20. Karasik, V.I. Yazhkovoy krug: lichnost', konceptih, diskurs. – Volgograd, 2002.
 21. Krasnykh, V.V. Ehntopsikholingvistika i lingvokul'turologiya. – M., 2002.
 22. Slihshtin, G.G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turniye konceptih precedentnykh tekstov v soznanii i diskurse. – M., 2000.
 23. Rozhdestvenskiy, Yu.V. Vvedenie v kul'turovedenie. – M., 1996.
 24. Khrolenko, A.T. Osnovih lingvokul'turologii. – M., Nauka, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

УДК 801.3

Sokolnikova S.N. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PLACE NAMES IN RUSSIAN AND CHINESE. In this article the classification of the principles of place names nomination and its analysis are represented. The author concludes that place names in Russia and China are nominated in the same ways.

Key words: place names, principles of nomination, categories of classification, analysis, similarities and differences.

С.Н. Сокольникова, аспирант ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: sokolnikovas@rambler.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТОПОНИМОВ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье представлены классификация топонимов по принципу номинации и интерпретация полученных результатов, делаются выводы о идентичности типов наименования городов в китайском и русском языках.

Ключевые слова: топонимы, принципы номинации, рубрики классификации, исследование, сходства и различия.

Целью данной статьи является представление результатов сопоставительного исследования, выполненного в рамках диссертационной работы. Любые наименования отражают в той или иной степени способ номинирования и мышления. Взятые в современной форме они представляют собой срез языковой диахронии и синхронии одновременно, являясь продуктом человеческой жизнедеятельности, они служат объектом исследования для многих наук. В психоллингвистике, в частности, весьма популярным является подход к изучению языкового сознания через систему топонимических единиц в целом и на примере конкретных регионов.

Данная статья посвящена классификации топонимического материала, представленного на территории Московской области Российской Федерации, с одной стороны, и на территории провинции Хэбэй Китайской Народной Республики, с другой. Выбор данной провинции не случаен и вполне логичен, поскольку Хэбэй является столичным регионом так же, как и Московская область.

Для отбора топонимов использовались географические карты Китая и России, а также материалы Интернет-ресурсов, в частности, Википедия [1] и др. Таким образом, для исследования были взяты 80 топонимов населенных пунктов Московской области и 100, входящих в состав провинции Хэбэй.

На первом этапе ойконимы независимо от языка были распределены согласно принципу, положенному в основу номинации, на 11 групп: отантропонимическое наименование, воинская слава, номинация по гидрониму, топографическая характеристика местности, качественная характеристика селения, духовная культура, географическая соотнесенность, номинация по фитониму, род занятий, вторичное использование номинации, смешанный тип номинации. Само наименование некоторых рубрик требует пояснений.

На первом этапе ойконимы независимо от языка были распределены согласно принципу, положенному в основу номинации, на 11 групп: отантропонимическое наименование, воинская слава, номинация по гидрониму, топографическая характеристика местности, качественная характеристика селения, духовная культура, географическая соотнесенность, номинация по фитониму, род занятий, вторичное использование номинации, смешанный тип номинации. Само наименование некоторых рубрик требует пояснений.

1. Отантропонимическое наименование – здесь имеют в виду топонимы, основу наименования которых составляют имена собственные реальных людей и мифических персонажей, а также различные прозвища и прозвания.

2. Воинская слава – в эту группу попали топонимы, в основе которых лежит различные военные термины и прославление воинских побед.

3. Номинация по гидрониму – топонимы, в названии которых упомянуты наименования рек или в их составе присутствует номенклатурное слово: река, озеро, вода и т.д.

4. Топографическая характеристика местности – в наименовании топонима встречается характеристика или указание на природные особенности рельефа в данной местности.

5. Качественная характеристика селения – в названии заложено то, что может служить отличительной чертой данного поселения, кроме географических особенностей.

6. Духовная культура – топонимы, объединенные в эту группу, либо названы по церкви, находящейся в этом городе (преимущественно для российских топонимов), либо содержат в своем названии какие-то религиозные тезисы и постулаты (преимущественно в китайских топонимах).

7. Географическая соотнесенность – топонимы этой группы содержат в своем составе названия географических сторон света (север, юг, запад, восток).

8. Вторичное использование номинации – под которой подразумевается, что ранее это наименование использовалось для номинации другого объекта, находящегося на месте последнего и переставшего существовать в силу объективных причин, а затем уже стало применяться для названия города.

9. Смешанный тип номинации – топонимы, объединившие в своем названии несколько типов, выделенных ранее.

На следующем этапе был дан анализ разной наполняемости групп для китайских и русских топонимов отдельно, и произведено сопоставление рубрик, выделенных для русских и китайских ойконимов. Выявленные сходства и различия позволили при интерпретации результатов сопоставительного исследования установить определенные закономерности в наименовании, связанные с особенностями метаязыкового сознания носителей русского и китайского языков, а именно:

1. Не все рубрики представлены равномерно в обоих языках. Кроме того, имеются группы, уникальные для одного языка и отсутствующие в другом.

2. Наиболее многочисленной является группа «отантропонимическое наименование». В нее вошли китайские топонимы, включающие фамилии и династические имена, всего 16 ойконимов. Следует отметить, что в Китае на протяжении многих веков имена императоров и их династические прозвища были запрещены для произнесения; и надевать ребенка именем, сходным по звучанию и написанию с императорским, для китайцев было невозможно. Однако при номинировании населенных пунктов в Китае династические имена были весьма популярны.

В России, в целом, и в Московской области, в частности, также очень распространен этот способ номинации. Крупные города, как правило, получали имена российских императоров/императриц, древнерусских князей – Санкт-Петербург, Екатеринбург, Владимир. Более мелкие города носят имена известных людей: ученых, политиков, писателей, революционных деятелей, которые имеют отношение, прямое или косвенное, к данному месту – Королев, Дзержинский, Чехов, Тольятти. Деревням и позднее маленьким (уездным) городам присваивались имена, фамилии или прозвища их владельцев-помещиков: Голицыно, Одинцово (прозвище боярина Великого князя Дмитрия Донского — Оди́нца (Домотканова Андрея Ивановича), Фрязино (прозвище итальянцев — фрязины).

3. В группе «номинация по гидрониму» распределение в двух языках также оказалось примерно одинаковым, 13 единиц в русском и 14 в китайском языках: Истра, Дрезна, 沙河 (река с песчаной отмелью), 沽源 (исток реки Гу).

4. Группа «воинская слава», столь объемная в китайском языке, для русского языка оказалась самой малочисленной; 14 и 2 единицы соответственно: Красноармейск, Реутов (реут – сторожевая башня с колоколами), 武邑 (столица воинской доблести), 武安 (военный порядок), 武强 (воинственный и сильный), 康保 (защита мира). Хотя в России большое количество городов-героев, городов, в окрестностях которых проходили жестокие бои и одерживались блестящие победы, но знание об этом является фоновым, напоминанием же служат различные памятники и музеи.

5. Также одной из малочисленных в русском языке является группа «качественная характеристика селения» – всего 3 единицы. Для китайских ойконимов такой принцип номинации считается более популярным (13): 大城 (большой город), 平乡 (мирный сян (адм.-территориальная единица)), 赞皇 (прославляющий императора), 博野 (большая свободная окрестность). Причина, как нам видится, заключается

в том, что для России этот способ номинации в большей степени присущ для деревень и поселков. Неслучайно, города Московской области, отнесенные к этой группе, также ранее были селами – Видное, Железнодорожный. Название города «Звенигород» заимствовано переселенцами от аналогичных названий в Галицкой земле и под Киевом.

6. Разная наполненность группы «духовная культура» для двух языков (русский – 5, китайский – 11) может быть объяснена с точки зрения семантической наполненности группы. Дело в том, что в китайском языке в эту группу попали топонимы, содержащие в себе любые слова религиозной тематики, но для русского топонимикона такой способ номинации не вполне типичен. В русле религиозной тематики город мог получить название по церкви, расположенной неподалеку, либо в самом городе. Таковы города Воскресенск, Сергиев Посад, Дмитров. Большая часть топонимов из этой группы также может быть отнесена к рубрике «отантропонимическое наименование»: 正定 (буддистское истинное сосредоточение), 无机 (высшее начало).

7. В топонимиконе провинции Хэбэй не было выявлено ойконимов, относящихся к группе «род занятий». Также не были выделены ойконимы с вторичным использованием номинации. Необходимо уточнить, что анализу подвергались прямые переводы топонимов на русский язык, в соответствии с концепцией о прозрачности внутренней формы слов в китайском языке, поэтому данная группа осталась незаполненной в силу недостаточности материала исследования. Что касается Московской области, в группу «род занятий» было помещено 9 топонимов: Мытищи (название происходит от так называемой мытной пошлины, взимавшейся с торговцев), Котельники, Электросталь. Достаточно большим числом оказалось топонимов с вторичным использованием номинации (13), причина этого видится в динамике прироста населения Москвы и Московской области, присоединении городов к Москве и напротив отделения от Москвы целых районов и превращение их в самостоятельные города, которым нужно дать название. Причем некоторые из них приняли названия без изменений, в том виде, в каком они функционировали в качестве названий сел и деревень. Например, Орехово-Зуево, Ступино, Домодедово. Другие же были модифицированы с помощью специальных топонимических формантов – ск, -ов: Дедовск, Климовск.

8. В группу «номинация по фитониму» не попал ни один русский топоним. По свидетельству многих ученых-топонимистов (Никонов В.А., Мурзаев Э.М., Поспелов Е.М.) [2; 3] фитоним напрямую обычно не являлся источником номина-

ции. Нет в Московской области и названий, связанных с географическими сторонами света, хотя в целом по России такие названия существуют – Владивосток, Североморск, Северодвинск. В китайском топонимиконе в группе «номинация по фитониму» 4 города: 灵寿 (кустарник с коленчатым стволом), 行唐 (медленная скополия японская), 栾城 (город мыльного дерева).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: принципы номинации топонимического материала в китайском и русском языках частично совпадают, но имеются и уникальные для каждого языка. В целом, основные типы номинирования, встречающиеся в топонимиконе Московской области и провинции Хэбэй, отражают закрепленные в веках представления народов, проживающих на данных территориях.

Библиографический список

1. Города Московской области [Э/п]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Мурзаев, Э.М. Словарь народных географических терминов. – М., 1984.
3. Поспелов, Е.М. Школьный топонимический словарь. – М., 1988.

Bibliography

1. Goroda Moskovskoy oblasti [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Murzaev, E.M. Slovarj narodnihkh geograficheskikh terminov. – M., 1984.
3. Pospelov, E.M. Shkol'niy toponimicheskij slovarj. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 811. 111=161.1(0,75.8)

Krivosheeva E.I. **EXPERIMENTAL STUDIES OF PERCEPTION OF JAPANESE ONOMATOPEIA BY RUSSIAN BEARERS.** The article describes the problem of perception of Japanese onomatopoeia by native Russian speakers. The work is based upon a psycholinguistic experiment that was conducted in order to determine the representation of iconic component in Japanese onomatopoeia.

Key words: Japanese language, Russian language, Japanese onomatopoeia, perception, iconicity.

Е.И. Кривошеева, аспирант Алтайской Государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: enl77@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЯПОНСКИХ ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется проблема восприятия японских звукоподражаний носителями русского языка. Работа основана на психолингвистическом эксперименте, целью которого явилось установление наличия иконической составляющей в японских звукоподражаниях.

Ключевые слова: японский язык, русский язык, японские звукоподражания, восприятие, иконизм.

Категорическое утверждение о том, что связь языкового знака с означаемым абсолютно условна, произвольна, не мотивирована – стало основным на долгие годы. Как следствие этой теории, любое содержание кодируется в языке произвольным образом, поэтому по содержанию ничего нельзя сказать о его форме, и наоборот, форма не дает никаких намеков на то, каково ее содержание.

Однако с древних времен и до наших дней прослеживается существование интуитивного убеждения в том, что закрепление именно такого значения за определенным звуковым комплексом не могло оказаться совершенно случайным, полностью произвольным, что сама природа образующих словозвуков предопределяла в какой-то мере его значение.

Еще в дознаковой ситуации восприятие явлений с их звуковыми проводниками постепенно устанавливает условно-рефлекторные связи, между явлениями и соответствующими звуковыми проводниками, что и раскрывает знаковую возможность: звук означает явление. Многие такие связи, по мнению А.П. Журавлева, имеют физическое основание: как правило, звучания, имеющие сходные акустические характеристики, сопровождают явления, сходно оцениваемые воспринимающими [1].

Содержательность эта мотивирована. В случаях со звукоподражаниями – она мотивирована натурально. Естественная мотивация «звукообразов» и есть «значение» (значимость звучания). Таким образом, «знак уже изначально имел двустороннюю структуру» [2, с. 24].

В языке иконический знак представлен звукоподражательными и звукоименными словами. Звуковая обо-

лочка звукоподражательных слов формируется на базе акустических свойств природных звуков, хотя необходимо отметить, что наборы фонетических средств для обозначения одного и того же природного звука в разных языках часто не схожи.

Указывая на связь между звуком и значением, Гумбольдт отмечал, что «характер этой связи редко удается описать достаточно полно, часто о нем можно лишь догадываться» [3, с. 92].

По мнению Гумбольдта, существует 3 способа обозначения понятий (иконичности). Первый способ заключается в непосредственном подражании, «когда звук, издаваемый предметом, имитируется в слове настолько, насколько членораздельные звуки в состоянии передать нечленораздельные» [3, с. 93].

Второй способ обозначения понятий основывается на подражании не непосредственному звуку или предмету, а «некоему внутреннему свойству, присущему им обоим» [3, с. 93]. Гумбольдт называет этот способ символическим и отмечает, что для обозначения предметов этот способ избирает звуки, «которые отчасти сами по себе, отчасти в сравнении с другими звуками рожают для слуха образ, подобный тому, который возникает в глубине души под впечатлением от предмета» [3, с. 93]. Ученый подчеркивает тот факт, что предметы, производящие сходные впечатления, обозначаются преимущественно словами со сходными звуками. Этот способ обозначения понятий оказал огромное влияние на примитивные способы словообразования. Гумбольдт полагает, что вследствие этого должно существовать сходство обозначения

ний во всех языках мира. Иными словами, он высказал мысль о возможности существования такого явления, как звуков в междзыковой иконизм.

Сходство звуков в соответствии с родством обозначаемых понятий является основанием третьего способа иконичности. По мнению Гумбольдта, для полного проявления этого способа требуется наличие в звуковой системе словесных единств определенной протяженности.

В нашей работе мы будем придерживаться первого способа понятия иконичности. Но при этом важно отметить, что подражание чему-либо, основанное на сходстве внешнем, не отрицает звуковой системы как таковой. Именно поэтому, звукоподражания в разных языках звучат по-разному.

С точки зрения языковой деятельности развивает вопрос о связи между звуком и смыслом в ономапоэтических словах Хиро Кобаяси [цит. по: 4], выделяя в ономапоэе помимо знакового также и «намекающий» характер, свойственный языку. «Намекающее» начало, по его теории, сильнее проявляется в подражании звуковым явлениям, а знаковое – при отражении незвуковой реальности. Если в языковом знаке отношения между денотатом и языковым референтом строятся по принципу «денотат – языковой знак – языковой референт», то «намекающая» связь состоит в такой последовательности: «денотат – его звуковой отпечаток – языковой референт».

В настоящее время в плане классификации ономапоэ в японской лингвистике традиционно выделялись звукоподражания ぎおんご giongo (термин предложен М. Осимой) и звукоизобразительные ономапоэтические слова gitaigo (автором термина считается Х. Кобаяси) [4].

Более подробная классификация предполагает выделение в числе звукоподражаний подкласса подражаний голосам животных и людей ぎせいご giseigo. Объектом подражания ぎせいご giseigo, по мнению Х. Кобаяси, должен быть

звук, производимый речевыми органами, что исключает из этой категории, например стук дятла [цит. по: 4].

Считается, что язык человека способен передать все окружающие нас звучания. Японский язык довольно скуп на фонетические вариации, поэтому также представляется интересным интерпретация фонетических инвариантов звукоподражаний в системе двух языков.

С целью определения уровня восприятия иконичности звукоподражательных слов японского языка группы ぎおんご giongo был проведен психолингвистический эксперимент с привлечением 54-х носителей русского языка, не владеющих японским языком. Респондентами явились студенты факультета иностранных языков и факультета истории и права АГАО им В.М. Шукшина, г. Бийск. Возрастная группа информантов составляла от 18 до 22 лет. В качестве материала для эксперимента были выбраны 17 звукоподражаний японского языка из разных тематических групп: 1) звуки неживой природы; 2) звуки живой природы (издаваемые животными, птицами, насекомыми). Основным критерием отбора послужило наличие звукоподражательной пары в японском и русском языках. Звукоподражания были отобраны по материалам японско-русского, русско-японского словаря 電子辞典 denshijiten (Электронный словарь).

С привлечением носителя японского языка (мужской голос) была сделана аудиозапись отобранных звукоподражательных слов. Для чистоты проведения эксперимента в аудиторию приглашалось 4 человека, занимавших места на одинаковом расстоянии от динамиков. Каждое слово повторялось пять раз. Материал предъявлялся информантам один раз. Предлагалась следующая инструкция: «В записи вы услышите 17 звукоподражательных слов неизвестного вам языка, каждое слово будет предъявлено 5 раз. Ваша задача – прослушать и подобрать для данных звукоподражаний аналог в родном языке из предложенного списка»¹.

Таблица 1

Количество случаев узнавания японского звукоподражания носителями русского языка

Японские звукоподражания	Транскрипция	Аналог в русском языке	Количество случаев узнавания
Звуки неживой природы			
ちよきちよき	chokichoki	чик-чик	81%
りんりん	rinrin	дзинь-дзинь	98%
とんとん	tonton	тук-тук	70%
ちくたく	chikutaku	тик-так	83%
ぽたぽた	potapota	кап-кап	25%
とかっと	tokatto	бац	13%
ぼんぼん	bonbon	бум-бум	19%
Звуки живой природы			
があがあ	gaagaa	кря-кря	40%
もーもー	mo:mo:	му-у	43%
からから	karakara	ха-ха-ха	19%
こけこっこ	kokekokko	кукареку	91%
ちゅうちゅう	chu:chu:	пи-пи-пи	8%
わんわん	wanwan	гав-гав	47%
ぶうぶう	bu:bu:	хрю-хрю	9%
にゃーにゃー	nyanya	мяу-мяу	45%
かっこ	kakko	ку-ку	34%
けろっ	kero'	ква	21%

¹ Слова в транскрипционном обозначении в японском языке с использованием латиницы не полностью соответствуют звучанию.

Как видно из *Таблицы 1*, в среднем процент узнавания звукоподражательных слов японского языка достаточно высокий. Чаще других были узнаны такие слова как りんりん *rinrin*, которому соответствует русское звукоподражание *динь-динь*, ちくたく *chikutaku* с аналогом в русском языке *тик-так* и こけこっこ *kekekokko*, которому соответствует русское *кукареку*. В этих случаях высокая степень «опознаваемости» слова обусловлена схожим фонетическим обликом этих слов в двух языках.

Однако процент узнаваемости получили и те японские звукоподражания にゃーにゃー *nyanya* (рус. *мяу-мяу*) и ぽたぽた *potapota* (рус. *кап-кап*), которые не похожи по фонетическому строению с русским аналогом. Имеется в виду то, что спектр дифференциальных признаков, которые присутствуют в любом природном и искусственном звучании при порождении звукоподражаний в том или ином языке задействуется не полностью. Использование различных значимых признаков, тем не менее, позволяет носителю другого языка достраивать в сознании неиспользованные оттенки звуков. Возможно, это можно объяснить таким лингвистическим явлением как внутриязыковой иконизм, предполагающий сохранение качества природных звучаний при использовании различных языковых средств для их передачи в разных языках.

Библиографический список

1. Журавлев, А.П. Фонетическое значение. – Л., 1974.
2. Трофимова, Е.Б. Общее в частном: фонетические и лексические единицы в пространстве языка / Е.Б. Трофимова, У.М. Трофимова. – Бийск, 2003.
3. Гумбольдт, В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 2001.
4. Чиронов, С.И. Ономастопозитические слова в современном японском языке: дис. ...канд. филол. наук. – М., 2004.

Bibliography

1. Zhuravlev, A.P. Foneticheskoe znachenie. – L., 1974.
2. Trofimova, E.B. Obthee v chastnom: foneticheskie i leksicheskie edinich v prostranstve yazihka / E.B. Trofimova, U.M. Trofimova. – Biysk, 2003.
3. Gumboldt, V. Fon. Izbranniye trudih po yazihkoznaniyu. – M., 2001.
4. Chironov, S.I. Onomatopoeiticheskie slova v sovremennom yaponskom yazihke: dis. ...kand. filol. nauk. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 81.282.2

Prokofieva E.V. REGIONAL CULTURE AND ITS REFLECTION IN THE DIALECT OF BYSTROISTOKSKY REGION. Each region has specific features: the history of settlement, development, cultural traditions and language features – all this is not only recreates the material culture, but also the spiritual culture associated with religious beliefs, values, moral and ethical guidelines of personality, which is reflected in the lexicon. This article focuses on vocabulary, reflective materializing and spiritual culture media of bystroistoksky dialect area.

Key words: region, dialect personality, material culture, spiritual culture, the lexical level.

Е.В. Прокофьева, аспирант каф. общего и исторического языкознания Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: evg-prokofieva@yandex.ru

РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ГОВОРЕ БЫСТРОИСТОКСКОГО РАЙОНА

Каждый регион имеет специфические черты: история заселения, развитие, культурные традиции, особенности языка – все это воссоздаёт не только материальную культуру, но и культуру духовную, связанную с религиозными представлениями, системой ценностей, морально-нравственными ориентирами личности, что находит своё отражение в лексике. Данная статья посвящена лексике, отражающей материальную и духовную культуру носителей диалекта Быстроистокского района.

Ключевые слова: регион, диалектная личность, материальная культура, духовная культура, лексический уровень.

Сегодня становится очевидным, что формирование гармонично развитой личности невозможно без глубокого усвоения культурного исторического наследия, без самостоятельного мышления, которое накопило человечество за свою долгую историю. А.А. Потебня впервые в отечественной лингвистике провозгласил тезис о культурно-историческом строе личности, обусловленном мыслительным строем языка, назвав культуру детерминантой народного склада. Следовательно, языковая деятельность личности сводится к созданию мира культуры посредством языка [1]. Все явления, так

Тем не менее, при подборе аналога трудность в русском языке у информантов вызвали звукоподражания ぶうぶう *bu:bu:* (рус. *хрю-хрю*), ちゅうちゅう *chu:chu:* (рус. *пи-пи-пи*) и とかつと *tokatto* (рус. *бац*). Уместно предположить, что в данном случае правильному восприятию помешали фонетические особенности оформления японских звукоподражаний совершенно нехарактерных для русского языка. Это свидетельствует о том, что даже в звукоподражательных словах уровень иконизма может быть разным.

Тщательный анализ результатов эксперимента позволяет предположить, что узнаванию звукоподражательных слов разносистемных языков иноязычными носителями способствуют следующие факторы:

- 1) наличие внешнего фонетического сходства между звукоподражаниями разносистемных языков. Это явление носит название – *универсальный языковой иконизм*;
- 2) сохранение качества природных звучаний в звукоподражательной лексике неродственных языков несмотря на различие фонетических средств, используемых для их обозначения, то есть *внутриязыковой иконизм*.

или иначе затрагивающие душу человека, – окружающая природа, культура, весь опыт и переживания – все это оказывает влияние на язык. Окружающий мир не просто фиксируется с помощью языковых средств, но и оказывается включенным в личностную сферу человека, т.е. чтобы оценить мир нужно пропустить его через себя, через собственное сознание. Таким образом, восприятие и осознание мира человеком оказывается производным от культурно-исторического бытия, поэтому анализ языковой картины мира, транслирующей данное восприятие, дает возможность исследователю выявить ценностные ориентиры личности.

Ранее [2; 3] мы исследовали языковые особенности и особенности языковой картины мира конкретного носителя диалекта – А.В. Медведевой, 1913 г.р., старожилки с. Быстрый Исток. Наблюдая долгое время (2002–2010 гг.) за А.В. Медведевой, мы выявили ценностные ориентиры личности, представленные в ее языковой картине мира. Аксиологический компонент языковой картины мира конкретного носителя диалекта включает ценности как материальной, так и духовной культуры. Однако мы расширили границы исследования – в данной статье представлены наблюдения за старожилками района. Информантами явились старожилы сел района, носители традиционной культуры. Диалектоносители являются коренными жителями Быстроистокского района, не покидающие его пределов продолжительное время; в слабой степени владеют литературной речью, знают местные традиции и обычаи, фольклор и историю села. Обычно наиболее культурно содержательный материал во время диалектологических экспедиций записывается нами у пожилых (от 75 лет) женщин с невысоким образовательным цензом и социальным статусом.

История села Быстрый Исток имела колоссальное значение в формировании материальной и духовной культуры. Влившись за полстолетия (1865–1915 гг.) в население Алтая российские переселенцы составили преобладающую массу сельских жителей, среди которых старожилы, то есть потомки более ранних русских переселенцев, остались в меньшинстве. Местные жители восприняли от переселенцев различные сельскохозяйственные орудия труда, некоторые ремесла и промысла – новую культуру. Иными словами, в результате контактирования переселенцев и старожилов Быстроистокского района региональная культура пополняется особенностями земледелия, растениеводства, различными орудиями труда – тем, что составляет материальную культуру крестьянина, что находит свое отражение в лексике. Таким образом формируется и историко-культурная региональная традиция.

Переселение в Сибирь носило масштабный характер, большая часть поселившихся на Алтае прибыла из России, что подтверждает и региональный языковой материал:

«Вот прабабушка была с Тамбовской области» (Токарева Е.Н., 1919 г.р.).

Старожилы говорят также о том, что их прадеды с семьями были раскулачены и высланы в Сибирь на поселение.

«Прабабушка приехала – отцова мать. Ну, она говорила, из какой-то России. Здесь была тайга – всё вырубали. Моего отца бабушка и моей матери мать – они были репрессированные – и их, как тогда говорили, раскулачивали. Мать отцова приехала из какой-то России» (Копылова В.П., 1935 г.р.).

«Дед и прадед, я его помню немножко, уже три класса кончила. Из Тамбовской области. Оттуда они пришли и стали заселять вот это место, понравилось им то, что река близко, конечно, всё тут было зарушено. Всё вырубали, выкорчевывали и строили себе избы. Ну, климат понравился» (Гончарова А.А., 1922 г.р.).

«Мои родители-то, оне отсюда, а еще у их, у тётки, дед из России, из России пришли. Ну, и вот мужик-то у куме, у Мулючихе-то, знаешь Мулючиху-то? Вот её Степан-то тоже оттуда пришёл, из России» (Зверева У.А., 1915 г.р.).

Как видно из контекстов, в сознании старожилов Россия, то есть территория, лежавшая западнее Уральских гор, представляется, наряду с Тамбовской, Воронежской губерниями, а также Подмосковьем, какой-либо конкретной областью России, неизвестной для них, что подтверждает яркий пример из речи старожилок Медведевой А.В.: *«Мама из Воронежа пришедшая, отец – из России»* (Медведева А.В., 1913 г.р.).

Были также переселенцы из Подмосковья:

«Отец мой с Подмосковья приехал, и тут он жил» (Воропаева Л.Ф., 1932 г.р.).

Однако на территории Быстроистокского района проживали не только переселенцы, но и старожилы, потомки ранних поселенцев:

«А вот мы все здешние, и родители» (Болобаева А.Ф., 1928 г.р.).

«Да, родилась я в Покровке. И родители мои тут выросли» (Лудцева А.Ф., 1926 г.р.).

Так, мы видим, что население района составляли переселенцы и местные жители.

С точки зрения национального состава Быстроистокского района и его роли в формировании региональной историко-культурной традиции также весьма разнообразен. В годы Великой отечественной войны на территорию Быстроистокского района были высланы люди различных национальностей:

«Тут эти были – молдаване были, калмыки были, гагаузы были. Это после войны, иль в войну. И болгары были, вот все были. Кто после войны женился и остался здесь, кто уехал на родину» (Воропаева Л.Ф., 1923 г.р.).

В это же время в район гонят калмыков, ведущих кочевой образ жизни, некоторых из них приняли в дома жители сел. Они внесли определенный вклад в развитие садоводства, овощеводства. Своеобразная культура калмыков постепенно смешивалась с культурой местного населения. Отпечатки этой культуры до сих пор сохраняются в жизни старожилов. Из воспоминаний А.В. Медведевой: *«Сделайка чай по-калмыцки. Ох, и вкусный у них чай с маслом, а можно и с салом»*. Сегодня слово *калмык* употребляется в говоре Быстроистокского района в значении неряшливого, глупого человека: *«Совсем как калмыки стали – по две недели в баню не ходят»* (Вогнерубова А.А., 1929 г.р.).

Село Новопокровка Быстроистокского района, как показывает языковой материал, было основано казаками: *«От мамы это слышала, што проходили казаки, и вот на вйтер нас, там были казбеки. И вот туда на ихнюю пулю не смей ни за гектар эти, Божы упаси, или там в забуку за сморудиной, они плетями драли, что не пускали туда. Вот это я от мамы слышала, это мама говорила»* (Воропаева Л.Ф., 1923 г.р.). Сказанное не противоречит историческим фактам о том, что с 1851 года особым положением было образовано Забайкальское казачье войско, в состав которого принудительно были зачислены тысячи крестьян. Казачьи поселения росли очень быстро [4]. Так, казачье поселение на реке Ануй становится небольшим селом.

Так, рассматриваемая нами территория весьма разнообразна с точки зрения ее заселения и национального состава, что доказывает обширный языковой материал. Следует отметить, что история заселения Алтая обусловила функционирование на его территории нескольких типов говоров. Здесь выделяются старожильческие говоры вторичного образования, которые сложились в сибирских условиях в результате взаимодействия разных материнских говоров, занесенных ранними русскими переселенцами [5].

В региональной историко-культурной традиции каждое село Быстроистокского района считается старинным, поскольку здесь сохранилась исконно русская материальная культура. В обиходе старожилов присутствуют предметы быта, орудия труда, надворные постройки, некоторые виды одежды и посуды, соответственно, в говоре функционируют и слова, их обозначающие: *«Дед нынче табака насидил, вот он потом высушит его на полочке, потом нарубит в корытце и носит его в кисете. Я ему сошью кисет...»* (Вогнерубова А.А., 1929 г.р.). *«Хлеб и щас сама пеку, он лучше получается, чем магазинный. Мама меня тогда учила печь. А тут было у рогача палка эта отломилась...»* (Медведева А.В., 1913 г.р.). *«Мама тады зимой в чуниках ходила, а щас попробуй в сенки выйди в чуниках, сразу охватит (в знач. заболеешь), народ слабый стал»*. *«У Вовки в журавле воды набрать – она там чистая»*. (Вогнерубова А.А., 1929 г.р.). *«Кулага полезная, там калина, ее есть надо. Ишь, не нравятся! Городские все стали»* (Гончарова А.А., 1923 г.р.).

Данные диалектные единицы включены в корпус «Словаря русских говоров Алтая» [6], что позволяет на данном

этапе считать их органической частью не только диалектно-го словаря, но и говора Быстроистокского района.

Осуществляемые нами диалектологические экспедиции (2002–2010 гг.) в указанный район открывают новые лексические единицы, яркие контексты их речевого бытования, богатые лингвокультурные и аксиологические коннотации, что способствует более полному описанию культуры региона. Рассмотрим несколько наиболее употребительных лексико-семантических групп слов, обозначающих различные предметы и явления, в «Словаре русских говоров Алтая» и говоре Быстроистокского района. В целом же материальная культура, отраженная в говоре изучаемой местности, представлена стандартно, т.е. включает в себя самые различные атрибуты крестьянской жизни, сохранившиеся в селах в настоящее время. Однако некоторые лексические единицы, не зафиксированные в «Словаре русских говоров Алтая», являются показателями того, что Быстроистокский район, являясь территорией раннего заселения, сохранил в речи старожилов и их обиходе исконно русскую культуру. Представим анализ нескольких лексико-семантических групп, например «Кухонная утварь». Значение **хлебальной чашки** – «глубокая чашка» зафиксировано в «Словаре Русских говоров Алтая». В говоре же старожилов района нами также отмечено функционирование данной лексической единицы при совпадении семантического значения.

Традиционно крестьянские семьи были большими, соответственно и в культуре еды появлялась посуда, отвечающая подобным требованиям: «*Раньше семьи большие были. Вот сядем есть, мама молока нальет в хлебальную чашку, туды хлеба. Вот мы все оттуда и хлябали*». «*И вот обедали: в чашку большую нальют супу и все из одной чашки деревянными ложками хлябют. Вот так вот*» (Зверева У.А., 1915 г.р.).

Сегодня данное наименование сохраняется, но обозначает уже обыкновенную суповую тарелку: – *Поддай-ка хлебальную чашку. – Это какую? – Ну, под суп, глубокою* (Вогнерубова А.А., 1929 г.р.)

Неотъемлемым атрибутом кухни и сегодня в быту старожилов является так называемая **утирка** – «полотенце для рук». Такое же значение зафиксировано в «Словаре русских говоров Алтая». Обычно утирка вешается возле печи или там, где моют руки:

«*Утирку надо чистую повесить, а то Коля придет, он же гребивый такой*». «*Утирка за печкой висит*». «*Куды вот опять утирку заховали?*» (Вогнерубова А.А., 1929 г.р.).

Деревенские жители готовили пищу в русской печи, а для того, чтобы достать из нее чугунок, использовался **ухватник** – «ухват». Данное значение находим в «Словаре русских говоров Алтая». В Быстроистокском районе нами зафиксировано как **рогач**.

«*Вот в чугунок своришь че-нибудь, а вытаскиваш рогачем. Вон он у меня за печей стоит*» (Медведева А.В., 1913 г.р.).

Крестьянский дом обычно состоял пяти стен, поэтому получил название **пятистенник** – «деревянный дом, разделенный капитальной стеной на две части». «*Дома раньше пятистенками звались. Избы были старые, большие избы были. А вот такая мода какая-то была: сенцы, кладовая рублена, в четыре стены дом-то сделаешь, а семья-то большая была*». Большая часть домов старожилов в Быстроистокском районе представляет собой именно пятистенник. Помещение, отделяющее избу от крыльца, называется **сенками** – «помещение между жилой частью дома и крыльцом в деревенских избах». Такое название зафиксировано и «Словаре русских говоров Алтая», в говоре Быстроистокского района нами отмечено как **сенцы, сенки**. «*А он подошёл к воротам и кричит: «Девчонки, идите, девчонки, идите. Кто-то в сенцы подкрадался!». А мы говорим: «Как ты увидишь, кто там в сенки подкрадётся?»*» (Медведева А.В., 1913 г.р.).

В крестьянском небогатом жилище были и предметы домашней обстановки: диван, лавки, палаты. В целом ме-

бель, находящаяся в доме называлась **обстановки**. «*Раньше обстановок не было никаких, так трень-брень*» (Медведева А.В., 1913 г.р.). В «Словаре русских говоров Алтая» данная лексическая единица не зафиксирована. Также не отмечены в Словаре следующие слова:

«*Ну, в гурнице у нас такуй, щас диван, а тада канай-лем звали, во всю стенку сделанный был, а щас чё же, вишь какая мода подошла, а то стулы сами сделают, столы*» (Зверева У.А., 1915 г.р.). «*И вот праздник воскресени, раньше только воскресене отдыхали-то, снохи пойдут на лавки-то, у нас звали кашапёрками, надерёт таки снопы, приташишь, и вся семья сядут и едим ир*» (Медведева А.В., 1913 г.р.).

В настоящее время большинство территорий вторичного заселения имеют разные по объему, содержанию, исходным принципам, формам сбора и обработки материала диалектные словари, отразившие материальную культуру. Однако подобного рода словари не отражают особенностей духовной культуры старожилов.

Духовная культура старожилов Быстроистокского района отражена, по нашему мнению, в том содержании, которым наполняются в их сознании такие понятия, как **Бог, Ангел, Судьба, Грех, Жизнь, Смерть, Рай, Ад, Святые, Богоматерь, Церковь** составляющих лексико-семантическую группу «**Вера**». В «Словаре русских говоров Алтая» зафиксировано одно значение слова **Бог** – «икона» (Солт.) [6, с. 23]. Данное представление о Боге общее, лишенное личностной окраски, оно является общепринятым: «*Бог на небе сидит. Бог – эта старенький старишок*» (Таманова Е.Е., 1918 г.р.). Однако такие понятия как **Бог, ангел, судьба, грех** и др. формируются в сознании диалектоносителей индивидуально, независимо от коллективного знания о религии. Например, по мнению Медведевой А.В., **святий дух** и **ангел** существуют: «*Вот святий дух есь. Када женщина рожает, он стоит за окном и судьбу ему нарекает: кака жисть ему, кака смерть у него будет. Святий дух из человека выходит, када он умирает*». «*Ангел сидит на окошечке и ножки свесит, и его видно*».

Вера приобретает особенное значение именно в селах, где объединяющим людей началом является церковь. В церкви, по словам старожилов, происходило чудотворное исцеление, божественное благословение верующих. Из речи старожилов: «*А вот такой случай был при моей жизни. В церковь вот подашли причащаца, мальчика подняли, так годов пяти, наверно, а он забряхал по-собачьему прям – испорченный. Подняли, а он забряхал. А одна женщина тоже там была. Вместе сядели, она тоже подошла и тоже забряхала, как собака*». Православные праздники, заветные межпоколенной традицией, отмечались всегда – данные регламентации прочно укоренены в сознании старожилов: «*Ну да праздник Троица была уодавая. На Троицу вот первый день отпразднывают, а на второй – ходили к часовинке. А миру страсть сколь там было. Вот так вот. А на Паску празник За водой всю Паску с иконами ходили. Вот первый день отслужут, отдохнуть, а на второй день каждому в двор захуд`ут с иконами, отслужут в каждом доме, во второй переходят. Всю Паску ходили служили, всю сяло пройдут – служили. Пристольный?! Ну дык, Паска, Покров, Троица, Ржаство – три пражника уодовых был*» (Королькова Е.А., 1938 г.р.).

Грех в сознании старожилов представляется по-разному, как то:

«*Грех, знаешь, вот стираться грех большой вот на родителей (родительский день) и в пять, и в середь*» (в пятницу и в среду) (Зверева У.А., 1915 г.р.). «*Самый большой грех-то – воровать, убивать. Это самый большой грех*» (М.Н. Михалёва, 1918 г.р.). «*Страшный грех – аборты делали, самый страшный грех, убивать детей, а мы делали. Осуждение, осуждать, человека, а терпения иной раз не хватает*» (Л.Ф. Воропаева, 1932 г.р.). «*Ды какой урех, вот не нужно это драца. Вот это грех большой*» (А.Е. Тимчева, 1928 г.р.). «*Наказанье не на том свете, а на этом*

свете. И мне то наказание, как я долго живу-то. Я – то велика грешница. Дитя одново погубила. Эта самый страшный грех в мире» (Медведева А.В., 1913 г.р.). «Убивать – грех» (Болобаева А.Е. 1929 г.р.).

Такое понятие, как *жизнь* сложно поддается определению, однако А.В. Медведева, обладая способностью к рефлексии и ярким образным сознанием, дает следующий ответ: «Дети и внуки да правнуки есть у меня, а это же я. Слава тебе, Господи, што прожила *жисть*» (1913 г.р.).

Таким образом, в лексико-семантическую группу «*Вера*» входят следующие лексические единицы: *Бог, святой дух, церковь, церковные праздники, грех, наказание, жизнь*. Данные понятия, являясь сферой чувственного восприятия, от-

ражают ценности духовной культуры, определяют мировоззрение, формируют аксиологический каркас личности. Данные примеры позволяют увидеть систему взглядов на мир. Подобное мировидение старожилов района отличается образностью мышления («*Ангел сидит на окошечке и ножки свесит, и его видно*»), и, как следствие, способностью создавать яркие речевые явления, отражающие духовную культуру данного общества, национальную принадлежность личности, ее мировоззрение. В заключении хотелось бы отметить, что создание подобного рода словарей «духовной культуры» существенно повысит исследовательский потенциал в разрешении вопроса о национальном русском менталитете, имеющем междисциплинарное значение.

Библиографический список

1. Потебня, А.А. Слово и миф в народной культуре. – М., 2000.
2. Прокофьева, Е.В. Особенности фонетической системы Быстроистокского района // Филология и культура / Под ред. Л.М. Дмитриевой, А.И. Куляпина. – Барнаул, 2008. – Вып. 4.
3. Прокофьева, Е.В. Социокультурные условия формирования миропонимания конкретного носителя диалекта // Вопросы филологических наук. – 2009. – № 6 (40).
4. Русские старожилы Сибири. Историко-антропологический очерк / под ред. В.В. Бунака, И.М. Золотарева. – М., 1973.
5. Любимова, О.А. К вопросу о заселении Алтайского края в XVIII в. в связи с историей формирования старожиловских говоров // Языки и топонимия Алтая. – Барнаул, 1981.
6. Словарь русских говоров Алтая: в 4-х т. / под ред. И.А. Воробьевой, А.И. Ивановой. – Барнаул, 1993.

Bibliography

1. Potebnya, A.A. Slovo i mif v narodnoy kul'ture. – M., 2000.
2. Prokofjeva, E.V. Osobennosti foneticheskoy sistemy Bystroistokskogo rayona // Filologiya i kul'tura / Pod red. L.M. Dmitriyevoy, A.I. Kulyapina. – Barnaul, 2008. – Vihp. 4.
3. Prokofjeva, E.V. Sociokul'turniye usloviya formirovaniya miroponimaniya konkretnogo nosityela dialekta // Voprosih filologicheskikh nauk. – 2009. – № 6 (40).
4. Russkie starozhilil Sibiri. Istoriko-antropologicheskij ocherk / pod red. V.V. Bunaka, I.M. Zolotareva. – M., 1973.
5. Lyubimova, O.A. K voprosu o zaselenii Altajskogo kraja v XVIII v. v svyazi s istoriej formirovaniya starozhilicheskikh govorov // Yazihki i toponimiya Altaya. – Barnaul, 1981.
6. Slovarj russkikh govorov Altaya: v 4-kh t. / pod red. I.A. Vorobjevoy, A.I. Ivanovoy. – Barnaul, 1993.

Статья поступила в редакцию 29.10.11

УДК 41+414.42 (571.52)

Seglenmey S.F. THE NOISY VELAR CONSONANTS OF THE TUVAN LANGUAGE. In this article are specified the nomenclature of the noisy velar consonants of the Tuvan language, which are based on modern methods, allophonic realization of these phonemes, a description of full characteristics of phonemes according to their constitutively-differential features.

Key words: the phoneme, allophone, nomenclature of phonemes, noisy velar consonant, distribution, articulation, acoustic parameters, constitutively-differential features.

С.Ф. Сегленмей, ст. преп. каф. теории и методики преподавания русского и тувинского языков в начальной школе Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: sfseglenmey@mail.ru

ЗАДНЕЯЗЫЧНЫЕ ШУМНЫЕ СОГЛАСНЫЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье на основе современных методов уточняется состав заднеязычных шумных согласных фонем тувинского языка, выявляются аллофоны этих фонем, дается описание артикуляций и акустические параметры согласных, определяются полные характеристики фонем по их конститутивно-дифференциальным признакам.

Ключевые слова: фонема, аллофон, инвентарь фонем, заднеязычный согласный, дистрибуция, артикуляция, акустические параметры, конститутивно-дифференциальные признаки.

Исследование фонетики тувинского языка приобретает все более углубленный характер. Работы Ф.Г. Исхакова, А.А. Пальмбах, А.Ч. Кунаа, К.А. Бичелдея, С.Ф. Сегленмей, С.В. Кечил-оол, И.Д. Дамбыра стали достаточно надежной основой для решения многих теоретических и практических вопросов тувиноведения и являются исходной базой для изучения ареальных явлений и сравнительно-исторических реконструкции в тюркологии. Однако остается еще немало аспектов, требующих исследования или уточнения с помощью новых методов и современных технологий. Один из таких аспектов – инвентарь согласных фонем современного тувинского языка, который представлен в работах тувиноведов неоднозначно.

В данной статье предлагается попытка уточнения инвентаря шумных заднеязычных согласных фонем и их аллофонов. Исследование проводилось на основе комплексной методики аудио-визуального наблюдения и лингвистического функционального анализа. Описание иллюстрируется дентопалатограммами, рентгенограммами и образцами звуковых файлов, полученных и обработанных с помощью компьютерных программ Speech Analyzer и Cool Pro; каждой фонеме дается полное определение по ее конститутивно-дифференциальным признакам.

Заднеязычные согласные тувинского языка вызывают определенный интерес еще и в том плане, что в своих проявлениях они отражают типично тюркскую заднеязычно-уву-

лярную артикуляцию, которая в топографии неба охватывает почти одну треть твердого неба и всю широкую область велярной зоны (VELAR REGION), включая небный язычок (UVULA PALATINA), и отчасти фаринкс (PHARYNX), а активным преградообразующим органом может быть не только задняя часть спинки языка, но и корень языка.

Доминирующие базовые черты консонантных артикуляций определяются местом и способом образования. Как отмечает А.И. Томсон, «в каждом языке существуют общие особенности в артикуляциях, объясняемые главным образом приобретенными привычками в движениях и связанных с ними развитием соответствующих мускулов органов речи» [1]. По мнению В.М. Наделеева [2], место локализации артикулирующих органов и способ образования – признаки, тесно связанные с понятием артикуляционно-акустической базы (ААБ). Он считает, что ААБ представляет собой систему определенных навыков в единстве с акустическими эффектами, которые передаваясь из поколения в поколение, становятся свойством этноса, и как субстрат ААБ может продолжать доминировать даже при переходе этноса на другой язык.

Заднеязычные согласные фонемы тувинского языка имеют широкое применение в звуковом оформлении слов и морфем. И хотя сильная заднеязычная фонема [x], в силу того, что ограничена исключительно инициальной позицией,

при преимущественно агглютинирующем слово- и формообразовании тувинского языка не может участвовать в этом процессе, что, между прочим, свойственно для всех сильных согласных. Зато слабая заднеязычная фонема [k] может употребляться в самых разнообразных позициях, сочетаться со всеми гласными и с большинством согласных.

Состав заднеязычных шумных согласных фонем тувинского языка исследователями определяется по-разному. У А.А. Пальмбах они представлены как следующие согласные: (k^h), k, [ɛ], x, ɣ, h [3]; у Ф.Г. Исхакова: [x], [k-ɛ], [h] [4]; у Ш.Ч. Сата: [x], [k-ɛ], [ɛ, q] [5]; у В.М. Наделеева это проявления двух фонем: [x], [g]; у А.Ч. Кунаа также 2 фонемы: x, k [6]; у К.А. Бичелдеа: [x], [k-ɛ] [7]. Такое неоднозначное толкование фонемного состава и аллофонов заднеязычных, видимо объясняется многообразием оттенков, обусловленных фонетическим окружением. Действительно, с учетом сингармонических проявлений по рядности, нами предварительно были выявлены, до экспериментальной проверки, на основе аудио-визуального метода и по мускульным ощущениям заднеязычные согласные пока на уровне фонем переднемягконебные – «x, k, g, ɣ, ɲ», и заднемягконебные – «χ, q, ɜ, C, ɳ», которые соответственно приурочены к мягкорядной или твердорядной позиции. Дистрибуция заднеязычных согласных представлена в совмещенной таблице 1.

Таблица 1

Дистрибуция заднеязычных согласных [x], [k], [ɣ], [ɳ]

№ п/п	[C]V _b =	[C]V _b =	=V _b [C]V _b =	=V _b [C]V _b =	=V _b [C]C ₁ V _b =	=V _b [C]C ₁ V _b =	=V _b [C]C ₁ V _b =	=V _b [C]C ₁ V _b =	=V _b [C]C ₂ V _b =	=V _b [C]C ₂ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =	=V _b [C]C ₃ V _b =
1.	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.	q	k	C	ɣ	q	k	q	k	-	-	C	ɣ	C'ɜ	ɣ'g	-	-	q	k
3.	-	-	C	ɣ	-	-	-	-	C	ɣ	C	ɣ	-	-	-	-	C	ɣ
4.	-	-	ɳ	ɳ	-	-	-	-	ɳ	ɳ	ɳ	ɳ	-	-	ɳ	ɳ	ɳ	ɳ

Анализ данного распределения позволяет выделить следующие фонематические отношения:

1. В инициально-превокальной позиции CV_b= звуки типа «k» и типа «x»: **хем** «хем'» 'река' – **кем** «кем'» 'вина', **хир** «хир'» 'грязь' – **кир** «кир'» 'заходи' находятся в отношениях контрастирующей дистрибуции, что дает основание считать их проявлениями двух разных фонем, первую обозначить символом [k8], вторую – символом [x];

2. Медиально-интервокальные и пресонантные звуки типа «ɣ» и типа «g» с инициально-превокальными и поствокально-финальными звуками типа «k» находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, так как при словоизменении в зависимости от позиционно-комбинаторных условий они обязательно взаимозаменяются: **хек** «хек'» 'кукушка' – **хеги** «хеги'» 'его кукушка', **кек** «кек'» 'синий' – **кегу** «кегу'» 'синеват'; кроме того, инициально-превокальные звуки типа «k» во внешнем сандхи замещаются звуками типа «ɣ» и типа «g» **хем кечер** «хем'кеч'» 'перейти реку', **эле кек** «эле'кек'» 'сивый'. Следовательно, эти звуки являются аллофонами фонемы [k8], выявленной выше.

3. Что касается отношений финальных поствокальных согласных типа «k» и типа «ɣ», которые находятся в отношениях контрастирующей дистрибуции, нет сомнений в том, что они являются аллофонами двух разных фонем. Это подтверждается и серией приведенных выше примеров, в которых данные звуки выступают как представители разных фонем, поддерживая собой разные значения слов. Кроме того, "поведение" фонемы [ɣ<] при словоизменении

также отличается от фонемы [k8], в частности, при образовании некоторых грамматических форм аллофоны фонемы [ɣ<] элиминируются, например, бег «pɣɣ» 'свекор' – бээ «pɣɣ» 'ее свекор', тиг «tɣiɣ» 'шов' – тии «tɣiɣ» 'его шов', дег «dɣɣ» 'касаться' – дээр «dɣɣ» 'прикоснись'; этот процесс для данной фонемы не знает исключения, в то время как для фонемы [k8] возможна и мена «kɣ/ɣg» и исчезновение тик «tɣik» 'ноль' – тиги «tɣiɣi» 'его ноль', белек «pɣɣɣ» 'подарок' – белээ «pɣɣɣ» 'его подарок' и т.д. Поэтому финальные звуки типа «k» отождествляются с фонемой [k8], а финальные звуки типа «ɣ» выделяются как противостоящие им аллофоны другой фонемы, обозначаемой условно символом [ɣ<] «ɣ, ɣ'».

4. Контрастирующая дистрибуция звуков типа «ɳ» во всех позициях, в которых они возможны, по отношению к проявлениям фонем [k8] и [ɣ<] позволяет выделить особую фонему [ɳ], «ɳ, ɳ'».

Таким образом, дистрибутивным анализом выявляются следующие заднеязычные переднемягконебные фонемы: 1) [x]; «x, x'»; 2) [k8] k, k', g, g', ɣ, ɣ'; 3) [ɣ<] «ɣ, ɣ'»; 4) [ɳ], «ɳ, ɳ'».

Анализ вокального окружения реализаций заднеязычных переднемягконебных и заднемягконебных согласных, дистрибуция которых совмещенно представлена в таблице 1, позволяет констатировать, что эти две группы звуков находятся между собой в отношениях дополнительной дистрибуции, а именно: переднемягконебные звукотипы «χ»,

«k», «g», «y», «ŋ», как правило, используются в синтетических словоформах простых лексем с мягкорядным составом гласных (ε, ε̃, ε̄, i, ĩ, ī, J, J̃, J̄, y, ỹ, ȳ), а заднемягконебные звукотипы «χ», «q», «ɑ», «C», «ŋ» – с твердорядным составом гласных (a, ã, ā, o, õ, ō, s, s̃, s̄, u, ũ, ū).

Из сказанного выше следует, что эти фонологические неперекрещивающиеся ряды согласных, обусловленные вокальными осями, могут быть только аллофоническими проявлениями соответствующих фонем, выявленных в группе заднеязычных переднемягконебных согласных. А именно, инициально-превокальные звуки типа «χ» в твердорядной оси идентифицируются с фонемой [x:], реализующейся в мягкорядной оси, в качестве ее позиционно-комбинаторных оттенков; инициально-превокальные и финальные звуки типа «q» и медиальные преконалантные звуки типа «ɑ» и типа «C» отождествляются с фонемой [k88] как ее контекстные реализации. Что касается финальных звуков типа «C», очевидно, что это дополнительно распределенные аллофоны фонемы [y:]. Звуки типа «ŋ», противопоставленные по всем позициям заднеязычным фонемам, выявленным выше, так же как оттенки фонемы [ɲ], могут быть только ее аллофонами в твердорядной вокальной оси.

В результате анализа дистрибуции заднеязычных согласных звуков тувинского языка выявлены следующие фонемы с их позиционно-комбинаторными оттенками: 1) [x:] «x, x̃, x̄, χ̃»; 2) [k88] «k, k̃, q, q̃, g, g̃, ɑ, ɑ̃, y, ỹ, C, C̃»; 3) [y:] «y, ỹ, C, C̃»; 4) [ɲ] «ŋ, ŋ̃, ŋ̄, ŋ̃».

Качественные и количественные характеристики шумных заднеязычных согласных фонем

Цель данного раздела – уточнить артикуляционные и акустические параметры реализаций заднеязычных согласных тувинского языка. Для определения артикуляций были использованы соматические методы рентгенографирования и дентопалатографирования. Акустические признаки определялись по результатам пневмоосциллограмм и частично электроакустического анализа компьютерных файлов – ме-

тодов, разработанных и используемых в ЛЭФИ ИФ СО РАН В.М. Надеяевым [2], И.Я. Селютиной [8] и др.

Фонема [x:]

Звуки типа «χ» как твердорядные оттенки и звуки типа «x» – как мягкорядные, являются манифестациями фонемы [x:], которые употребляются только в инициально-превокальной позиции в сочетании со всеми гласными, кроме фарингализованных.

Артикуляторная характеристика

Идентичные артикуляторные настройки данной фонемы получить методом рентгенографирования по условиям эксперимента невозможно из-за ограниченности ее инициальной позицией, но, так как это щелевой согласный его можно тянуть; опираясь на данное качество, было решено сделать пробные рентгенограммы – они оказались вполне пригодными для определения места образования фонемы, хотя не претендуют на достаточную объективность – так же, как и дентопалатограммы, которые для заднеязычных малоинформативны, но, дополняя друг друга, могут дать представление об артикуляции этой фонемы. Твердорядные оттенки представлены в словоформах: хаа «χа:» 'слуга', хоо «χо:» 'рамка'; мягкорядные – в словоформах: хеп «хер» 'одежда', хээ «хэ:» 'узор' в произнесении диктора – 2.

По данным рентгеносхем твердорядные оттенки образуются при сближении задней части спинки языка с мягким небом; наибольшее сужение щели происходит между участком задней части спинки языка, примыкающим к межзубной части, и краем небной занавески, но без увулы, а именно – небно-язычковой дужкой (arcus glosso-palatinus), которая по бокам смыкается с латеральными участками задней части спинки языка, образуя желобок; увула, первая половина которой приподнята вверх, а вторая ниспадает, упираясь в заднюю стенку носоглотки, обеспечивает ртовый про-

ход воздуха (индекс $\frac{1}{2}$ de; $9\frac{1}{4}$). Корпус языка оттянут назад, кончик языка и передняя и средняя части спинки языка проецируются на дентальный склон твердого неба (рис. 1, рис. 2).

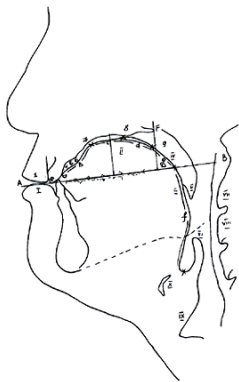


Рис. 1. Рентгенограмма нейтрального положения органов речи – Д. 2.

При образовании мягкорядных оттенков активным органом выступает $\frac{1}{3}$ межзубной части и смежный участок задней части спинки языка, приподнятые в большей части к твердому небу и в меньшей – к области мягкого неба; часть увулы приопущена, продолжая контур мягкого неба, другая половина выгнута вверх и смыкается с задней стенкой фаринкса; корпус языка тоже оттянут назад, но в меньшей степени, чем при твердорядных оттенках, т.к. кончик языка проецируется на гребень альвеол.

На дентопалатограммах твердорядных оттенков следов контакта языка с небом – узкая полоска или не обнаружива-



Рис. 2. Рентгенограмма оттенка фонемы [x:] в словоформе хаа «χа:» 'слуга' – Д. 2.

ется – свидетельство того, что locus образования данных оттенков находится за пределами искусственного неба. При образовании мягкорядных оттенков обнаруживается небольшой след отпечатков латеральных участков задней части спинки языка на задней половине твердого неба до его $\frac{1}{5}$ части, заходя на лингвальные склоны больших коренных моляров и их боковых альвеол (индекс $\frac{1}{5}$; $\frac{34}{34}$).

По описанию профилей на рентгенограммах и отпечатков на искусственном небе фонеме [x:] можно охарактеризовать как заднеязычную мягконебную по твердорядным

оттенкам; как межзубноязычно-заднеязычную твердонеб-но-мягконебную по мягкорядным оттенкам (рис. 3, рис. 4).

Качественно-количественная характеристика

По данным пограмм фонема [х:] в твердорядных словоформах реализуются преимущественно в глухих щелевых оттенках со звонкой экскурсией: « χi^C », « χ^C-i^C », « χi^O », реже – с глухой щелинностью в отступе: « χi^F », « χi^h ». Средняя относительная длительность оттенка составляет 108,1%

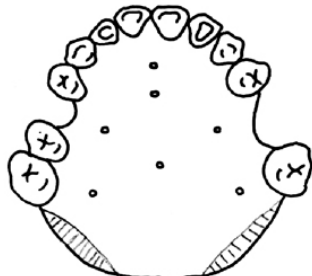


Рис. 3. Дентопалатограмма оттенка фонемы [х:] в словоформе **хоо** «хочо» 'рамка' – Д. 3.

Фонема [к8]

Фонема [к8] в тувинской графике обозначается двумя буквами – **к** и **г**; употребляется довольно широко: в инициально-превокальной позиции CV= перед всеми гласными; в медиальной преконсонантной позиции =VLCV= и постконсонантной =VCLV= позициях с глухими согласными из группы C₁; в медиальной постконсонантной позиции с согласными из группы C₃ =VCLV=, в интервокальной =VCV= и финальной поствокальной позиции =VLCV=.

Артикуляторная характеристика

Твердорядные глухие оттенки типа «q» данной фонемы представлены на рентгенограммах и дентопалатограммах в словоформах: **пак** «**paq**» 'глоток', **пок** «**p]oq**» 'мусор', **оэк** «**o'q**» 'пуля', **маак** «**ma:q**» 'лента', **ук** «**uq**» 'чулок', **баэк** «**ba'q**» 'плохой'.

Анализ рентгенограмм позволяет установить, что артикуляция твердорядных оттенков фонемы [к8] осуществляется преимущественно задней частью спинки языка, но включая и небольшую долю смежной с ней межзубной

части (индекс $\frac{1}{4}$ е), которые смыкаются с мягким небом. В зависимости от окружающих гласных, смычный или щелевой фокус может несколько сдвигаться вперед или назад, зона контакта может быть больше или меньше. В частности, на рентгенограмме смычной выдержки согласного «q» (в словоформе **пак** «**paq**» 'глоток' (рис. 5)) активный участок –



Рис. 5. Рентгенограмма оттенка фонемы [к8] в словоформе **пак** «**paq**» 'глоток' – Д. 2.

Твердорядные звонкие щелевые оттенки типа «С», проявляющиеся у данной фонемы в интервокальной позиции, по рентгенограммам в словоформах: **агы** «**aCs**» 'его

СДЗ при разбросе 97,6-149,8% СДЗ, звонкий компонент составляет 10,2% ОДО.

В мягкорядных словоформах доминируют глухие щелевые оттенки с озвонченным отступом: « χi^V », « χi^V- », « χi^V ». Средняя относительная длительность оттенка составляет 101,2% СДЗ при разбросе 93,6-152,1% СДЗ; длительность звонкого компонента – 12,1% ОДО.

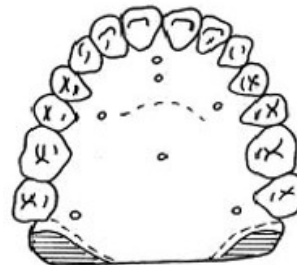


Рис. 4. Дентопалатограмма оттенка фонемы [х:] в словоформе **хаа** «хаа» 'слуга' – Д. 1.

$\frac{1}{4}$ межзубной части спинки языка и вся задняя часть спинки языка плотно сомкнуты с мягким небом и увулой; корпус языка приподнят и отодвинут в направлении к задней стенке фаринкса, кончик языка спроецирован на задний склон альвеол (индекс $4\frac{1}{2}$). По слуховому восприятию и тактильным ощущениям после смычной выдержки следуют взрывной отступ и выход воздушной струи через рот.

Если же судить по рентгенограмме финального поствокального «q» после «u» в словоформе **ук** «**uq**» 'чулок', то площадь контакта явно меньше, т.к. можно констатировать участие только задней части спинки языка; она смыкается с последней третью мягкого неба и только частично – с увулой, кончик которой свисает вдоль спинки языка, не касаясь, несколько отступая от нее; кончик языка проецируется на задний склон альвеол – признак того, что корпус языка еще более оттянут назад и вверх в коартикуляции с «u»

(индекс е; $9\frac{1}{3}$; $\frac{1}{2}$ 10).

При дентопалатографировании твердорядных глухих оттенков типа «q» в тех же словоформах следы контактов на искусственном небе или совсем отсутствуют, или очень слабые – в виде узкой полосы по краю твердого неба, пограничному с мягким – в зависимости от гласного, в частности, в сочетании с кратким или долгим «а», «а:», а у диктора 1-77 – также с кратким и долгим «о», «о:» (рис. 6).



Рис. 6. Дентопалатограмма оттенка фонемы [к8] в словоформе **пак** «**paq**» 'глоток' – Д. 1.

белизна', **угу** «**uCs**» 'его чулок', **багы** «**ba'Cs**» 'его недос-татки' артикулируются также участком задней части спинки

языка с участием $\frac{1}{3}$ межзубной части, которые предельно сближаются с задней половиной мягкого неба и с увулой,

образуя очень узкую щель (индекс $\frac{1}{2}$ 10), через которую продуцируется фриктивный согласный. Отсутствие отпечатков на дентопалатограммах оттенков типа «С» в словоформах **агы** «аСs» 'попынь', **пага** «рjаСа» 'лягушка', **маагы** «та:Cs» 'его лента', **погу** «рj'оC'и» 'его мусор' свидетельствует о том, что фокус артикуляции данных оттенков находится вне пределов искусственного неба.

Мягкорядные оттенки фонемы [k8] представлены рентгенограммами и дентопалатограммами финально-поствокальных звуков в словоформах: **бек** «р'εk» 'оковы', **εк** «Jk'» 'глотка', **зэк** «ε:k» 'нагнись', **εек** «J:k'» 'пуговица', и интервокальных оттенков в словоформах: **беги** «р'εγi» 'его оковы', **згээ** «εγε:» 'рашпиль', **εегγ** «J:γ'γ'» 'его пуговица'.

По показаниям рентгенограмм, мягкорядные оттенки типа «k» данной фонемы артикулируются в основном межзубной частью спинки языка с включением лишь небольшой доли задней части при смыкании ее со смежным участком мягкого и твердого неба. В частности, в словоформе **бек** «р'εk» 'оковы' (рис. 7), активный орган – вся межзубная часть спинки языка и лишь небольшой участок задней части

(индекс d $\frac{1}{8}$ e) плотно смыкаются с последней четвертью

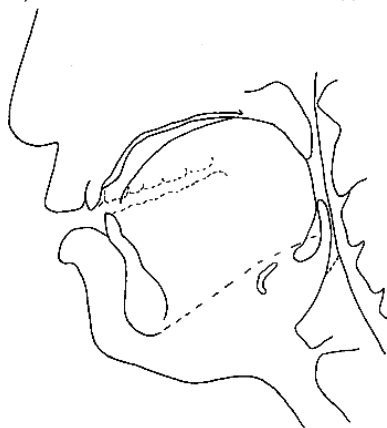


Рис. 7. Рентгенограмма оттенка фонемы [k8] в словоформе **бек** «р'εk» 'оковы' – Д. 2.

Качественно-количественная характеристика

Фонема [k8] в инициально-превокальной позиции CV= чаще всего проявляется в глухих смычно-щелинных оттенках со звонким отступом типа «q^{xC}», «k^y», со средней относительной длительностью 102,1% СДЗ при разбросе 54,6-135,2% СДЗ (реже – в оттенках типа «q^h», «q^{iC}», «kⁱ», «kⁱ», средняя относительная длительность которых – 76,4% СДЗ при разбросе 86,2-119,5 % СДЗ); относительная длительность щелевых компонентов составляет 15,7% ОДО; звонкий компонент составляет 12,9% ОДО; СОД смычного компонента – 39,4% ОДО.

В медиально-преконсонантной позиции с согласными из группы C₁ = VC₁C₁V= фонема [k8] реализуется в глухих щелинно-смычных оттенках с щелинным озвонченным приступом, типа «Cⁱq», «^yk^y», средняя относительная длительность которых составляет 73,7 % СДЗ при разбросе 61,2-103,0% СДЗ; средняя относительная длительность звонких щелинных компонентов – 15,8% ОДО при разбросе 11,3-21,6% ОДО; а также в щелинно-смычных оттенках типа «C^hq», «^yq^h», «^yk^h» со средней относительной длительностью 76,8% СДЗ при разбросе 58,5-119,7% СДЗ; относительная длительность смычного компонента – 61,5% ОДО.

твердого неба и смежной с ней $\frac{1}{3}$ мягкого неба; хотя корпус языка приподнят и отодвинут назад, видно, что в целом он не так оттянут, как при твердорядном оттенке, т.к. кончик языка проецируется на лингвальный склон верхних резцов, увула упирается в заднюю стенку фаринкса, не соприкасаясь со спинкой языка, воздух, выброшенный толчком во время взрывного отступа, выходит через канал рта.

По отпечаткам дентопалатограмм финального звука в словоформе **зэк** «ε:k» 'нагнись', фиксируется контакт спинки

языка на $\frac{1}{3}$ твердого неба; отмечаются следы прикосновения латеральных участков спинки языка с дентальными склонами моляров и альвеолами до их гребня (рис. 8).

На аналогичных отпечатках и в других словоформах с мягкорядными оттенками фонемы [k8] следы контакта с твердым небом больше, что свидетельствует о значительной продвинутой корпус языка вперед, по сравнению с твердорядными оттенками.

Таким образом, мягкорядные оттенки, первоначально по традиции определенные как заднеязычно-увулярные, следует считать межзубно-язычными твердонебно-

мягконебными с точной фонической транскрипцией $\frac{1}{5}$ d;

$\frac{1}{4}$ 8 $\frac{1}{3}$; $\frac{35}{35}$; $\frac{35}{35}$.

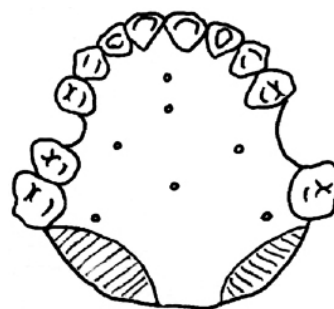


Рис. 8. Дентопалатограмма оттенка фонемы [k8] в словоформе **бек** «р'εk» 'оковы' – Д. 3.

В медиально-постконсонантной позиции =VC₁C₁V= фонема [k8] проявляется в глухих смычно-щелинных оттенках со звонким отступом типа «q^{iC}», «kⁱ», «q^{hC}», «k^h» со средней относительной длительностью 81,3% СДЗ при разбросе 43,1-131,3% СДЗ; относительная длительность щелинных компонентов – 11,2% ОДО при разбросе 7,4-29,5% ОДО, длительность смычного компонента – 63,7% ОДО.

В медиально-постконсонантной позиции =VC₃C₃V=, а именно, с сонантами типа «m», «n», «ŋ», фонема [k8] представлена преимущественно смычными звонкими оттенками типа «C^hq», «^yq^h» с щелинными компонентами в начале и в конце; их средняя относительная длительность – 71,8% СДЗ при разбросе 47,5-109,2% СДЗ; относительная длительность щелинных приступов представлена разбросом 10,8-24,9% ОДО; относительная длительность щелинных отступов – 11,2-23,7% ОДО. Реже встречаются смычно-щелинные оттенки типа «C^hq», «^yq^h», средняя относительная длительность которых составляет 79,3% СДЗ при разбросе 50,3-121,1% СДЗ.

В позиции =VC₃C₃V= в сочетании с сонантами типа «l», «r», «j» фонема [k8] реализуется в основном в полностью щелевых оттенках типа «C^hq», «^yq^h», со средней относительной длительностью 73,9% при разбросе 32,1-116,4%

СДЗ; иногда фонема проявляется в узкощелевых оттенках типа « \underline{C}^C », « \underline{y}^y », средняя относительная длительность которых в пределах 42,3-128,4% СДЗ.

В финально-поствокальной позиции « \underline{C}^C » фонема [k8] реализуется как в глухих смычных оттенках типа «q^q», «k^k» с глухим щелинным отступом, так и в смычных оттенках со звонким щелинным приступом и глухим щелинным отступом, типа « $\underline{C}^C q^q$ », « $\underline{y}^y k^k$ ». Средняя относительная длительность первых составляет 85,8% СДЗ, вторых – 97,3% СДЗ при разбросе 50,8-144,7% СДЗ и 47,8-169,3% СДЗ соответственно; относительная длительность щелинных компонентов в отступе – 17,2% при выдержке смычного компонента – 80,8% ОДО.

Итак, артикуляторные и качественно-количественные параметры, выявленные инструментальными методами позволяют установить следующие конститутивно-дифференциальные признаки заднеязычных согласных.

1. По активному преградообразующему органу и фонема [x:], и фонема [k8] проявляются как заднеязычные в твердоярдных оттенках, как межзубнозаднеязычные – в мягкорядных оттенках; по пассивному органу первые – мягконебно-увулярные, вторые – твердо-мягконебные. Этот признак для данных согласных не имеет особых различий, поэтому он не является существенным для фонематического контраста.

2. По типу преграды: фонема [x:] возможна только в щелевых оттенках; фонема [k8], употребляясь во всевозможных позициях, может реализоваться как в смычных, так и в щелевых оттенках, причем в инициально-превокальной позиции, в которой она противопоставлена фонеме [x:], она всегда смычная, следовательно, способ образования – щелевой для [x:], а смычный для [k8] – является релевантным признаком.

3. По признакам *глухость/звонкость* фонема [x:] в своих проявлениях обнаруживает себя как глухой соглас-

ный, и даже в интервокале внешнего сандхи ее манифестации всегда глухие. Фонема [k8] по участию голоса неустойчива: в инициально-превокальной позиции, в пре- и постконсонантной позиции с согласными из группы C₁ и финально-поствокальной позиции проявляются ее глухие оттенки типа «k», «q»; в пре- и постсонанте она реализуется в звонких смычных оттенках типа «g», «a» и факультативно – в сонантизированных щелевых оттенках типа «C», «y».

4. По количественным характеристикам фонема [x:] во всех оттеночных проявлениях имеет довольно стабильную протяженность, средняя относительная длительность ее реализаций распределяется в более компактном разбросе (98,7-147,5% СДЗ) в сравнении с фонемой [k8], которая, в частности, в анлауте обнаруживает неустойчивость долготных параметров, что проявляется в значительном разбросе количественных характеристик ее многообразных оттенков (54,6-135,2% СДЗ).

5. Наряду с тем, что у рассматриваемых фонем выявляется противопоставление по способу образования как смычного и щелевого, фонема [x:] по устойчивости своих характеристик по всем параметрам может быть определена как стабильнонапряженный сильный согласный; в противоположность ей фонема [k8], подверженная спонантизации, озвончению, переходящему в сонантизацию, и по неустойчивости долготных характеристик определяется как нестабильнонапряженный слабый согласный.

Таким образом, на основании выявленных признаков заднеязычным согласным даются следующие определения:

Фонема [x:] – согласный шумный глухой заднеязычно-межзубноязычный или мягконебно-увулярный ротовой щелевой стабильнонапряженный сильный.

Фонема [k8] – согласный шумный факультативно малозвонкий глухой или звонкий заднеязычно-межзубноязычный или твердо-мягконебный ротовой смычный или щелевой нестабильнонапряженный слабый.

Библиографический список

1. Томсон, А.И. Общее языковедение. – Одесса, 1910.
2. Наделяев, В.М. К типологии артикуляционно-акустических баз ААБ // Фонетические структуры в сибирских языках. – Новосибирск, 1986.
3. Исхаков, Ф.Г. Тувинский язык. Очерк по фонетике. – М.; Л., 1957.
4. Пальмбах, А.А. Система согласных фонем тувинского языка и ее отражение в письменности // Ученые записки ТНУИЯЛИ. – Кызыл, 1956. – Вып. 4.
5. Сат, Ш.Ч. Тувинский язык // Языки народов СССР. Тюркские языки. – М., 1966. – Т. II.
6. Бичелдей, К.А. Гласные тувинского языка в потоке речи. – Кызыл, 1989. – Ч. I, II.
7. Куна, А.Ч. Звуковая система современного тувинского языка. – Кызыл, 1957.
8. Селютин, И.Я. Кумандинский консонантизм. Экспериментально-фонетические исследования. – Новосибирск, 1983.

Bibliography

1. Tomson, A.I. Obthee yazyhkovedenie. – Odessa, 1910.
2. Nadel'yayev, V.M. K tipologii artikulyacionno-akusticheskikh baz AAB // Foneticheskie strukturih v sibirskikh yazyhkakh. – Novosibirsk, 1986.
3. Iskhakov, F.G. Tuvinskiy yazyhk. Ocherk po fonetike. – M.; L., 1957.
4. Paljmbakh, A.A. Sistema soglasnikh fonem tuvinskogo yazyhka i ee otrazhenie v pisjmennosti // Ucheniye zapiski TNIIYaLI. – Kihzihl, 1956. – Vihp. 4.
5. Sat, Sh.Ch. Tuvinskiy yazyhk // Yazyhki narodov SSSR. Tyurkskie yazyhki. – M., 1966. – T. II.
6. Bichel'dey, K.A. Glasnihe tuvinskogo yazyhka v potoke rechi. – Kihzihl, 1989. – Ch. I, II.
7. Kuna, A.Ch. Zvukovaya sistema sovremennogo tuvinskogo yazyhka. – Kihzihl, 1957.
8. Selyutina, I.Ya. Kumandinskiy konsonantizm. Ehksperimentaljno-foneticheskie issledovaniya. – Novosibirsk, 1983.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		Р	
Абатуров Е.И.	94	Рогожкина Н.Н.	184
Акимов А.М.	161	Розова Е.М.	52
Алексеев И.А.	253	Ройтблат О.В.	56
Алмакова Е.В.	257	Русанов В.П.	14
Ансимова О.К.	296	С	
Аристова Т.А.	35	Сабинина Н.Н.	85
Б		Салыхова З.И.	284
Барышников С.Г.	259	Сегленмей С.Ф.	306
Безгинова И.В.	175	Сидоренко Н.С.	219
Береснева В.А.	274	Сизова Е.Р.	108
Борисова С.В.	83	Скибицкая И.Ю.	67
Бражник Е.И.	62	Смазнов В.Ю.	161
Быкадорова Е.С.	116	Сокольников С.Н.	299
В		Соловьева В.К.	59
Водянова М.А.	235	Стариков А.М.	212
Воевода М.И. 135, 137, 139, 141, 142		Ступникова Т.В.	253
Г		Субачева А.А.	98
Гагулин И.В. 135, 137, 139, 141, 142		Суворова О.В.	144
Гафаров В.В. 135, 137, 139, 141, 142		Суртаева Ж.Б.	62
Гафарова А.В. 135, 137, 139, 141, 142		Суртаева Н.Н.	62
Гашенко В.А.	231	Т	
Геворгян М.М.	165	Темнова Л.В.	261
Гнатышина Е.А.	6	Тонкопий Н.И.	235
Гоман Е.Ю.	201	У	
Горбунов А.И.	155	Ушакова О.В.	235
Горюцкая Н.В.	293	Ф	
Громова Е.А. 135, 137, 139, 141, 142		Федосенко Е.В.	89
Гузанов Б.Н.	98	Филиппов К.В.	144
Д		Флегентова Т.Н.	288
Даржай А.В.	278	Х	
Дворников Э.П.	228	Хаснулин В.И.	169
Демидько Е.В.	205	Хаснулина А.В.	169
Демидько Е.В.	201	Ц	
Дитте О.В.	216, 219, 222	Цинис А.В.	113
Долматова Л.А.	238	Ч	
Дунаева Н.И.	120, 122	Черных Д.В.	244
Е		Чернышенко А.И.	235
Егорова Ю.С.	37	Чиркина Д.В.	108
Ж		Ш	
Жесткова Е.А.	290	Широкова Е.А.	179
З		Шкуркин А.М.	205
Золотарева Л.Р.	10	Шмакова А.Д.	158
Золотов Д.В.	244	Шорина Д.Е.	196
И		Шульц А.Н.	242
Иконников А.В.	126	Шутько Д.В.	70
К		Я	
Кабешев Р.В.	225	Яныгина Л.В.	250
Кагакина Е.А.	111	Ясюченя Е.Л.	65
Каюмов Р. Х.	161		
Каюмова М.М.	161		
Кириллова Н.Л.	73		
Князева О.В.	75		
Коваленко А.С.	126		
Козарук Т.В.	165		
Кондратенко О.А.	101		
Конькова М.И.	79		
Кравцова Л.А.	181		
Кривко О.А.	14		
Кривошеева Е.И.	301		
Крятов И.А.	235		
Кузина А.В.	41		
Кузина Н.Н.	41		
Кузнецов В.А.	161		
Кузнецова О.Н.	267		
Кускова М.В.	44		
Л			
Лавров П.Н.	81		
Лапонова Г.В.	46		
Лаптинская Н.А.	173		
Лю Ган	17		
М			
Магин В.А.	19		
Максимов В.Н. 135, 137, 139, 141, 142			
Мамедов А.К.	261		
Матяж С.В.	187		
Медведев И.Ф.	22		
Мезенцева О.И.	129		
Мельникова О.Ю.	27		
Монгуш Е.Д.	281		
Н			
Никитина Т.В.	131		
Николаев Ю.А.	165		
Новосильцев Г.И.	235		
О			
Опарин Р.В.	149		
Оразалина З.З.	31		
П			
Парамонов Е.Г.	242		
Паутов Ю.С.	126		
Первушина О.В.	191		
Петров А.В.	149		
Плахотников А.Г.	270		
Плотникова Е.Б.	105		
Поздняков И.А.	49		
Попова Е.И.	209		
Портнягина А.М.	92		
Прокофьева Е.В.	303		

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед. наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. 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 культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@mail.ru
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т. 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 ИЦКЭМ СО РАН
- **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 РАН, 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»
- «История»
- «Культурология»
- «Медицина»
- «Педагогика»
- «Психология»
- «Социология»
- «Филология»
- «Философия»
- «Экология»
- «Экономика»
- «Юриспруденция»

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых ссылок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
геогр.	– географических наук	пед. наук.	– педагогических наук
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	проф.	– профессор
дис.	– диссертация	психол. наук.	– психологических наук
доц.	– доцент	Р/д	– режим доступа
д-р.	– доктор	ред.	– редактор
журн.	– журнал	рис.	– рисунок
зав. каф.	– заведующий кафедрой	сельхоз. наук	– сельскохозяйственных наук
изд-во	– издательство	социол. наук	– социологических наук
ист.	– исторических	ст. преп.	– старший преподаватель
канд.	– кандидат	тех. наук	– технических наук
каф.	– кафедра	филол. наук	– филологических наук
мед. наук	– медицинских наук	филос. наук	– философских наук
н.с.	– научный сотрудник	Э/р	– электронный ресурс
		эконом. наук	– экономических наук
		юр. наук	– юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; А.Е. Колосов, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... 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 kuljturiih. — 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».