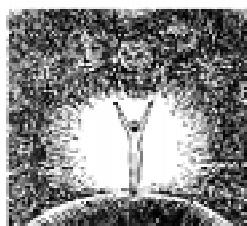


ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

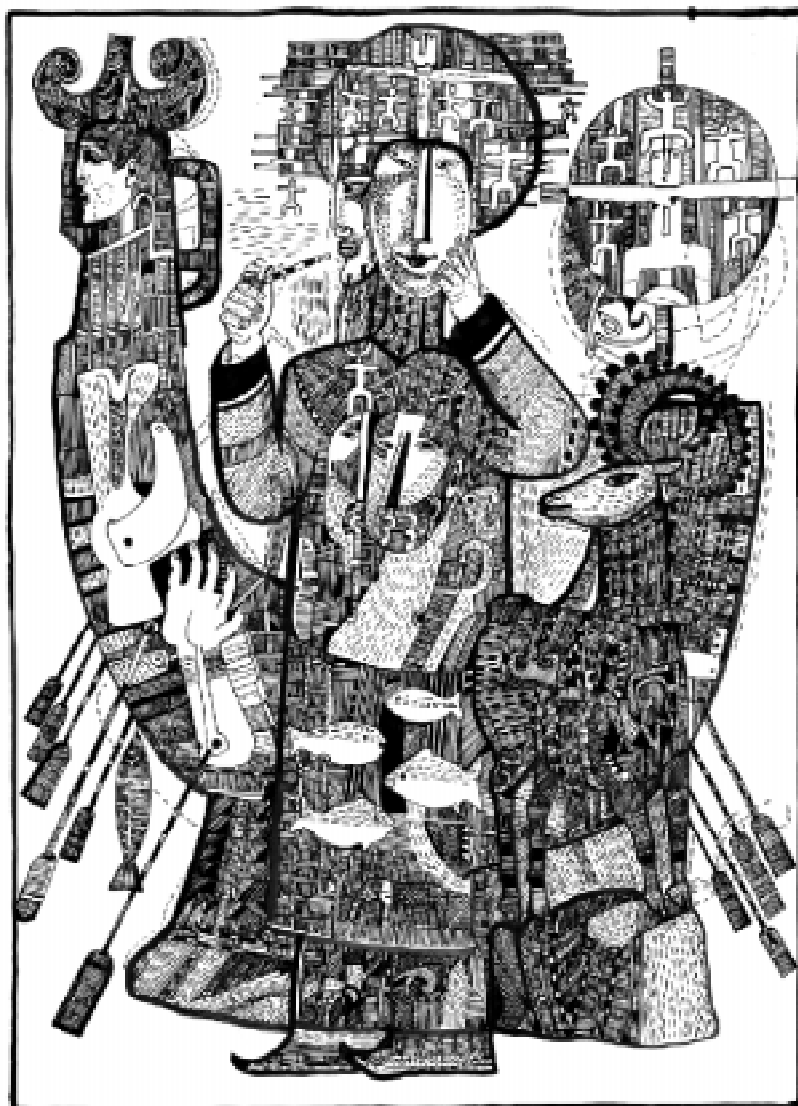


# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ.

КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИКА. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



ЯНВАРЬ-МАРТ 2007

**№ 1(4)**

ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА  
ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(4)

Январь-март 2007 г.

ISSN 1991-5497

Научный журнал  
Издается с января 2006 года  
Выходит один раз в три месяца

Главный редактор А.В. Петров

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА  
Горно-Алтайский государственный  
университет, г. Горно-Алтайск  
Институт водных и экологических  
проблем СО РАН, г. Барнаул  
Алтайская государственная  
Академия культуры и искусства,  
г. Барнаул

АДРЕС РЕДКОЛЛЕГИИ  
649000, г. Горно-Алтайск,  
ул. Ленкина, 1.  
Университет, редколлегия  
журнала «Мир науки, культуры,  
образования».  
Тел.: 8 (388-22) 2-30-76, 2-21-86.  
Факс: 8 (388-22) 2-67-35.  
E-mail: psa@gasu.ru  
http://iwer.asu.ru

Журнал зарегистрирован  
в Министерстве РФ по делам  
печати и телерадиокоммуникаций.  
Свидетельство о регистрации  
№ ПИ 77-14649.  
Centre International de l'ISSN 20 rue  
Bachaumont 75002 Paris France

© Горно-Алтайский государственный  
университет, 2007  
© Институт водных и экологических проблем  
СО РАН, 2007  
© Алтайская государственная академия  
культуры и искусства, 2007

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.В. Табакаев** (*председатель совета*) — доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)  
**Ю.И. Винокуров** — доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)  
**А.С. Кондыков** — кандидат философских наук, профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)  
**Ш.А. Амонашвили** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)  
**А.В. Усова** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)  
**В.И. Загвязинский** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)  
**Д. Майкельсон** — доктор филологических наук, профессор (США)  
**Н.Т. Ултургашева** — доктор культурологии, профессор, (Кемерово)  
**Б.В. Новиков** — доктор философских наук, профессор (Украина)  
**М.С. Панин** — доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.И. Гурьев** (*зам. главного редактора*) — доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)  
**Е.В. Лукашевич** (*ответственный редактор*) — доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)  
**А.В. Шитов** — кандидат геолого-минералогических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)  
**В.Н. Алейникова** — кандидат химических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)  
**М.И. Яськов** — доктор сельскохозяйственных наук, профессор (г. Горно-Алтайск)  
**Н.И. Романова** — кандидат культурологии, доцент (г. Кемерово)  
**Д.М. Безматерных** — кандидат биологических наук, ученый секретарь института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)  
**Г.В. Оленина** — кандидат педагогических наук доцент (г. Барнаул)  
**М.Г. Сухова** — кандидат географических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)  
**Т.М. Цыркевич** (*ответственный секретарь*) — аспирант, (Горно-Алтайск)  
**В.Ф. Хохолков** — член Союза композиторов Республики Алтай, заслуженный работник культуры России (г. Горно-Алтайск)

На обложке: художник Тебеков В. Шаман и море. 2006

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

**ЭКОЛОГИЯ**

<i>Кувшинов Ю. А.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ И НОВОЕ МЫШЛЕНИЕ .....	4
<i>Пузанов А. В., Бабошкина С. В., Робертус Ю. В., Горбачев И. В., Любимов Р. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОГЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ И ЗАГРЯЗНЕНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ГОРНОДОБЫВАЮЩИХ И ГОРНО-ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ АЛТАЯ .....	5
<i>Кувшинов Д. Ю.</i> КОРОНАРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И СЕЗОННЫЕ БИОРИТМЫ .....	10
<i>Егоркина Г. И., Тарубаров Л. Н., Мошкина В. С.</i> ИЗМЕНЧИВОСТЬ ТОКСИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КСЕНОБИОТИКОВ НА ВЫКЛЕВ АРТЕМИИ В РАЗЛИЧНЫХ ИНКУБАЦИОННЫХ СРЕДАХ .....	14
<i>Безматерных Д. М.</i> ЗООБЕНТОС КАК ОСНОВА ТИПИЗАЦИИ ЭКОСИСТЕМ ВОДОТОКОВ БАСЕЙНА ВЕРХНЕЙ ОБИ .....	17
<i>Мешкина С. С.</i> МАКРОЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВООБРАЗУЮЩИХ ПОРОДАХ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ .....	20
<i>Безматерных Д. М.</i> ЗООБЕНТОС Р. ИЗДРЕВАЯ (ПРИТОК Р. ИНЯ, БАСЕЙН ОБИ) КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ВОД .....	23
<b>КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>	
<i>Кондыков А. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	26
<i>Фомин В. П.</i> ЗВУКОВЫЕ И МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АЛТАЙЦЕВ В АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ НАХОДКАХ .....	31
<i>Пляскина Е. В.</i> РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЦЕРКОВНО-ПЕВЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	37
<i>Брижатова С. Б.</i> СТРАТЕГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ: ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	43
<i>Десятов В. И., Оленина Г. И.</i> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	46
<i>Гекман Л. П.</i> КОСМО-ТЕОГЕНЕЗ В МИФОЛОГИИ НАРОДОВ СИБИРИ КАК ЭТНОКУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР .....	56
<i>Матис В. И.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПЕРЕМЕЩЕНИЙ .....	59
<i>Михайлова Е. В.</i> КАТЕГОРИЯ ПУТИ В РУССКОМ БОГАТЫРСКОМ ЭПОСЕ И АЛТАЙСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ .....	63
<i>Первушина О. В.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕНТАЛЬНОСТИ СЛАВЯНИНА И ГЕРМАНЦА КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА .....	65
<i>Трофимова Р. А.</i> ТРАКТОВКИ БИБЛИОТЕРАПИИ .....	69
<i>Татаркина А. Р.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ) .....	72
<i>Мамырина Н.С.</i> СПЕЦИФИКА ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ КАК ЖАНРА СТАНКОВОЙ ЖИВОПИСИ .....	74

**ПЕДАГОГИКА. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<i>Амонашвили Ш. А.</i> ИМПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО НЕДОСТАТКИ .....	76
<i>Усова А. В.</i> ШКОЛА В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН .....	78
<i>Гольц Р.</i> ПРОБЛЕМЫ СРАВНЕНИЯ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСОВ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ .....	81
<i>Загвязинский В. И.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	83
<i>Гурьев А. И.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	85
<i>Оспенникова Е. В.</i> ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕТАСРЕДЕ .....	88
<i>Петров А. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ .....	90
<i>Косьмин С. Н.</i> ЗНАНИЕ. В ПОИСКАХ МЕРЫ .....	92
<i>Петрова О. П.</i> РОЛЬ ЗНАНИЙ О ФУНАМЕНТАЛЬНЫХ ЗАКОНАХ ПРИРОДЫ .....	93
<i>Дмитриев К. И.</i> ПРОГРАММНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА .....	94
<i>Гоман Т. В.</i> СКАЗКА КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ И ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ЧЕЛОВЕКА .....	95
<i>Южанинова Е. Е.</i> ОБОБЩЕННЫЕ ПЛАНЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВЫРАБОТКЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ...	97
<i>Зауторова Э. В.</i> ФОРМЫ ПРИОБЩЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ К ЦЕННОСТЯМ ИСКУССТВА .....	98
<i>Июголевич Н. И.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ: ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД .....	100
<i>Меньшикова Е. А.</i> ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ .....	103
<i>Апанасенко О. Н.</i> ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ (из опыта работы А.С. Макаренко) .....	104
<i>Карнаев М.А., Жук С.А.</i> ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЭТЮДАМ НА ПЛЕНЭРЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ XIX ВЕКА .....	106
<i>Крылова Г. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	107
<i>Карнаева И. Н.</i> УСЛОВИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТОМ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ КАК ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ .....	110
Юбилеи .....	112
Информация. Объявления .....	115
Краткое содержание статей на английском языке .....	116
Информация об авторах .....	119
Информация для авторов .....	120

## Contents

<p><b>ECOLOGY</b></p> <p><i>Kuvshinov J. A.</i> ECOLOGICAL IMPERATIVE AND NEW THINKING ..... 4</p> <p><i>Puzanov A. V., Baboshkina S. V., Robertus J. V., Gorbachev I. V., Ljubimov R. V.</i> FORMATION OF TECHNICALLY POLLUTED LANDSCAPES AND ENVIRONMENTAL CONTAMINATION UNDER INFLUENCE MINING ALSO IS MOUNTAIN - PROCESSING THE ENTERPRISES OF ALTAI ..... 5</p> <p><i>Kuvshinov D. J.</i> CORONARY BEHAVIOUR AND SEASONAL BIORHYTHMS ..... 10</p> <p><i>Egorkina G. I., Tarubarov L. N., Moshkina V. S.</i> VARIABILITY OF TOXIC INFLUENCE OF ALIEN SUBSTANCES ON MATURING OF THE ELEMENTARY ORGANISMS IN VARIOUS INCUBATORY ENVIRONMENTS ..... 14</p> <p><i>Bezmaternyh D. M.</i> INHABITANTS OF RESERVOIRS AS THE BASIS OF TYPIFICATION ЭКОСИСТЕМ OF WATER-CURRENTS RIVER BASIN ..... 17</p> <p><i>Meshkinova C. C.</i> MACROCELLS IN BREEDS OF THE VALLEY OF AVERAGE KATUN FORMING GROUND ..... 20</p> <p><i>Bezmaternyh D. M.</i> SET OF ANIMAL ORGANISMS AS THE INDICATOR OF QUALITY OF WATERS ..... 23</p> <p><b>CULTURE</b></p> <p><i>Kondycov A. S.</i> FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUTH IN SPHERE OF WELFARE ACTIVITY: EXPERIENCE OF THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS ..... 26</p> <p><i>Fomin V. P.</i> SOUND AND MUSICAL INSTRUMENTS OF ALTAIANS IN ARCHEOLOGICAL FINDS ..... 31</p> <p><i>Plyuskina E. V.</i> DEVELOPMENT OF DOMESTIC CHURCH-SINGING EDUCATION ..... 37</p> <p><i>Brijartova S. B.</i> STRATEGY OF SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF REGIONS: TECHNOLOGICAL ASPECT ..... 43</p> <p><i>Desiytov V. И., Olenina G. V.</i> THE WELFARE BASES OF PUBLIC RELATIONS IN THE CONTEXT OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH ..... 46</p> <p><i>Gekman L. P.</i> FORMATION OF THE MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD AT PEOPLES OF SIBERIA ..... 56</p> <p><i>Matis V. I.</i> SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION IN CONDITIONS OF MIGRATORY MOVINGS ..... 59</p> <p><i>Mihajlova E. V.</i> CATEGORY OF THE WAY IN RUSSIAN FOLK EPIC AND ALTAI THE HEROIC EPOS ..... 63</p> <p><i>Pervushina O. V.</i> FEATURES OF MENTALITY OF THE SLAV AND THE GERMAN AS OBJECT OF THE HISTORICAL AND LOGIC ANALYSIS ..... 65</p> <p><i>Trofimova R. A.</i> THE RAPEUTIC INFLUENCE OF THE SPECIAL LITERATURE ON VARIOUS SOCIAL GROUPS OF PEOPLE ..... 69</p> <p><i>Tatarkina A. R.</i> THEORETICAL BASES OF STUDYING OF THE PROBLEM DAILY OCCURRENCE (REGIONAL ASPECT) ..... 72</p> <p><i>Mamyrina N. S.</i> SPECIFICITY OF A HISTORICAL PICTUREAS GENRE OF EASEL PAINTING ..... 74</p>	<p><b>NATIONAL EDUCATION PEDAGOGICS</b></p> <p><i>Amonashvili S. A.</i> LACKS OF IMPERATIVE TRAINING ..... 76</p> <p><i>Usova A. V.</i> SCHOOL DURING THE EPOCH OF HANGES ..... 78</p> <p><i>Goltz R.</i> PROBLEMS OF COMPARISON OF STATEMENT OF QUESTIONS GERMAN AND RUSSIAN PEDAGOGICS IN MODERN PROCESS OF TRAINING ..... 81</p> <p><i>Zagvjazinskij V. I.</i> INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION. AUTHOR'S SCHOOLS ..... 83</p> <p><i>Guryev A. I.</i> INNOVATIVE METHODS AND RECEPTIONS OF TRAINING IN MODERN EDUCATIONAL SPACE ..... 85</p> <p><i>Ospennikova E. V.</i> TRAINING, DEVELOPMENT AND EDUCATION OF THE PERSON IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL METAENVIRONMENT ..... 88</p> <p><i>Petrov A. V.</i> USE OF PHYSICAL CONCEPTUAL COMPLEXES IN PROCESS OF KNOWLEDGE ..... 90</p> <p><i>Kosmin S. N.</i> KNOWLEDGE. IN SEARCHES OF THE MEASURE ..... 92</p> <p><i>Petrova O. P.</i> ROLE OF KNOWLEDGE ABOUT FUNDAMENTAL LAWS OF THE NATURE ..... 93</p> <p><i>Dmitriev K. I.</i> PROGRAM OPPORTUNITIES AND PROBLEMS OF A MULTIMEDIA PERSONAL COMPUTER ..... 94</p> <p><i>Goman T. V.</i> FAIRY TALE AS MEANS OF BECOMING OF THE Я-CONCEPT AND VITAL SCRIPTS OF THE PERSON ..... 95</p> <p><i>Juzhaninova E. E.</i> GENERALIZATION PLANS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS - AS ONE OF THE FACTORS PROMOTING DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK ..... 97</p> <p><i>Zatorova E. V.</i> FORMS OF FAMILIARIZING OF MINORS CONDEMNED TO VALUES OF ART ..... 98</p> <p><i>logolevich N. I.</i> PERSONAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF MANAGERS: THE POLYSYSTEM APPROACH ..... 100</p> <p><i>Menshikova E. A.</i> CHILDREN'S QUESTIONS AS DISPLAY OF COGNITIVE INDEPENDENCE ..... 103</p> <p><i>Apanasenko O. N.</i> EDUCATION OF THE RESPONSIBILITY AT PUPILS IN COLLECTIVE (From A.S.Makarenko's operational experience) ..... 104</p> <p><i>Karnaev M. A., Juke C. A.</i> HISTORICAL ASPECT OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TRAINING TO ETUDES IN THE OPEN AIR IN ART PEDAGOGICS OF RUSSIA OF XIX CENTURY ..... 106</p> <p><i>Krylova G. V.</i> REALIZATION OF TECHNOLOGY OF MODULAR TRAINING IN A COMPREHENSIVE SCHOOL ..... 107</p> <p><i>Kamaeva I. N.</i> CONDITIONS OF DIALOGICAL UNDERSTANDING THE STUDENT OF PRODUCT PAINTING AS TEXT OF CULTURE ..... 110</p> <p>Юбилей ..... 112</p> <p>Информация. Объявления ..... 115</p> <p>Summaries of the articles in the english ..... 116</p> <p>Информация об авторах ..... 119</p> <p>Информация для авторов ..... 120</p>
---	--

# Раздел 1

## ЭКОЛОГИЯ



КУРАТОР  
РАЗДЕЛА

**Геннадий Геннадьевич Морковкин** — доктор сельскохозяйственных наук, профессор, проректор по науке Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Александр Васильевич Пузанов** — доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по НР Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Александр Викторович Шитов** — кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геоэкологии Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск.

УДК 574.5

*Ю. А. Кувшинов*

### ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ И НОВОЕ МЫШЛЕНИЕ

Рассматривается проблема расширения масштаба воздействия человека на природу, что приводит к резкому ухудшению качества окружающей среды. Обосновывается положение о том, что экологический кризис, принявший системный характер, грозит существованию человека как вида. Проблема устойчивого развития выдвигается в настоящее время на первое место. От природоборческой технократической модели, которую предлагает Запад, необходимо переходить к природопаритетной биосферной модели, основы которой были разработаны В.И. Вернадским.

Наличие экологического кризиса признается всеми, что закреплено в документах Международного форума 1992 года в Рио-де-Жанейро. Однако с философской точки зрения кризиса в природе не существует, имеется кризис антропоцентрического, природоборческого и космоотрицающего мировоззрения. Экологический кризис преподносится как кризис в природе, но это следствие, а не причина. Экологический кризис, как и многие другие, это, прежде всего, мировоззренческий кризис, связанный с неправильным целеполаганием на базе неверно понимаемой картины мира и места человека в последнем. Вместо сотрудничества с мировой жизнью и выполнения человеком своего биосферно-космологического предназначения сохраняется откровенно потребительское отношение к природе. «Накопление информации в обществе происходит за счет природы, увеличения энтропии окружающей социум природной среды. Общество в принципе прогрессирует за счет природы, поскольку оно присваивает ее энергию, негэнтропию, вещество и т.д.» [1]. Отсутствие системного подхода, игнорирование триединства человека как био-социо-духовной сущности не позволяет выйти из кризиса. Непонимание места и роли человека как биологического вида в биосфере не позволяет ликвидировать корни проблемы, изменить логику социального поведения людей. В.И. Вернадский указывает: «До сих пор историки, вообще ученые гуманитарных наук, в известной степени идеологи сознательно не считаются с законами биосферы — той земной оболочкой, где может только существовать жизнь. Стихий-

но человек от нее неотделим, и эта неразрывность только теперь начинает перед нами точно выявляться, и в действительности ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится. Все эти организмы неразрывно и непрерывно связаны — прежде всего дыханием и питанием — с окружающей их материально-энергетической средой, вне ее в природных условиях они существовать не могут. В нашем столетии биосфера получает совершенно новое понимание. Мы поставили проблему о космичности жизни как текущую научную задачу» [2]. Сейчас человечество стало планетарной силой, его деятельность сопоставима с геологическими процессами Земли. «Расширение масштаба воздействия человека на природу, рост индустриального потенциала человечества, когда оно превратилось в новую техногенно-биологическую силу, привело к резкому ухудшению качества окружающей среды за счет ее деградации. Эти явления в общем случае можно истолковать как рост энтропии в окружающей среде, если энтропию интерпретировать в широком смысле» [3].

В связи с тем, что экологический кризис принял системный характер и грозит самому существованию человека как вида, проблема устойчивого развития выдвигается на первое место. Население США, составляющее 5% населения Земли, потребляет 40% мировых ресурсов и живет в кислородный долг, ибо кислорода над территорией США производится в 2 раза меньше, чем потребляется. «Было бы странным допущением полагать, что можно сохранить природу, оставляя в неприкосновен-

ности ту экономическую систему, которая ее разрушает. В самом деле, материализм, либерализм, урбанизация весьма усиливают оскудение природы, проистекающее из того, что за счет ее пространства обеспечивается демографический и экономический рост» [4].

В случае перехода на американскую модель развития всего человечества, гибель биосферы наступит через 3-5 лет. Председатель Конференции ООН (1992) по окружающей среде и развитию Фернандо Коллор сказал: «Мы принимаем историческую необходимость и нравственную обязанность сформировать новую модель развития, в которой благополучие всех и сохранение окружающей среды были бы обязательными синонимами. Мы не можем обеспечить экологическую безопасность в социально несправедливом мире» [5].

Библиографический список:

1. З. Гиренок, Ф.Н. Экология цивилизация ноосфера. М.: Наука. 1987. 180 с.
2. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста. М.: Наука. 1977. Книга 2. 191 с.
4. Коптюг, В. На пути к устойчивому развитию. // Свободная мысль. 1992. — №4. — С.3-16.
5. Тураев, В.Н. Глобальные вызовы человечеству. М.: Логос. 2002. 190 с.
6. Сен-Марк, Ф. Социализация природы. М.: Мысль. 1987. 431 с.

Материал поступил в редколлегию 20.02.07

УДК 504.54.05

А. В. Пузанов, С. В. Бабошкина, Ю. В. Робертус, И. В. Горбачев, Р. В. Любимов

## ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОГЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ И ЗАГРЯЗНЕНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ГОРНОДОБЫВАЮЩИХ И ГОРНО-ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ АЛТАЯ

Исследовано влияние на окружающую среду предприятий горно-добывающей и горно-перерабатывающей промышленности Алтая. Приведены результаты многолетнего геохимического мониторинга предприятий и объектов их инфраструктуры. Определены основные факторы негативного воздействия, выявлены доминирующие формы миграции тяжелых металлов, установлены особенности распределения токсикантов и литохимические ореолы их рассеивания. Сделана оценка загрязнения снежного покрова, почв и растений тяжелыми металлами в результате аэрогенной миграции пыли техногенного происхождения. Показана доминирующая роль в загрязнении объектов окружающей среды главных рудных компонентов.

Алтай — один из богатейших регионов России по запасам полезных ископаемых — металлических, нерудных, горючих. **Цель исследования** — изучить воздействие на окружающую среду основных предприятий горнодобывающей и горно-перерабатывающей промышленности Алтая. В задачи исследования на данном этапе входило: 1. определить основные факторы негативного воздействия горнопромышленных предприятий Алтая на окружающую среду; 2. оценить загрязнение почв и растений в результате аэрогенной миграции пыли техногенного происхождения; 3. выявить особенности распределения пылевой нагрузки и обозначить литогеохимические ореолы рассеяния металлов.

**Объекты исследования.** Основные запасы полиметаллических руд — в основном, сульфидных медно-свинцово-цинковых залежей — сосредоточены в переходной зоне горных сооружений Северо-Западного Алтая. За время работы Алтайского горно-обогатительного комбината (АГОК) у северо-западной окраины г. Горняка из переработанной с ряда полиметаллических месторождений Алтая руды образовалось два больших хвостохранилища общей площадью около 1 км<sup>2</sup> и объемом 1 млн м<sup>3</sup> [1, 2].

Хвостохранилище Змеиногорской золотоизвлекательной фабрики (ЗЗИФ) расположено на правобережной надпойменной террасе р. Корболиха в черте г. Змеиногорска. Фабрикой в период с 1904 по 1918 гг. и с 1936 по 1956 гг. методом амальгамирования осуществлялась добыча золота из руд Змеиногорского месторождения.

Рудник «Веселый» эксплуатирует Синюхинское месторождение золото-скарновых руд. Его объекты: золотоизвлекательная фабрика, шахты, штольни, установка

От природоборческой технократической модели, которую предлагает Запад, надо переходить к природопаритетной биосферной модели. Человек есть только один из видов биосферы, и его приоритеты не могут быть выше приоритетов биосферы как системы. Выходом из создавшегося положения является смена логики социального поведения через новое мышление. «Только коллективная дисциплина может обеспечить оптимальное пользование природным пространством на благо всех. Но это значит поставить под сомнение всемогущество трех движущих сил экономического либерализма: частной собственности, прибыли, механики прибыли; ибо первая сила мешает коллективному потреблению природы, а две другие ведут к ее разрушению» [6].

кучного выщелачивания золота, многочисленные рудные карьеры, отвалы пород, хранилища хвостов обогащения руд оказывают существенное влияние на экосистему бассейнов рек Иша и Саракочша [3].

Рудником Калгутинский с 2002 г. ведется подземная добыча и обогащение руд Калгутинского редкометального месторождения, находящегося в северо-восточной части плато Укок. Объекты рудника, оказывающие влияние на состояние окружающей среды, компактно располагаются на двух промплощадках в районе устья рек Левая и Правая Жумалы.

Акташское горнометаллургическое предприятие (АГМП) с 1942 по 1990 гг. обрабатывало одноименное месторождение, с конца 80-х годов перешло на переработку вторичного ртутисодержащего сырья (РСО), поступающего от промышленных предприятий Сибирского и Уральского регионов. Промзона АГМП расположена на юго-западном макросклоне Курайского хребта. Она включает металлостроительный завод, санбыткомбинат, склад для хранения РСО, терриконы металлургических шлаков (огарков), отстойник технологических вод, штольневые отвалы пустых пород [4].

**Основными факторами негативного воздействия** изученных горнодобывающих предприятий на экологическое состояние окружающей среды являются: пылеунос и водный смыв твердого материала; испарение, фильтрация и сброс сточных вод; газообразные выбросы.

Распространение пыли с поверхности высыхающих хвостохранилищ приводит к насыщению компонентов окружающей среды: почв, воды, воздуха, растений тяжелыми металлами. Выделение токсичных газов проис-

ходит в процессе кучного выщелачивания золота и во время обезвреживания выводимых из оборота цианидных растворов. Испарение и последующий аэрогенный перенос сточных вод, а также растворов и технологических вод горнодобывающих предприятий происходит с открытой поверхности хвостохранилищ АГОКа, ЗЗИФ, рудника «Веселый», прудков-отстойников и других емкостей хранения растворов на установках кучного выщелачивания. Фильтрация технологических растворов и сточных вод в подстилающие грунты широко распространена на горнодобывающих предприятиях Горного Алтая, поскольку практически все их хранилища не оборудованы гидроизоляционными экранами [3, 4, 5].

**Результаты исследования.** На основании многолетнего геохимического мониторинга предприятий горнорудной промышленности Алтая и объектов их инфраструктуры установлено, что основная роль в формировании техногенных ландшафтов и экологической обстановки сопредельных территорий принадлежит твердым и жидким производственным отходам хвостового передела: шлакам и сточным водам. В составе твердых отходов обнаружены аномально повышенные остаточные концентрации тяжелых металлов 1-3 классов опасности, изначально присутствующих в перерабатываемых рудах (табл. 1).

Таблица 1

Усредненный химический состав (мг/кг) твердых отходов действующих горнодобывающих предприятий Алтая

Предприятия, вид отходов	Hg	Be	As	Cd	Pb	Li	Sb	Mo	W	Cr	Cu	Co	Bi	Zn	Ni
Рудник «Веселый» хвосты ЗИФ	0,98	-	24	0,14	7	-	12	14	-	60	530	15	5	65	19
Акташское ГМП шлаки (огарки)	161	-	300	0,55	39	76	34	-	-	22	42	-	-	67	139
ООО «Калгутинское» хвосты обогащения	6	119	50	0,27	45	200	47	8000	1300	-	2450	-	363	59	1,3
Змейногорская ЗИФ, хвосты 1,72	-	15	9	2189	-	-	-	-	20,5	398	-	-	2055	-	-
Алтайский ГОК, хвосты 2,5	1,1	171	8	3073	-	-	38	-	40	5284	12	5	5486	18	-

Примечание: курсивом выделены концентрации, превышающие ОДК для почв [6].

Например, в образцах отвалов АГОКа в среднем, содержание мышьяка превышает ориентировочно допустимые ГОСТом концентрации в почвах в 17 раз, кадмия — в 4 раза, цинка — в 13 раз, меди — в 40 раз, свинца — в 24 раза. Содержание бария превышает ПДК для почв в 1600 раз [6].

Таблица 2

Вещественный состав (мг/кг) ртутьсодержащих и отходов их переработки в 2004 г.

Виды РСО, отходов	Si, %	Al, %	Ca, %	Ni	Cu	Zn	Pb	Sn	Ag	Hg	Li
Hg-PCO	30	3,2	4,8	90	24	106	19,8	5	0,04	379	220
Ag-Sn-Cu-PCO	3	0,8	0,1	300	~10000	400	300	500	15	200	40
Ni-Li-PCO	0,7	0,5	0,2	2500	30	30	7	3	0,12	>10000	>10000
Шлам отстойника	4,5	1,5	4	900	170	2900	550	50	8	>10000	175
Огарки	1,1	0,7	6,2	63	47	37	47	2,8	0,2	161	53

Примечание: курсивом выделены концентрации, превышающие ОДК для почв

Для РСО выявлена специфическая ассоциация элементов с аномально высоким содержанием — Hg, Ni, Zn, Pb, Ag, Sn, Cu, что, по-видимому, специфично производства поставляющих отходы предприятий. После переработки РСО на АГМП концентрация указанных элементов снижается (табл. 2).

Жидкие производственные отходы — технологические растворы и наследующие их химизм сточные воды также являются значимым фактором загрязнения окружающей среды. Это обусловлено высоким содержанием в них широкого спектра загрязняющих веществ 1-4 классов опасности, высокой миграционной способностью, способствующей их испарению, фильтрации, утечке, уносу, что имеет особенное значения в условиях значительного атмосферного увлажнения и промышленного водного режима природных систем Горного Алтая.

На площади промзон всех изученных горнодобывающих предприятий установлена слабо- и умеренно повышенная запыленность приземной атмосферы и, как следствие, снегового покрова (среднесуточная пылевая нагрузка 112 кг/км<sup>2</sup>). Размеры локальных очагов загрязнения достигают 1-3 км, а их общего ореола до 10 км. Характер распределения загрязнителей в подобных очагах на примере хвостохранилища ЗИФ рудника «Веселый» (рис. 1) указывает на то, что их источником является ветровой перенос рудной пыли, а также материала

твердых и жидких хвостов обогащения руд, находящихся на бессрочном хранении.

О преобладании материала хвостов в твердом остатке снеговых проб, взятых около хвостохранилища ЗИФ (пост Т-6), говорят также более высокие (в 1,5-12,5 раз) концентрации в нем практически всех проанализированных элементов (табл. 3).

В пользу этого предположения говорит изменение фоновое химизма снеговых вод на участке ЗИФ на существенно «техногенный» хлоридно-сульфатно-гидрокарбонатный магниевый-кальциевый-натриевый гидрохимический тип, сходный с составом стоков из хвостохранилища фабрики.

К особенностям распределения пылевой нагрузки в районе промплощадки АГМП относятся: приуроченность ореола повышенного загрязнения пылью к терриконам огарков, преобладание в составе твердых остатков снежного покрова угловатых минеральных частиц. Это указывает на ведущую роль ветрового переноса материала находящихся на бессрочном хранении металлургических шлаков. Ореол повышенной пылевой нагрузки (2 фона или 20 кг/км<sup>2</sup>·сутки), создаваемый промзоной АГМП, имеет протяженность 2,5 км при максимальной ширине 0,5 км. Его субширотное положение соответствует преобладающей розе ветров и ориентации долины р. Ярлыамры. Примечательно, что основной пылеунос происходит на запад, в направлении поселка Акташ.

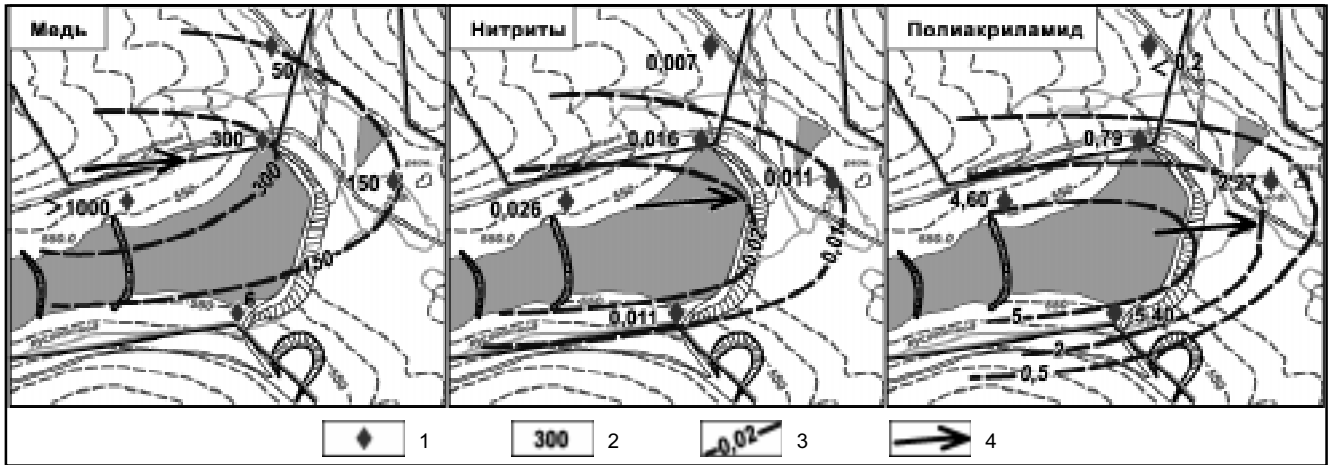


Рис. 1. Распределение пылевой нагрузки и загрязнителей снега на участке ЗИФ в 2005 году.

1 — точка отбора снеговых проб; 2 — содержание загрязнителей в ТОСП (мг/кг), снеговой воде (мг/дм<sup>3</sup>); 3 — изоконцентры загрязняющих веществ; 4 — предполагаемое направление переноса загрязнителей

Таблица 3

Содержание элементов в твердом остатке снеговых проб вблизи хвостохранилища ЗИФ рудника «Веселый»

Посты	Место отбора	Al	Ca	Na	Fe	P	Cr	Ni	Co	Cu	Zn	Ag	Si	Ba
T-6	Сброс из XX	5	5	1,5	3	0,8	5	10	1	15	15	0,6	25	100
T-2 р.	Синюха	3	0,4	0,5	1	0,1	2	1	0,2	10	6	0,1	6	20
Отношение T-6 / T-2		1,7	12,5	3,0	3,0	8,0	2,5	10,0	5,0	1,5	2,5	6,0	4,2	5,0

Для исследования процесса аэрогенной миграции поллютантов в районе АГОКа также было проанализировано загрязнение снежного покрова (рис. 2). Определялась пылевая нагрузка, а также содержание тяжелых металлов в снеге: твердом остатке и водной его фазе.

Снеговой покров на хвостохранилищах АГОКа фрагментарен, плохо удерживается на поверхности из-за почти полного отсутствия растительности. Постоянные ветра перемешивают снег с техноземом в пределах отстойника, их смесь выдувается на соседние территории. Таким образом, в составе водной и твердой фаз снега происходит аэрогенная миграция поллютантов.

В фильтрате снега поверхности хвостохранилищ АГОКа и сопредельных участков содержание Zn, Pb, As и Ba превышает ОДК для почв в среднем в 10, Cu — в 7, Cd в 3 раза. Наибольшей суточной пылевой нагрузкой и содержанием тяжелых металлов в твердой фазе снежного покрова характеризуется центральная часть большого хвостохранилища и участок в 250 м на востоке от него (рис. 2, пункты 3, 4, 5).

Отмечено, что аэрогенная миграция частиц технозема хвостохранилищ, обогащенных тяжелыми металлами, барьером и мышьяком в зимний период более интенсивно происходит в северо-восточном направлении, под влиянием преобладающих юго-западных ветров.

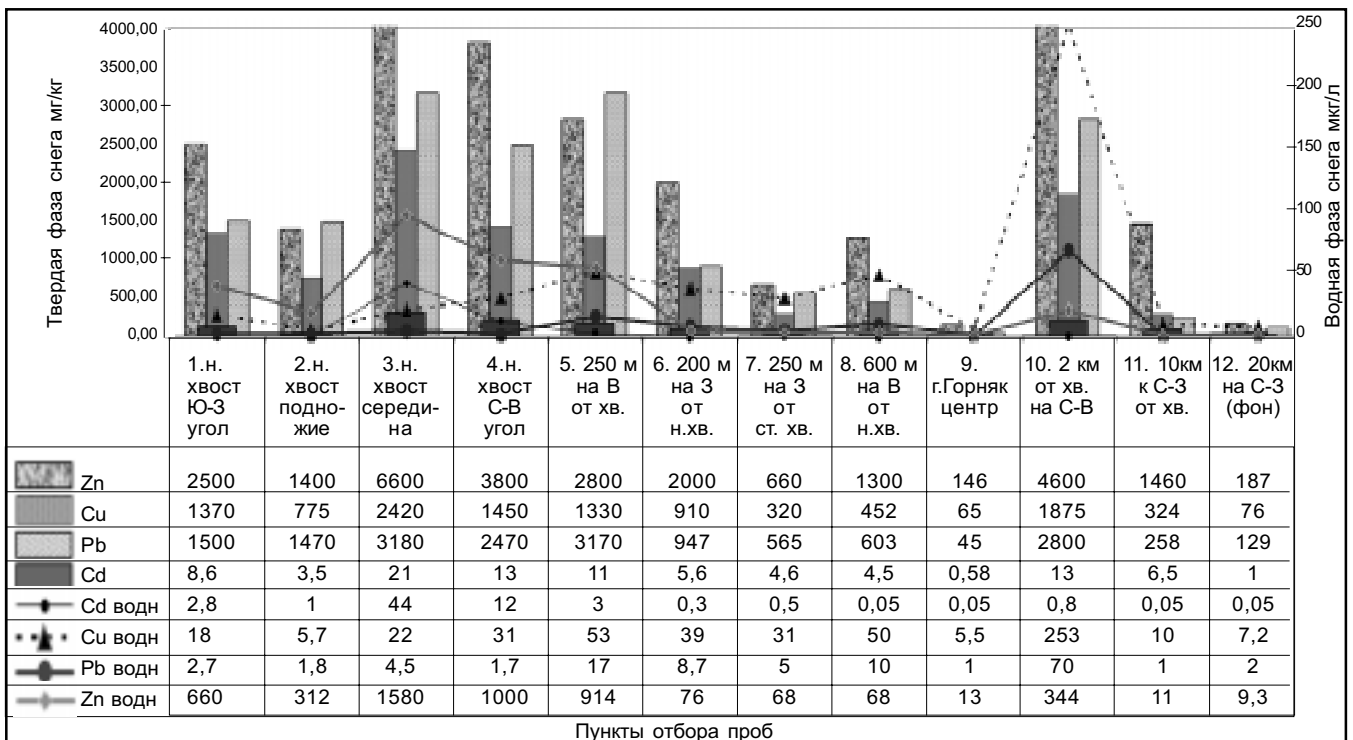


Рис. 2. Содержание тяжелых металлов в водной фазе и твердом остатке снежного хранилища АГОКа и прилегающих территорий



Снег поверхности хвостохранилища АГОКА характеризуется повышенным содержанием растворимых форм кадмия и цинка с превышением ПДК для вод: Cd в 10-40 раз, Zn — в 1,5 раза. Снег поверхности природных экосистем, удаленных от источника загрязнения, характеризуется повышенным содержанием Cu, Pb и Ba в водной фазе (превышение ПДК для вод по Pb и Ba — в 2 раза).

Щелочная обстановка снега поверхности отвалов (pH=8) в целом затрудняет миграцию катионогенных элементов. Однако, известно, что Zn может быть несколько более подвижен в щелочной среде [7, 8], чем Cu и Pb. Взаимодействие и совместные миграции кадмия и цинка вполне закономерны, их изоморфизм достаточно изучен [8, 9]. Повышенное содержание Pb в водной фазе снега удаленных от отвалов площадок объясняется влиянием авто-

трассы — галогенидные соли Pb неустойчивы и легко превращаются в оксиды, карбонаты и сульфаты, растворимые в слабокислой среде природных ландшафтов [7].

Аномально повышенные концентрации тяжелых металлов в пылевых атмосферных выпадениях приводят к загрязнению депонирующих их почв. Тенденции изменения их физико-химических свойств являются чувствительными индикаторами интенсивности, направленности и специфики техногенного воздействия. Известно, что почвы не только наследуют элементный химический состав почвообразующих пород, но и приобретают черты химизма воздействующих на них техногенных факторов. Все это находит отражение в геохимических особенностях почв, находящихся в зонах влияния изученных горнодобывающих предприятия.

Таблица 4

Средние концентрации элементов (мг/кг) в почвах района АГМП относительно фона и ПДК

Параметры	Cr	Va	Ni	Li	Cu	Zn	Pb	Cd	Sb	As	Sn	Ag	Bi	Mo	Be	Hg
фон	50	360	23	19	20	46	12	0,5	18	10	1,0	0,02	0,6	1,3	1,0	10
$K_c$	3,0	1,4	2,6	2,6	4,2	1,9	1,9	-	1,7	9,2	3,8	2,5	3,0	2,5	1,7	6,5
ед. ПДК	1,7	-	1,2	-	0,8	0,3	0,7	-	6,7	46	0,8	0,001	-	0,6	0,2	31,1

Прим.:  $K_c$  — превышение над фоном, раз.

Например, концентрация тяжелых металлов в почвах промзоны АГМП значительно превышают ПДК (табл. 4).

На примере установки кучного выщелачивания золота рудника «Веселый» выявлено (рис. 3), что в пятилетний период ее функционирования в верхних горизонтах почв на периферии промплощадки сформировались наложенные литохимические ореолы рассеяния профилирующих металлов (медь, цинк, мышьяк, олово и др.). Характерно, что их ориентировка, размеры и морфология очень близки между собой, а также в целом совпадают с контуром участка пылевых выпадений и атмосферическим ореолом циановодорода. Это свидетельствует о преобладающем аэрогенном поступлении тяжелых металлов и других загрязнителей почвенный покров сопредельной с установкой территории.

Уровень содержания некоторых тяжелых металлов (Cu, Fe) в верхней части почвенного профиля на удалении 100 м от установки кучного выщелачивания рудника «Веселый» за 5 лет возрос в 3 раза. Геохимическая

формула накопления тяжелых металлов в почвах в 100 м от промплощадки кучного выщелачивания отвечает виду  $Cu_{3,4}Fe_{2,8}Sn_{2,2}As_{2,0}Pb_{1,9}Zn_{1,4}$ , а в 200 м —  $Cu_{3,1}Fe_{2,5}Sn_{1,9}As_{1,7}Y_{1,6}Pb_{1,5}Zn_{1,1}$ .

Кроме увеличения валовых концентраций приоритетных тяжелых металлов, в зонах влияния горнодобывающих предприятий происходит увеличение содержания их подвижных форм. Например, содержание подвижной формы меди в почвах вблизи установки кучного выщелачивания за время ее функционирования увеличилось в 3,5-10 раз, а цинка в 1,7-3 раза по отношению к фону, что в 1,5-2 раза выше темпов прироста валовых концентраций этих металлов.

Оказалось, что в почвах на участке обогатительной фабрики Калгутинского рудника концентрации тяжелых металлов заметно повышены относительно местного фона, но в то же время не превышают существующих эколого-гигиенических нормативов. Максимальное превышение над фоном ( $K_c > 3-5$ ) характерно для профилирующих металлов — вольфрама, молибдена, висмута, меди.

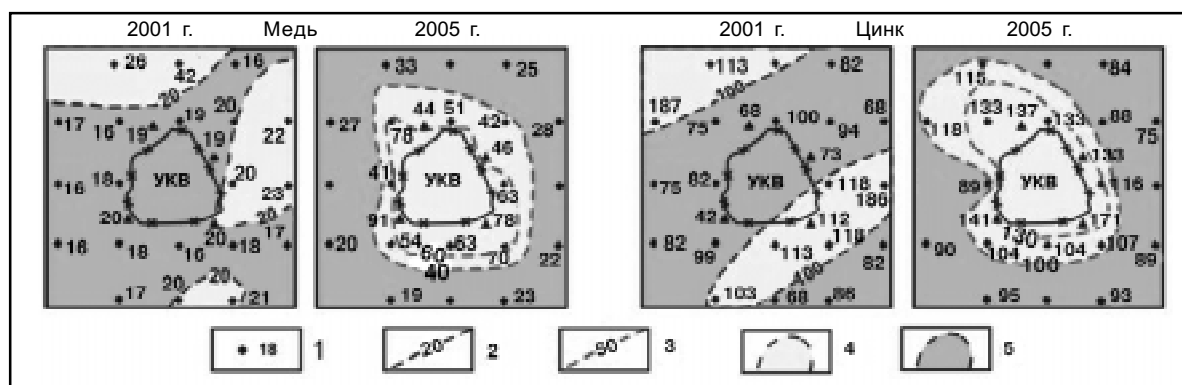


Рис. 3. Характер распределения тяжелых металлов в почвах участка УКВ.

1 — содержание ТМ (мг/кг) в точках; 2-3 — изоконцентраты ТМ (мг/кг) природного (2) и природно-техногенного (3) происхождения; 4-5 — повышенные (4) и пониженные (5) ореолы геохимического рассеяния ТМ

В образцах почв, развивающихся на подножиях, бортах отвалов АГОКА, участках хвостохранилищ, засыпанных в ходе поэтапной рекультивации и постепенно зарастающих, содержание тяжелых металлов несколько ниже, чем в образцах самой поверхности (табл. 2), но также превышает ОДК [6]. Заросшие участки хвостохранилища ЗЗИФ характеризуются более равномерным

распределением Cu, Pb, Zn, Cd в образцах технозема. Поскольку добыча золота на фабрике осуществлялась методом амальгамирования, средняя концентрация Hg в техноземах ЗЗИФ в 2 раза выше, чем максимальное содержание в бортах хвостохранилищ АГОКА.

Аномально высокие содержания тяжелых металлов в среде неизбежно приводят к увеличению их concentra-

ции в биоте. Обнаружено, что содержание изучаемых элементов в растениях, формирующих примитивные растительные сообщества на бортах и подножиях хво-

тохранилищ АГОКа и ЗЗИФ в 8-100 и более раз превышает фоновые концентрации в растениях незагрязненных экосистем (табл. 5).

Таблица 5

Средние содержания тяжелых металлов в надземной массе растений подножий хвостохранилищ АГОКа, периметра отвалов ЗЗИФ и незагрязненных участков Северо-Западного Алтая, мг/кг

Субстрат	Cu	Pb	Zn	Cd	Fe	Hg
Борта хвостохранилищ АГОКа	63 ± 55	78 ± 71	339 ± 239	1,1 ± 0,8	3869 ± 348	0,06 ± 0,05
Периметр хвостохранилища ЗИФ	62 ± 20	347 ± 138	736 ± 498	7,1 ± 4,5	477 ± 171	0,23 ± 0,09
Фоновые участки	8 ± 1,4	2,9 ± 0,6	33 ± 6	0,13 ± 0,05	798 ± 556	0,074 ± 0,026
Естественные уровни содержания в травянистых растениях суши (А. Кабата-Пендиас, 1987)	1-20	0,1-10	12-47	0,07-0,27	18-1000	0,039-0,1

Оказалось, что в субстратах техногенного происхождения все исследованные виды растений снижают интенсивность поглощения ртути (рис. 4), но большинство из них увеличивает поглощение дефицитного в аридных районах железа, что, возможно, является, защитным механизмом — известно антагонистическое взаимодействие между железом и тяжелыми металлами для ряда культур [10].

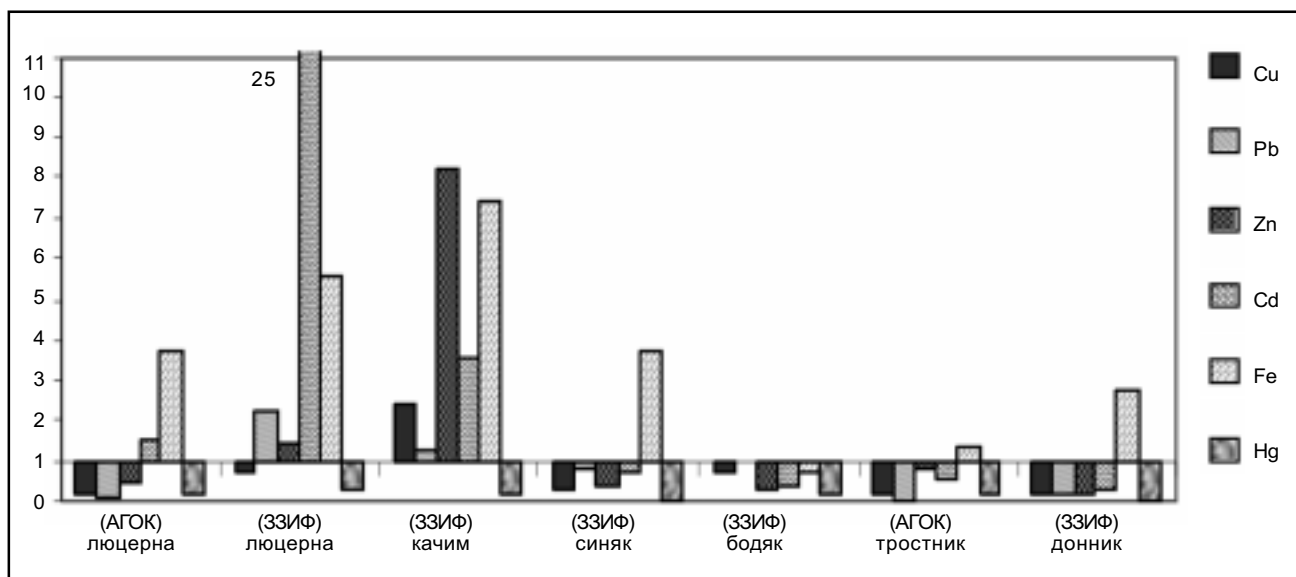


Рис. 4. Отношения техногенных и фоновых индексов аккумуляции тяжелых металлов (отн. ед.)

Обнаружено, что виды тростник южный и донник ароматный, произрастающая в условиях антропогенной нагрузки, практически не допускают дополнительного, свыше мирового уровня, поступления тяжелых металлов в свои ткани. Это виды с барьерным типом поглощения элементов. В условиях загрязнения окружающей среды виды синяк обыкновенный и бодяк щетинистый снижают «фоновую» интенсивность поглощения элементов (рис. 4), однако высокое содержание тяжелых металлов в субстрате неизбежно приводит к повышению их концентрации в тканях (особенно Pb, Cd) относительно фоновому уровню. Произра-

стая в условиях техногенной нагрузки, качим Патрэна в несколько раз увеличивает интенсивность поглощения тяжелых металлов, особенно Pb, Zn, Cd и допускает значительное их накопление в своих тканях [11].

Постепенное снижение концентраций профилирующих тяжелых металлов — меди и ртути в почвах и в сопряженных с ними растениях по периферии хвостохранилища ЗИФ рудника «Веселый», а также их тесная связь между собой (рис. 5) является доказательством единства источника поступления загрязняющих веществ в почвенный покров.

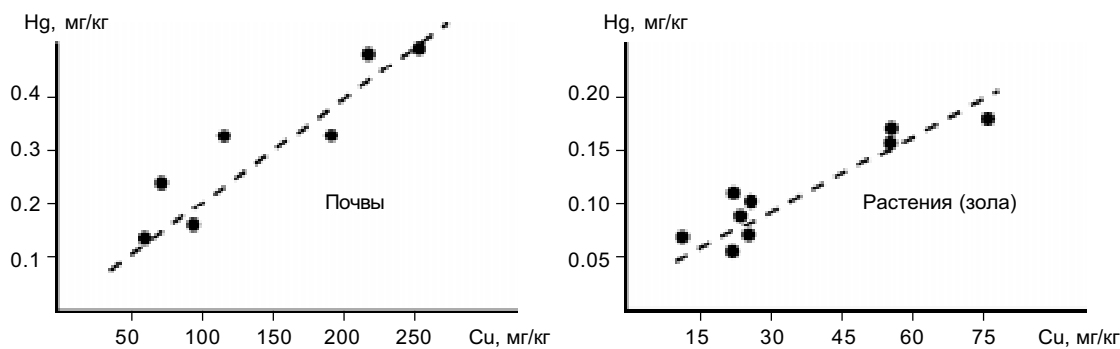


Рис. 5. Зависимость между содержанием меди и ртути в почвах и растениях вблизи хвостохранилища ЗИФ рудника «Веселый»

**Выводы:**

1. Многолетнее функционирование предприятий горнодобывающей и горно-перерабатывающей промышленности привело к существенному локальному загрязнению компонентов наземных экосистем тяжелыми металлами, мышьяком, барием в бассейнах рек Верхней Оби.
2. Наибольшую экологическую опасность для объектов окружающей среды представляют тяжелые металлы и, в меньшей степени, применяемые химические реагенты, нефтепродукты, фенолы.
3. Доминирующая форма миграции токсикантов в условиях автономных степных ландшафтов — аэрогенная, в условиях горно-долинных каскадных гумидных ландшафтов — гидрогенная, что обуславливает формирование соответственно площадных и линейных ореолов загрязнения.
4. В почвах сопредельных с промзонами территорий происходит интенсивное накопление специфической ассоциации тяжелых металлов, значительно изменяется их пространственное распределение в педосфере прилегающих участков, увеличивается содержание подвижных форм.
5. Для предварительного очищения и стабилизации почв, подверженных техногенному воздействию, в качестве растений-аккумуляторов, с последующим их скашиванием и утилизацией, можно применять виды с безбарьерным типом поглощения элементов, принимающие значительное участие в формировании фитоценозов техногенных ландшафтов, такие как качим Патрена (гипсофила). Наиболее безопасной кормовой культурой, не допускающей дополнительного поступления тяжелых металлов в свои ткани, можно считать донник ароматный.

## Библиографический список:

1. Отчет о результатах поисково-оценочных работ на золото и серебро в пределах техногенных образований золотушинской обогатительной фабрики и локтевского сереброплавильного завода за 1999-2001 г. Книга 1. — Змеиногорск, 2001.
2. Горбачев И.В., Бабошкина С.В. Влияние хвостохранилищ Алтайского горно-обогатительного комбината (АГОКа) на окружающую среду // Ползуновский вестник, 2005, №4 (ч.2). — С. 179-182.
3. Робертус Ю.В., Кивацкая А.В., Любимов Р.В. О влиянии хвостохранилища ЗИФ рудника «Веселый» на экологическое состояние природных вод района // Бюллетень «Природные ресурсы Горного Алтая». — 2004. — №2. — С. 76-79.
4. Робертус Ю.В., Любимов Р.В., Сакалов А.С. Новые данные о вещественном составе сырья и отходов Акташского ГМП // Бюлл. «Природные ресурсы Горного Алтая». — 2006. — №1. — С. 83-85.
5. Робертус Ю.В., Кивацкая А.В., Рихванов Л.П., Язиков Е.Г. Некоторые аспекты воздействия кучного выщелачивания золота на окружающую среду (на примере Северо-Восточного Алтая) // Подземное и кучное выщелачивание урана, золота и других металлов. Том 2. Золото. — М.: Изд. дом «Руды и металлы», 2005. — С. 103-110.
6. Ориентировочно допустимые концентрации тяжелых металлов и мышьяка в почвах. Гигиенические нормативы 2.1.7.020-94. М., Госкомсанэпиднадзор России. 1995. — 6 с.
7. Глазковская М.А. Методологические основы оценки эколого-геохимической устойчивости почв к техногенным воздействиям. М.: изд-во МГУ, 1997. — 102 с.
8. Иванов В.В. Экологическая геохимия элементов: Справочник. В 6 кн. / Под ред. Э. К. Буренкова. М.: Недра, 1996. Кн. 4: Главные d-элементы. — 416 с.
9. Перельман А.И. Геохимия ландшафта. — М.: Высш. школа, 1975. — 342 с.
10. Кабата-Пендиас А. Пендиас Х. Микроэлементы в почвах и растениях: Пер. с англ. — М.: Мир, 1989. — 439 с.
11. Бабошкина С.В., Горбачев И.В., Пузанов А.В., Балькин С.Н. Тяжелые металлы (Cu, Pb, Zn, Fe, Cr, Hg) в технозомах, почвах и растениях горнопромышленных ландшафтов Северо-Западного Алтая // Ползуновский вестник №2-1, 2006. — С. 269-271.

Работа выполнена при поддержке гранта РФНФ № 07-06-18019е и Проекта ОНЗ РАН № 7.3.1.

Материал поступил в редакцию 18.01.07

УДК 57.034

Д. Ю. Кувшинов

## КОРОНАРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И СЕЗОННЫЕ БИОРИТМЫ

Оценка некоторых физиологических параметров у лиц с разными типами коронарного поведения и особенностей сезонной динамики этих параметров является лейтмотивом статьи. Дается описание исследований, на основе которых делается вывод о том, что отсутствие однонаправленных сдвигов физиологических параметров может свидетельствовать о том, что сезонные изменения организма зависят от биологической целесообразности изменения каждого компонента организма, обеспечивающего в конечном итоге поддержание состояния гомеостаза.

Относительно недавно в фокусе поведенческой медицины появилась проблема раннего предупреждения ишемической болезни сердца (ИБС). И в связи с этим определенный интерес представляет концепция поведенческого риска заболеваний сердечно-сосудистой системы, прежде всего — ИБС. Так, по данным Rosenman R.H. с соавторами (1975), частота развития ишемической болезни сердца вдвое выше у представителей типа А [20]. Ученые Amelia Island (1981) пришли к выводу, что «тип А поведения связан с повышением риска клинически очевидной ИБС у американцев средних лет», и этот риск равен риску, связанному с курением, высоким артериальным давлением и повышенной концентрацией холестерина в крови» [цит. по 16].

О факторах, способствующих развитию поведения типа А известно недостаточно. Предполагается умеренная значимость генетики [12], но по этому поводу есть и отрицательные данные [17]. Считается, что формирование коронарного типа А способствуют характерные для западной цивилизации высокая мотивация к достижениям и агрессивная конкуренция, более свойственная белым [23], мужчинам [5], горожанам и образованным [11]. Matthews K.A. [13] считает, что поведение типа А — это типология, так как есть и количественные и качественные различия поведения А и Б. Есть данные, что у лиц мужского пола тип А поведения как глобальное явление гомотипически стабилен в течение времени,

т.к. его проявления одинаковы в разные периоды времени. С другой стороны, имеются данные о гетеротипической стабильности типа А, т.е. проявления типа меняются в разные этапы жизни. Поведение типа А становится относительно стабильным между средним детством и ранним подростковым (adolescence) возрастом [9].

Тип А — не целостная «конструкция»: в ней есть признаки, связанные и не связанные с ИБС [14]. Считается, что гнев и враждебность — «коронарные» признаки поведения типа А [6]. Эти признаки могут быть связаны с ИБС и без наличия типичного поведения А [14]. Показано, что у лиц типа А больше доминирование и воспитанность [24]. Для типа А более важен статус, характерны сдерживание эмоций, недоверие к людям и большое удовольствие жизнью, чем для лиц коронарного типа В [21]. Лица типа А более «рискованы», подозрительны, но и более совестливы [18].

Имеются определенные национальные особенности коронарного поведения. Так, японцы имеют меньшую, в отличие от представителей США, склонность к враждебности и гневу, присущих коронарному поведению типа А, хотя опросниками выявляется достаточно выраженное поведение типа А. Представители Китая, как правило, имеют более выраженные черты типа А по сравнению с жителями Японии [8].

Однако мало исследований, посвященных юношескому возрасту — сенситивному к действию факторов риска. Сезонные изменения физиологических параметров у лиц юношеского возраста — представителей коронарных типов А, АВ и В — изучены также недостаточно.

В вопросах биоритмологии относительно короткие биоритмы, например, циркадные (околосуточные), исследованы достаточно детально и даже описаны в строгой математической форме. Биоритмы же, проявляющиеся в пределах более крупных масштабов времени, отображены в исследовательских публикациях с тем меньшими подробностями и с тем меньшей строгостью анализа, чем продолжительнее периоды.

Однако известно, что на риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний значительное влияние оказывают сезонные биоритмы. Максимальная частота сердечных сокращений, артериального давления у здоровых людей наблюдается в зимние месяцы [3]. Есть данные о возрастании смертности в зимний период от сердечно-сосудистых заболеваний [4]. Зимой, в декабре наблюдается повышение концентрации холестерина плазмы крови [1]. Зимой повышается число коронарных, мозговых тромбозов и легочных тромбозов [10]. Замечено, что сезонные изменения основных климатических характеристик в Западной Сибири имеют более выраженный характер, чем в Европе [3].

Болезнь часто рассматривают как своеобразный десинхронизм, поэтому исследование закономерностей биоритмов, в том числе сезонных, имеет значение для улучшения профилактики, диагностики и лечения болезней человека. Возраст же от 16 до 20 лет — критический период для «оздоровления» образа жизни на границе между юношеством и ранним взрослым периодом.

**Целью работы** являлась оценка некоторых физиологических параметров у лиц с разными типами коронарного поведения и особенностей сезонной динамики этих параметров.

#### **Материалы и методы исследования**

У студентов медицинской академии лечебного и педиатрического факультетов (132 человека) в возрасте 17-20 лет проводили количественную оценку уровня стрессреактивности (СР), экстраверсии-интроверсии и нейротизма, коронарного поведения. Исследование проводили осенью, зимой, весной и летом. Для оценки СР использовали: 1) опрос по Дж. Тейлору для выявления

уровня тревожности; 2) оценку «индивидуальной минуты»; 3) функциональную пробу «Математический счет»; 4) иридокопическое определение числа нервных колец радужки с помощью щелевой лампы ЩЛ-2Б. С помощью кистевого динамометра исследовали абсолютную силу мышц кисти и предплечья. С помощью спирометра дважды, с интервалом 5 минут, определяли жизненную емкость легких. Опросником Айзенка оценивали степень интроверсии-экстраверсии и нейротизма в баллах. Опросником Дженкинса определяли риск коронарного поведения. Лиц, набравших 30 и менее баллов, относили к поведенческому типу А, более 30 баллов — к типу АВ, 40 и более баллов — к типу В (лиц типа В выявлено не было). Анкетой «СОЗ» определяли субъективную оценку здоровья.

Дважды проводили забор альвеолярного воздуха и его конденсацию до образования 1,5-2 мл жидкости — в условиях покоя (зима) и в день экзамена (лето) перед получением экзаменационного билета. Измерение суммарной концентрации нитритов и нитратов — стабильных метаболитов оксида азота (NO) в конденсате выдыхаемого воздуха — проводили путем восстановления нитратов до нитрит-анионов под действием омыленного кадмия при pH=9. Нитрит-анионы определяли с помощью реактива Грисса. Приготовленный реактив смешивали с эквивалентным объемом исследуемой пробы и измеряли абсорбцию при длине волны 550 нм на анализаторе SpectraCount (Packard, USA). Концентрацию нитритов определяли по калибровочной кривой с использованием нитрита натрия [2]. Исследование метаболитов оксида азота проводили совместно с НИИ кардиологии ТНЦ СО РАМН, г. Томск.

#### **Результаты исследования**

Сравнение параметров лиц коронарного поведения типа А и АВ (табл. 1) выявило тенденцию к более высоким параметрам артериального давления систолического (АДС) у лиц типа А, особенно в осенний и зимний период, что согласуется с данными литературы. Зимой повышается активность ренин-ангиотензин-альдостероновой и симпатно-адреналовой систем, а значит, возникают предпосылки для роста АД [3]. Видимо, у лиц типа А это повышение АД более выражено из-за большей даже в покое концентрации катехоламинов и кортизола [7]. Однако наиболее существенные изменения гомеостатических показателей наблюдаются у этих лиц в реакциях на психоэмоциональное воздействие [25]. АДС после психоэмоциональной нагрузки (проба «Математический счет») в большей степени различалось у лиц типа А и АВ летом. В то же время ЧСС была, как правило, выше у лиц типа АВ как в покое, так и при психоэмоциональной нагрузке. Найденны значимые различия тревожности (она существенно выше у типа А в течение всего года). Нейротизм также был существенно выше у представителей типа А, но наибольшим он был летом, тогда как у лиц типа АВ нейротизм максимален осенью. По данным зарубежных авторов, считается, что типу А более свойственна экстраверсия, но он не связан с нейротизмом [22]. В нашем исследовании прослеживается лишь тенденция к большей экстравертированности лиц коронарного типа А.

Существенных различий в показателях внешнего дыхания (ЖЕЛ), в длительности задержки дыхания на вдохе не выявлено. Длительность статической балансировки была выше у представителей типа АВ, причем достоверно — зимой. При всей простоте этого теста его итог находится в сложной зависимости от состояния опорно-двигательного аппарата, координации движений и стойкости психологической установки на достижение наилучшего результата. Представители коронарного типа А субъективно оценивали свое здоровье как худшее, причем достоверные различия с параметрами лиц

типа АБ наблюдались летом. Число колец радужки, отражающих вегетативные проявления стрессов, имело тенденцию к большим значениям у лиц типа АБ (кроме лета). Обращает на себя внимание то, что время восстановления после приседаний было больше у лиц типа АБ, достоверно — зимой. Наибольшая продолжительность восстановительного периода у всех студентов была весной. Возможно, более быстрое восстановление ЧСС после

физической нагрузки у лиц типа А объясняется их лучшей тренированностью, что, в свою очередь, связано с большей физической активностью прежде всего молодых мужчин, принадлежащих к типу А [15]. Собственно коронарное поведение имело тенденцию к большей выраженности у лиц типа А осенью и весной, у лиц типа АБ оно было более стабильно, с незначительным летним «улучшением».

Таблица 1

Изменения ряда физиологических параметров в течение различных сезонов года у лиц коронарных типов А и АБ

Осень	ТКПА (n=26)	ТКПАВ (n=110)	p<	Весна	Тип А (n=26)	Тип АВ (n=100)	p<
АДС (мм рт. ст.)	124,1±2,1	122,0±1,7		АДС (мм рт. ст.)	120,8±3,1	119,5±2,6	
АДД (мм рт. ст.)	74,6±2,0	74,5±1,6		АДД (мм рт. ст.)	73,6±2,0	71,5±1,6	
ЧСС	75,2±2,4	78,7±2,0		ЧСС	72,0±4,5	75,6±2,2	
АДС счет (мм рт. ст.)	130,1±2,3	129,2±1,4		АДС счет (мм рт. ст.)	122,1±2,9	121,3±1,9	
АДД счет (мм рт. ст.)	76,9±1,8	77,6±1,7		АДД счет (мм рт. ст.)	75,9±4,1	74,6±2,1	
ЧСС счет	81,7±2,8	86,4±2,2		ЧСС счет	77,4±3,3	81,8±2,7	
Индивидуальная минута (сек)	57,8±1,6	59,9±1,3		Индивидуальная минута (сек.)	61,7±4,9	60,9±1,1	
ЗДВ (сек)	77,0±4,5	68,0±3,7		ЗДВ (сек)	84,1±4,4	78,7±3,3	
ЖЕЛ 1	3,68±1,07	3,48±0,56		ЖЕЛ 1	3,62±0,23	3,62±0,34	
ЖЕЛ 2	3,75±0,41	3,66±0,28		ЖЕЛ 2	3,64±0,41	3,72±0,20	
Динамометрия 1	33,8±1,3	32,9±0,9		Динамометрия 1	36,0±2,1	33,4±2,2	
Динамометрия 2	34,4±1,6	32,9±1,1		Динамометрия 2	36,8±1,9	33,9±1,8	
СБ (сек.)	29,8±4,1	32,3±2,8		СБ (сек.)	30,3±2,3	36,8±2,6	0,05
Время восстановления (сек)	89,5±6,0	95,0±4,3		Время восстановления (сек)	97,2±4,4	98,1±3,3	
D+S	4,7±0,5	5,4±0,3		D+S	5,3±0,2	5,4±0,2	
Интроверсия (баллы)	12,11±1,75	12,04±1,18		Интроверсия (баллы)	12,83±1,99	11,41±1,32	
Нейротизм (баллы)	11,40±2,54	7,90±2,00	0,001	Нейротизм (баллы)	11,50±2,35	7,28±1,09	0,001
Тревожность (баллы)	15,59±2,43	9,58±2,18	0,001	Тревожность (баллы)	14,41±3,65	9,52±2,11	0,05
СОЗ (баллы)	5,51±1,83	4,68±1,44		СОЗ (баллы)	5,50±1,02	5,19±0,96	
ТКП (баллы)	26,88±1,92	35,18±1,62		ТКП (баллы)	26,50±3,12	35,19±2,85	
Зима	Тип А (n=26)	Тип АВ (n=106)	p<	Лето	Тип А (n=17)	Тип АВ (n=90)	p<
АДС (мм рт. ст.)	124,0±3,1	121,8±2,4		АДС (мм рт. ст.)	117,4±2,1	116,1±1,3	
АДД (мм рт. ст.)	76,3±2,9	74,2±1,7		АДД (мм рт. ст.)	71,9±1,8	71,9±1,4	
ЧСС	74,7±3,1	75,6±2,3		ЧСС	81,9±3,2	80,7±1,6	
АДС счет (мм рт. ст.)	128,0±3,5	125,6±2,8		АДС счет (мм рт. ст.)	121,2±3,0	116,6±1,8	
АДД счет (мм рт. ст.)	78,3±3,0	76,8±2,8		АДД счет (мм рт. ст.)	77,8±1,8	74,4±2,0	
ЧСС счет	79,4±2,1	83,1±1,8		ЧСС счет	88,8±2,6	86,1±2,1	
Индивидуальная минута (сек.)	62,6±5,5	60,0±3,5		Индивидуальная минута (сек.)	61,3±1,8	60,9±0,8	
ЗДВ (сек)	65,5±3,2	71,1±2,1		ЗДВ (сек.)	74,2±2,2	75,0±1,7	
ЖЕЛ 1	3,79±0,41	3,54±0,33		ЖЕЛ 1	3,64±0,3	3,65±0,3	
ЖЕЛ 2	4,00±1,15	3,66±0,61		ЖЕЛ 2	3,57±0,3	3,73±0,2	
Динамометрия 1	36,6±1,8	33,8±0,9		Динамометрия 1	33,3±2,3	32,7±1,8	
Динамометрия 2	35,8±1,4	34,2±1,1		Динамометрия 2	34,8±2,2	33,2±1,7	
СБ (сек.)	26,6±2,8	34,2±2,0	0,05	СБ (сек.)	35,1±1,9	35,7±1,2	
Время восстановления (сек.)	86,8±3,5	96,6±3,1	0,05	Время восстановления (сек.)	85,6±4,5	93,5±3,9	0,05
D+S	5,1±0,3	5,3±0,2		D+S	5,2±0,2	4,9±0,1	
Интроверсия (баллы)	12,46±3,04	11,64±2,25		Интроверсия (баллы)	12,58±1,8	12,09±1,3	
Нейротизм (баллы)	11,23±2,93	7,69±2,15	0,001	Нейротизм (баллы)	12,64±2,1	7,02±1,1	0,001
Тревожность (баллы)	15,34±3,24	10,26±2,40	0,001	Тревожность (баллы)	17,70±3,1	10,79±2,0	0,05
СОЗ (баллы)	5,30±0,32	4,87±0,43		СОЗ (баллы)	6,82±1,02	4,41±0,57	0,05
ТКП (баллы)	27,26±2,59	35,55±2,31		ТКП (баллы)	27,11±2,89	35,60±2,21	
Концентрация метаболитов оксида азота (мкмоль/л)	9,01±0,71	8,86±0,44					

Примечание: АДС — артериальное давление систолическое, АДД — артериальное давление диастолическое, ЧСС — частота сердечных сокращений, АДС счет — артериальное давление систолическое после психоэмоциональной нагрузки (проба «Математический счет»), АДС счет — артериальное давление диастолическое после психоэмоциональной нагрузки (проба «Математический счет»), ЧСС счет — частота сердечных сокращений после психоэмоциональной нагрузки (проба «Математический счет»), ЗДВ — задержка дыхания на вдохе (только юноши), ЖЕЛ — жизненная емкость легких (л), СБ — статическая балансировка, D+S — число колец радужки (суммарно слева и справа), СОЗ — субъективная оценка здоровья, ТКП — тип коронарного поведения по опроснику Дженкинса, p — достоверность различий.

Таким образом, отсутствие однонаправленных сдвигов физиологических параметров может свидетельствовать о том, что сезонные изменения организма зависят от биологической целесообразности изменения каждого компонента организма, обеспечивающего в конечном итоге поддержание состояния гомеостаза.

Сравнивая параметры АД в покое и при экзаменационном стрессе (табл. 2), выявлено, что АДС перед экзаменами было выше у лиц типа А в среднем на 7 мм рт. ст. по сравнению с таковым у лиц типа АБ. Концентрация метаболитов оксида азота, напротив, была выше у лиц коронарного типа АБ, тогда как в покое (зима) существенных различий не было выявлено. Данные приведены без учета разделения испытуемых на курящих и некурящих. Молекула NO, как известно, является мощным вазодилататором.

Таким образом, более значимые различия в показателях лиц А и АБ наблюдаются при действии дополнительных стресс-факторов. В некотором роде сезоны года также можно рассматривать как своеобразные факторы

Параметры лиц коронарных типов А и АБ перед экзаменами

	ТКП А (n=10)	ТКП АБ (n=38)	p<
АДС (мм рт. ст.)	131,5±3,5	124,7±2,8	0,05
АДД (мм рт. ст.)	81,9±2,7	79,0±2,1	
ЧСС	87,5±4,6	95,4±3,9	
Концентрация метаболитов оксида азота (мкмоль/л)	10,73±2,8	14,93±1,6	0,05

Примечание: те же, что к табл. 1

стресса. Лица коронарного типа А, по-видимому, уже в покое задействуют часть резервов, поэтому при предъявлении дополнительных требований «цена» их адаптации выше. Таким лицам, следует особенно бережно относиться к своему здоровью в осенне-зимний период, а также изучать и осваивать приемы поведенческой профилактики дистрессов.

#### Библиографический список:

1. Агаджанян Н.А., Башкиров А.А., Власова И.Г. О физиологических механизмах биологических ритмов // Успехи физиол. наук. 1987. № 4. С. 80-104.
2. Бувальцев В.И., Машина С.Ю., Покидышев Д.А. и др. Роль коррекции метаболизма оксида азота в организме при профилактике гипертонического ремоделирования сердечно-сосудистой системы // Рос. кардиол. журнал. 2002. №5. С. 74-81.
3. Деряпа Г.П., Мошкин М.П., Посный В.С. Проблемы медицинской биоритмологии. — М.: Медицина, 1985. 208 с.
4. Сакамото-Момияма М. Сезонность и смертность человека. Пер. с англ. — М.: Медицина, 1980. 248 с.
5. Bishop E.G., Hailey J., Anderson H.N. (1987). Assessment of Type A behavior in children: A comparison of two instruments. // J. of Human Stress. 1987 №13. P. 121-127.
6. Eaker E.D., Sullivan L.M., Kelly-Hayes M. e.a. Anger and Hostility predict the development of atrial fibrillation in men in the Framingham Offspring Study. // Circulation 2004. V. 109. №10. P. 1267-1271.
7. Frankenhaeuser M., Lundberg U., Forsman L. Dissociation between sympathetic-adrenal and pituitary-adrenal responses to an achievement situation characterized by high controllability: comparison between type A and type B males and females. // Biol. Psychol. 1980. V.10. P. 79-91.
8. Fukunishi I., T.Naksgawa I., Nakamura M. Relationships Between Type A Behavior, Narcissism, and Maternal Closeness For College Students in Japan, The United States Of America And The Peoples Republic Of China. // Physiol. Reports. 1996. V.78. P. 939-944.
9. Keltikangas-Jarvinen L. Stability of Type A Behavior During Adolescence, Young Adulthood, and Adulthood. // J. of Behav. Med. 1989. V.12. №4. P. 387-396.
10. Maes M., Scharpe S., Cooreman W. e.a. Components of biological including seasonal, variation in hematological measurements and plasma fibrinogen concentration in normal humans // Q. Rev. Biol. 1995. V.70. №2. P. 141-164.
11. Manning D.T., Balson, P.M., Hunter S.M. e.a. Comparison of the prevalence of Type A behavior in boys and girls from two contrasting socioeconomic status groups. // J. of Human Stress. 1987. № 13. P. 116-120.
12. Matthews K.A., Krantz D.S. Resemblances of twins and their parents in pattern A behavior. // Psychosomatic Medicine. 1976. V. 38. P. 140-144.
13. Matthews K.A. Psychological perspectives on type A behavior pattern. // Psychological Bulletin. 1982. V.91. P. 293-323.
14. Matthews K.A. Coronary Heart Disease and Type A Behaviors: Update on and Alternative to Booth-Kewley and Friedman (1987). // Quantitative Review Psychol. Bulletin. 1988. V. 104. №3. P. 373-380.
15. Milligan R., Burke V., Bellin L. e.a. Health-Related Behaviors And Psycho-social Characteristics Of 18 Year-Old Australians. // Soc. Sci. Med. 1997. V.45. №10. P. 1549-1562.
16. Raikkonen K., Keltikangas-Jarvinen L. Prevalence and Sociodemographic Variance of Type A Behavior in Finnish Preadolescents, Adolescents, and Young Adults. // J. of General Psychol. 1989. V.116. №3. P. 271-283.
17. Rahe R.H., Hoving L., Rosenman, R.H. Heritability of Type A behavior. // Psychosomatic Medicine. 1978. V.40. P. 478-486
18. Ramanalaji N.V., Sharpe J.P. Type A Behavior and the Five-Factor Model of Personality. // Physiol. Reports. 1997. V.81. P. 368-370.
19. Rosenman R.H., Friedman M. Neurogenic factors in pathogenesis of coronary heart disease. // Med. Clin. N. Amer. 1974. V.58. P. 269-271.
20. Rosenmann R.H., Brand R.J., Jenkins C.D. Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study // JAMA. 1975. V.233. P. 872-889.
21. Schiraldi G.R., Beck K.H. Personality correlates of the Jenkins Activity Survey. // Soc. Behav. and Personality. 1988. V. 16. P. 109-115.
22. Tambs K., Sundest J., Eaves L, e.a. Reunions between EPQ and Jenkins heavily Survey. // Personality and Individual Differences. 1989. V.100. P. 1229-1235.
23. Wolf T.M., Hunter S.M., Webber L.S. e.a. Self-concept, locus of control, goal blockage and coronary-prone behavior pattern in children and adolescents: Bogalusa Heart Study. // The J. of General Psychol. 1981. V.105. P. 13-26.
24. Yarnold P.R., Grimm L.G., Lyons J.S. The Wiggins Interpersonal Behavior Circle and the Type A Behavior pattern. // J. of Research in Personality. 1987. V.21. P. 185-196.
25. Zyness S.A. Predictors of difference between type A and B individuals in heart rate and blood pressure reactivity. // Psychol. Bull. 1993. V.114. P. 266-295.

Материал поступил в редколлегию 18.01.07

УДК 504.054:574.3

Г. И. Егоркина, Л. Н. Тарубаров, В. С. Мошкина

## ИЗМЕНЧИВОСТЬ ТОКСИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КСЕНОБИОТИКОВ НА ВЫКЛЕВ АРТЕМИИ В РАЗЛИЧНЫХ ИНКУБАЦИОННЫХ СРЕДАХ

Представлены исследования по определению действия токсикантов на тест-объект — галофильного жаброного рачка *Artemia* с регистрацией различных поведенческих, физиологических и биохимических показателей. В ходе экспериментального исследования изучено влияние качества инкубационного раствора (поваренная соль или природная рапа различной концентрации) и качества цист на выклев артемии. Исследования показали, что качество инкубационного раствора — состав солей и их концентрация, в значительной степени влияют на динамику и интенсивность выклева цист артемии, а также модифицируют проявление токсичности тяжелых металлов.

В условиях современного загрязнения окружающей среды необходимо всестороннее изучение влияния антропогенных факторов на природные экосистемы, в частности, на водную среду. В системе контроля состояния природных вод и экосистем большое значение имеет биотестирование. Суть этого метода заключается в определении действия токсикантов на специально выбранные организмы в стандартных условиях с регистрацией различных поведенческих, физиологических и биохимических показателей. Этот метод используется в комплексе с физико-химическим анализом, средствами которого часто не удается обнаружить неустойчивые соединения или количественно определить ультрамалые концентрации токсикантов.

Тест-объекты обычно выбирают среди наиболее чувствительных к загрязняющим веществам видов. Планктонные ракообразные заслуживают особого внимания в токсикологических работах, так как, фильтруя воду, они способны накапливать токсиканты в высоких концентрациях. В последнее время в лабораторных условиях в качестве биотеста используется жаброногий рачок *Artemia*. Это определяется широтой распространения данного вида, легкостью содержания и культивирования в лаборатории, доступностью исходного материала (активных яиц). В качестве тест-параметров используются показатели выклева артемии из цист, жизнеспособности науплиусов, некоторые биохимические показатели [1]. Работы в этой области единичны, поэтому использование артемии в качестве биотеста требует тщательного изучения.

В лабораторных условиях с соблюдением оптимальных характеристик солености, температуры, освещенности, кислородного режима часто не удается получить высоких показателей выклева. Это связано с тем, что в артемиевых водоемах имеются специфические диапазоны солености, при которых регистрируются наибольшие показатели выхода науплиусов. Наблюдается определенная тенденция повышения оптимального диапазона для выклева яиц с увеличением естественной минерализации воды в озере [2]. Известно также, что на науплиусов рачка, взятых из водоемов с повышенным содержанием хлоридов и сульфатов, вода с наличием карбонатов оказывает токсическое действие. Науплиусы из содовых вод хорошо переносят повышенное содержание хлора и сульфатов. Увеличение в растворах сульфатов оказывает благоприятное воздействие на науплиусов из различных вод [Collins, 1979, Кренке, 1981, цит. по 2]. В связи с этим для оптимизации использования артемии в качестве тест-объекта необходимы исследования влияния инкубационных сред, качества цист и других параметров культивирования на выклев науплий.

Разработка методов оценки влияния токсикантов на артемию имеет еще один немаловажный аспект. Рачок

является единственным зоопланктонным организмом гипергалинных озер и имеет промысловое значение. Артемия является предметом охраны как биоресурс, поэтому должна использоваться при разработке предельно допустимых концентраций для гипергалинных озер.

Цель нашей работы состояла в изучении модифицирующего действия инкубационной среды, используемой для выклева цист артемии, на проявление токсичности ксенобиотиков.

### Материал и методы

Материалом для исследования послужили четыре образца цист артемии (обозначены номерами I, II, III, IV), собранные в разных озерах.

Параметры инкубационных сред, при которых изучали выклев артемии, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Параметры инкубационных сред, использованных для выклева цист артемии

Инкубационный раствор	Концентрация, ‰					Кислотность, pH	Температура, °C
	5	10	20	40	78		
Поваренная соль	5	10	20	40		7	25-30
Природная рапа оз. Б. Яровое	5	9,2	20	40	78	7	25-30

Инкубационные растворы готовили на дистиллированной воде, разливали в стеклянные банки по 50 мл и помещали в них цисты артемии. Выклев происходил в течение 48 часов при круглосуточном освещении. Подсчет науплиусов производили под бинокляром через 24 и 48 часов инкубации, интенсивность выклева оценивали в процентах по стандартной методике. Опыты проводили в трехкратной повторности, контролем служили инкубационные растворы без токсикантов. Результаты обрабатывали методами вариационной статистики.

Модельными токсикантами неорганической природы были соли тяжелых металлов — меди ( $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ ) и цинка ( $\text{ZnSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$ ). При выборе концентраций токсикантов за основу приняты предельно допустимые концентрации этих веществ для вод хозяйственно-питьевого использования. Маточные растворы солей готовили на дистиллированной воде и с помощью мерной пипетки добавляли в инкубационные растворы перед закладкой цист на выклев.

Модельными токсикантами органической природы были пестициды фитоверм 0,2%, фитоверм 1% и фуфанон.

### Результаты и обсуждение

В первой серии опытов изучено влияние качества инкубационного раствора (поваренная соль или природная рапа различной концентрации) и качества цист на выклев артемии. Динамика изменения интенсивности вык-

лева артемии в искусственной и природной среде показана на рисунках 1 и 2. Максимальный выклев в опыте составил 75-85%. При этом оптимальными растворами NaCl оказались концентрации 5-10‰, а рапы — 20-40‰-ные растворы. Принципиально различна реакция цист на максимальные концентрации изученных инкубационных сред. В 40‰-ном растворе NaCl через 24 часа инкубации выклев составил 25% и практически не изменился в течение следующих 24-х часов (27% через 48 часов инкубации). При инкубации в неразбавленной рапе (78‰) выклев остался достаточно высоким и составил 55% через 48 часов. При этом в значительной степени замедлился темп выклева, так как через 24 часа инкубации науплиусы практически отсутствовали. Таким образом, увеличение концентрации инкубационного раствора выше оптимальной приводит к разным последствиям в зависимости от состава солей: в искусственной среде (NaCl) — к снижению выклева, в природной — к замедлению его темпа.

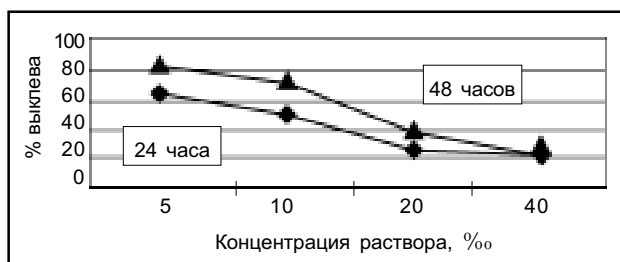


Рис. 1. Влияние концентрации NaCl на выклев артемии

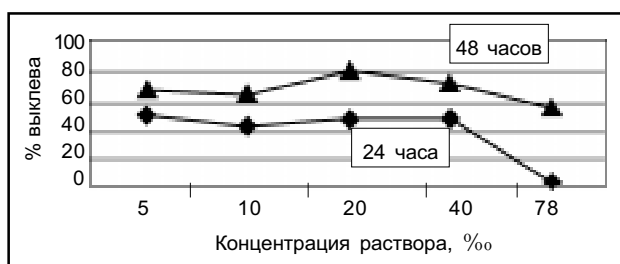


Рис. 2. Влияние концентрации природной рапы на выклев артемии

Влияние инкубационной среды на динамику выклева науплиусов изучали в 20‰-ных растворах рапы и NaCl. По истечении 20 часов инкубации каждые два часа проводили подсчет количества особей в стадии «зонтик», науплиусы и не выклюнувшихся цисты. Оказалось, что в рапе выклев происходит быстрее и более синхронно, чем в растворе NaCl — до 28-ми часов от момента замачивания цист происходит быстрое накопление «зонтиков», которые дружно переходят в стадию науплиусов между 24 и 30 часом. В растворе NaCl появление науплиусов значительно растянуто во времени.

Для цист из разных мест обитания установлено, что для каждого из них оптимальные инкубационные среды, в которых происходит максимальный выклев, различны (табл. 2).

Таблица 2

Процент выклева различных образцов цист артемии в зависимости от концентрации соли NaCl и рапы

Цисты	Раствор NaCl, ‰			Рапа, ‰		
	10	20	40	10	20	40
I	9,0±0,5	6,8±0,2	8,7±0,4	6,7±0,7	9,3±0,1	19,6±0,9
II	59,6±0,6	58,2±0,5	66,0±0,9	32,3±1,3	61,5±0,4	86,3±0,4
III	50,7±0,5	63,8±0,4	52,0±0,9	28,7±2,3	68,9±0,3	63,3±0,7
IV	53,3±0,5	44,5±0,3	44,7±1,2	27,3±1,9	53,0±0,6	55,6±0,7

Для образцов I и II это 40‰-ный раствор рапы, для образца III — 20-40‰-ные растворы рапы и 20‰-ный раствор NaCl, а образец IV показал максимальный выклев в 10‰-ном растворе NaCl и 20-40‰-ных растворах рапы.

Таким образом, процент выклева артемии и его динамика в значительной степени зависят от качества инкубационного раствора и качества образца цист. Наиболее благоприятной средой для выклева является природная рапа. В растворе NaCl максимальный выклев можно получить при низких концентрациях, в природной рапе — при более высоких. Для биотестирования, по-видимому, пригодны образцы цист с высоким показателем выклева и индифферентным отношением к инкубационной среде.

Добавление в инкубационные среды ионов тяжелых металлов цинка и меди в предельно допустимой концентрации для воды хозяйственно-питьевого использования снизило показатели выклева в среднем более чем в два раза. При концентрациях тяжелых металлов до 10 ПДК выклев отсутствовал полностью, а уменьшение до 0,1 ПДК не снимало токсического действия (табл. 3, 4).

Таблица 3

Влияние ионов цинка на выклев артемии (% к контролю) в растворах NaCl и рапы различной концентрации

Содержание токсиканта, ПДК	Концентрация						
	NaCl, ‰			Рапа, ‰			
	5	10	20	5,2	20	40	
24 часа инкубации							
0,1	-	-	-	-	-	23,7	53,0
0,5	-	-	-	-	-	29,8	46,1
1	10,5	7,1	29,1	3,0	6,4	13,6	53,0
2	-	-	-	7,6	0	-	33,5
3	-	-	-	7,6	0	-	3,6
5	2,5	5,7	9,0	-	-	-	-
10	0	0	6,9	-	-	-	-
48 часов инкубации							
0,1	-	-	-	-	-	32,7	87,6
0,5	-	-	-	-	-	22,0	81,7
1	49,6	58,0	29,2	30,8	22,3	18,0	53,7
2	-	-	-	17,7	13,2	-	22,3
3	-	-	-	3,5	11,0	-	6,3
5	1,2	11,6	11,8	-	-	-	-
10	0	0	15,0	-	-	-	-

При этом степень проявления токсичности зависит от качества инкубационной среды. Так, при содержании 1 ПДК ионов цинка наиболее токсичными оказались 20‰-ный раствор поваренной соли и 5-20‰-ные растворы рапы — в этих средах процент выклева по отношению к контролю снизился в 3-4 раза. При низких концентрациях NaCl (5-10‰) и высокой концентрации рапы (40‰) процент выклева уменьшился только в два раза, но значительно больше снизился темп выклева (табл. 3).

Если на проявление токсичности ионов цинка наибольшее влияние имела концентрация инкубационного раствора, то токсические свойства ионов меди зависели от качества среды — независимо от концентрации раствора в рапе токсичность 1 ПДК почти в 10 раз ниже, чем в NaCl (Табл. 4).

По-видимому, рапа проявляет буферные свойства, то есть, снижает биодоступность ионов меди уменьшая, таким образом, его токсическое действие.

По данным обработки трехфакторного дисперсионного комплекса, сформированного на основе полученных данных, все изученные факторы и их взаимодействие достоверно влияют на выклев артемии (табл. 5).

Факторы и их взаимодействия имеют следующие доли влияния:

- инкубационный раствор (NaCl, рапа) — 40,5% (1);
- концентрация токсиканта (ZnSO<sub>4</sub>) — 38,6% (2);



концентрация инкубационного раствора (20, 40‰) — 3,0% (3);  
взаимодействие 1-2 — 2,2%; 1-3 — 7,1%; 2-3 — 6,2%; 1-2-3 — 1,7%.

Влияние органических загрязнителей изучали на цистах разного происхождения при одной концентрации инкубационного раствора — 10‰ NaCl.

В исследовании были тестированы пестициды фитоверм с содержанием действующего вещества 0,2% и 1% и фуфанон. Для расчета концентраций токсикантов были использованы предельно допустимые концентрации препаратов фитоверм для мальков рыб

Таблица 4

Влияние ионов меди на выклев цист артемии (% к контролю) в растворах природной рапы и NaCl различной концентрации

Содержание токсиканта, ПДК	Концентрация			
	NaCl, ‰		Рапа, ‰	
	5	40	5	40
<b>24 часа инкубации</b>				
0,1	-	12,5	-	-
0,5	-	12,5	-	-
1	5,4	7,2	43,9	50,3
2	-	-	22,4	60,2
3	-	-	23,1	47,6
<b>48 часов инкубации</b>				
0,1	-	37,7	-	-
0,5	-	29,0	-	-
1	14,5	19,0	62,2	69,2
2	-	-	42,8	42,5
3	-	-	42,2	43,3

Таблица 6

Влияние пестицидов фитоверм и фуфанон на выклев артемии

Концентрация токсиканта, г/л	Цисты II	Процент к контролю	Цисты IV	Процент к контролю
<b>Фитоверм 0,2%</b>				
0,0001	57,0±0,9	95,6	48,0±0,3	90,1*
0,001	48,3±0,5	81,0*	38,0±0,7	71,3*
0,01	39,0±0,9	65,4*	32,3±1,0	60,6*
<b>Фитоверм 1%</b>				
0,0001	55,7±0,5	93,5*	44,6±0,5	83,7*
0,001	43,7±0,5	73,3*	34,3±0,5	64,4*
0,5	12,0±0,3	20,8*	10,0±0,3	18,8*
1,0	10,3±0,2	17,9*	9,3±0,4	17,5*
<b>Фуфанон</b>				
0,001	52,3±0,7	91,8*	49,7±0,7	95,6
0,002	40,3±1,0	70,7*	47,7±0,4	91,7*
0,005	32,3±0,7	56,7*	30,3±0,7	58,3*
0,01	11,6±0,7	20,4*	10,6±0,7	20,4*

\* различия с контролем достоверны при 0,95%-ном уровне значимости.

#### Библиографический список:

1. Руднева И.И. Артемия — важнейший компонент гипергалинных водоемов юга Украины и Крыма // Биоразнообразие артемии в странах СНГ: современное состояние ее запасов и их использование: Доклады Междунар. науч.-исслед. семинара, 17-19 июля 2002, Москва. — Тюмень, 2004. — С. 79-93.
2. Убаськин А.В. Особенности искусственной активации яиц артемии из озер с различной соленостью // Естественные науки и экология: Межвуз. сб. науч. тр. — 2003. — Вып. 7. — С. 164-171.

Материал поступил в редколлегию 18.01.07

и водных беспозвоночных. Минимальная концентрация взята из расчета минимальной токсичности — ПДК = 0,0001 мг/л.

Под воздействием фитоверма наблюдали снижение процента выклева при увеличении концентрации токсиканта (табл. 6). Образец II несколько более устойчив к действию пестицида, чем образец IV, так как для него нет достоверных различий с контролем в варианте с 1 ПДК токсиканта и снижение выклева менее выражено в других вариантах. Разница в содержании действующего вещества в пестициде не повлияла на его токсические свойства.

Таблица 5

Результаты дисперсионного анализа влияния концентраций токсиканта и качества инкубационной среды на выклев артемии

Вид рассеяния	Сумма квадратов	Число степеней свободы	Дисперсия	Отношение дисперсий	
				Факт	Табл. (P=0,99)
Общее	32334,81	47			
Инкубационный раствор (1)	13101,02	1	13101,02	2320,476	7,6
Концентрация токсиканта (2)	12477,56	3	4159,19	736,683	4,5
Концентрация инкуб. раствора (3)	981,02	1	981,02	173,760	7,6
Взаимодействие 1-2	728,73	3	242,91	43,025	4,5
1-3	2310,19	1	2310,19	409,185	7,6
2-3	1990,40	3	663,47	117,514	4,5
1-2-3	565,23	3	188,41	33,371	4,5
Остаточное	180,67	32	5,65	-	-

С увеличением концентрации фуфанона процент выклева артемии также снижался, но несколько меньше для образца IV, чем для образца II, на основании чего можно предполагать большую чувствительность последнего к действию фуфанона.

Таким образом, получены предварительные результаты, которые указывают на необходимость глубокого исследования проявления токсических свойств ксенобиотиков в гипергалинных водоемах. Сложный и неоднородный ионно-солевой состав рапы и различная минерализация способны разнонаправленно модифицировать свойства токсикантов и их влияние на гидробионтов. Особенно важно изучить воздействие ксенобиотиков на артемию, так как известно, что степень эвригалинности ее диапаузирующих цист и науплиусов в первые дни развития меньше, чем у взрослых рачков. Выклев цист происходит в распресненной прибрежной зоне. Распреснение происходит грунтовыми стоками с водосборного бассейна в весенний период. Насыщенность стоков загрязнителями может заметно снизить выклев цист, привести к гибели науплиусов и таким образом нанести значительный урон популяциям артемии.

Д. М. Безматерных

## ЗООБЕНТОС КАК ОСНОВА ТИПИЗАЦИИ ЭКОСИСТЕМ ВОДОТОКОВ БАСЕЙНА ВЕРХНЕЙ ОБИ

В статье сделан обзор основных подходов в типизации речных систем. Показано, что для типизации водных экосистем наиболее целесообразно использовать биоценотические признаки, дающие интегральную оценку всего комплекса абиотических и биотических факторов воздействующих на водоток. Приведены примеры типизации водотоков бассейна Верхней Оби по биоценотическим признакам.

Большинство разработанных к настоящему времени классификаций и методов типизации речных систем основаны на классических гидрологических подходах. В них чаще всего используют следующие классификационные признаки: водность, внутригодовое распределение стока, источники питания, размеры, устойчивость русла, температура воды, химический состав вод, прочие признаки, комплексные.

При этом тип питания и связанное с ним распределение стока в течении года являются основными признаками, характеризующими водный режим рек и отражающими взаимодействие рек с географическими условиями их бассейнов. Поэтому в современной гидрологии широко применяются классификации рек, основанные именно на этих признаках. Наибольшего интереса из них заслуживают комплексные классификации Огиевского, Зайкова, Львовича [19] и Л.М. Корытного [12], а также комплексное гидрологическое районирование СССР по П.С. Кузину и В.И. Бабкину [13].

В соответствии с методикой классификации речных систем Сибири по их величине [12] в Обь-Иртышском бассейне выделено: 1 крупнейшая речная система IX порядка — весь бассейн Оби, 3 крупнейших системы VIII порядка — Иртыш, Чулым, Кеть, 13 больших систем VII порядка, 74 средние системы VI порядка, 354 малых систем V порядка и 1587 малых систем IV порядка.

Отдельную группу формируют классификации, основанные на учете качества вод. Наиболее полная комплексная классификация вод по их качеству была разработана в Институте гидробиологии НАН Украины [8]. В настоящее время эта классификация доработана и стала первой комплексной экологической классификацией качества поверхностных вод суши [16]. Классификация включает 4 частных классификации: А — по солевому составу; Б — по эколого-санитарным (трофо-сапробиологическим) показателям; В — по эколого-токсикологическим показателям (по содержанию радионуклидов); Г — по радиологическим показателям (по содержанию радионуклидов). Наибольшее значение для типизации водных биоценозов бассейна Оби имеют классификации А и Б. Классификация по солевому составу в части степени минерализации соответствует экологическим принципам «венецианской системы», по ионному составу — система О.О. Алекина [1].

Эколого-санитарная классификация включает трофо-сапробиологические показатели, отражающие абиотические и биотические параметры водных экосистем: гидрохимические, гидробиологические, бактериологические и некоторые гидрофизические. Гидробиологические показатели характеризуют: биомасса фитопланктона, хлорофилл «а», валовая первичная продукция, отношение валовой продукции к деструкции. Биоиндикация сапробности предполагает определение: индекса и зоны сапробности по 5 классам и 9

разрядам. Эколого-санитарная классификация поверхностных вод суши включает 5 классов качества воды и 9 разрядов.

Первое комплексное районирование рек (СССР) по гидробиоценотическим признакам выполнил В.И. Жадин [6], которые выделил следующие гидробиологические районы (которые хорошо согласуются с классическим гидрологическим районированием): Северный, Кольский, Балтийский, Черноморско-Азовский, Волжский, Уральский, Кавказский, Обской, Енисейский, Ленский, Северо-Восточно-Сибирский, Средне-Азиатско-Казхстанский.

По эколого-гидрологической классификации текущие воды делят на две большие группы: ритраль и потамаль [9, 21]. К ритрали относят примыкающую к роднику часть водотока с каменистым или гравийно-галечным грунтом, высокой скоростью течения, насыщенной кислородом водой и амплитудой среднемесячных температур до 20° С. Самую верхнюю ее часть принято также называть креналью, причем у нее бывает такие разновидности как реокрен, геокрен и лимнокрен [14]. К потамали относят примыкающую к ритрали нижнюю часть водотока с песчаным, заиленным или илистым грунтом, сравнительно небольшой скоростью течения, амплитудой среднемесячных температур выше 20° С и частыми проявлениями дефицита кислорода [5]. Границы между ритралью и потамалью зависят от климата региона.

По отношению к продольному распределению организмов все население рек условно делится на ритрон и потамон, что соответствует делению водотоков на зоны ритрали и потамали. Ритрон обычно представлен фито- и зообентосными организмами, занимающими в речных системах донные биогоризонты, а также сообществом рыб, большинство из которых лососевые. Зообентос в зоне ритрали преимущественно состоит из организмов эпифауны, среди которых важную роль играют личинки амфибиотических насекомых отрядов Ephemeroptera, Trichoptera, Plecoptera и Diptera [5].

Наиболее признанной теорией, объясняющей причины смены сообществ вдоль по течению является концепция речного континуума [23], которая рассматривает реку как целостную систему, каждый участок которой обусловлен взаимодействием вышележащих, а вся система представляет собой цепь непрерывных взаимоотношений. Основными факторами, определяющими структуру речного сообщества по ней является затенение и мутность воды, с увеличением которых существенно снижается фотосинтез и сообщество консументов используют преимущественно аллотонное органическое вещество. Эти показатели и определяют гетеротрофность системы в верховьях и равнинных участках реки и ее автотрофность в среднем течении.

Противоположная теория функционирования речной экосистемы представлена в концепции «динамики пятен» (рефугиумов), по которой рефугиумы располагаются в речной системе случайно и структура сообществ каждого участка реки формируется случайным образом [15]. На практике, как правило, наблюдается сочетание континуальных и дискретных свойств речных экосистем, описанных в этих двух концепциях.

Наибольшее влияние на таксономический состав гидробионтов водотоков имеют два фактора: скорость течения и стабильность грунта [7, 11]. Текущая вода содержит больше растворенного кислорода, чем стоячая, но и обитатели текущих вод нуждаются в большем содержании кислорода, чем обитатели стоячих или медленно текущих вод, так как им требуется большая энергия для удержания в потоке, если их снесет вниз, в стоячие воды, они погибнут от недостатка кислорода. В качестве основы типизации рек по гидробиоценотическим признакам наиболее целесообразно использовать состав и структуру макрозообентоса — наиболее стабильного и распространенного в реках биоценоза, четко отражающего общесистемные изменения в речной экосистеме (рисунок). Кроме того, по составу и структуре макрозообентоса предложено наибольшее количество методов биоиндикации и они нашли наибольшее распространение в мире [22]. В зависимости от субстрата в водотоках развиваются различные реофильные группировки зообентоса. Литореофильными формами являются губки, ресничные черви, олигохеты, пиявки, большое число видов насекомых, особенно личинок многих мошек, ручейников, поденок и веснянок, некоторые двусторчатые моллюски. Аргиллореофильными являются главным образом роющие личинки поденок и ручейников. К псаммореофилам относятся в основном мелкие организмы: простейшие, коловратки, нематоды, олигохеты, высшие раки, моллюски. Бентос песчаных грунтов на течении обычно довольно разнообразен, но количественно беден. Пелореофильные организмы — простейшие, коловратки, нематоды, олигохеты, личинки хирономид и моллюски. Зообентос заиленных грунтов характеризуется высокой биомассой и сравнительно небольшим видовым разнообразием, по типу питания это обычно детритофаги и грунтоеды. Фитореофильные группировки характеризуются высокой биомассой и видовым разнообразием. Свообразно население глубинных горизонтов грунта (10-30 см) — гипореос, которое часто количественно и качественно богаче поверхности дна [5, 11].

Распределение бентоса в реках характеризуется закономерным изменением видового состава, численности и биомассы от истоков к устью и с продвижением от берега к стрежню. Характер этих изменений в реках разного типа и их различных участках неодинаков. В горных реках, где преобладают литореофильные организмы, бентос поперек русла распределяется довольно равномерно, как по видовому составу, так и в численном отношении. В равнинном течении с продвижением к середине русла биомасса организмов бентоса обычно падает, но их численность часто возрастает. Это объясняется тем, что в прибрежье грунты богаче органическим веществом, течение медленнее, и здесь могут существовать сравнительно крупные организмы. С продвижением к стрежню реки удерживаться на течении могут только мелкие формы, прикрепляющиеся к песчинкам, и немногие крупные формы, зарывающиеся в песок. В низовьях равнинных рек в связи с однообразием грунтов распределение бентоса вновь становится более равномерным [11].

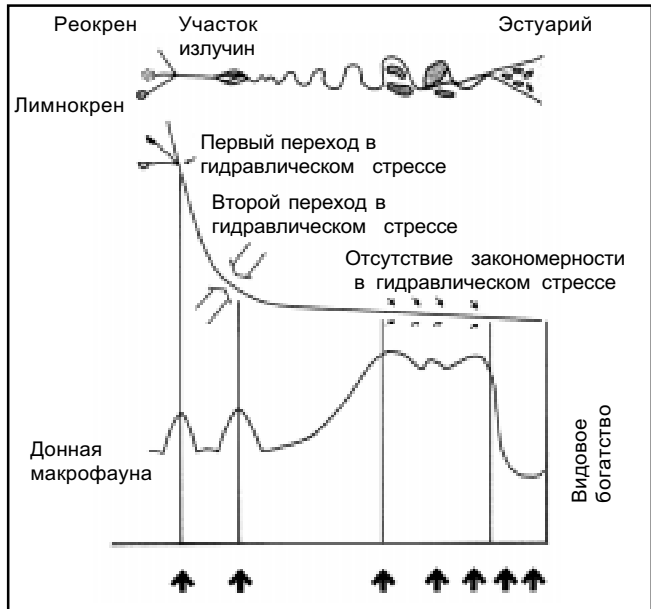


Рисунок. Типизированный неизменный водоток Средней Европы (вид сверху) и кривая его уклона. Стрелки вверх указывают на участки водотока, где показатели параметров среды подвержены сильным изменениям. Стрелки вниз указывают участки резкого изменения видового состава макрозообентоса [14]

Под влиянием экстремальных природных факторов (паводок, гипертрофикация в результате засухи, промерзание, пересыхание) донное население значительно обедняется или исчезает полностью. Возобновление зообентоса происходит довольно быстро при наличии достаточного количества рефугиумов, количество которых обычно увеличивается вниз по течению. Наибольшую роль в восстановлении речного зообентоса после экстремальных природных явлений играет способность многих зообентонтов к анабиозу, наличие наземных расселительных стадий амфибиотических насекомых и дрейф (снос). Интенсивность активного дрейфа экосиртона (донных организмов всплывающих самостоятельно) определяется плотностью населения, его составом, обилием пищи, неблагоприятными условиями среды и биологией вида. Пассивный дрейф экосиртона (форм, вымываемых из грунта) в основном зависит от скорости течения потока и устойчивости грунта [3, 4].

Удачным примером использования биоценологических признаков для исследования пространственной организации речных биоценозов Сибири является выполненная в ИВЭП СО РАН типизация отличающихся по гидрологическим и гидрохимическим характеристикам рек бассейна Верхней Оби по таксономической структуре макрозообентоса [20]. Показано, что изменения таксономической структуры, и увеличение уровня развития биоценозов вниз по течению большинства исследованных водотоков соответствуют принципам теории функционирования речных экосистем и связаны с высотой расположения их водосборов и уклоном их русла. Аномальное снижение продуктивности биоценозов отдельных рек может быть связано как с естественными причинами — устьем Катуня, так и высоким уровнем антропогенной трансформацией — устьем Барнаулки и Алея [2, 10, 17].

Дальнейшим логическим продолжением выполненной в ИВЭП СО РАН типизации должна послужить оценка инвариантных состояний биоценозов по системе экологических модификаций А.В. Абакумова [18]. Метод экологических модификаций включает следующие градации состояния экосистем по мере усиления

антропогенного воздействия: фоновое состояние — возможны перестройки структуры, не ведущие к ее усложнению или упрощению; может происходить некоторое увеличение интенсивности метаболизма; состояние антропогенного экологического напряжения — выражается в увеличении разнообразия сообществ; состояние антропогенного экологического регресса — уменьшение разнообразия и пространственно-временной гетерогенности, упрощение межвидовых отношений, временной структуры, трофических цепей; состояние антропогенного метаболического регресса — снижение интенсивности метаболизма биоценоза.

Эффективность метода экологических модификаций ранее была уже продемонстрирована автором на некоторых равнинных притоках Верхней Оби [2]. Так, все исследованные экосистемы бассейна нижнего течения р. Чумыш можно отнести к «фоновым».

Состояние р. Барнаулки в черте города можно охарактеризовать как антропогенный «экологический регресс», что выражается в уменьшении видового разнообразия, упрощении таксономической структуры, сокращении доли хищников, некотором снижении продуктивности. В самом нижнем течении наблюдается «метаболический регресс» (усиление выраженности всех выше перечисленных признаков и особенно значительное уменьшение биомассы и продуктивности). В то же время состояние биоценозов верхнего и среднего течения ха-

рактеризуется как «фоновое» с локальными участками антропогенного «экологического напряжения».

Экосистема р. Б. Черемшанка в верхнем и среднем течении характеризуется как «фоновое», в среднем течении с локальными участками «антропогенного экологического напряжения». Замедленное течение и накопление органических веществ в зоне влияния Сорочье-Логовского водохранилища определяет состояние «метаболического прогресса» (увеличение численности и биомассы). В нижнем течении реки с усилением антропогенного воздействия основным состоянием биоценоза становится «экологический регресс» (уменьшение видового разнообразия, упрощение структуры, сокращение доли хищников).

Таким образом, в качестве основу типизации речных экосистем наиболее целесообразно использовать биоценотические признаки, дающие интегральную оценку всего комплекса абиотических и биотических факторов воздействующих на водоток. При этом саму типизацию необходимо проводить в контексте концепции речного континуума, а в качестве индикаторных сообществ лучше всего использовать зообентос (наиболее четко отражающих границы различных эколого-гидрологических зон) и фитопланктон (показатель продуктивности водных экосистем). Для верификации полученных систем типизации необходимо использовать комплексные гидрологические и гидрохимические классификации.

#### Библиографический список:

- 1.Алекин А.О. Основы гидрохимии. — Л.: Гидрометеиздат, 1970. — 228 с.
- 2.Безматерных Д.М. Зообентос как индикатор экологического состояния притоков Верхней Оби (на примере рек Барнаулка, Большая Черемшанка и Чумыш): Автореф. дис.... к.б.н. — Барнаул: АлтГУ, 2003. — 18 с.
- 3.Богатов В.В. Некоторые особенности динамики бентостока в условиях дождевого паводка // Систематика и экология речных организмов. — Владивосток: ДВО РАН, 1989. — С. 112-119.
- 4.Богатов В.В. Роль экстремальных природных явлений в функционировании речных сообществ Российского Дальнего Востока // Чтения памяти Владимира Яковлевича Леванидова. Вып. 1. — Владивосток: Дальнаука, 2001. — С. 22-24.
- 5.Богатов В.В. Экология речных сообществ российского Дальнего Востока. — Владивосток: Дальнаука, 1994. — 218 с.
- 6.Жадин В.И. Жизнь в реках. Бентос // Жизнь пресных вод СССР/ Под ред. Е.Н. Павловского и В.И. Жадина. Т. 3. — М.-Л.: АН СССР, 1950. — С. 149-183.
- 7.Жадин В.И., Герд С.В. Реки, озера и водохранилища СССР, их флора и фауна. — М: Учпедгиз, 1961. — 600 с.
- 8.Жукинский В.Н., Окслюк А.П., Олейник Г.Н., Кошелева С.И. Принципы и опыт построения экологической классификации качества поверхностных вод суши // Гидробиологический журнал. — 1981. — Т. 17, № 2. — С. 38-49.
- 9.Иллиес Й. Ручьи и реки // Экологические очерки о природе и человеке / Под ред. Б. Гржимека. — М.: Прогресс, 1988. — С. 371-381.
- 10.Кириллов В.В., Лопатин В.Н., Митрофанова Е.Ю. и др. Биоиндикация поверхностных вод бассейна реки Алей // Ядерные испытания, окружающая среда и здоровье населения Алтайского края. Т. 2, кн. 2. — Барнаул, 1993. — С. 104-107.
- 11.Константинов А.С. Общая гидробиология. — М.: Высш. шк., 1979. — 480 с.
- 12.Корытный Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. — Иркутск: Ин-т географии СО РАН, 2001. — 163 с.
- 13.Кузин П.С., Бабкин В.И. Географические закономерности гидрологического режима рек. — Л.: Гидрометеиздат, 1979. — 200 с.
- 14.Леванидова И.М., Лукьянченко Т.И., Тесленко В.А. и др. Экологические исследования лососевых рек Дальнего востока СССР // Систематика и экология речных организмов. — Владивосток: ДВО РАН, 1989. — С. 74-111.
- 15.Одум Ю. Экология. — М.: Мир, 1986. — Т.1, Т.2.
- 16.Окслюк О.П., Зимбалевская Л.Н., Протасов А.А. и др. Оценка состояния водных объектов Украины по гидробиологическим показателям. Бентос, перифитон и зоофитос // Гидробиол. журн. — 1994. — Т. 30, № 4. — С. 31-35.
- 17.Руднева Л.В. Эколого-фаунистические особенности зообентоса рек бассейна Верхней Оби // Гидрологические и экологические процессы в водоемах и их водосборных бассейнах. — Новосибирск, 1995. — С. 128-130.
- 18.Руководство по гидробиологическому мониторингу поверхностных экосистем / Под ред. В.А. Абакумова. — СПб.: Гидрометеиздат, 1992. — 318 с.
- 19.Чеботарев А.И. Гидрологический словарь. — Л.: Гидрометеиздат, 1978. — 308 с.
- 20.Яныгина Л.В. Теория функционирования речных экосистем. Зооценозы рек бассейна Верхней Оби: Учебно-метод. пособие. — Барнаул: ИВЭП СО РАН, 2006. — 24 с.
- 21.Illies J., Botosaneanu L. Problemes et methodes de la zonation ecologique des eaux corantes, considerees sur tout du point de vue faunistice // Mitteilungen, Internat. Vereinigung fur Theoretische und Angevandte Limnol., 1963. — V.12. — S.1-57.
- 22.Mandaville S.M. Benthic Macroinvertebrates in Freshwaters — Taxa Tolerance Values, Metrics, and Protocols. — Soil & Water Conservation Society of Metro Halifax, 2002. — 128 p.
- 23.Vannote, R.L., Minshall G.W., Cummins K.W., Sedell S.R. & Cushing C.E., The river continuum concept // Can. J. Fish. aquat. Sci. — 1980. — 37. — P. 130-137.

УДК 574.5+ 504.4.054

С. С. Мешкинова

## МАКРОЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВООБРАЗУЮЩИХ ПОРОДАХ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ

Исследованы макроэлементы в почвообразующих породах долины Средней Катуни. Выявлены закономерности распределения K, Na, Mg, Ca, Al, Fe, Si в разнообразных по генезису и гранулометрическому составу почвообразующих породах долины.

В связи с гидроэнергетическим освоением Катуни необходима полная и объективная информация о влиянии водохранилищ проектируемых Катунских ГЭС на экосистемы в зоне предполагаемого затопления. Почвообразующие породы и почвы при затоплении являются основой при формировании донных отложений водохранилищ. В этой связи, изучению элементного состава почвообразующих пород (и, в первую очередь, макроэлементов) должно быть уделено особое внимание. Основными факторами, определяющими содержание элементов в почвообразующих породах, являются их петрографическая принадлежность и гранулометрический состав. Рельеф долины Средней Катуни преимущественно низкогорный. Только отдельные вершины и небольшие кряжи выходят за абсолютную отметку 1000 м. Долина реки широкая, хорошо разработанная, врезанная в коренные горные породы.

Средняя температура года примерно  $+2, +3^{\circ}\text{C}$ ; общее годовое количество осадков 500-700 мм. Устойчивая влажность почвы и воздуха. Отличается широким развитием сосновых лесов, а из степной растительности — петрофильных вариантов каменистых степей, особенно характерных для крутых склонов долины Катуни [1].

Почвообразующими породами являются элювиальные, делювиальные, аллювиально-делювиальные, аллювиальные отложения, щебнисто-песчаные, щебнисто-супесчаные, галечниково-песчаные и галечниково-супесчаные, а также хорошо сортированные песчаные отложения. Петрографический и минералогический состав отложений разнообразен. В составе мелкоземистого содержания мелкодисперсных фракций.

Элювиальные и элювиоделювиальные отложения широко распространены в условиях горного рельефа, реже — в котловинах; весьма разнообразны по химико-минералогическому и петрографическому составу (граниты, кристаллические сланцы, гнейсы, метаморфизованные брекчии и конгломераты), их мощность варьирует от 20 до 70 см, гранулометрический состав песчаный, супесчаный или легкосуглинистый, содержание крупнозема увеличивается с глубиной. Процессы физической дезинтеграции преобладают над химическим выветриванием. Реакция среды варьирует от слабокислой до щелочной.

Делювиальные образования в условиях горного рельефа распространены на покатых склонах гор, в широких ложбинах и в седловинах; в больших котловинах они развиты по склонам островных возвышенностей, мелкосопочника и на увалистых плато. В зависимости от положения в рельефе мощность изменяется от 1 до десятков метров. Литологический состав весьма разнообразен. Мелкоземистость увеличивается снизу вверх. По механическому составу преобладают две разновидности: 1) пылевато-легкосуглинистые и 2) супесчаные.

Аллювиальные отложения весьма широко распространены во всех больших котловинах и речных долинах.

Мощность седиментов достигает десятков метров. В горизонтах аллювия преобладают хорошо окатанные валунно-галечниковые наносы пестрого петрографического состава. Гранулометрический состав поверхностно-мелкоземистого горизонта изменяется от песчаного до среднесуглинистого, с преобладанием супесчаного и легкосуглинистого. Большинству аллювиальных отложений свойственны общая карбонатность мелкозема и окисленность поверхности валунов и гальки, а также не засоленность [2, 3].

В работе приняты следующие обозначения вариационно-статистических параметров:  $n$  — объем выборки;  $\bar{x}$  — пределы колебания параметров;  $\bar{X}$  — средняя арифметическая;  $\sigma$  — ошибка средней арифметической;  $V$  — коэффициент вариации в %.

**Кремний**, являясь одним из главных элементов земной коры, определяет состав пород и руд, а также распределение большинства других элементов в земной коре. Его кларк равен 27,99%. Концентрация кремния от ультраосновных пород к кислым — увеличивается. Ультраосновные породы содержат 19,0-20,5% кремния: средние содержания в дунитах 18,1%, перидотитах 19,5%, пироксенитах 22,7, пикритах 19,6%, кимберлитах 16,1%; в основных — 23-24%, средняя концентрация кремния в габбро составляет 22,8%, в базальтах 23,0%. Содержание кремния в средних породах — 26,0-29,1%: диориты 26,2%, андезиты 27,6%; в кислых — 31,4-34,2%: кварцевые диориты и тонаталиты 28,5%; гранодиориты 30,5%; граниты 34,0%; риолиты, липариты, обсидианы, кварцевые порфиры, фельзиты 34,2%; дациты 30,6%.

В осадочных породах концентрация кремния распространена следующим образом: в глинистых осадках — 24,5-27,5; в сланцах — 24,5-27,5; в песчаниках — 31,6-36,8%; в известняках — 2,4-4,0% [4, 5].

Содержание кремния в почвообразующих породах долины Средней Катуни изменяется от 15 до 30% и в среднем составляет  $21,6 \pm 0,5\%$  при незначительном варьировании (табл. 1, 2). Известно также, что основными факторами, определяющими содержание элементов в почвообразующих породах, являются их петрографическая принадлежность и гранулометрический состав [5, 6, 7]. Гранулометрический состав почвообразующих пород долины Средней Катуни представлен в таблицах 3, 4. Большие количества кремния обнаружены в аллювиальных и делювиальных отложениях.

**Алюминий**, как один из наиболее легких металлов с незначительной температурой плавления, имеет тенденцию к накоплению в земной коре по сравнению с мантией. Он один из главных компонентов пород (0,45-10%). Ультраосновные породы самые бедные по содержанию алюминия, концентрация металла находится в пределах — 0,45 — 2,0%. Кларк дунитов 0,73%, кларк перидотитов 2,34%, по А. П. Виноградову [6] — 2,11%. Среднее содержание в пироксенах 2,3%, кимберлитах 2,6%, пикритах 4,5%.

Основные породы наиболее богаты алюминием 7,8-8,8%. В средних и близких к основным магматических породах количество алюминия остается высоким. Средние содержания металла в диоритах 8,9%, андезитах 9,0%, гранодиоритах, кварцевых диоритах и тоналитах — 8,6%.

Кислые породы относительно бедны алюминием 7,2-8,2%. Кларк металла в гранитах составляет 7,4%, в кислых эффузивах 6,9% [7]. Осадочные породы разных типов резко различаются по содержанию в них алюминия. Глинистые осадки содержат элемента — 7,2-10,0%; сланцы. 7,8-8,8%; песчаники — 2,5-4,3% [5]. Кларк алюминия для земной коры — 8,05% [6].

Примерно такие же концентрации алюминия обнаружены в генетических типах почвообразующих пород долины Средней Катуни, в которых в среднем содержится 5,7±0,1% алюминия, варьирование элемента незначительно 4-8% (табл. 1, 2).

**Железо.** Один из главных и наиболее распространенных компонентов литосферы и составляет примерно 5% ее массы, концентрируется в основном в магматических породах. А его содержание в магматических породах снижается от ультраосновных — 9,4-10,0%; к основным — 5,6-8,7%; средним 3,7-5,9%; кислым — 1,4-2,7% [5].

В ультраосновных породах значительных различий не установлено (дуниты 8,8%, периодтиты 8,5%, пироксениты 8,4%). Основные породы не однородны по содержанию железа: габбро 7,85% беднее базальтов 9,30%. Среди метаморфических пород четко различаются обогащенные железом амфиболиты 8,8% и эклогиты 8,24% и обедненные гнейсы 4,00% и кристаллические сланцы 4,8%. В осадочных породах железа больше содержится в глинах 3,3-4,7% и в глинистых сланцах — 4,3-4,8%, чем в песчаниках — 1,0-3,0%, известняках 0,86% и доломитах 0,30% [4].

Почвообразующие породы долины Средней Катуни содержат в своем составе 4,6±0,2% железа, концентрация железа варьирует от 1,7 до 10% (см. табл.1, 2).

**Кальций, магний.** Содержание в горных породах кальция достигает 3,29%, магния — 1,87% [6]. В почве кальций и магний находятся в кристаллической решетке минералов, в обменно-поглощенном состоянии и в форме простых солей. Кальций среди поглощенных катионов занимает в большинстве почв первое место, магний — второе.

В почвообразующих породах кальций и магний аккумулируются в составе карбонатов, где их содержание, как правило, максимальное, что превышает кларковые значения для горных пород.

Таблица 1

Макроэлементы в почвообразующих породах долины Средней Катуни

Генетический горизонт	Глубина образца, см	Si	Ca	Mg %	Al	Fe	Na	K
Элювиально-делювиальный песчано-щебнистый. Правобережье долины р. Эдиган, на 700 м ниже с. Эдиган. Разрез 1								
Ск	60-70	20	5,0	2,0	5,0	4,5	1,7	3,0
Элювиально-делювиальный щебнисто-песчаный. Левобережье долины р. Эдиган. Разрез 2								
Ск	90-100	25	4,5	2,0	5,0	4,5	1,0	2,5
Элювиально-делювиальный песчано-щебнистый. Правобережье долины р. Эдиган. Разрез 3								
ВСк	35-45	25	3,5	3,5	6,0	5,0	1,2	2,5
Ск	70-80	25	4,5	3,5	7,0	6,0	1,5	3,0
Элювиально-делювиальный щебнисто-супесчаный. Выше разреза 3 на 50 м. Разрез 4								
ВСк	35-45	20	7,0	2,5	6,0	3,0	1,0	2,5
Ск	60-70	20	8,0	3,0	6,0	3,5	1,0	3,0
Аллювиальный песчаный. Левобережье долины р. Эдиган. Разрез 5								
ВСк	50-60	30	4,0	2,0	6,0	4,5	1,5	3,0
Ск	90-100	30	4,0	2,5	6,0	4,5	1,5	3,0
Аллювиальный песчаный. Левобережье долины р. Ороктой. Разрез 6								
ВСк	65-75	25	4,5	2,5	6,0	4,5	1,2	2,5
Ск	90-100	25	4,5	2,0	6,0	4,0	1,5	2,5
СДк	115-125	30	3,5	2,5	5,0	3,5	1,5	2,5
Аллювиальный песчаный. На 60 м ниже по склону от разреза 6. Разрез 7								
ВСк	65-75	30	4,0	2,5	6,0	4,0	1,5	3,0
Ск	110-120	25	3,5	2,0	4,0	4,0	1,5	3,0
Элювиально-делювиальный щебнистый. Продолжение профиля через р. Ороктой. Разрез 8								
ВСк	43-53	25	1,7	1,5	5,0	3,5	1,0	2,5
ВСк	60-70	30	2,5	1,0	5,0	1,7	0,8	2,0
Ск	90-100	30	1,7	1,7	7,0	6,0	1,0	3,0
Делювиальный песчано-щебнистый. Ниже разреза 8 по склону на 100 м. Разрез 9								
ВСк	85-95	25	3,5	1,7	6,0	4,5	1,7	3,0
Ск	120-130	30	4,0	2,0	6,0	3,5	1,2	2,5
Аллювиально-делювиальный песчано-галечниково-щебнистый. Разрез 53								
ВСк	40-50	20	6	2	5	3	2	3
Ск	70-80	20	6	2	6	6	3	3
Аллювиально-делювиальный. Разрез 57								
СДк	80-90	20	5	2	5	5	3	3
Делювиально-аллювиальный карбонатный. Разрез 61								
ВСк	35-45	20	8	3	5	4	2	2
Делювиально-аллювиальный мелкогалечниково-дресвянисто-песчаный карбонатный. Разрез 63								
ВСк	40-50	20	6	2	5	6	3	3
Ск	80-90	20	5	3	6	6	2	3
Аллювиально-делювиальный мелкогалечниково-хрящевато-песчаный. Разрез 69								
ВСк	40-50	20	4	2	6	5	2	2
Ск	60-70	20	8	3	6	6	2	3
Аллювиальный песчаный. Разрез 71								
ВСк	60-70	20	5	1,5	6	4	3	3
Ск	90-100	20	8	1,5	6	4	3	3
Аллювиальный. Разрез 73								
ВСк	45-55	20	10	1,5	6	5	3	3
Ск	70-80	20	5	1	5	4	3	2
Элювиально-делювиальный. Разрез 75								
ВСк	40-50	15	8	1,5	5	3	3	2
Ск	70-80	20	10	1,5	6	3	2	2
Аллювиальный тонкопесчаный карбонатный. Разрез 77								
ВСк	55-65	20	10	1	6	6	2	3
Ск	90-100	20	8	2	6	5	2	3
Аллювиальный. Разрез 79								
ВСк	35-45	20	15	2	6	3	3	3
Ск	50-60	20	8	2	6	4	3	3
СДк	70-80	20	5	3	6	4	3	3
Аллювиальный карбонатный. Разрез 81								
Ск	70-80	20	5	1	4	3	2	2
Горно-лесная черноземовидная супесчаная на аллювиальных отложениях. Разрез 83								
Ск	50-60	20	4	2	5	4	2	2

Вариационно-статистические параметры концентрации макроэлементов в почвообразующих породах долины Средней Катуни

Химический элемент	n	$\bar{X} \pm \bar{\sigma}$		V, %	Кларк в земной коре, % (по А.П.Виноградову)	Химический элемент	n	$\bar{X} \pm \bar{\sigma}$		V, %	Кларк в земной коре, % (по А.П.Виноградову)
		%						%			
Кремний	74	15,0-30,0	21,6±0,5	18	29,5	Алюминий	74	4-8	5,7±0,1	11	8,05
Кальций	74	1,0-15,0	5,9±0,3	50,4	2,96	Железо	74	1,7-10,0	4,6±0,2	28,6	4,65
Магний	74	0,8-6,0	2,0±0,1	38,8	1,87	Натрий	74	0,6-3,0	2,3±0,1	28,7	2,5
						Калий	74	1,0-3,0	2,3±0,1	24,2	2,5

Таблица 3

Гранулометрический состав почвообразующих пород долины Средней Катуни

Генетический горизонт	Глубина образца	Количество частиц диаметром (мм), %						
		1-0,25	0,25-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	0,005-0,001	<0,001	Сумма фракций <0,01
Элювиально-делювиальный песчано-щебнистый. Правобережье долины р. Эдиган, на 700 м ниже с. Эдиган. Разрез 1								
Ск	60-70	20,1	41,1	21,3	5,0	5,4	7,1	17,5
Элювиально-делювиальный щебнисто-песчаный. Левобережье долины р. Эдиган. Разрез 2								
Ск	90-100	24,5	28,9	14,6	7,9	11,3	12,8	31,9
Элювиально-делювиальный песчано-щебнистый. Правобережье долины р. Эдиган. Разрез 3								
ВСк	35-45	41,7	1,1	48,9	3,1	4,1	1,1	8,3
Ск	70-80	48,2	28,0	16,5	3,1	3,3	0,9	7,3
Элювиально-делювиальный щебнисто-супесчаный. Выше разреза 3 на 50 м. Разрез 4								
ВСк	35-45	17,3	35,1	28,4	8,0	8,0	3,2	19,2
Ск	60-70	11,5	63,2	4,7	10,4	6,9	3,3	20,6
Аллювиальный песчаный. Левобережье долины р. Эдиган. Разрез 5								
ВСк	50-60	71,6	23,6	2,9	1,0	0,6	0,3	1,9
Ск	90-100	76,3	19,2	2,6	0,6	1,0	0,3	1,9
Аллювиальный песчаный. Левобережье долины р. Ороктой. Разрез 6								
ВСк	65-75	66,4	24,6	3,7	1,0	3,6	0,7	5,3
Ск	90-100	83,2	11,2	2,4	2,7	0,5	0,0	3,2
СДк	115-125	45,0	51,4	2,7	0,3	0,5	0,1	0,9
Аллювиальный песчаный. На 60 м ниже по склону от разреза 6. Разрез 7								
ВСк	65-75	53,4	38,5	4,2	1,4	1,9	0,6	3,9
Ск	110-120	56,9	36,9	4,1	1,0	1,2	0,6	2,8
Элювиально-делювиальный щебнистый. Продолжение профиля через р. Ороктой. Разрез 8								
ВСк	43-53	40,1	34,8	4,4	11,9	6,3	2,5	20,7
ВСк	60-70	21,8	21,1	17,7	7,9	21,1	10,4	39,4
Ск	90-100	46,8	33,0	5,9	3,7	6,9	3,7	14,3
Делювиальный песчано-щебнистый. Ниже разреза 8 по склону на 100 м. Разрез 9								
ВСк	85-95	13,9	34,8	19,1	7,1	11,9	13,2	32,2
Ск	120-130	17,6	15,3	25,8	9,0	14,4	17,9	41,3

Таблица 4

Вариационно-статистические параметры содержания фракций мелкозема в почвообразующих породах долины Средней Катуни

Фракции, мм	n	$\bar{X} \pm \bar{\sigma}$		V	Фракции, мм	n	$\bar{X} \pm \bar{\sigma}$		V
		%					%		
1-0,25	33	5,2-83,2	38,5± 3,9	58,6	0,01-0,005	33	0,3-11,9	4,6± 0,6	68,8
0,25-0,05	33	1,1-72,7	33± 2,9	50,1	0,05-0,001	33	0,5-21,1	6,0±0,9	82,0
0,05-0,01	33	2,4-48,9	13,4± 1,8	78,8	<0,001	33	0 -17,9	4,5± 0,9	109,7
					<0,01	33	0,9-41,3	15,4± 2,1	78,3

В четвертичных отложениях долины Средней Катуни концентрация кальция варьирует от 1,0 до 15%, магния — 0,8-6% (см. табл. 1, 2). Рассматриваемого элемента больше всего содержится в аллювиальных, аллювиально-делювиальных отложениях и меньше — в элювиально-делювиальных отложениях.

**Натрий.** Кларк его в литосфере 2,5% по массе. В основном он входит в состав различных силикатов — полевых шпатов, нефелина, амфиболов и другие. Натрий — типичный литофильный элемент, он концентрируется в гранитном слое. В мантии его мало: в ультраосновных породах 0,57%, в основных 0,8% породах меньше, чем в средних 1,2% и кислых 1,1%.

В биосфере происходит резкая дифференциация натрия: осадочные породы в основном обеднены этим элементом 0,66%, в глинах и сланцах 0,26%, он накапливается в соленосных породах — галолиты — 8% [8].

Почвообразующие породы долины Средней Катуни концентрируют элемента 0,6-3,0% (табл. 1, 2). В элювиальных и элювиально-делювиальных отложениях содержание натрия наименьшее. Но в целом концентрация натрия в почвообразующих породах долины Средней Катуни находится в пределах кларка.

**Калий.** Кларк калия в литосфере такой же, как и натрия — 2,5%. Калий накапливается в кислых изверженных породах 3,34% и его основная масса входит в состав калиевого шпата и слюд (мусковита и биотита), меньшая — лейцита. Калий накапливается в породах поздних стадий магматической дифференциации, и наиболее кислых разностях. Типичные породы калиевого ряда — микроклиновые граниты и связанные с ними пегматиты.

Основные породы содержат 0,33% калия, средние 0,92%, кислые 1,33%. В мантии калия мало (в ультраосновных породах 0,03%). Глины и сланцы 0,91% [8].

В горных породах долины Средней Катунь концентрация валового калия накапливается  $2,3 \pm 0,1\%$ , при колебаниях 1-3 % (табл. 1, 2). Кроме элювиальных отложений и элювио-делювии, где содержание калия меньше, распределение элемента в других отложениях равномерное.

Информация о гранулометрическом составе почвообразующих пород и почв позволит спрогнозировать, какое количество частиц определенного диаметра поступит в водохранилище в случае полного или частичного разрушения почвенного покрова при затоплении или в процессе эксплуатации. Вероятно, фракции почв  $<0,01$  мм, а особенно  $<0,001$  мм будут составлять основу взвеси в водохранилище, особенно в период его наполнения.

Содержание пылеватой фракции находится в пределах первых десяти процентов. Фракция физической

глины равна  $15,4 \pm 2,1\%$ , при существенном варьировании. Содержание активного в физико-химическом отношении ила достигает всего лишь  $4,5 \pm 0,9\%$ , а в некоторых образцах отсутствует вообще.

Выводы:

- 1) почвообразующие породы долины Средней Катунь характеризуются различным гранулометрическим составом: мелкоземистые фракции  $<0,01$  мм, вероятно, были вынесены за пределы долины, поэтому в основном преобладают фракции крупного, мелкого и среднего песка;
- 2) содержания макроэлементов в почвообразующих породах долины находятся в пределах кларка, и не повлияют на загрязнение экосистем водохранилища.

Библиографический список:

1. Куминова А.В. Растительный покров Алтая. — Новосибирск: Издательство Сибирского отделения АН СССР, 1960. — 450 с.
2. Мальгин М.А. Биогеохимия микроэлементов в Горном Алтае. Новосибирск: Наука, 1978. — 272 с.
3. Почвы Горно-Алтайской автономной области. — Новосибирск: Наука, 1973. 351 с.
4. Беус А.А., Грабовская Л.И., Тихонова Н.В. Геохимия окружающей среды. — М.: Недра, 1976. — 248 с.
5. Кабата-Пендиас А., Пендиас Х. Микроэлементы в почвах и растениях. — М.: Мир, 1989. — 439 с.
6. Виноградов А.П. Среднее содержание химических элементов в главных типах изверженных пород земной коры / Геохимия. 1962, №7. — 555 с.
7. Иванов В. В. Экологическая геохимия элементов. — М.: Недра, 1994. Кн. — 2: Главные р-элементы. — 303 с.
8. Перельман А.И. Геохимия — М.: Высшая школа, 1979. — 423 с.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 07-06-18019е и Проекта ОНЗ РАН № 7.3.1.

Материал поступил в редколлегию 18.01.07

УДК 556.11 +504.4.054

*Д. М. Безматерных*

## **ЗООБЕНТОС р. ИЗДРЕВАЯ (ПРИТОК р. ИНЯ, БАССЕЙН ОБИ) КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ВОД**

Приведены материалы исследования зообентоса реки Издревая, как наиболее долгоживущего и стационарного компонента гидробиоценоза, наиболее четко отражающего экологическое состояние водных экосистем. Сделаны выводы о том, что фауна донных беспозвоночных р. Издревой, значительно отличается от фауны европейских рек, для которых разработаны списки видов-индикаторов сапробности. Состав и структура зообентоса свидетельствует об умеренном загрязнении вод органическими веществами и продуктами их распада (3 класс качества) исследованного участка р. Издревая.

Бентос, по определению В.И. Жадина [4], представляет собой группировки организмов, характеризующиеся связью с дном водных объектов как субстратом, на котором (эпибентос) или внутри которого (эндобентос) организмы проводят свою жизнь. Зообентос — один из важнейших элементов экосистем континентальных водоемов и водотоков, однако, степень его изученности недостаточна. Это обусловлено в первую очередь многообразием его таксономического состава: в пресноводном зообентосе умеренных широт встречаются представители до двадцати классов и десяти типов животных. По мнению многих специалистов [1, 7, 10] зообентос, как наиболее долгоживущий и стационарный компонент гидробиоценоза, наиболее четко отражает степень загрязнения водных объектов, особенно речного.

### **Материалы и методы**

Река Издревая — малая река, правый приток р. Иня (правый приток Оби), протекает по Новосибирской области, длина — 40 км. Гидробиологический режим р. Издревая был изучен в июле 2003 г. на пяти участках вдоль по течению [9]:

- Створ 1 — верхнее течение, выше п. Жеребцово;
- Створ 2 — верхнее течение, ниже п. Жеребцово;
- Створ 3 — среднее течение, ниже п. Гусиный Брод;
- Створ 4 — нижнее течение, ниже станции «Дубрава»;

Створ 5 — нижнее течение, выше станции «Учебный» (приустьевая часть).

Материал собирали и обрабатывали по стандартным гидробиологическим методикам [8]. Качественные сборы его проводили сачком или скребком, количественные сборы — штанговым дночерпателем ГР 91-000 ТО. Извлеченный грунт переносили в мешок для промывки, сшитый из редкого газа (№25), отмытую часть пробы с оставшимися организмами перекладывали в кюветы. Пробы просматривали по частям, выбирали обнаруженные в ней организмы и фиксировали их 4% формалином. Обработка проб проведена в камеральных условиях под МБС-10, все организмы подсчитывали и взвешивали на торсионных весах ВТ-500. Было обработано и проанализировано 12 проб зообентоса (9 количественных и 3 качественных).

### **Результаты и их обсуждение**

Всего в зообентосе р. Издревой было обнаружено 24 вида донных беспозвоночных: 1 — кольчатых червей, 4 — моллюсков и 19 членистоногих. Среди членистоногих доминировали насекомые — 17 видов, на паукообразных и ракообразных приходилось по 1 виду. Из насекомых наибольшее число видов приходилось на отряды двукрылых (6 видов) и ручейников (5) и поденок (3), на веснянок, вислокрылок, жесткокрылых приходилось по 1 виду (см. список видов).



В фауне донных беспозвоночных р. Издревой преобладали реофильные и оксифильные виды характерные для предгорных и горных водотоков. Велика доля хищных видов в фаунистическом составе — 41%, что говорит о сложности экосистемы и характерно для незагрязненных олиготрофных водотоков.

По зоогеографической приуроченности в зообентосе доминировали виды широко распространенные в Палеарктике и Голарктике (36%), велика доля сугубо сибирских видов (29%), далее по числу видов следовали западнопалеаркты (21%) и восточнопалеаркты (14%).

Список видов зообентоса р. Издревой

**Тип Annelida — Кольчатые черви**

**Класс Hirudinea — Пиявки**

**Отряд Arhynchobdellea — Бесхоботные пиявки**

**Семейство Erpobdellidae — Глоточные пиявки**

1. Erpobdella octoculata L. — Малая ложноконская (восьмиглазая) пиявка — Палеарктический вид, среди водной растительности в местах с пониженной скоростью течения воды, альфа-мезосапроб, хищник.

**Тип Mollusca — Моллюски**

**Класс Bivalvia — Двустворчатые**

**Отряд Lucinida — Люцениды**

**Семейство Pisidiidae — Горошинки**

2. Euglesa sp. — Фильтратор.

**Класс Gastropoda — Брюхоногие**

**Отряд Basomatophora — Сидячеглазые**

**Семейство Planorbidae — Катюшки**

3. Choanomphalus s. str. sp. — Виды этого подрода характерны для бассейна Байкала, Ангары, Енисея. Все виды этого рода детритофаги и фитофаги.

**Семейство Lymnaeidae — Прудовики**

4. Lymnaea intercisa (Lindholm) — Северо-восточный Казахстан, южная часть центральной Сибири. Все виды этого рода детритофаги и фитофаги.

**Отряд Stylomatophora — Стебельчатоглазые**

**Семейство Succinaeidae — Улитки-янтарки**

5. Succinea putris L. — В растительности на берегу, но может спускаться в воду. Растительнаяядные.

**Тип Arthropoda — Членистоногие**

**Класс Arachnida — Паукообразные**

**Отряд Hydrachnidia — Водяные клещи**

6. Hydrachnellae gen. sp. — Личиночные стадии паразиты, взрослые — хищники.

**Класс Crustacea — Ракообразные**

**Отряд Amphipoda — Разноногие раки**

**Семейство Gammaridae — Бокоплавы**

7. Gammarus barnaulensis (Shellenberg) — Распространен в бассейне Верхней Оби. Виды этого рода всеядные.

**Класс Insecta — Насекомые**

**Отряд Ephemeroptera — Поденки**

**Семейство Baetidae — Двукрылые поденки**

8. Baetis sp.

**Семейство Ephemeridae — Настоящие поденки**

9. Ephemerella orientalis McL. — Восточно-палеарктический вид.

**Семейство Ephemerellidae — Поденковидки**

10. Ephemerella nuda Tshernova — Восточно-палеарктический вид.

**Отряд Plecoptera — Веснянки**

11. Plecoptera gen. sp. — Обитатели чистых вод.

**Отряд Trichoptera — Ручейники**

12. Annitella obscurata McL. — Западно-палеарктический вид. В чистых олиготрофных водах.

13. Seratopsyche nevae (Kolenate) — Транспалеаркт. Быстрые реки, на камнях.

14. Halesus radiatus (Curtis) — Западно-палеарктический вид. Чистые реки.

15. Rhyacophila sibirica McL. — Сибирь, Саяны, Алтай. Быстрые и холодные ручьи и реки.

16. Semblis atrata Gmel. — Транспалеарктический вид. Встречается в мелких водоемах, лесных ручьях.

Численность и биомасса зообентоса р. Издревой в июле 2003 г.

Участок реки, субстрат	Таксоны	Биомасса, г/м <sup>2</sup>	Численность, экз./м <sup>2</sup>
Створ 1 камни	гастроподы	10,7	36,35
	гаммарусы	4,03	508,9
	ручейники	2,07	181,8
	поденки	2,47	436,2
	Всего	19,3	1163
Створ 1 глина	гастроподы	0,80	25,00
	лимонииды	0,10	25,00
	поденки	0,75	25,00
	Всего	1,65	75,00
Створ 2 глина	гастроподы	0,18	8,330
	гаммарусы	0,38	25,00
	ручейники	0,20	33,33
	поденки	0,03	8,330
	большекрылые	0,01	8,330
	жесткокрылые	0,01	8,330
	хирономиды	0,01	16,67
Всего	0,83	108,3	
Створ 3 глина	поденки	1,27	66,67
	большекрылые	0,77	33,33
	Всего	2,03	100,0
Створ 3 глина	гаммарусы	0,57	122,1
	ручейники	0,04	40,68
	поденки	0,90	223,8
	мошки	0,24	122,1
	хирономиды	0,02	81,37
	Всего	1,77	589,9
Створ 3 камни	гастроподы	0,05	46,64
	гаммарусы	29,1	4198
	поденки	1,65	559,7
	жесткокрылые	0,18	46,64
	мошки	0,78	46,64
	хирономиды	0,05	46,64
Всего	31,8	4944	
Створ 4 камни	клещи	0,00	4,400
	гаммарусы	0,09	4,400
	ручейники	0,06	13,19
	поденки	0,19	8,790
	атерициды	0,16	13,19
	типулиды	0,61	39,56
	табаниды	0,09	13,19
	хирономиды	0,00	4,400
	Всего	1,20	101,1
Створ 4 макрофиты	гаммарусы	0,52	65,02
	ручейники	2,19	195,1
	поденки	3,23	520,2
	веснянки	0,01	21,67
	атерициды	1,32	65,02
	Всего	7,27	866,9
Створ 5 камни	пиявки	3,57	52,49
	гаммарусы	10,0	6798
	ручейники	2,18	446,2
	поденки	4,25	1181
	жесткокрылые	0,10	52,49
	атерициды	1,00	26,25
Всего	21,1	8556	

Отряд Megaloptera — Вислокрылки (Большекрылки)

Семейство Sialidae — Настоящие вислокрылки

17. *Sialis sordida* Klingstedt — Западно-палеарктический вид. Хищник.

Отряд Coleoptera — Жесткокрылые (Жуки)

18. *Coleoptera* gen. sp.

Отряд Diptera — Двукрылые

Семейство Athericidae — Мухи-бекасницы

19. *Atherix ibis* (F.) — Ибисова муха. Транспалеаркт. Среди камней на дне быстротекущих рек и ручьев. Хищник. Олигосапроб.

Семейство Chironomidae — Комары-звонцы

20. *Chironomidae* gen. sp.

Семейство Limoniidae — Мухи-болотницы

21. *Hexatoma* sp.

Семейство Simuliidae — Мошки

22. *Eusimulium aureum* (Fries) — Голарктический вид. Реки, ручьи. Фильтратор.

Семейство Tabanidae — Слепни

23. *Tabanidae* gen. sp. — Личинки этого семейства хищные.

Семейство Tipulidae — Комары-долгоножки

24. *Tipulidae* gen. sp. — Личинки этого семейства детритофаги.

В численности и биомассе зообентоса в большинстве точек отбора проб преобладали гаммарусы и поденки, реже по биомассе доминировали брюхоногие моллюски (в верхнем течении) и типулиды (створ №4). Гаммарусы и поденки — группы характерные для чистых текучих вод, а типулиды (личинки комаров-долгоножек) характерны для богатых органикой грунтов. Массовое развитие типулид может свидетельствовать о накоплении органических веществ на створе №4 (табл.).

Биомасса бентоса распределена по реке очень неравномерно, уровень его развития по шкале С.П. Китаева [6]

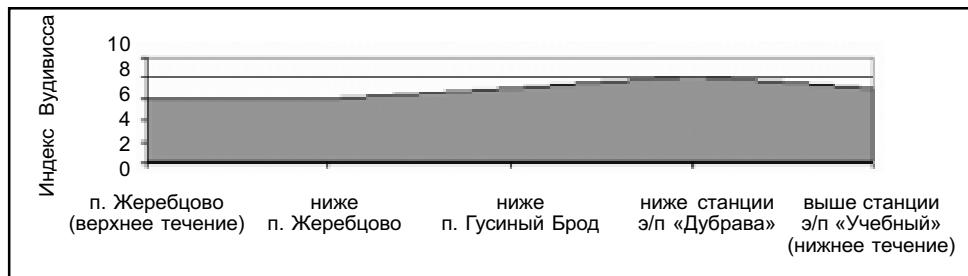
колеблется от альфа-олиготрофного до альфа-эвтрофного, на различных участках и на различных грунтах. Такое, пятнистое распределение зообентоса характерное явление для речных экосистем и не может служить надежным индикатором трофности водотока.

Подсчет биотического индекса Ф. Вудивисса [3] на р. Издревой показал, что качество ее воды соответствует чистым (8) и умеренно загрязненным водам (6) по шкале Росгидромета (рисунок). Но следует отметить, что в условиях быстротекущей реки эти данные могут быть несколько завышенными в сторону чистоты воды [5].

Фауна донных беспозвоночных р. Издревой, значительно отличается от фауны европейских рек, для которых разработаны списки индикаторных организмов сапробности. Данное обстоятельство, не позволило провести сапробиологический анализ, т.к. было выявлено только 2 вида-биоиндикатора сапробности — *Eprobda octoculata* и *Atherix ibis* (для подсчета индекса сапробности необходимо выявить не менее 12 видов). Тем не менее, состав и структура зообентоса р. Издревой в целом, характеризуют ее как чистую олиготрофную реку [2]. Состав и структура зообентоса свидетельствует об умеренном загрязнении вод органическими веществами и продуктами их распада (3 класс качества) исследованного участка р. Издревая. Участок 4 (ниже ст. «Дубрава») можно отнести к чистым (2 класс качества вод по шкале Росгидромета).

Данные гидрохимического анализа, биоиндикации по составу и структуре планктона и биотестирования на ветвистоусых рачках дали принципиально схожую экологическую характеристику р. Издревой. Практически на всем обследованном участке реки вода соответствовала 3 классу (умеренно загрязненная), причем наибольшее поступление загрязняющих органических веществ отмечено в верхнем течении. Структура и уровень развития биоценозов свидетельствуют о низком потенциале биологического самоочищения этой реки [9].

Рисунок  
Биотический индекс Вудивисса на различных участках р. Издревой



- Библиографический список:
1. Абакумов В.А., Качалова О.В. Зообентос в системе контроля качества вод // Научные основы контроля качества вод по гидробиологическим показателям: Тр. Всес. конф. Москва, 1978. — Л.: Гидрометеиздат, 1981. — С. 5-12.
  2. Безматерных Д.М. Оценка экологического состояния рек бассейна Верхней Оби с использованием структурных характеристик зообентоса // Ползуновский вестник. — 2005. — №4, Ч. 2. — С. 208-213.
  3. Вудивисс Ф. Биотический индекс реки Трент. Макробеспозвоночные и биологическое обследование // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидробиологическим показателям. — Л.: Гидрометеиздат, 1977. — С. 132-161.
  4. Жадин В.И. Жизнь в реках. Бентос // Жизнь пресных вод СССР / Под ред. Е.Н. Павловского и В.И. Жадина. Т. 3. — М.-Л.: АН СССР, 1950. — С. 149-183.
  5. Зиновьев В.П. Экспресс-методы определения качества вод по зообентосу в реках Восточной Сибири // Методы биоиндикации и биотестирования природных вод. — Л.: Гидрометеиздат, 1987. — Вып. 1. — С. 127-134.
  6. Китаев С.П. О соотношении некоторых трофических уровней и «шкалах трофности» озер разных природных зон // V съезд Всесоюзного гидробиологического общества, ч. 2. — Куйбышев, 1986. — С. 254-255.
  7. Мисейко Г.Н., Безматерных Д.М., Тушкова Г.И. Биологический анализ качества пресных вод / Под ред. Г.Н. Мисейко. — Барнаул: АлтГУ, 2001. — 201 с.
  8. Руководство по гидробиологическому мониторингу поверхностных экосистем / Под ред. В.А. Абакумова. — СПб.: Гидрометеиздат, 1992. — 318 с.
  9. Проект водоохраных зон и прибрежных защитных полос реки Издревая: Отчет по госконтракту № 05-54-349/9 от 28.04.2005 г. / Отв. исп. И.В. Жерелина. — Барнаул: ИВЭП СО РАН, 2005. — Книга 1. — 85 с.
  10. Mandaville S.M. Benthic Macroinvertebrates in Freshwaters — Taxa Tolerance Values, Metrics, and Protocols. — Soil & Water Conservation Society of Metro Halifax, 2002. — 128 p.

## Раздел 2

# КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРОЛОГИЯ



КУРАТОР  
РАЗДЕЛА

**Лидия Павловна Гекман** — доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, г. Барнаул.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Ольга Васильевна Перушина** — кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе Алтайской государственной академии культуры и искусств, г. Барнаул.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Наталья Степановна Гребеникова** — кандидат филологических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск.

УДК 316.32 + 351.858

*А. С. Кондыков*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Рассматривается актуальная проблема формирования ценностных ориентаций молодежи в сфере социально-культурной деятельности. Изменения, происходящие в различных социальных группах, вступают в конфликт с российской ментальностью. Существенной особенностью этого процесса является ценностный конфликт как на уровне социальных групп, отличных по различным (демографическим, имущественным, политическим и другим) основаниям, так и на личностном уровне. Анализируются данные социологических исследований ценностных ориентаций студентов.

Динамичность современной социокультурной сферы российского общества все настойчивее ставит проблему трансформации как личностных, так и групповых ценностей.

Ценности как один из важнейших элементов духовной культуры позволяют индивиду и обществу воспроизводить социальные связи, общественные отношения обеспечивают их дальнейшее решение. На их основе определяется вектор направленности жизненных устремлений и поведения, во многом определяется социальная активность.

Ценность — многомерное явление, природа которого определяется социально-историческими условиями. По своему содержанию ценности могут иметь позитивное или негативное значение в контексте той или иной культуры. Ценности выступают как социальное, так и психолого-педагогическое образование. Через призму ценностей проявляется отношение человека к окружающему его миру и к самому себе. Целенаправленный характер жизнедеятельности человека, порождаемый стремлением к удовлетворению своих потребностей, обуславливает ценностное отношение к цели, условиям достижения и своей собственной деятельности. Происходит сложный процесс рефлексии по поводу оценки объекта и условий его достижения, модифицируемый системой символов и средств культуры. В результате вся совокупность разнообразных отношений человека в процессе целеполага-

ющей деятельности по удовлетворению жизненных потребностей образует системно-иерархическую психическую структуру, представляющую собой мир ценностей — аксиосферу.

Этот процесс определяется, в свою очередь, как субъективными, так и объективными факторами. В современном российском обществе проблемы выбора ценностей носят достаточно сложный, противоречивый характер в силу ряда причин. Динамика нашего времени, вызванная кардинальной сменой социально-политических, экономических отношений, привела к массовой трансформации ценностей. Одни жизненные ориентиры стали более привлекательными, другие, наоборот, лишаются прежней структурной значимости и связей, либо наполняются новым качественным содержанием. Сама проблема преодоления кризиса в процессе переоценки духовных и общественно-практических ценностей прошлого требует решения целого ряда важных теоретических и методологических проблем.

Стремительное расслоение общества по экономическому положению, политическим установкам привело к заметной эволюции российской ментальности. Существенной особенностью этого процесса является ценностный конфликт как на уровне социальных групп, отличных по различным (демографическим, имущественным, политическим и другим) основаниям, так и на личностном уровне. Степень восприятия и скорость освоения

новых смысло-жизненных установок различна в рамках различных социальных страт и субкультур. Отсутствие общей «национальной идеи» на государственном уровне, разновекторность целевых установок многочисленных политических партий, постоянно генерирующих в общественное сознание свои идеи, неустойчивость в экономической и социальной сферах порождают личностный конфликт в определении выбора жизненного пути. Выраженная амбивалентность российской культуры явно затрудняет ценностную ориентацию личности как в приоритетности иерархии целевых установок, так и в определении их смыслового содержания. В стремлении к идее «хорошего общества» проявляются самые разные подходы в наполнении ее ценностным содержанием.

По данным исследования, проведенного Фондом «Центр гражданского образования» Академии социальных технологий и местного самоуправления, обществом «Знание» в Алтайском крае 70% молодых людей не имеют полной уверенности в своем будущем, не видят равенства своих стартовых возможностей. Массовым стало снижение авторитета профессионального труда как основного средства достижения благосостояния. На профессиональный трудовой путь по обеспечению своего будущего возлагают надежды не более трети опрошенных респондентов. Резко снизилась ориентация на высокую общую культуру, которая признается как личностно значимая ценность лишь каждым десятым из числа опрошенных [1, с. 3-27].

Вместе с тем следует отметить, что эти изменения происходят в различных социальных группах по-разному, вступают в конфликт с российской ментальностью. В русском характере с присущей ему широтой не развито стремление к сверхмерному обогащению, нередко отсутствует рачительное отношение к результатам своего труда, мало выражены достигательные ценности, жизненная мобильность, направленные на достижение материальных условий быта самостоятельно. Этому противопоставляются приоритет общинности и государственности, народной справедливости. Более того, по свидетельству тех же социологических исследований, большинству граждан России «важнее не деньги и успехи, а что-то другое». Они считают, что для достойной жизни человек должен иметь возможности удовлетворения разумных материальных потребностей, а не превращать бесконечную добычу материальных благ и соответствующий им материальный статус в основную цель своей жизни.

В период посткоммунистического развития российского общества, подчиняя свою жизнедеятельность сугубо экономическим и научно-техническим побуждениям, возникает риск потерять гуманистические ценности, дефицит которых ощущается очень остро.

Социокультурная среда сопротивляется эффективно формированию новой рационально-экономической модели поведения и соответствующих ценностных установок. В российской ментальности в значительной степени сохраняются элементы традиционализма, стремления к достижению справедливого устройства жизни, правдолюбию. При этом в такие понятия как «духовное возрождение», «справедливость», «особый путь России» вкладывается различное качественное содержание, нередко диаметрально противоположное. Разновекторность, амбивалентность ментальных представлений находит проявление в повседневной практической деятельности в различных сферах жизни общества, приводит к созданию особенно сложной социокультурной среды со всеми её противоречиями в процессе социализации молодёжи, формирования у неё определённых ценностных ориентаций, осложняет процесс педагогического воздействия на становление личностных качеств, в том числе в сфере культурно-досуговой деятельности.

Трансформация привычных социокультурных ценностей происходит не только в силу кардинальных изменений жизнеустройства российского общества. В мировом сообществе нарастают тенденции глобализации. Вместе с этим изменяется общественное сознание россиян под современную глобальную мир—систему. В процессе глобализации люди выходят на общемировые интересы и условия жизни, на общечеловеческие ценности. Несмотря на современный уровень агрессивности и конфликтности, люди всё больше осознают необходимость согласия в понимании всечеловеческих проблем и путей их решения на основе согласования их жизненных интересов, взаимного доверия и социальной солидарности. Общечеловеческие ценности и нормы находят отражение в различных областях жизни: экономической, политической, духовной и т. д. Всё это закрепляется законодательно как на национальном уровне, так и в международных документах. Всё больше национальные государства провозглашают более или менее тождественные правовые нормы, признают общечеловеческие гуманистические ценности.

Вместе с тем процесс формирования общечеловеческих ценностей в условиях глобализации наталкивается на ряд проблем. Прежде всего, это связано с противоречивым характером самого процесса глобализации, а следовательно, и той социокультурной среды, в которую погружены люди в повседневной социальной практике. Последняя оказывает серьёзное влияние на формирование индивидуального и общественного сознания, соответствующего отношения к мировым процессам и ценностным установкам, которые они преследуют.

Одной из инновационных черт процесса глобализации становится всё более интенсивное формирование единого информационного пространства, выступающим в современном мире серьёзным фактором социализации молодёжи. Информация, раскрывающая духовную культуру различных государств, получаемая молодёжью посредством современных информационных каналов, имеет явный дидактический аспект. Вместе с тем следует учитывать тот факт, что сведения, содержащиеся в информационных потоках, качественно различны как по парадигмальным идеям, так и по уровню их научности и достоверности, показа глубинных ценностей и норм жизнеустройства тех или иных народов.

Определение динамичной и вдохновляющей общероссийской национальной идеи, сложной по своему нормативно-ценностному содержанию, в том числе органически сочетающей в себе общечеловеческие ценности, способной овладеть общественным сознанием как объединяющая все социальные слои общества идеология сегодня представляется более чем актуальным. По формулировке Р.Г. Яновского, «общенациональная цель (идея — прим. авт.) — планируемый результат, единство мотивов и средств. Её природа: ценностно-рациональная. Это совокупность общезначимых целей и задач деятельности всего спектра общественных движений, партий, фондов, всех конфессий; развернутая во времени программа действий с прогнозируемым движением (по этапам) к достижению ясного, понятного и привлекательного образа жизни человека, семьи, состояния общества, народа и государства — благополучия и безопасности» [2].

Безусловно, данное определение общенациональной цели имеет принципиальное методологическое значение в современных условиях. Проблема изменения мировоззренческих и ценностных установок в современном российском обществе, остаётся актуальной. Более того, она осознаётся таковой не только в силу её научной значимости, но и как основание всех социокультурных сдвигов в обществе. Изменения в мировоззрении выступают важнейшим критерием направленности процесса

трансформации общественных явлений. Расплатанность нравов в мире ценностей в эпоху кардинальных изменений, столкновения традиционного уклада жизнедеятельности с идеологией рациональной и пострациональной цивилизаций в процессе глобализации означает не только хаос в мире ценностей, но и трудный процесс обновления нормативно-ценностной системы, накопления новых качественных характеристик в системе базисных ценностей, предпочтений и целей, с которыми люди отождествляют смысл своей жизни.

Трансформация сознания и в силу внутренних причин, и под современную глобальную мир—систему происходит неоднозначно, и с позитивным, и с негативным значением.

В педагогической практике в процессе формирования не только профессиональных, но и личностных качеств молодёжи необходимо постоянно учитывать объективный факт степени и качества изменений структуры её ценностных диспозиций, а также то, насколько данные изменения соответствуют национальным целям. В стремлении «перевоспитать» русский характер академик Д.С. Львов призывает перестать «относиться к своей стране как к целине, которую нужно периодически перепахать заново, теряя каждый раз слой плодородной почвы, накопленные предшествующими поколениями» [3]. Это положение согласуется с предупреждением знаменитого русского философа Н. Бердяева, сделанным им ещё в XIX веке, о том, что «мы должны будем усвоить себе некоторые западные добродетели, оставаясь русскими» [4]. При этом под «русскостью» понималось не стремление к исключительности, особому предназначению или избранности русского народа, а проблема национального своеобразия, его исторических корней, духовных оснований развития. Как подчеркивал Н. Бердяев, развитие и обогащение всечеловеческого достигается через глубину и богатство национальных индивидуальностей и культур, как и наоборот. Актуально и убедительно звучат в данном контексте слова Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II: «...важно, чтобы каждая личность, каждый народ оставались самими собою, сохраняя свою самобытность. Отсюда со всей очевидностью следует, что каждый человек призван к заботе о благосостоянии своего народа и своего государства, к бережному хранению своей истории и культуры, к защите своего Отечества. Это является нашим нравственным долгом» [5].

Направление и степень инновационных изменений в общественном сознании в сочетании с культурной идентификацией российской ментальности в процессе переоценки многих духовных и общественно-практических ценностей в социально-историческом контексте современного российского общества, определяющих педагогические задачи в воспитании молодёжи, включая и социокультурную деятельность, показывают ряд исследований, проведённых в последнее десятилетие на региональном и общегосударственном уровнях [6-21].

Интересное методологическое значение имеет положение, предложенное психологом Э. Маслоу. Чтобы лучше понять схемы поведения, в рамках которых люди стремятся реализовать свои ценности, Эбрахам Маслоу предложил упорядочить ценности в иерархию человеческих потребностей и разместил их в следующем порядке: выживание (физиологические потребности), защищённость (потребности безопасности), общность (социальные потребности дружба, любовь и т. д.), самооценка (потребности эго — самоуважение, признание, статус), самоактуализация — творчество, реализация потенциала личности. При этом учёный считает, что эти уровни образуют иерархию, и прежде чем индивидуум сможет уделять внимание более высоким уровням, должны быть удовлетворены более низкие. Если

выживанию и безопасности что-то угрожает, они полностью поглощены заботой об удовлетворении этих потребностей. Низшие уровни имеют более фундаментальную значимость; хотя бы минимальное их удовлетворение — необходимое условие интереса к более высоким уровням.

Прежде всего, многочисленные исследования показывают, что динамика иерархии базовых ценностей студентов (как и молодёжи в целом в относительной степени несущественных величин) смещается в сторону материальных, всё большего преобладания ценностей физической безопасности, «ценностям, необходимым для выживания». При этом явно проявляются черты амбивалентности российской культуры. С одной стороны, у молодых людей сохраняются значимые элементы традиционализма, общности, примата коллективного труда, надежды на патерналистскую функцию государства в достижении материального благополучия, бережного отношения к своей истории. С другой, — все более проявляющаяся тенденция к ориентации на ценности глобальной мир-экономики.

Так, например, в ценностной иерархии работа занимает одно из ведущих мест, 54% респондентов видят в ней «долг перед обществом», 61% считают «унизительным получать деньги, их не зарабатывая», более 40% респондентов неодобрительно относятся к резкому раслоению общества на бедных и богатых, считая, что богатое меньшинство получило своё достойное нечестным путём, более половины респондентов считают, что работа должна быть интересной и соответствовать способностям человека. Вместе с тем две трети респондентов хотели бы иметь любую работу, которая позволяет обеспечивать материальный достаток семье, независимо от ее содержания, и чтобы работа была бы гарантированной.

Значительная часть студенчества, идентифицируя себя со средним классом, достижение материальных ценностей видит не в минимуме условий жизнеобеспечения, а в том, чтобы иметь такой уровень, когда можно «ни в чём себе не отказывать». При этом 40% респондентов думают, что для достижения такого уровня жизни не обязателен честный труд, если он оплачивается недостаточно: «то, что нельзя сделать за деньги, можно сделать за очень большие деньги». На вопрос: «Что важнее всего для достойной жизни?» 66% респондентов считают материальный достаток, причём достичь его можно лишь собственными усилиями считают 43%. Респондентов тревожит не только нестабильность на рынке труда, но и высокая криминогенность, личная безопасность, 48% из числа опрошенных испытывают состояние тревоги за свое будущее.

Среди традиционных ценностей остаются значимыми такие ценности как семья, любовь, честность и справедливость. В обстановке жёсткой конкуренции семья остаётся доминирующим социальным институтом бескорыстной любви и искренних человеческих отношений. По итогам различных исследований, от 44% до 75% молодых людей признают крепкую семью и любовь важными жизненными ценностями. Здесь прослеживается не только забота родителей о детях, но и желание детей заботиться о своих родителях.

В то же время тревожным положением является нарастающая тенденция ослабления роли семьи как важного социального института в жизни общества, веры в своих близких. Связывать себя семейными узами студенты считают возможным после достижения «независимого и стабильного положения в обществе», 5,8% не собираются вообще заводить семью, т. к. это мешает достижению карьерных устремлений, немногим более половины ответили, что хотели бы иметь двоих детей. Такие планы не могут обеспечить даже простого воспроизводства населения. На несколько порядков снизилась,

значимость как у юношей, так и у девушек такой важной ценности, какой является любовь. Многие перестают верить в то, что любовь, красота спасут мир. Подобная тенденция прослеживается по отношению к семье и друзьям, и вообще к окружающим.

Наряду с образованностью всегда считалось необходимым и важным, качественно отличительным российско-национальным феноменом для русского интеллигента чувство справедливости, альтруистическая совесть, сочувствие униженным, готовность прийти на помощь. От 35% до 55% студентов разных специальностей стремятся к чистой «совести» и вместе с тем выразили желание быть волонтерами, помогать другим людям. Настораживает размывание этих ценностей у значительной части студентов. Только 42% респондентов уверены в том, что «человек выше доллара», от 40 до 75% опрошенных в различных регионах уверены в том, что стиль жизни определяют рыночные отношения и не особенно озабочены моральной чистотой.

Наблюдается среди студентов снижение таких ценностей, как равенство, общественное признание, творчество, познание, красота. Такого рода ценности редко занимают первые позиции в иерархии индивидуальных предпочтений, у многих они «далеко не самые главные», а для 6-12% — наименее важные.

Наиболее привлекательными для студентов являются предпочтения предпринимательства, 70% из них видят себя в будущем в качестве владельцев «частной фирмы» и выражают готовность к предпринимательскому риску, конкурентной борьбе.

Опросы показывают противоречивые тенденции в образовательном процессе студентов. Понимая важность получения профессиональных знаний как духовного капитала, по принципу «по призванию», многие из них поступают на учебу по «перспективно выгодным» специальностям. Многие при любой возможности готовы к подработке и закреплению на рабочих местах, далеких от получаемой специальности. По данным социологических опросов 50-75% студентов старших курсов сочетают учёбу с работой.

Весьма значимой ценностью для студентов является патриотизм, любовь к Родине. Две трети опрошенных гордятся историей России, считают необходимым восстановление её статуса как великой державы, 50% респондентов волнует проблема навязывания России со стороны США своего пути развития. Вместе с тем 55% из числа опрошенных студентов стыдятся истории СССР и оценивают её преимущественно негативно. В личных и групповых интервью более половины опрошенных студентов заявили о своей аполитичности.

Настораживает феномен «массового человека», рожденный постмодернистской идеологией либерализма, становящийся все более модным в студенческой среде. Мировоззрением «массового человека» является так называемая софт-идеология (мягкая идеология), характеризующаяся размытостью и неопределённостью форм, отсутствием внутреннего концептуального ядра, доминированием потребительских тендерных интересов, нигилизмом к нравственным устоям, стремлением к преимущественно индивидуально-рациональным целям сегодняшнего дня.

Анализ социологических исследований указывает на снижение гражданской активности студентов, около 30% могут идентифицировать себя с «вольными и безработными гражданами мира» и поменять гражданство, «если это окажется выгодным и полезным для меня».

Анализируя данные социологических исследований ценностных ориентаций студентов, следует отметить, что наряду с сохранением исторически традиционных духовных ценностных предпочтений прослеживается направленность их динамики в сторону возрастания зна-

чимости ценностей низшего порядка над высшими, ценностей выживания и безопасности. Кроме того, проявляется тенденция нарастания ценностных ориентаций либеральной цивилизации. Ценности групповых социальных связей, которые должны занимать одно из главенствующих мест в диспозиционной структуре личности, всё больше отступают на второй план.

На основе психологического понятия «направленность личности», раскрывающего отношение человека к себе и к обществу, побудительные мотивы его социального поведения выделяются три модели личности: альтруист — личность, сознательно ориентирующаяся на благо коллектива, общества. Её смысловая ориентация — служение достижению этого блага; эгоист — личность, сознательно ориентирующаяся на удовлетворение собственных желаний, амбиций, на основе чего и строится вся система ценностных ориентаций; конформист — человек, осознанно или бессознательно следующий традициям и нормам, бытующим в обществе. Ценностные ориентации преимущественно заимствуются или копируются индивидом на основе принятых другими субъектами социальных отношений.

По данным исследований ценностных ориентации студентов, проведённых учёными Санкт-Петербургского гуманитарного университета А.В. Соколовым и И.О. Щербаковой [14], оказалось среди опрошенных студентов 25% альтруистов 55% эгоистов и 20% конформистов. В целом социологи отмечают, что с 80-х годов происходит «снижение ценностей общественно значимых (приносить пользу обществу, исполнить свой долг перед государством, быть нужным людям), которые к настоящему времени колеблются в пределах 3-15%. Резко повышается значение индивидуализма» [13].

Анализ социологических и психологических исследований лишний раз подтверждает, что стремительная социальная динамика нашего времени приводит к массовой трансформации личностных ценностей, в том числе и таких, как идеалы добра, благополучия, счастья, справедливого устройства социального порядка. Возникшие в последние десятилетия новые экономические, социально-политические реалии в России, безусловно, рождают новые мотивации социального поведения молодежи. Процессы модернизации общественного развития, их сложный характер диалектически связаны с процессами изменения общественного сознания и, в конечном итоге, затрагивают и уровень индивида.

Развитие аксиосферы молодежи, особенно в современном российском обществе, — это сложный многоуровневый, противоречивый процесс осмысления интенсивно входящих в актуальную жизнь процессов трансформации общественного устройства, вместе с ними — новой идеологии, борьбы идей между ценностями западной модернистской культуры и ценностями традиционной отечественной культуры, осознания тех феноменов, которые рождает новая социально-историческая действительность. В связи с этим актуализируется потребность в изучении новых социальных и культурных нормативов жизнедеятельности молодежи. Возрастает аксиологическое значение блока гуманитарных дисциплин в процессе обучения студентов, а также культурно-досуговой деятельности, создания соответствующей социокультурной среды. Особенно возрастает потребность усиления гуманистической направленности в педагогическом процессе, социокультурной деятельности, обусловленная нарастающей тенденцией закрепления в сознании студенчества исключительно рационально-эгоистических устремлений. Стремление только к материальным благам никогда не имело в России общественной поддержки, более того, оно считалось постыдным и недостойным русского человека.

В условиях нарастающей глобализации и хаотичности нормативно-ценностной системы в российском обществе особенно важной становится проблема, каким мы хотим видеть глобальный, тесно переплетённый в своих судьбах, имеющий общие проблемы мир: устроенный социальный порядок на основе общечеловеческих гуманистических ценностей, на условиях плюрализма культур и партнерских отношениях, или мир, подчиненный идеалам безудержной наживы, жесткой конкуренции, навязывания своего понимания миропорядка другим народам. В педагогической практике, в процессе социокультурной деятельности усилия должны быть направлены на раскрытие гуманистического характера ценностей отечественной и других культур, его актуальности в новом времени. Содержание воспитательного процесса должно ориентироваться на формирование личностных качеств студентов на традиционных отечественных ценностях не в противоречии с гуманистическими общечеловеческими ценностями, с учётом современных трансформаций.

В славянской культуре всегда имели определяющее значение такие ценности как примат духовности, реализуемый в идеалах православия, вере и потребности в добре и справедливости; народность, открытость — реальное равенство, дружба и свобода народов; всечеловечность — доброта, бескорыстие, толерантность, уживчивость; соборность, воплощающая идею едине-

ния людей ради процветания своего рода и Отечества; общинность — коллективный труд, взаимопомощь, альтруизм, уважение к старшим и национальным традициям; патриотизм, державность, раскрываемые через высокое чувство долга, жертвенность в служении Отечеству, независимость и могущество государства, его достойное место в мире; государственность — как нравственный авторитет власти, основа социальной справедливости.

Национальные цели и пути общественного развития воплощаются через духовное развитие личности и общества, коллективное выживание, гуманизм, социальную справедливость, созидание и творчество. Это условие, без которого, на наш взгляд, невозможно достичь построения общества, органичного для сложившихся исторически духовных ценностей россиян и адекватного их реальным сегодняшним потребностям во всех сферах жизнедеятельности. Степень усвоения гуманистических ценностей сегодняшними студентами будет определять их способность в будущем выполнить данную задачу. Поэтому поиск социокультурных технологий, механизмов воспитательных, социализационных процессов, индивидуализации личности в сфере культурно-досуговой деятельности, определение их перспективных моделей в современном российском обществе остаётся важным направлением науки и практики.

#### Библиографический список:

1. Молодежь Алтая: возможность достойной жизни. — Барнаул, 1998. — С. 3-27.
2. Яновский, Р.Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. — М., 1999. — С.18.
3. Львов, Д.С. Экономика России, свободная от стереотипов монетаризма // Социально-политическая стабильность в Российской Федерации и формирование среднего класса. Мат. Всероссийской научной конференции МГУ им. М.В.Ломоносова. — М.: Изд-во «Университет и школа», 2001. — С. 33.
4. Бердяев, Н. Судьба России. М.: Советский писатель, 1990.
5. Алексей II Патриарх Московский и Всея Руси. Войдите в радость Господа Своего. Размышления о вере, человеке и современном мире. — М., 2004. — С. 233-234.
6. Ваторкин, А.С. Политические ориентации студенчества // Социологические исследования. — 2000. — №6.
7. Ковалёва, Т.В. Этнополитическое сознание студенчества в первой половине 90-х годов / Т.В. Ковалёва, И.А. Селезнёв // Социологические исследования. — 2000. — №4.
8. Попов, В.А. Изменение мотивационно-ценных ориентации учащейся молодёжи / В.А. Попов, О.Ю. Кондратьев // Социологические исследования. — 1999. — №6.
9. Щеленикова, Л.С. Духовные ориентиры псковских студентов // Социологические исследования. — 1999. — №8.
10. Коган, А.И. Отношение студентов к выработке общенациональной идеи (опыт изучения конкретной ситуации) // Социологические исследования. — 1997. — №9.
11. Эфендиев А.Г. Московское студенчество в период реформирования российского общества / А.Г. Эфендиев, О.М. Дудина // Социологические исследования. — 1997. — №9.
12. Проблемы формирования специалиста в системе высшего профессионального образования: тезисы науч.-метод. межвуз. конф. — СПб., 1996. — С. 331.
13. Молодежь: тенденции социальных изменений. Сб. статей. — СПб., 2000. — С. 8.
14. Соколов, А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербаква // Социологические исследования. — 2003. — №1. — С.115-123.
15. Баштановский, В.И. Социология морали: нормативно-ценностные системы / В.И. Баштановский, Ю.В. Соломонов / Социологический исследования. — 2003. — №5.
16. Кузнецов, В.Н. Общенациональная цель: безопасность и благополучие человека — как фундаментальная проблема российских общественных наук. — М., 2004.
17. Плюснин, Ю.М. В каком направлении изменяются базовые ценности в современном российском обществе? Ю.М. Плюснин, Г.В. Долматова, В.М. Плюснин // Гуманитарные науки в Сибири. — 1999. — №1.
18. Моисеева, Н.А. Глобализация и «русский вопрос». // Социологические исследования. — 2003. — №6.
19. Климов, С.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведа // Психологический журнал. — 1994, том 14. — №4.
20. Башкирова, Е.И. Трансформация ценностей российского общества. На основе данных, полученных в 1995-1999 гг. в рамках проекта «Исследования мировых ценностей» (руководитель — Р. Инглетхарт). // Россия сегодня. — М., 2001. — С.51-65.
21. Гаевров, С.Н. Российская ментальность: влияние на процессы модернизации. М.: Вестник МГУКИ. — 2003. №4. — С.5-12.

Материал поступил в редколлегию 09.02.07

В. П. Фомин

## ЗВУКОВЫЕ И МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АЛТАЙЦЕВ В АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ НАХОДКАХ

Закономерности развития звукового и музыкального инструментария алтайцев рассматриваются как эволюционный процесс овеществленных акустических возможностей. На основе археологического материала рассмотрена динамика процесса становления музыкальной культуры алтайцев, ее самобытность и уникальность. Изучение археологического звукового и музыкального инструментария, сопоставление его с имеющимся этнографическим материалом позволяет вносить аргументированные уточнения их истинного назначения в прошлом, а также в наши дни.

Звуковой и музыкальный инструментарий алтайцев богат и разнообразен. В его составе есть инструменты с потенциальными и реальными фоническими возможностями и без таковых. Эти инструменты присутствуют во всех видах жизнедеятельности: промысловой, хозяйственной, песенной, эпической, обрядовой, танцевальной. Степень их изученности различная. Об одних инструментах имеется достаточная информация, о других — она не совсем точна или полностью отсутствует.

Для понимания исторических закономерностей развития звукового и музыкального инструментария алтайцев необходимо рассматривать его как эволюционный процесс овеществленных акустических возможностей, а также остановимся на характеристике расположения их в «исторической последовательности... и соответствии этой последовательности археологическим эпохам» [1, с. 58].

К звуковым и музыкальным инструментам алтайцев относятся, в первую очередь, инструменты, найденные археологами, полностью сохранившиеся или представляющие их фрагменты. При изучении звуковых орудий и музыкальных инструментов мы опираемся на универсальную систематику Э. Хорнбостеля и К. Закса, основанной на принципе эволюции — от обобщенного к детализированному, от простого к сложному, от основного к второстепенному, от типового к частному [2, с. 229-261].

До конца 40-х годов XX в. о музыкальных инструментах древних племен Алтая ничего не было известно. Античные авторы также ничего не сообщают о них. Не было найдено их на Алтае и при раскопках курганов вплоть до 1947 года, когда впервые, наряду с другими сопровождающими предметами умерших, во Втором Пазырыкском кургане (каменные курганы в урочище Пазырык Улаганского района Республики Алтай) были найдены части струнного музыкального инструмента и роговой бубен-барабан. находка эта датируется V-IV вв. до н. э. [3]. Струнный инструмент и роговой бубен-барабан по внешнему виду и структуре не имеют аналогов в алтайской музыкальной практике.

Степень сохранности струнного инструмента бала настолько мала, что в предварительном сообщении, опубликованном в 1948 году, С.И. Руденко посчитал остатки разломленного резонансного корпуса за два одинаковых инструмента [3, табл. XXIV] (рис. 1).

Автор раскопок, не являясь специалистом в области органологии, обратился к музыковеду К.А.Верткову. Однако и он в то время не смог классифицировать эту находку, предполагая, что «оба корпуса могли составлять сложный «парный» инструмент, имеющий одну общую головку и два обособленных резонансных корпуса, над которыми проходили струны» [3, с. 46]. Действительно, отсутствие некоторых определяющих деталей (шейки, головки, количества струн, др.), лишило возможности с достоверностью отнести найденный инструмент к типу лютневых или виду арфы.

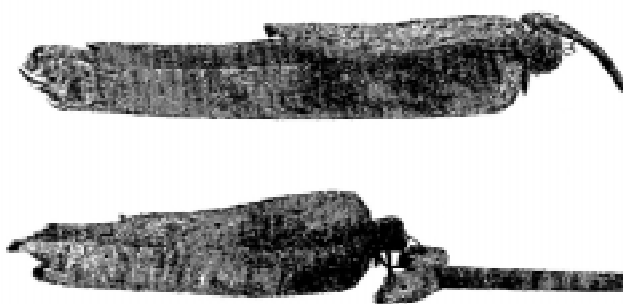


Рис. 1. Резонансные корпуса струнного инструмента. Курган второй

Реставрация найденного инструмента археологом М.П. Грязновым свелась к восстановлению только лишь внешнего вида, т.е. соединению разломленного резонансного корпуса, поскольку объективных источников и данных для выявления количества струн, их расположения и натяжения, способа исполнения и акустических возможностей не было. Таким после реставрации он выставлен в Эрмитаже (рис. 2).



Рис. 2. Арфа. Курган второй. Государственный Эрмитаж. Фото В.П. Фомина<sup>1)</sup>

Подобный тип инструмента (угловая арфа — В.Ф.) в то время был уже известен в Сибири в государстве Когурё на Востоке Южной Сибири с названием бонсуконху — «арфа с лебединой шеей». Изображение угловой арфы и индоиранских лиц, имеющих «красный цвет лица, а также крупный нос, характерный для европеоидов» встречается на фресках Когурё [4, с. 150]. Угловая арфа изображена на стенной живописи пещер Дуньхуана в эпоху Тан в Китае [5, с. 251-274].

Возможно, что проникновение угловой арфы в Южную Сибирь в IV в. до н. э. — III н. э. могло быть из Древнего Хорезма, оказавшего значительное влияние на

<sup>1)</sup> Здесь и далее фотографии выполнены автором статьи.



культуру и письменность древних тюрок Алтая. Изображение музыкантов, играющих на угловой арфе, имеется на стенной живописи согдийского искусства Средней Азии (I-IX вв. н.э.) [6, с. 68; 7, с. 29, 38-40]. Не исключены и прямые контакты согдийцев с тюрками. В качестве дворцового инструмента арфа фигурирует и у древних монголов (XIII-XV вв.) под названием — босо ятга [8, с. 18]. Впоследствии, в дворцовых церемониалах инструмент «выходит из употребления, предается забвению и в эпоху Цин (1644-1911) уже не упоминается» [9, с. 103]. Возможно у тюркских племен Алтая «данный инструмент представляет периферию древнеиндийских и древнеиранских арф, называемых в зависимости от способа игры «горизонтальными» — вин и «вертикальными» — чанг» [10, с. 19-20, 25, 27, 35].

Попытку музыкально-акустической реконструкции и усовершенствования Пазырыкской арфы впервые предпринял мастер-реставратор музыкальных инструментов из г. Барнаула А.И. Гнездилов (рис. 3). Он изготовил и усовершенствовал шесть арф, которые дополнили фонды предметов скифского времени государственного музея истории литературы и культуры Алтая (г. Барнаул, рис. 4), Шереметьевского дворца и частной коллекции музыкальных инструментов Валерия Брунцера (г. Санкт-Петербург).

Усовершенствование Пазырыкской арфы вызвало большой интерес у музыковедов, фольклористов, музыкальных мастеров и исполнителей, пробудило желание не только услышать «голос» инструмента уже не существующей цивилизации, но и ввести инструмент в современную исполнительскую практику, обогатить ее новыми акустическими свойствами. Ниже приводится описание двух арф мастера.

**Двухструнная скифская арфа** представляет собой лодочку-долбленку длиной 52 см, немного расширенную (до 12 см) к середине для увеличения площади колебательного контура (еловой деки). Для достижения объемного звука дно корпуса слегка выпуклое, подставка для струн двуножная, съемная. Ее конструкция позволяет ставить струны либо параллельно деке при игре смычком, либо под углом при игре приемом бряцания или игры тремоло медиатором. Подставка для передачи звуковых колебаний на деку тоже двуножная. Ножка у основания прижимается к деке, а у конца имеет обратное давление от деки. По обе стороны деки расположены два резонаторных отверстия. Колки для настройки гитарные, съемный рычаг-вибратор (он же — струнодержатель) изготовлен из стальной полосы и приводится в движение подбородком. Инструмент обладает красивым и певучим звуком.



Рис. 3. А.И. Гнездилов

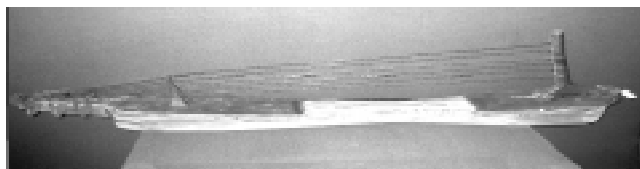


Рис. 4. Шестиструнная арфа. Мастер А.И. Гнездилов. ГМИЛИК г. Барнаул

**Семиструнная скифская арфа** также представляет собой лодочку-долбленку длиной 83 см, немного зауженную к середине, чем сохраняет внешнее сходство с археологическим образцом. Дека еловая, цельная, прямая, без прогиба к середине (этот прогиб имеется в образце — В.Ф.). Подставка для струн двуножная. Ножка, стоящая на деке, имеет вертикальную прорезь (через нее проходят струны). В ножке, стоящей на корпусе, просверлены отверстия для струн. Для равномерного распределения нагрузки на рычаг-вибратор басовые струны расположены близко к деке и крепятся вертикально одна над другой. Три басовые струны намного толще, и настроены значительно ниже. Два резонаторных отверстия находятся по сторонам съемного рычага-вибратора, изготовленного из стальной полосы.

Кроме этого, впервые в практике реконструкции и строительства музыкальных инструментов на струны были поставлены слегка изогнутые свинцовые цилиндрик-ползуны с продольными отверстиями. Перемещающий цилиндрик-ползун вдоль струны, т.е. укорачивая или удлиняя ее звучащую часть, можно повысить или понизить высоту звука, воспроизвести мелодию, а также быстро изменить и зафиксировать строй. Изменение высоты звука на первых четырех струнах достигается при помощи ползунов, басовые струны перестраиваются при помощи оригинальной конструкции. Вибрация звука достигается движением ноги через гибкую связь (толстую капроновую леску), протянутую от рычага-вибратора на ступню, тем самым, высвобождая руки исполнителя.

Инструмент настраивается при помощи колкового механизма в виде коробочки с закрепленными в ней маленькими вибрелями. Этот механизм прижимается (не закрепляется) к рычагу-вибратору натянутыми струнами. На инструменте возможно одновременное исполнение мелодии и аккомпанемента, хорошо звучат и арпеджированные аккорды приемом вибрато.

Как же все-таки звучит реконструированная и усовершенствованная арфа? По мнению музыкантов-исполнителей, ее звучание приближено к звучанию обычной арфы. Конечно, звук слабее, но он обогащен вибрацией. Если медленно нажимать на рычаг, то звук получается «мяукающий», если резко — «лающий».



Рис. 5. Е. Чикишев



Рис. 6. А. Епишкин



Рис. 7. О.Чулчушев

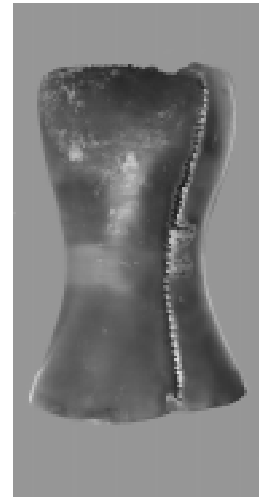


Рис. 8. Бубен-барабан

На арфах, изготовленных мастером А.И. Гнездиловым, на Алтае играют многие музыканты. Среди них Евгений Чикишев (рис. 5), Сергей Вяткин, Петр Каменных, музыковед Михаил Стюхин. Семиструнная арфа звучит и в «Песне орла» в исполнении известного на Алтае кайчи (сказителя), заслуженного артиста Российской Федерации Ногона Шумарова (запись осуществлена в Швейцарии).

В Республике Алтай также есть музыкальные мастера-любители, которые по археологическому образцу, описанному С.И. Руденко [11, табл. LXXXVI], изготовили копии Пазырыкской арфы. Это Алып Епишкин (с. Онгудай, рис. 6) и Олег Чулчушев (с. Улаган, рис. 7).

Конечно, их копии входят в противоречие с исторической точкой зрения о том, что «с народом, оставившим этот памятник, алтайцы, появившиеся в Горном Алтае в VI-VIII вв. н. э., генетической связи и этнического родства не имели и, следовательно, названными инструментами не пользовались и пользоваться не могли» [12, с. 20]. Очевидно, этническая принадлежность Пазырыкской арфы всегда будет представлять для нас загадку.

Вместе с тем ясно одно, что с эпохой алтайских скифов, а также многочисленных племен кочевников связано появление не только Пазырыкской арфы, но и ее «современницы» — цитро-лиры. Оба этих инструмента прочно закрепились в музыкальной культуре народов Сибири.

Напомним, что в 1947 году в «замерзших» могилах трех «царских» курганов Пазырыка: Втором, Третьем и Пятом были найдены предметы, сделанные из двух гнутых пластин бычьего рога (один из них выставлен в Эрмитаже, см.: рис. 8). Своей бокаловидной формой, не-

большими размерами и способом крепления кожи-мембраны они напоминали барабаны, «бытующие и поныне в Тибете, Афганистане, Иране и в Малой Азии» [11, с. 325].

В 1991 году по эскизам художественного руководителя ансамбля «Алтай» Владимира Кончева в московской музыкальной мастерской были изготовлены малые барабаны, средние барабаны и литавра (рис. 9, а, б). За основу были взяты археологические образцы Пазырыкского одностороннего рогового барабана. На малые и средние барабаны нанесен орнамент из четырех грифоновых голов, который часто встречается на погребальных предметах. Можно предположить, что и на Пазырыкской арфе также имелись вставки-украшения из дерева, т. к. на ее тыльной стороне остались три врезных углубления.

И лишь в конце 90-х годов XX в. находки во всех «замерзших» могилах Пазырыка, как в погребениях знати, так и в самых бедных, позволили не только рассмотреть предметы, сопровождающие умерших, но и уточнить со всеми этнографическими подробностями их истинное назначение.

*Сосуды бокаловидной формы с ручкой-петелькой и сферическим дном из кожи, отнесенные автором раскопок С.И. Руденко и музыковедом К.А. Вертковым к односторонним роговым барабанам (мембранофонам — В.Ф), на самом деле являются ритуальными сосудами.* Позднее такие сосуды были найдены в кургане № 1 могильника Ак-Алаха [13, с. 198] (рис. 10); в погребении двух знатных воинов (мужчины и женщины) на Укоке (Ак-Алаха-1, курган № 1); в могилах рядовых скотоводов Алтая — (курган № 5, могильник Юстыд — XIII [14, табл. VI, 5; 15, табл. LXI, 5-7]; курган №1, могильник Верх-Кальджин-2).

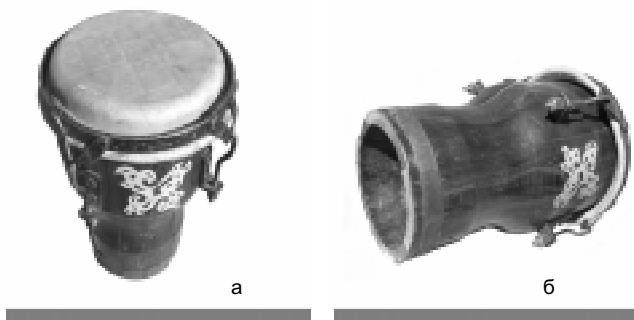


Рис. 9. Барабаны:  
а — малый; б — большой.  
Московская музыкальная мастерская,  
мастер Д. Мирошин

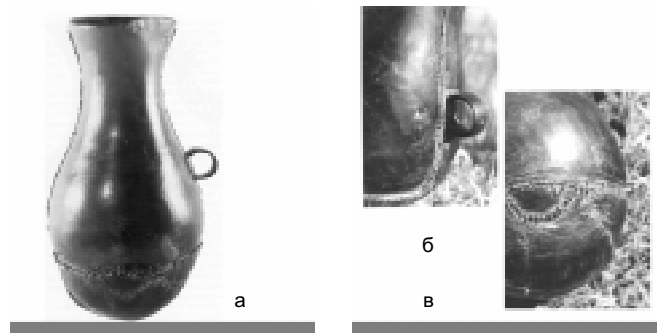


Рис. 10. Сосуд из рога со сферическим дном:  
а — общий вид; б, в — ручка-петелька и сферическое  
кожаное дно наглухо прикрепленные к тулову роговыми  
нитками. Курган №1, могильник Ак-Алаха-3

Использование пазырыкцами рогов животных для изготовления ритуальных кувшинов очевидно связано с их особой значимостью в погребальной обрядности. Возможно, что рог для пазырыкцев являлся не просто формой, а тем материалом, из которого делалась оболочка емкости для сакрального молочного напитка, или просто молока — приношения какому-то конкретному боже-ству. Замечено, что напитки, помещенные в сосуды, сделанные из рога, долгое время сохраняют свои первоначальные свойства.

В традиционных обществах предметы из рогов диких и домашних животных не являлись большой редкостью. Об этом свидетельствуют их многочисленные фрагменты, зафиксированные в погребениях. У древних тюрок Алтая имелись многослойные луки (алар) с роговыми наконечниками в качестве военного и охотничьего снаряжения (рис. 11, а, б). Многие наконечники снабжены полыми шариками-свистунками, каждый из которых мог служить муфтой, а также производил пронзительный свист при полете стрелы (ок). Такие стрелы могли использоваться при военных операциях, имея целью оказать влияние на моральное состояние противника. Заслуживает внимания и тот факт, что в некоторых захоронениях (Юстыд XII, Уландрык I, III) найдены запасные свистунки стрел, а также их заготовки в остатках поясных сумочек. Последние представляют определенный интерес для установления технологии их изготовления [16, с. 86].

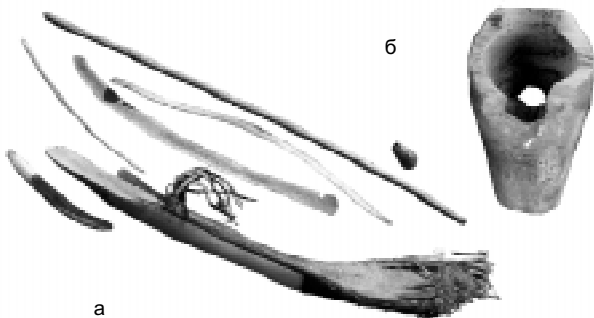


Рис. 11. Фрагменты многослойного рогового лука и стрелы с роговым наконечником: а — общий вид кибиты лука, состоявшего из небольшого количества отдельных деревянных частей-пластин костяных и роговых накладок; б — полый роговой наконечник с прорезями. Музей с. Кокоря Кош-Агачского центра национальных культур Кош-Агачский район Республики Алтай

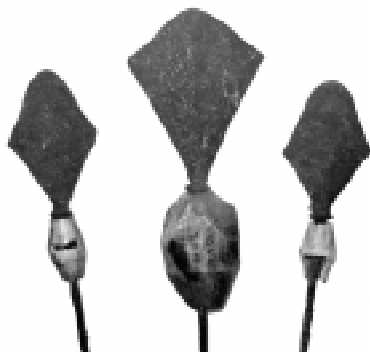


Рис. 12. Стрелы с железными ромбовидными наконечниками и полыми роговыми шариками с прорезями. Неолит (V-VII н.э). Сборы Байского краеведческого музея им. В.В. Бианки с. Бехтимир Марушинского района

Этнографические материалы свидетельствуют о том, что такие стрелы на Алтае применялись вплоть до XX в. Еще в конце 70-х годов XIX в. телеуты показали В.В. Радлову их образцы. «На одной из стрел между палкой (древком стрелы — В.Ф.) и железным наконечником был укреплен роговой шарик, продырявленный и пустой внутри» [17, с. 192] (рис. 12). Например, в алтайских сказках встречается стрела «косту ок» (буквально с глазами и дырочками) и тупые стрелы «томок». Свистящие стрелы неоднократно упоминаются в эпосе. Например, «с живым наконечником стрелу взяла, со ста зарубками железный лук...» [18, т. 15, с. 181]. По сведению Ф.А. Сатлаева «кумандинцы (этническая группа северных алтайцев — В.Ф.) использовали свистящую стрелу с полым шариком на конце при охоте на белку» [19, с. 58]. Применяли такие стрелы при охоте на глухарей и маралов. «Когда марал убежал от охотника, последний выпускал ему вслед свистящую стрелу, и это будто бы задерживало на несколько секунд марала, который останавливался и прислушивался к свисту, озираясь по сторонам. В это мгновение охотник пускал вторую стрелу в остановившегося зверя» [20, с. 17].

В связи с этим нельзя не упомянуть поэтическую теорию Ю.А. Плотникова [21, с.79-95], объясняющую назначение отверстий в лопастях стрел. Некоторые наконечники стрел имеют отверстия в лопастях, как считается, для усиления вращения стрелы в полете. По его мнению, отверстия не несут какой-либо функциональной нагрузки, а призваны придать абрису наконечника сходство с личиной — «шайтанской рожей». Таким образом, отверстия в лопастях превращали обычные стрелы в «глазастые стрелы», тем самым, представляя собой пример одушевления оружия [там же, с. 84].

Лук и стрела фигурируют в обряде у алтайцев, связанном с рождением и воспитанием ребенка, они исполняют роль оберега. Над колыбелью новорожденного вешали маленький деревянный лучок с деревянной стрелой. К стреле прикрепляли белую тряпочку, изображающую духа-покровителя детей Май-энэ. По верованиям алтайцев Май-энэ «охраняла ребенка после рождения, стреляла из лука в злых духов, посягавших на здоровье и жизнь ребенка» [22, с. 149, 150].

Лук также использовался алтайскими шаманами вместо бубна. При ворожбе они обращались к духам «с помощью маленького лука, который держали в руке за тетиву и раскачивали» [23, с. 203]. Железные подвески в виде моделей луков и стрел имеются и на шаманском костюме (рис. 13). Поперечная перекладина шаманского бубна из железного витова прута кириш переводится как «тетива» (рис. 14).

В древних захоронениях Алтая часто встречаются предметы снаряжения и экипировки. К их числу относятся камчы (плеть, бич, кнут) — неотъемлемый атрибут всадника и скотовода, предназначенный для управления конем, табуном или стадом животных. Этот предмет быта и обихода сохранили до наших дней все народы Сибири. Камчы не претерпевали значительных изменений на протяжении длительного исторического периода, что объясняется их функциональной предназначенностью, а также наличием оптимальных форм и конструктивных решений.

Камчы относится к роду взрывных аэрофонов с отклонением струи воздуха. Звук возникает от резкого и плотного удара о воздух. У опытного и умелого владельца камчы звучит хлестко и громко. Производимое чабаном определенное количество «щелканый» с речевыми командами служит определенным сигналом для животных и помогает управлять большим табуном или стадом.

Камчы бывает разных форм и размеров, состоит из плетеного кнутовища, деревянной рукояти с ремешком-петлей на ее конце. Имеются экземпляры, представляющие собой полное плетение из кожи. При верховой езде пользуются короткими камчы (до 60 см), при управлении стадом — длинными (до 350 см). Материалом для изготовления камчы служит хорошо выделанная кожа, распущенная на тонкие и длинные полосы. Полосы плетут в 4, 5, 6, 8, 12 граней. Конец длинной камчы заканчивается — хлыстом (кайыш) из тонко сплетенного конского волоса, который при расщеплении струи воздуха создает эффект «выстрела».

Алтайцы приписывают камчы и охранные свойства, т. к. его рукоять (сабы) сделана из ивы (табылгы), а в верованиях алтайцев иву использовали для изготовления колотушки (орбу), своеобразной плети для бубна в путешествиях шамана. Камчы, наряду с когтями рыси, орла, вешают над колыбелью ребенка, у кровати детей и взрослых, в аиле «злые духи мешают спать до тех пор, пока их не прогонишь плеткой» [24, с. 100]. Плеть, по сведению В.П. Дьяконовой, использовалась шаманом в обряде общения с умершим. Шаман отгонял плетью злых духов, чтобы они не мешали умершему говорить. Шаман отгонял плетью и чужих умерших, которые, узнав про угощение, приходили полакомиться пищей и табаком [25, с. 59, 63].

Во время экспедиции в 2005 году в с. Улаган (Республика Алтай) О. К. Асканаков при проведении обряда очищения аила, наряду с бытовыми предметами и музыкальными инструментами, использовал многоярусный камчы (рис. 16). Первый ярус камчы представлял собой 8-ми граное плетеное кнутовище длиной 90 см., включая деревянную нарезную узорами рукоять из таволожника и ремешком-петлей для фиксации на запястье. От первого яруса расходятся три хлыста по 70 см., каждый хлыст расходится еще на три хлыста по 50 см., а те в свою очередь еще на три хлыста по 30 см. В общей сложности камчы насчитывает 27 хлыстов. По словам Асканакова «один удар таким камчы приравняется к 27 ударам» [26, ПМА, № 17].

В тюрко-монгольском эпосе плетя выступает не только как средство управления конем, но и в качестве серьезного оружия. Плетью убивают врагов недостойных удара меча или сабли [27, с. 194]. На охоте ударами плети по носу убивали волка. Рукоять плети украшали различными орнаментами. В алтайском героическом сказании «Кан-Алтын» упоминается плетя с узорчатой

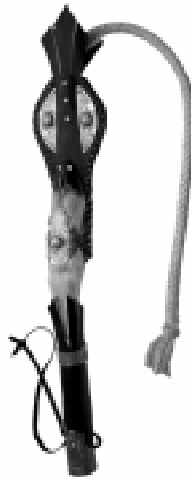


Рис. 15. Камчы. АГКМ

рукоятью (пуддурге-сабы). Это делало её удобной, т.е. не соскальзывающей с руки.

Сохранившийся роговой наконечник на рукояти камчы в виде плетенки и т.н. бесконечного узла в захоронении Юстыд XII [16, с. 349 к. 28, рис.17], имитировал реально сплетенный ремень. Хранящиеся в музейных коллекциях камчы, изготовлены из различных материалов и богато декорированы, их можно назвать «парадными» (рис. 15). Оформление камчы служило показателем и социального статуса ее владельца. Например, плетя у древних тюрков выступала и символом власти, о чем свидетельствуют слова правителя западных тюркских земель Турксанфа, обращенные к византийскому послу Валентину по поводу поддержки византийцами авар. «Но варханиты (авары — В.Ф.), как подданные тюрков, придут ко мне, когда я захочу; и только увидят посланную к ним лошадиную плетя мою, убегут в преисподнюю» [28, с. 300].

И сегодня во время празднования алтайцами «Эл-Ойына» (народные игры) проводятся спортивные состязания по выбиванию камчы мишеней (танма) (рис. 18). Камчы, наряду с другими звуковыми орудиями (охотничьими манками) и музыкальными инструментами, применяется в ансамбле алтайской народной музыки «Тенгри» в вокально-инструментальных композициях для передачи атмосферы родной природы.

Таким образом, при помощи словесного и фотографического изображений, дана характеристика звуковых



Рис. 13. Железная модель лука и стрелы на шаманском костюме. НМРА им. А.В. Анохина



Рис. 14. Поперечная переключина на шаманском бубне. АГКМ. г. Барнаул



Рис. 16. О.К. Асканаков

орудий и музыкальных инструментов обнаруженные археологами на Алтае в разных ракурсах: как явление материальной культуры, как определенные исторические и этнические атрибуции, а также их акустические свойства. При их описании, наряду с археологическими сведениями, мы привлекали широкий круг источников и высказываний о них, что позволило уточнить, со всеми этнографическими подробностями их этническое название, конструктивные, технологические особенности изготовления и назначение.

Трудности в освещении этой проблемы обусловлены огромной хронологической пропастью, отделяющей нас от столь отдаленного времени.

Вместе с тем, изучение археологического звукового и музыкального инструментария, сопоставление его с имеющимся этнографическим материалом позволило внести аргументированные уточнения их истинного назначения в далеком прошлом, а также в наши дни.



Рис. 17. Наконечник



Рис. 18. Выбивание мишеней

#### Библиографический список:

1. Sachs, C. The History of Musical Instruments / C.Sachs. — N-Y., 1940. S. 55-90.
2. Народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка. — М., 1987. — Ч. I. — 264 с.: илл.
3. Руденко, С.И. Второй Пазырыкский курган / С.И.Руденко. — Л., 1948. — 64 с.: илл.
4. Джарылгасинова, Р.Ш. Древние когурёсцы (к этнической истории корейцев) / Р.Ш. Джарылгасинова. — М., 1972. — 270 с.
5. Лю Да-цзюнь. Китайская музыка / пер. с примеч., доп. И.Г.Баранова; Лю Да-цзюнь // Вестник Азии. — Харбин, 1923, № 51. — С. 251-274.
6. Садоков, Р.Д. О двух новых изображениях среднеазиатской арфы // Вестник Каракалпакского филиала АН УзССР. — 1965, №4. — С. 40-70.
7. Садоков, Р.Д. Музыкальная культура древнего Хорезма / Р.Д. Садоков — М., 1970. — 138 с.: илл.
8. Демин, А.Г. Музыкальный инструментарий монголов в эпоху великой империи (XIII-XIV вв.) / А.Г. Демин. — Улан-Удэ, 2000. — 217 с.
9. Проблемы традиционной инструментальной музыки народов СССР: Инструмент-исполнитель-музыка: сб. науч. тр. — Л., 1986. — 172 с.
10. Виноградов, В.С. Классические традиции иранской музыки / В.С. Виноградов. — М., 1982. — 184 с.: илл.
11. Руденко, С.И. Культура населения Горного Алтая в скифское время / С.И. Руденко. — М., - Л., 1953. — 404 с.: илл.
12. Атлас музыкальных инструментов народов СССР/ сост. К.Вертков, Г.Благодатов, Э.Язовицкая. — 2-ое изд., изм. — М., 1975. — 399 с.
13. Полосьмак, Н.В. Всадники Укока / Н.В. Полосьмак. — Новосибирск: «ИНФОЛИО-прессс», 2001. — 366 с.: илл.
14. Кубарев, В.Д. Курганы Уландрыка / В.Д. Кубарев. — Новосибирск: Наука, 1987. — 304 с.
15. Кубарев, В.Д. Курганы Юстыда / В.Д. Кубарев. — Новосибирск: Наука, 1991. — 190 с.
16. Кубарев, Г.В. Культура древних тюрок Алтая (по материалам погребальных памятников) / Г.В.Кубарев. — Новосибирск: ИАЭ СО РАН, 2005. — 400 с.
17. Радлов, В.В. Из Сибири. Страницы дневника/ В.В. Радлов. — М., 1989. — 749 с.
18. Алтайские героические сказания: Очи-Бала. Кан-Алтын // Памятники народов Сибири и Дальнего Востока. — 1997. — т.15. — С. 82-563.
19. Сатлаев, Ф.А. Кумандинцы (историко-этнографический очерк XIX — первой половины XX века) / Ф.А.Сатлаев. — Горно-Алтайск, 1974. — 200 с.: илл.
20. Потапов, Л.П. Черты первобытно-общинного строя в охоте у северных алтайцев / Л.П. Потапов // Сборник музея антропологии и этнографии АН СССР. М.; Л., 1949. С. 5-41.
21. Плотников, Ю.А. О назначении отверстий в лопастях стрел / Ю.А. Плотников // Вопросы военного дела и демографии Сибири в эпоху средневековья. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 2001. — С.79-95.
22. Алексеев, Н.А. Ранние формы религии тюркоязычных народов Сибири/ Н.А. Алексеев. — Новосибирск: Наука, 1980. — 315 с.
23. Потапов, Л.П. Алтайский шаманизм / Л.П. Потапов. — Л., 1991. — 319 с.
24. Чинчибаева, Л.О. О современных пережитках у алтайцев / Л.О.Чинчибаева // Этнография народов Алтая и Западной Сибири: сб. ст. АН СССР. — Новосибирск: Наука, 1978. — 222 с.: илл.
25. Дьяконова, В.П. Погребальный обряд тувинцев как историко-этнографический источник / В.П.Дьяконова. — Л.: Наука, 1975. — 164 с.
26. ПМА (полевые материалы автора), №17. 2005 г., июнь-июль. Алтай-кижи, теленгиты. Руководитель экспедиции при участии преподавателя А.Наевой, студентов кафедры народного хорового пения АлтГАКИ Ю.Кымындынова, М.Саксаевой, А.Калкина. Материалы: дневник, видеозаписи, фото.
27. Лилец, Р.С. Образ богатыря и его коня в тюрко-монгольском эпосе / Р.С. Лилец. — М.: Наука, 1984. — 264 с.
28. Менаандр Византиец // Византийские историки. — Рязань: Александрия, 2003. — С. 299-335.

Материал поступил в редколлегию 15.02.07

*Е. В. Пляскина*

## **РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЦЕРКОВНО-ПЕВЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены авторские исследования по проблеме музыкально-исторического наследия и традиций Русской Православной Церкви. Лейтмотивом работы является положение о том, что возрождение регентско-певческого образования сегодня должно быть направлено на укоренение лучших традиций отечественного музыкального воспитания и образования, на повышение уровня вокально-хоровой культуры, на единство духовных и профессиональных основ.

Восстановленные и открытые православные храмы в настоящее время нуждаются в профессиональных регентах и певчих церковного хора, требующих основательной специальной подготовки в учебных заведениях, сохраняющих многолетние традиции музыкального обучения, имеющего в нашей стране глубокие исторические корни.

Далеко не каждый музыкант, получивший хормейстерскую специальность, может выйти на клиросное послушание, так как здесь следует знать не только основы профессионального ремесла, но и литургические особенности церковного богослужения, понимать роль отдельных песнопений в структуре больших ритуальных циклов, разбираться в специфических исполнительских тонкостях православной музыки.

Музыкально-историческое наследие и традиции Русской Православной Церкви говорят нам о необходимости профессионального воспитания православных певчих и регентов, владеющих основами богословских знаний, навыками и умениями как в сфере духовной, так и светской музыки.

Как показывают архивные свидетельства и многочисленные исследования ученых, образовательный процесс в учебных заведениях, которые готовили певчих и регентов в начале прошлого века отличался симбиозом высокой духовности, профессионализма и фундаментальных знаний в разных областях науки и культуры.

Возрождение регентско-певческого образования сегодня должно быть направлено на укоренение лучших традиций отечественного музыкального воспитания и образования, на повышение уровня вокально-хоровой культуры, на единство духовных и профессиональных основ. А это, в конечном итоге, может положительно повлиять на социокультурные процессы, на отношения в обществе, на подрастающее поколение.

Как известно из истории развития церковно-певческого искусства Византии, после Лаодикийского Собора (367 г.) на клиросе стали служить только профессионально подготовленные люди. Первым признаком отхода от системы совместного пения прихожан на церковной службе послужило учреждение особенного класса певцов или псалтов. В Церкви появился особый институт специально подготовленных и обученных певцов-профессионалов.

Отцы Церкви на Лаодикийском Соборе в целях упорядочения церковного пения ввели строго определенные правила. Правило 15 Лаодикийского собора гласит: «Кроме певцов, состоящих в клире, на амвон входящих и по книге поющих, не должно иным некоторым петь в церкви». Здесь речь идет об особенном классе певцов с иным назначением, чем псалты или мониторы древнехристианской церкви, которые были запевалами или корифеями в ипофонном пении. Звание канонического певца являлось первой ступенью церковного клира. В знак своего посвящения и послушания церковному Уставу певец принимал пострижение, которое при возведении его на следующие церковные ступени больше уже не повторялось. Рукополагающий епископ обязывал

этого певца ежедневно упражняться в чтении Священного Писания. Следовательно, канонический певец — это не просто грамотный и обладающий хорошим голосом певец, а певец, получивший епископское благословение, человек, сведущий в Священном Писании. Лаодикийское правило называет певцов «поющими по книге». Это замечание очень важно для исключения всякого рода вольностей относительно текста и мелодии песнопений. После Лаодикийского Собора певцы получали более прочное официальное положение и постепенно оттесняли народ от участия в пении, сосредоточивая эту обязанность на особом круге лиц, специально назначенных для пения и получавших на это право посредством посвящения.

Как клирик, рукоположенный епископом, церковный чтец-певец являлся ответственным за правильность церковного пения и чтения перед церковной властью, осуществляющей контроль в области церковного богослужения. Церковный народ (миряне) не может ни давать певцам указаний в области устава, ни делать «казов» на исполнение песнопений по собственному произволу. В условиях уставного богослужения ответственность за церковное пение возлагалась на канонарха. Слово «канонарх» в буквальном переводе с греческого означает — «правилоначальник». Он возглашал глас, «подобен» и начальную строку песнопения и осуществлял надзор за пением ликов (хоров). Канонарх подчинялся непосредственно епископу. В буквальном переводе с греческого — это церковный начальник, ведающий храмом и церковными службами. Епископ, в свою очередь, подчинялся настоятелю обители. Ни настоятелю, ни епископу, ни тем более канонарху не дозволялось по собственному желанию вносить изменения в богослужебный Устав.

В отличие от поющего народа певцы представляли собой некую организацию с особой иерархией. Старший руководитель правого и левого хора назывался протопсалтом, обычный певец — псалтом, а певец, в обязанности которого входило петь самогласные стихирь, назывался ламподарием. Во время служения певчие облакались в белые стихирь и размещались на двух клиросах. Кроме храмовых певчих известны были также певчие придворные — доместики (учителя) и магистры (композиторы).

Ограничение пения мирян вызывалось тем, что порядок богослужения со временем все более усложнялся, церковные произведения, которые ранее интонировались по памяти, стали записываться невменной грамотой и исполняться по образцу известной мелодии, которая требовала предварительного изучения и навыка в пении. Теперь народ мог участвовать в пении, произнося только небольшие, известные ему традиционные формулы самого простого напева. Исполнение же более продолжительных, зафиксированных в книгах богослужебных песнопений было доступно только знатокам пения и людям грамотным.

В монастырях, где большая часть монахов была грамотна, а неграмотные заучивали псалтирь и употребляемые церковные песнопения, все братство могло по древнехристианскому обычаю участвовать в пении.

Известно, что в IV веке в Византии начинают появляться певческие школы, а при больших церквях — многочисленные хоры, управляемые знатоками пения.

Отечественное церковно-певческое образование началось после Крещения Руси. Первые певческие школы были частными и общественными. Частные певческие школы создавались греческими и русскими певцами или доместиками. В общественных школах — при монастырях и епископских кафедрах — также осуществлялось обучение церковному пению.

В результате обучения в этих школах появилось много людей знающих церковное пение. В летописях постоянно упоминаются певцы, доместики, а также Киевский, Новгородский, Владимирский, Московский, Псковский клиросы. Некоторые клиросы пользовались особой славой. Например, Ростовский клирос в летописях упоминается как «пресветлый». Из певцов или доместиков были известны: ученик Феодосия Печерского Стефан — доместик Киево-Печерской Лавры, Кирик — дякон и доместик Новгородского Антониева монастыря, Лука — Владимирский доместик. Три греческих певца, прибывшие в Россию при великом князе Мстиславе, упоминаются в летописных документах как певцы «горазды» (сведущие), а певчий Дмитрий, живший в Перемышле, назван «словутным» (славным).

Клирошане и доместики принадлежали к сословию людей церковных, то есть получивших благословение на служение в церкви. Православное пение было их профессиональной обязанностью. Но многие светские люди также владели искусством церковного пения. Летописи упоминают о пении князей Михаила Черниговского, Михаила Тверского; о пении народа при двукратном торжественном перенесении святых мощей Бориса и Глеба (1072 и 1115 гг.); о пении Звенигородцев во время их избавления от врагов (1146 г.).

На Руси Собором 1274 года впервые был поставлен вопрос о профессиональной подготовке певчих и руководителей православных хоров. Собор постановил, чтобы церковным пением и чтением занимались исключительно специально подготовленные, посвященные люди, которые получили на это благословение епископа.

В начале XV века в Новгороде служили певцы, прославленные знанием церковного пения. Но уже к середине XVI столетия состояние церковно-певческого дела на Руси стало неудовлетворительным. Поэтому Стоглавый Собор (1551 г.) предписал всем священнослужителям открыть в своих домах училища для обучения детей православных христиан во всех городах и селах церковному пению и чтению. После Стоглавого Собора во многих городах появились домашние певческие школы, которые не имели официального статуса, но, тем не менее, формировали и развивали певческую культуру. В певческих школах учащиеся занимались не только непосредственно пением, но и изучали безлинейную семиографию («крюки»). В процессе практической работы постепенно вырабатывалась методика преподавания, в помощь обучающимся появлялись «азбуки» столпового знамени — своего рода учебные пособия. Первые «азбуки» были очень примитивны и представляли собой каталоги певческих знаков. Они, естественно, требовали дополнительных устных пояснений учителей. В XVII веке в «азбуках» уже есть некоторые пояснения относительно значения интонирования певческих знаков, но пояснения недостаточно полные, которые не могли заменить обучающей деятельности учителя. В содержании обучения самым главным было научить искусству распевания, которое заключалось в умении переключать богослужебные тексты на известные мелодии, входившие в систему церковного осмогласия. Для того чтобы ученик вспомнил в нужный момент необходимый глас, существовали так называемые «погласицы» или «памятогла-

сия». А.В.Преображенский в своем исследовании «Культовая музыка в России» показывает пример погласиц стихирных напевов на восемь гласов:

1-й глас: «Пошел чернец из монастыря

2-й глас: Сретил его второй чернец

3-й глас: Издалече ли, брате, грядеши

4-й глас: Из Константина града

5-й глас: Сядем себе, брате, побеседуем

6-й глас: Жива ли, брате, мати моя

7-й глас: Мати твоя умерла

8-й глас: Увы мне, увy мне, мати моя» [13, с. 29].

Обучение церковному пению после Стоглавого Собора охватывало широкие слои общества и, следовательно, было как специальным, так и общеобразовательным предметом. Представители царской фамилии имели возможность брать уроки у наиболее опытных и известных учителей, и изучали не только столповое, но и строчное пение.

В программу обучения также входило канархатие, псалмодическое и экфонетическое чтение.

Самой лучшей школой стала школа новгородская. Знаменитыми учениками, а затем и мастерами новгородской школы XVI века были: Иван Шайдуров, братья Савва и Василий Роговы. Савва Рогов славился как учитель и основатель московской школы пения. После Стоглавого Собора имена русских распевщиков и учителей православного пения становятся известными. «И имена эти принадлежат сперва новгородским певцам и мастерам, а затем — московским, из окружения Иоанна Грозного. Поэтому мы можем считать, что несмотря на то, что Москва давно уже стала и церковным, и политическим центром Руси, все же церковно-певческая культура и певческие традиции сохранялись главным образом в Новгороде, и именно новгородцы, пришедшие в Москву, подняли церковно-певческое значение Москвы... в Новгороде церковно-певческая традиция была старше и прочнее» [2, с. 402]. Новгородская школа обеспечивала певцами и другие русские города, а также заложила основы Усольской певческой школы. Первую певческую школу на северо-востоке Руси основал при содействии покровителей просвещения купцов Строгоновых знаменитый ученик Саввы Рогова, Стефан Голыш. Он создал там местный, уральский вариант знаменного распева, который имел свои оригинальные певческие знаки. Из учеников Голыша особенно славился Федор Христианин, Иван Нос, Иван Лукошко, ставший в последствии архимандритом Рождественского монастыря во Владимире. «В течение XVI в. ведущее значение в области богослужебного пения постепенно переходит к Москве. Но все же Новгород оставался до XVII в. важным центром не только практической разработки богослужебного пения, но и центром певческо-теоретической мысли...» [2, с. 341].

Новгородская школа также выпестовала многих мастеров церковно-певческого искусства, которых впоследствии пригласил в Александровскую слободу Иван IV. Из них наиболее выдающимися были ученики Саввы Рогова — Иван Нос и Федор Христианин, рукоположенный в Москве в сан священника. Иван Грозный создал в Александровской слободе певческую академию, куда входили наиболее известные и талантливые распевщики, собранные со всей Руси и занимавшиеся здесь исполнительской, педагогической, а также творческой деятельностью, выражающейся в составлении новых песнопений. Развитие же новгородской певческой школы остановилось вместе с падением Новгородской Республики и окончательным присоединением Новгорода к Московской Руси Иваном Грозным. Новгородская певческая школа влилась в московскую традицию.

Таким образом, благодаря организации теории и практики обучения церковному пению самых широких слоев общества, а также творческой и педагогической

деятельности замечательных мастеров, имена которых известны человечеству по летописным свидетельствам, можно говорить о подъеме православного певческого искусства второй половины XVI — начала XVII веков.

Московские певческие школы обучили много прекрасных певчих, что подготовило почву для создания и дальнейшей успешной деятельности первых профессиональных хоров — Хора государевых певчих дьяков и Хора патриарших певчих дьяков. Что касается Хора государевых певчих дьяков, то «В документах эта корпорация упоминается впервые при великом князе Василии III (1505-1533), сыне Иоанна III (1462-1505). Она была основана, в главных чертах, по образцу певчих византийского императора. Это был частный церковный хор великого князя... Естественно, что в этой корпорации изучалась не только практическая сторона богослужебного пения, но, конечно, обсуждались и разбирались и некоторые теоретические вопросы. Нужно думать, что в этой корпорации была собрана элита церковных певцов того времени... Естественно будет предположить, что в прочной и организованной корпорации, единственной задачей которой было культивирование богослужебного пения и пение богослужения в присутствии великого князя, должно было иметь место какое-то обучение и систематическая разработка этого священного искусства и его принципов» [2, с. 352]. В состав выдающегося коллектива входили наиболее талантливые певчие и «головщики» (регенты), отобранные из церковных хоров разных городов и весей России, среди которых можно назвать имена Василия Титова, Николая Бавыкина, Николая Калашникова.

В последующие века Синодальный хор в Москве и Придворная певческая капелла в Петербурге, которые возникли как Патриарший хор и Хор государевых певчих дьяков, соединяли в своей деятельности две музыкально-практические функции — исполнительскую и учебно-образовательную. Эти замечательные хоры «...сыграли неопределимую роль в подготовке регентов, учителей пения, оперных певцов. Обучаясь в них, певцы приобретали общую музыкальную культуру и вырабатывали комплекс вокальных навыков» [9, с. 5]. Две ведущие школы хорового искусства России — московская и петербургская — зародились, сформировались и развивались на основе двух главных хоров — Синодального и Придворного. После основания новой столицы Санкт-Петербурга, деятельность этих хоров стала протекать в разных городах и имела разное направление. Изначально же, как говорилось выше, в основе и того, и другого хора лежит еще более древняя новгородская певческая школа. После переезда Придворного хора в Санкт-Петербург новгородские певческие традиции продолжал развивать оставшийся в Москве Синодальный хор. Синодальный хор, в отличие от Придворного, никогда не участвовал в светских мероприятиях, никогда не исполнял светскую музыку, и свои певческие традиции развивал исключительно в церкви. Поэтому сохранение традиции уставного богослужебного пения, древняя певческая основа всегда были твердым фундаментом этого хора.

В начале XVIII века по распоряжению Петра I создаются архиерейские училища и семинарии. Петербургские архиереи с особой тщательностью заботились об обучении не только будущих церковнослужителей, но и всего народа церковному пению. Связано это было не с их художественными интересами, а с заботой о сохранении православной культуры в среде россиян и о профессионализме церковнослужителей, немислимом без певческого мастерства. Обучение церковному пению было в XVIII веке также основой общего образования в приходских училищах. Постигая певческие азы с помощью учителей-дьяконов, ученики приобщались к церковной культуре.

Однако в рамках певческой культуры в XVIII веке зарождается и усиливается другая тенденция, связан-

ная со светским вокальным и инструментальным музицированием. Происходит активное перерождение церковно-певческого искусства в вокально-инструментальное, что, конечно, меняет ориентиры в построении системы обучения.

Перерастание церковно-певческого образования в специальное вокально-инструментальное происходило прежде всего в Придворной школе. Постепенно некоторые его черты проявились и в постановке образования в духовных училищах. В семинариях ученики кроме пения по нотам занимались игрой на музыкальных инструментах, что вызывало нападки недоброжелателей. В Александровской академии студенты стали изучать линейную нотацию и партесное многоголосное пение, а также играть на музыкальных инструментах. Такая широта в сфере церковного образования, безусловно, способствовала обмирщению церковно-певческого искусства.

Во второй половине XVIII века в русское церковное пение проникает влияние итальянской музыки и постепенно вытесняет господствующий партесный стиль. В русской хоровой культуре появляется итальянская манера пения, которая потребовала специального обучения Придворных певчих. Малолетние певчие привозились в Санкт-Петербург с Украины, где готовились в специальных школах. Инструментальное воспитание занимало в них весьма важное место.

Указом императрицы Анны Иоанновны от 21 сентября 1738 года на Украине, в городе Глухове была открыта школа, в которой готовились певчие для Придворного хора. Музыкально одаренные, имеющие прекрасные вокальные данные дети набирались в глуховскую школу из всех сословий: из священнослужителей, из мещан, казаков и дворян. Певческие и инструментальные занятия, а не школьные науки представляли здесь абсолютную ценность, так как хорошо поставленный голос и умение играть на музыкальных инструментах открывали ученикам путь ко двору. Дети обучались многоголосному партесному пению, киевскому уставному распеву, пению по нотам музыки, написанной киевской квадратной нотацией. После окончания обучения в певческой школе, детей направляли в Петербург, где они еще раз проходили через конкурсный отбор. Только пройдя через эти испытания малолетние певчие могли быть зачислены в капеллу.

С начала 70-х гг. XVIII века центром подготовки придворных певчих на Украине становится Харьковское певческое училище. В конце 1795 года должность начальника Харьковской училища занимает А. Ведель. Капельмейстер А. Ведель вместе со смотрителем вокальных классов К. Захаровым подбирают способных детей и обучают их с целью укомплектования хора.

Таким образом, на протяжении почти всего XVIII века работала система учебных классов на Украине по подготовке Придворных певчих. Основные черты ее: целенаправленный характер обучения, взаимосвязь певческого и инструментального направлений в образовании.

При императрице Анне Иоанновне школа для подготовки малолетних Придворных певчих, которых привозили с Украины, имела и в Петербурге. В обучении певчих не делалось принципиального различия между церковной и светской музыкой.

В Придворной Певческой капелле в XVIII веке вокальное обучение было поставлено очень серьезно, в результате чего певчие усвоили итальянскую постановку голоса — *bel canto* и успешно справлялись с виртуозными партиями в итальянских операх. Наиболее одаренных из них обучали пению итальянские мастера. В это время капельмейстерами служили Ф. Арайя, Б. Галуппи, Д. Сартти, В. Манфредини. Мастера итальянской школы пения внесли в русскую хоровую культуру хорошо выстроенную вокальную методику, способствовали



развитию отечественного музыкального искусства. В России был известен труд В. Манфредини в переводе С. Дегтярева «Правила гармонические и мелодические для обучения всей музыки». В третьей части книги изложена вокальная методика автора, где он подробно описывает приемы исполнения пассажей, трелей, каденций и других элементов вокальной техники. В разделе, посвященном певчим Придворного хора, основное внимание уделяется постановке голоса. В. Манфредини отмечает положительное влияние пения без сопровождения и использование в начале обучения преимущественно среднего регистра на развитие голоса — в этом чувствуется влияние русской хоровой методики. Методика В. Манфредини рассчитана на певчих, имеющих хорошие музыкальные и вокальные данные. Обучение пению построено на сознательном восприятии музыки, на умении сольфеджировать. Книга В. Манфредини является ценным документом, по которому мы можем судить о вокальном обучении певчих Придворной Певческой капеллы в XVIII веке.

В XVIII веке, во времена моды при дворе на итальянскую музыку, остановилось развитие национального стиля в русской хоровой культуре. В практике придворного пения постепенно стал исчезать знаменный распев, уступая место более простым — киевскому и греческому (мелетиевскому). В пении Придворного хора на первый план выступает художественно-техническая сторона в ущерб молитвенному содержанию песнопений. При этом «...главными хранителями церковно-певческой традиции в господствующей Церкви и хранителями уставного пения оставались монастыри и крупные соборы — уже в силу господствовавших там литургических условий. В этих центрах богослужебно-певческой культуры уставные требования выполнения богослужения пением требовали сохранения полноты певческого предания не только по объему мелодического богатства, но и по манере певческого исполнения» [3, с.152].

С именем Д. Бортнянского связан наивысший расцвет церковного пения в России. Д. Бортнянский был управляющим капеллой после М. Полторацкого в период творческой зрелости — с 1796 по 1825 годы. Он поставил перед собой задачу — преобразовать Придворную Певческую Капеллу в центр профессиональной подготовки оперных певцов и учителей пения. В целях совершенствования вокальной техники с певчими стали проводиться индивидуальные певческие занятия. Также вводятся занятия по сольфеджио. На занятиях сольфеджио большое внимание обращалось на выработку навыков чтения с листа, там же знакомились с новыми сочинениями, которые позднее разучивались с хором. К сожалению, теории музыки и гармонии обучались только те дети, у которых были способности к сочинению музыки. Д. Бортнянский регулярно прослушивал певчих, следил за профессиональным ростом каждого участника Придворной капеллы. Многолетняя подготовка в певческом коллективе позволяла в дальнейшем вести педагогическую деятельность в качестве учителей пения и регентов. В своей педагогической деятельности Д. Бортнянский активно использовал метод показа, обучал различным техническим приемам, применяемым в вокальном искусстве, развивал национальные традиции церковного хорового пения. После смерти Д. Бортнянского в образовательной деятельности хора можно было наблюдать спад.

В 1836 году в капеллу пришел М. Глинка. Желая повысить уровень музыкальной грамотности певчих, композитор разработал план занятий и приступил к его осуществлению. Результатом вокальных занятий с капелланами стало его пособие для вокалистов «Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио», где М. Глинка дает последовательность упражнений для выравнивания

звука от примарной зоны, используя концентрический метод развития голоса. М. Глинка, занимаясь музыкальным образованием певчих, думает о необходимости коренных реформ в организации учебы малолетних певчих. Усилиями композитора в 1839 году при капелле открываются инструментальные классы, создавшие основу для серьезной профессиональной подготовки музыкантов.

В 1848 году в капеллу был приглашен Г. Ломакин в качестве старшего учителя пения. Его занятия с певчими благотворно сказались на повышении вокальной культуры. Было значительно улучшено их общее и специальное образование. Под руководством Г. Ломакина заметно выросла исполнительская культура капеллы. Многие ученики Г. Ломакина, получив хорошую вокальную школу и общую музыкальную подготовку, стали известными профессиональными музыкантами.

В 1847 году при Придворной певческой капелле по инициативе ее директора А. Львова было положено начало обучения регентскому делу. В России в это время еще не было консерваторий, отсутствовали специальные учебные заведения, где можно было получить системную теоретическую и практическую подготовку для будущих регентов и учителей хорового пения в школах. Организация обучения регентов при Придворной певческой капелле была одобрена Указом Святейшего Синода, который предписывал всем епархиальным архиереям направлять в капеллу способных певчих для получения регентского образования. С этого времени учителями пения и регентами хоров могли быть только получившие соответствующие аттестаты от Придворной певческой капеллы. Аттестаты делились на три разряда, при этом первый разряд считался высшим, а третий — самым низшим.

Аттестат регента 3-го разряда давал право разучивать с хором только придворные обиходные песнопения и запрещал обучать нотной музыке, написанной композиторами. Этот аттестат запрещал регенту сочинять церковную музыку.

Аттестат регента 2-го разряда позволял обучать хор не только придворному уставному пению, но и петь произведения разных композиторов, музыка которых прошла через цензуру капеллы.

Аттестат регента 1-го разряда, кроме вышеуказанных прав, давал возможность регенту самому сочинять музыку и, после ее экспертизы в Придворной певческой капелле, исполнять со своим хором.

Регенты, получившие аттестаты капеллы, должны были строго соблюдать данные им права и в простом уставном пении точно придерживаться придворного обихода. В случае если регент в своей практической деятельности не выполнял данных условий, то он лишался аттестата и своего статуса. После аттестации регенты один раз в четыре года обязаны были приезжать в капеллу, чтобы продемонстрировать знание придворного напева.

Священный Синод не позволял необразованным регентам обучать клиросы придворному напеву, требовал от руководителей епархий, чтобы регенты их приходов были обучены в Придворной певческой капелле и соответствующим образом аттестованы. В конечном итоге без аттестата капеллы стало недопустимым занимать должность регента.

На первых порах в обучении регентскому делу не было системы обучения, отсутствовала специальная программа. Поступившие обучались регентскому делу у учителя пения Придворной певческой капеллы, занятия носили характер частных уроков, многие предметы отсутствовали, по окончании курса обучения директор капеллы лично экзаменовал учащих. Но капелла в то время была единственной школой регентского искусства, где можно было получить теоретические знания и практические навыки, необходимые для руководства православным хором.

А. Львов занимался в капелле также профессиональной подготовкой регентов полковых хоров. Военное министерство присылало людей имеющих голоса и музыкальные способности из своих полковых хоров для обучения их регентскому делу; во время поездок директора капеллы по городам, полковое начальство представляло ему лучших полковых певчих, более способных из них А. Львов отбирал для обучения регентскому делу. С 1852 по 1857 годы капелла подготовила регентов для Уланского, Гатчинского и Конно-Гвардейского Лейб-Гвардии полков, Кавалергардского, Егерского, Московского резервного, Измайловского резервного и многих других полков.

Система обучения постоянно совершенствовалась. В 1884 году регентские классы были реорганизованы. Разработкой программ занимался композитор, помощник управляющего капеллой Н. Римский-Корсаков. Согласно новому «Положению о регентском классе при Придворной Певческой капелле» в регентские классы принимались лица всех сословий не моложе 14 лет, имевшие образование не ниже двухклассного училища, обладающие музыкальным слухом и достаточными музыкальными способностями. Полный курс продолжался 5 лет и экстернет не допускался. Первый год обучения считался подготовительным, а остальные 4 года учащиеся постигали теоретические курсы. Воспитанникам, выдержавшим испытания, выдавались свидетельства трех разрядов. Среди выпускников регентского класса — выдающиеся мастера хорового искусства — Е. Азеев, А. Архангельский, А. Александров, П. Богданов, А. Егоров, Г. Казаченко, И. Немцев, К. Пигров.

Хор Патриарших певчих дьяков со времени возникновения и на протяжении долгого времени по своей значимости занимал второе место после Хора Государевых певчих дьяков. На церковной службе, если в ней принимали участие оба хора, государевы певчие служили в первой станице, а патриаршие — лишь во второй. Были в истории патриарших певчих периоды полного упадка и только во второй половине XIX века синодальные (бывшие патриаршие) певчие, наконец, приобрели великое значение для русской хоровой культуры. Наследник Патриаршего хора — Синодальный хор долгое время был однородным, но в 1763 году там появились малолетние певчие. Дети в этом хоре обучались только музыке и пению, были безграмотными. И только в 1819 году синодальной конторой был внесен проект обучения мальчиков-певчих в приходских и уездных училищах, а наиболее способных — в духовных семинариях, не прекращая при этом певческой деятельности в хоре. Такое доброе начинание в деле образования синодальных певчих, к сожалению, не увенчалось успехом, так как дети зачастую не успевали ходить в школу по причине большой занятости на службах и спевках.

Для регентования назначались, иподиаконы, уставщики или старшие певчие — люди не получившие достаточной музыкальной подготовки для руководства хором. Малограмотные регенты менялись, чуть ли не каждый год, а состояние Синодального хора оставляло желать лучшего. Тогда была сделана вторая попытка повысить уровень грамотности синодальных регентов и певчих: синодальная контора в 1858 году открыла училище для певчих, которое имело программу духовных училищ, благодаря чему хор получил статус государственного учреждения. В дальнейшем училище было юридически отделено от Синодального хора и деятельность этих учреждений стала самостоятельной, но при этом оставался тесный творческий контакт между хором и училищем. Московское Синодальное училище церковного пения очень скоро стало крупнейшим центром научных исследований церковного пения, и самым лучшим учебным заведением, которое готовило учителей пения и регентов высшей квалификации.

К концу XIX века училище под руководством директора С. Смоленского готовит для страны грамотных регентов, регентов, знающих и понимающих стилистику старинных православных распевок, которые стали к этому времени церковной классикой. В учебную программу Синодального училища было включено изучение безлинейной семиографии, история церковного пения. Для успешной деятельности училища в деле возрождения древних певческих традиций и профессионального воспитания регентов был создан Наблюдательный совет, куда входили Д. Разумовский, П. Чайковский, В. Сафонов, А. Аренский, С. Танеев. В 1898 году решением Государственного совета «Московское Синодальное училище церковного пения было признано в ранг среднего учебного заведения, с присвоением этой категории русских учебных заведений правами гражданской и военной службы» [3, с. 366].

В Синодальном училище было девять классов и два отделения: певческое и регентское, где обучались дети от семи до семнадцати лет. Певческое отделение включало в себя первые пять классов, регентское — с шестого по девятый классы. Регентское отделение, в свою очередь, состояло из младшего и старшего подразделений. «Подобная структура определялась принципом дифференциации процесса подготовки специалистов хорового пения — не обнаружившие склонности или способности к продолжению занятий воспитанники могли по окончании певческого курса выйти из училища. Важным было то, что выпускники певческого отделения получали образование в объеме духовного училища, а также права и звание помощника регента, закреплённые соответствующим дипломом. Этим обеспечивалась будущность воспитанников, как в отношении продолжения образования в иных учебных заведениях, так и в отношении приобретения специальности» [5, с. 9].

Для подготовки мальчиков к поступлению на певческое отделение при училище существовала церковно-приходская школа, обучение в которой длилось 1-2 года. Учащиеся регентского отделения проходили в школе педагогическую практику. По окончании церковно-приходской школы наиболее способные ученики поступали на певческое отделение, при успешном окончании которого получали диплом певчего.

Окончившие певческое отделение, при наличии желания и необходимых способностей к дальнейшему обучению, затем учились на младшем регентском отделении и получали звание и диплом регента.

Высшей ступенью подготовки специалистов в Синодальном училище было старшее регентское отделение, где воспитанники специализировались как хормейстеры, учителя пения, теории музыки. Выпускники старшего регентского отделения обучались композиции и по окончании училища им еще присваивалось звание композитора.

Программа курса регентского отделения включала в себя следующие предметы: теория музыки, гармония, контрапункт, анализ музыкальных форм, постановка голоса, сольфеджио, история музыки, история церковного пения, русская музыкальная палеография, управление хором, фортепиано, скрипка, хоровой и инструментальный ансамбль.

В Синодальном училище церковного пения было организовано специальное обучение для взрослых — регентские курсы, рассчитанные на пять лет. Первый курс считался подготовительным. После этого, в течение двух лет готовили хормейстеров, и последние два года — учителей музыки.

Руководитель Синодального хора В. Орлов организовал при училище группу стажёров-хормейстеров. В группу стажёров принимались самые талантливые выпускники, показавшие в процессе самостоятельной

хормейстерской и педагогической деятельности высокие художественные результаты. Кандидаты в группу стажеров сдавали сложные экзамены по дирижированию Синодальным хором.

«Таким образом, каждая из частей структурного целого (церковно-приходская школа, певческое отделение, регентское отделение, регентские курсы, группа стажёров хормейстеров) представляла собой завершённый этап профессиональной подготовки, отражённый в соответствующих разрядах дипломов. Характерная черта деятельности всех звеньев училища — непосредственная связь с Синодальным хором. Учащиеся певческого и регентского отделений составляли детскую группу хора. Стажёры — хормейстеры в работе с Синодальным хором совершенствовали своё дирижёрское мастерство» [9, с. 11].

В Синодальном училище была разработана единая методика дирижерско-хорового образования. На основе принципа межпредметных связей с учетом специфики хоровой профессии она объединила весь цикл профилирующих дисциплин в единый комплекс профессиональной направленности на подготовку хорового специалиста. Таким образом выпускник Синодального училища осваивал за время учебы все грани хоровой профессии. Он был специалистом хорового пения, хормейстером, хоровым дирижером, хоровым композитором, учителем церковного и светского школьного хорового пения, учителем теории музыки, специалистом по хоровой аранжировке, методистом школьного хорового пения.

Подготовка регентов в Московском синодальном училище имела огромное значение для русской хоровой культуры, так как ни в консерватории, ни в филармоническом училище не было организовано обучение церковному пению.

Наиболее талантливые воспитанники Синодального училища — В. Орлов, Н. Данилин, П. Чесноков, А. Никольский, Н. Голованов, П. Власов, К. Шведов, Н. Толстяков, В. Степанов, М. Климов.

Впоследствии лучшие традиции и богатый опыт воспитания хоровых дирижеров в Синодальном училище легли в основу формирования и становления современной системы дирижерско-хорового образования.

В декабре 1918 года Синодальное училище церковного пения было преобразовано в Народную хоровую академию, которая просуществовала по июнь 1923 года. В этом же году на базе Московской народной хоровой академии был организован хоровой подотдел инструкторско-педагогического факультета Московской консерватории, где первыми преподавателями стали выпускники и бывшие преподаватели Синодального училища выдающиеся мастера отечественной хоровой культуры — А. Кастальский, П. Чесноков, А. Никольский, Н. Данилин. В 1923 году Московская Народная хоровая академия вошла в состав Московской консерватории, образовав хоровой подотдел при инструкторско-педагогическом факультете. Первыми преподавателями и организаторами хорового подотдела в Московской консерватории были «синодалы»: Н. Данилин, П. Чесноков, А. Никольский, А. Кастальский, передавшие свой богатый опыт более молодому поколению хоровиков: Г. Дмитревскому, А. Рудневой, А. Рыбнову.

Особенно большая заслуга в деле организации профессионального дирижерско-хорового образования в Московской консерватории принадлежит А. Кастальскому, ставшему в 1923 году деканом хорового отделения и заведующим кафедрой народной музыки. А. Кастальс-

ким были сформулированы основные, принципиальные положения современного дирижерско-хорового образования, краеугольным камнем которых является связь теоретического обучения с живой практикой профессиональных хоров и опора на высокохудожественную классическую и народную музыку.

Регентский класс в Петербурге также как и Синодальное училище преобразован в Народную хоровую академию, а в январе 1925 года на ее основе создан инструкторско-педагогический факультет Санкт-Петербургской консерватории. Основателем и первым руководителем факультета был А. Буцкой, а первыми педагогами И. Немцев, Н. Малько, С. Ельцин, П. Рязанов, М. Юдин, А. Оссовский.

Опыт обучения в Московском Синодальном училище и регентских классах Придворной капеллы заложил основу профессиональной подготовки кадров дирижеров хора и учителей музыки в России. Однако система обучения певчих и регентов, складывавшаяся веками, была разрушена после 1917 года — одновременно с роспуском Синодального хора, ликвидацией Синодального училища и регентских классов при Придворной певческой капелле.

Сегодня в городах и селах нашей страны налаживается церковная жизнь: возводится множество православных храмов, открывается большое количество приходов, для совершения богослужений организуются хоровые коллективы.

Однако, преобладание на церковных клиросах регентов-самоучек, не являющихся носителями хоровой культуры, объясняет главную причину плачевного состояния пения в большинстве православных храмов. В связи с этим возникает огромная потребность в квалифицированных регентах, способных организовать профессиональное руководство певческими клиросными коллективами.

Советская система хормейстерского образования привела в наши дни к такому положению, при котором профессиональные хоровые дирижеры стали совершенно необразованными в области литургики. Литургисты же сейчас не имеют настоящей музыкальной грамотности и поэтому мало что понимают в музыке. Эта некомпетентность приводит к пренебрежению к музыкальной стороне церковного пения и к естественному эстетическому чувству музыкально восприимчивых посетителей богослужения, к разрушению православной певческой культуры.

В настоящее время открываются регентские отделения в духовных училищах и семинариях, регентско-певческие семинарии, курсы в епархиях Русской Православной Церкви. В Москве, Санкт-Петербурге и других крупных городах проводятся семинары по церковному пению, на которых вырабатывается методика преподавания музыкальных предметов в духовных учебных заведениях, выясняются проблемы церковного пения на местах, проводятся практические занятия по управлению хором, обсуждаются вопросы по изданию церковно-певческой литературы и пособий по церковному пению. Решением проблемы профессиональной подготовки регентов занимаются также и светские учебные заведения. В учебных планах вузов искусств и культуры можно увидеть дисциплины богословской и церковно-певческой направленности. Но возрождение духовных процессов требует времени, огромных усилий и только через много лет мы, возможно, сможем порадоваться результатам нашей деятельности по возвращению утраченного.

#### Библиографический список:

1. Асафьев, Б.В. О музыкальном просвещении и образовании // Избранные труды. Изд. 2-е / Б.В. Асафьев. — М., 1973.
2. Гарднер, И.А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви. — Т. I. / И.А. Гарднер. — М., 2004.
3. Гарднер, И.А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви. — Т. II. / И.А. Гарднер. — М., 2004.
4. Глухов, Л.В. В.С. Орлов — выдающийся деятель русской хоровой культуры и музыкального образования / Л.В. Глухов. — Пермь, 1999.

5. Глухов, Л.В. Московское синодальное училище церковного пения. Дирижерско-хоровое образование России и педагогическая деятельность В.С. Орлова (конец XIX — начало XX столетий) / Л.В. Глухов. — Пермь, 2001.
6. Ершов, А. Старейший русский хор / А. Ершов. — Л., 1978.
7. Ильин, В.П. Очерки истории русской хоровой культуры / В.П. Ильин. — М., 1985.
8. Локшин, Д.Л. Выдающиеся русские хоры и их дирижеры / Д.Л. Локшин. — М., 1963.
9. Никольская-Береговская, К.Ф. Русская вокально-хоровая школа от древности до XXI века. / К.Ф. Никольская-Береговская. — М., 2003.
10. Памяти Н.М. Данилина: Письма. Воспоминания. Документы. — М., 1987.
11. Парфентьев, Н.П. Профессиональные музыканты Российского государства XVI-XVII веков: государевы певчие дьяки и патриаршие певчие дьяки и поддьяки / Н.П. Парфентьев. — Челябинск, 1991.
12. Пляскина, Е.В. Певческая культура русского средневековья / Е.В. Пляскина. — Барнаул, 2005.
13. Преображенский, А.В. Культурная музыка в России / А.В. Преображенский. — Л., 1924.
14. Птица, К.Б. Мастера хорового исполнительства в Московской консерватории / К.Б. Птица. — М., 1970.
15. Разумовский, Д.В. Церковное пение в России / Д.В. Разумовский. — М., 1867.

*Материал поступил в редколлегию 30.01.07*

---

УДК 008.2; 351.85

*С. Б. Брижатова*

## **СТРАТЕГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ: ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Выявляется специфика социально-культурной структуры регионов. Предлагаемое направление развития программ социокультурного становления региона дает возможность подвергнуть анализу ценностные социокультурные запросы общества, особенности общественного российского интеллекта и социокультурной инфраструктуры региона, современные концепции социального и социокультурного планирования и прогнозирования вообще и профессиональной деятельности работников социокультурной сферы.

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

Трансформационные процессы, протекающие в социокультурном развитии регионов, характеризуются значительной глубиной, сложностью и противоречивостью. В результате развития этих процессов социально-территориальная структура региона в 1990-е гг. претерпела заметные изменения. Однако по сравнению с социально-экономической структурой, подвергшейся радикальным сдвигам, социокультурная структура является собой пример дифференцированного и весьма устойчивого к внешним изменениям образования.

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

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

Разработка и внедрение региональных программ социокультурного развития дает возможность подвергнуть анализу ценностные социокультурные запросы об-

щества; особенности, общественного российского интеллекта и социокультурной инфраструктуры региона, современные концепции социального и социокультурного планирования и прогнозирования вообще и профессиональной деятельности работников социокультурной сферы, а также социокультурного образования специалистов для региона и другие важные для выполнения работ проблемы и использовать в их решении самые современные научные достижения.

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

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

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

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

Своеобразие профессиональных функций работников социокультурной сферы при разработке региональных программ также детерминируется особенностями социокультурных процессов, потребностями региона и состоит, прежде всего, в осуществлении социологической диагностики; в разработке и реализации конкретных локальных и региональных программ преимущественно

социокоррекционного и социоразвивающего характера, направленных на построение новых отношений человека и общества.

Удовлетворение социокультурных потребностей требует дополнительной проработки с учетом особенностей социокультурных процессов в конкретном регионе, в применяемых формах и технологиях обучения, подготовки профессиональных работников социокультурной сферы, выражающейся в инновационном содержании и отражающейся в нетрадиционных специализациях: педагог-организатор социокультурной деятельности, социальный педагог, менеджер социально-культурной среды, культуролог.

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

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

На этой основе возможно осуществление своеобразного социокультурного единства, создание узнаваемых разновариантных форм творческой деятельности, относящихся к одной поселенческой общности, активизация контактов, целенаправленное и системное улучшение окружающей социокультурной среды.

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

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

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

- 1) разработка информационно-просветительских программ, ориентирующих широкие группы населения на рынке труда, в возможностях профессио-

нального роста, повышении квалификации и образовательного уровня с учетом специфики современной социально-экономической ситуации;

- 2) подготовка и переподготовка кадров, непосредственно работающих с населением и помогающих ему решать социально-культурные проблемы (традиционные категории специалистов в сфере культуры, социальные работники, организаторы досуга, социальные педагоги по месту жительства, специалисты по оказанию социально-культурной помощи инвалидам, пожилым, подросткам на базе центров досуга и т. д. — как следствие тесной взаимосвязи учреждений социально-культурной деятельности с учреждениями образования;
- 3) разработка пакетов-программ культурно-досуговых услуг различным группам населения (необходима широкая межведомственная программа развития досуговой активности различных групп населения);
- 4) поддержка и развитие культурной элиты. Это направление культурной политики ориентировано на накопление и рост национального культурного потенциала, на привлечение культурной элиты к решению социально-значимых проблем, связанных с модернизацией, на стимулирование инновационной культурной деятельности;
- 5) организация подготовки и переподготовки специалистов отрасли; создание новых поколений учебных пособий и программ по социальным наукам, по прикладному использованию социально-научного знания (социокультурное проектирование и программирование, менеджмент и т. п.); структурные изменения в отрасли культуры: создание новых (или модернизация уже существующих) рабочих мест в рамках отрасли культуры, функции которой связаны с полным обеспечением разработки и реализации проектов (программ) регионального и локального социокультурного развития.

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

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

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

Прогнозное социокультурное проектирование и программирование, на наш взгляд, перспективная форма интеграции науки с практикой выработки управленчес-

ких решений как инструмента социально-культурного развития региона.

Прогнозное (проблемно-ориентированное), или проблемно-целевое социально-культурное проектирование и программирование — это звено социально-управленческого цикла, представляющее собой социально-культурную технологию (комплекс взаимосвязанных операций), нацеленную на диагностику актуальных и перспективных социально значимых проблем, выработку вариантных образцов решения таких проблем совместно с механизмом обеспечения согласованных действий по их реализации.

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

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

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

Что касается уяснения и предварительной формулировки основных целей и задач программы, ожидаемых от ее реализации социальных результатов, то выводы проведенных в последние годы научных проработок, социологических исследований, анализа статистики и выявления тенденций упадка социокультурного развития регионов позволяют сформулировать следующие исходные целевые установки на разработку социокультурной программы:

- провести углубленный анализ традиций, исторического развития и современного состояния художественного творчества, его основных видов и жан-

ров, бытовавших и ныне бытующих в конкретном регионе, современного социокультурного состояния его, с целью выявления и оценки основных социокультурных проблем;

- определить круг проблем сохранения, возрождения и стимулирования развития народного творчества, оценить социальную значимость каждой из них, выявить наиболее неотложные и приоритетные по объему и продолжительности их реализации, требующие разработки и оформления в виде самостоятельных проектов в рамках данной программы. Наметить возможные пути решения выявленных проблем;
- разработать комплекс мер, обеспечивающих надежную правовую защиту народного искусства и самостоятельного художественного творчества, их сохранение, возрождение и всестороннюю поддержку (организационную, финансовую, материальную, методическую и кадровую);
- провести ориентировочную экономическую оценку основных, включенных в программу, мероприятий по реализации отдельных проектов и программы в целом, как по этапам, так и за весь период реализации. Оценить ожидаемый социально-культурный эффект от реализации программы.

Следующим важным элементом уяснения задания на разработку программы является оценка отведенного или располагаемого времени как на реализацию разрабатываемой программы, так и на ее разработку. Практика хозяйствования последних лет показывает, что попытки к жесткому ограничению сроков реализации социально-культурных программ оказываются мало конструктивными. Более реально определять начало реализации программ при детальной проработке объема мероприятий и проектов, рассчитанных на реализацию в ближайшие один—два года.

Окончание работ, требующих по своему объему и технологии более продолжительного времени выполнения, целесообразно ограничивать ориентирующими сроками, но в рамках ближайшего пятилетия, планирование на более продолжительное время в наши дни весьма проблематично. Работы длительного характера могут выполняться поэтапно, с учетом их временной приоритетности.

На основании изложенного выше изучения процессов формирования региональных программ социокультурного развития в России в последнее десятилетие, можно сделать вывод: совершенствование данного процесса требует развития системы долгосрочного его планирования как в целом, так и на уровне отдельных ее направлений. Главными чертами таких программ выступают комплексность, органическая взаимосвязь содержательных, организационных, кадровых, институциональных, материально-технических и экономических механизмов культурной политики. Программы, несомненно, должны отражать представление о желательных направлениях, но в целом должны быть открыты по отношению к непредсказуемым изменениям, что позволит оперативно находить выход из сложившейся ситуации. Следует, вероятно, избегать и всеобъемлющего планирования многообразных направлений, образующих процесс социокультурного развития в регионе. Это, во-первых, сделает программы реальными, во-вторых, будет способствовать созданию условий для саморазвития культуры.

И, наконец, тщательно анализируя все события и процессы социокультурного состояния в России в 1990-2000-е годы можно заключить, что:

- процессы социокультурного саморазвития регионов становятся все более масштабными, стали необратимыми;

– региональные комитеты по культуре и искусству (туризму), местные власти должны и будут поддерживать процессы саморазвития региона.

Именно поэтому сегодня необходимы разработки и внедрение системы целевых программ социокультурного развития, так как переход на них ряда регионов, думается, со временем будут пронизывать все социокультурное пространство страны. Отличие региональных социокультурных программ не только в их тотальности, но и в том, что они стимулируют инициативу снизу, призваны поддерживать наиболее интересные, прогрессивные, авторские проекты, перспективные, актуальные программы, яркие, оригинальные идеи. Слагаемыми успеха являются также четкое научное представление о тенденциях, масштабах, проблемах саморазвития социокультурной жизни региона, его научное прогнозирование и программирование в современных условиях развития общества.

Цель социокультурных программ в постановке и разрешении проблем социокультурного развития регионов, современной региональной культурной среды, вопросов сохранения своеобразия российских регионов, актуальна, потому что выросло не одно поколение людей, невосприимчивых к культурно-историческому наследию, традициям, духовно-нравственным ценностям, да-

леко не всегда отличающих временное, сиюминутное, от вечного.

Следует отметить, что как в теоретическом, так, особенно, в практическом плане этот круг проблем сегодня весьма актуален, привлекает повышенное внимание не только ученых, но и практиков социокультурной сферы, работников учреждений образования, общественных организаций.

Будущее российской культуры нам представляется как параллельно существующие, взаимопересекающиеся региональные социокультурные пространства. Их параллельное развитие предполагает самостоятельность решения проблем и вопросов сохранения самобытности и специфики региона. Разработка современных региональных социокультурных программ и моделей позволяет рационально выстроить картину социокультурных процессов, происходящих в обществе, дает возможность обнаружить наиболее слабые места, выявить актуальные проблемы и определить пути дальнейшего социокультурного развития государства. В условиях усиления в России регионализации социокультурного развития, обострения проблем управляемости социокультурными проблемами на региональном уровне данная проблема приобретает стратегически важное государственное значение.

Материал поступил в редколлегию 08.02.07

УДК 008.009

В. И. Десятков, Г. И. Оленина

## СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Анализ социально-культурной сферы опирается с опорой на философско-антропологические рамочные идеи, а также на науку «социальная и культурная антропология», на тенденции самого феномена социально-культурной деятельности. Выявляются не только различия, но и единство социально-культурной деятельности и социально-культурной педагогики.

Характеризуя в первом приближении связи с общественностью, отметим, что они представляют собой комплексное образование, объективно сформировавшееся в фокусе самых разных видов деятельности: менеджмента, маркетинга, журналистики, обеспечения коммуникационных взаимодействий, политической рекламы, лоббизма, изучения общественного мнения, практической психологии и т. д. [49, с. 50]. Институт связей с общественностью (PR) включен практически во все сферы общественной жизни: социально-экономическую, политическую, духовно-идеологическую, культурную. PR взаимодействует с соответствующими институтами и является одним из важнейших факторов, обеспечивающих нормальное функционирование этих сфер [там же, с. 185]. В силу комплексности своей природы связи с общественностью допускают различные дефиниции, опирающиеся на понятийный аппарат науки, которая этот термин использует [там же, с. 51].

Социально-культурная сфера есть сфера реализации социально-культурной деятельности, к анализу которой мы теперь обращаемся. Пожалуй, никогда более в истории культуры столь емкий антропологический философский и научно-практический концепт, как «социально-культурная деятельность» не применялся для обозначения такой локальной и репродуктивной практики, как культурно-просветительная работа. Столь яркий и содержательный концепт не может не вызывать анали-

тический интерес к более глубокому пониманию обозначаемого им феномена.

Сменив название данной практики — «культурно-просветительная работа» на «социально-культурную деятельность», — инициаторы введения этого концепта, авторы учебного пособия «Основы социально-культурной деятельности» (1995 г.), учебной программы «Социально-культурная деятельность» (2001 г.), учебника «Социально-культурная деятельность» (2004 г.) Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников декларативно отклоняя термин КИР [18, с. 45], по существу без изменения оставили его культурно-просветительный характер. В своем учебнике 2004 г. они так определяют эту сферу деятельности: «В широком смысле *социально-культурную деятельность следует рассматривать как исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества*<sup>1</sup>» [18, с. 49]. То есть перед нами использование культуры как готового механизма в целях просвещения и воспитания, без участия в его творчестве. Нам представляется очень точной экспликация концепта Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова,

<sup>1</sup>Здесь и далее, кроме специально оговоренных случаев, курсив авторов статьи.

данная В.В. Туевым, уже после выхода их учебного пособия 1995 г.: «Социально-культурная деятельность — это управляемый обществом и его социальными институтами процесс общения к культуре и активного включения самого человека в этот процесс» [39, с. 32-33]. Содержание данной концепции А.П. Марков и Г.Н. Бирженюк обозначают термином «социально-культурная педагогика» [22, с. 23].

Однако антропологическая проблематика обладает неисчерпаемым потенциалом отождествлений и различий. Опираясь на философско-антропологические рамочные идеи, а также на науку «социальная и культурная антропология», на тенденции самого феномена социально-культурной деятельности, мы надеемся выявить не только различия, но и единство социально-культурной деятельности и социально-культурной педагогики. Актуальность антропологического подхода к социально-культурной деятельности отмечает М.А. Ариарский [1, с. 74, 134]. Наиболее точно, по его оценке, направленность современных концепций воспитания и развития личности выразил президент Академии гуманитарных наук В.Т. Пovolяев, который отметил, что ведущая парадигма современного гуманитарного знания носит антропоцентристский характер [1, с. 74]. Еще в конце 20-х гг. XX века Ф.Ф. Королев обосновал положение, что *человек в деятельности, на практике, обнаруживает и проявляет свойства, внутренние, заложенные природой и сформированные жизнью и воспитанием. Эта идея* стала в последствии лейтмотивом отечественной педагогики, предопределила ее методологические принципы, *позволила на рубеже третьего тысячелетия возродить концепцию личности, основанную на идеях природо- и культуросообразности* [там же, с. 74].

Антропологическим по существу является подход школы культурно-просветительной работы — прикладной культурологии М.А. Ариарского к изучению культуросоциального потенциала в сферах производства, образования и досуга. Нам представляется чрезвычайно продуктивным исходное положение таких исследований, которое констатирует, что антропологическая проблематика присутствует во всех сферах деятельности общества: человек един. Как отмечает С.И. Григорьев, становление жизненных сил человека как биопсихосоциального существа в основных сферах общественной жизни трансформируется в виде его производственно-экономических, общественно-политических, духовно-культурных и социально-бытовых сил как способности воспроизводить и совершенствовать соответствующие стороны своей жизни [6, с. 12].

Дальнейшее развитие антропологического подхода к социально-культурной деятельности содержится в монографии А.В. Соколова «Феномен социально-культурной деятельности». Здесь вводится фундаментальное антропологическое представление о человеке как о биосоциальном существе [36, с. 37], неотделимом от природной и социальной предметности и ряд других столь же существенных положений данной парадигмы исследования. Авторы отмечают, что представленные в его монографии концепции культуры в их соотношении с социально-культурной деятельностью (социоатрибутивная, духовно-смысловая, трансцендентная) охватывают «человековедческую» (антропологическую) проблематику [там же, с. 40]. Однако заметим, что изучение человека в его бытийственной природно-культурной целостности обеспечивает только антропологический подход. Однако методологически ученый исходит не из философской антропологии, а из философского идеализма (Гегель, Гуссерль) [36, с. 4]. Этот подход, столь же односторонний, как и материалистический, неизбежно ведет, как это видно в истории философии, к достаточно искусственным логическим построениям. Примени-

тельно к нашей сфере исследования Э.А. Орлова обращает внимание на то, что исходные общие представления, существующие в культурной антропологии, служат основанием для поиска и интерпретации связей между материальными и идеальными толкованиями человеческих действий на уровне микро- и макровременных процессов социокультурной жизни ... С этой точки зрения понятие «культура» подразумевает не теорию или модель, позволяющую двигаться к «правильному» объяснению человеческих феноменов, но такое теоретическое поле для их толкования, которое предупреждает неадекватный редукционизм либо только к материальным, либо только к идеальным феноменам [26, с. 18]. С этой точки зрения концепция А.В. Соколова не избежала, на наш взгляд, противоречий, которых мы должны будем далее коснуться, обращаясь к его очень содержательным и обоснованным в других отношениях утверждениям.

В целях нашего прикладного исследования, не обращаясь к первоисточникам, ограничимся исчерпывающим обзором определений социально-культурной деятельности (М.С. Кагана, М.А. Ариарского, Н.Н. Ярошенко, А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова, Н.Ф. Максютин), представленным В.В. Туевым [39 с. 20-33]. Обзор показывает, что в теорию социально-культурной деятельности не введен генезис, происхождение концепта «социально-культурная», к которому мы сейчас и обратимся.

Отметим, прежде всего, что теория социально-культурной деятельности находится в русле научной традиции, получившей название «социокультурный подход», фундаментом которого заложили П.А. Сорокин, Т. Парсонс. В России в этом направлении сейчас работают Н.И. Лапин, Э.А. Орлова, Ю.М. Резник и другие исследователи [29, с. 6]. Антрополог Л.А. Уайт (1900-1975 гг.) сравнивал факт создания им науки культурологии с коперниковским переворотом в астрономии. Формирование научного направления, названного социокультурным подходом, можно сравнить с открытием атомной энергии. Научный потенциал подхода способен насытить культурным творчеством всякий акт общения и взаимодействия людей. Четырехтомная «Социальная и культурная динамика» П.А. Сорокина аккумулировала значимые идеи почти всех отраслей гуманитарного знания [35, с. 20]. Пытаясь раскрыть потенциал социокультурного подхода, В.А. Куценко отмечает, что в современную эпоху именно культурные факторы в значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической системы, а также экологическую и демографическую ситуацию и многое другое, вплоть до стратегической безопасности страны. Культурная политика в современном обществе становится основным фактором любой политики, ошибки в которой являются первопричинами тяжелых социальных недугов, кризисов — экономических, политических, демографических, экологических и других [52, с. 369].

Истории разделения и сочетания понятий «общество» и «культура» в науке, от которых образованы соответствующие прилагательные, культурноантрополог А. Кребер и один из основателей структурно-функционального методологического направления в рамках общей антропологии Т. Парсонс [47, с. 356] посвятили специальное заявление, под названием «понятие культуры и социальной системы» (1958 г.) [19]. Ученые отмечают, что существуют социологи и антропологи, которые не считают различие понятий «культура» и «общество» необходимым на том основании, что все человеческое поведение есть социо-культурное явление, обладающее как социальным, так и культурным аспектом одновременно [там же, с. 689].



А. Кребер и Т. Парсонс отмечают в истории науки два аналитических различия, которые способствовали большей точности анализа. Первое различие сложилось после публикации монографии Чарльза Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859 г.). Тогда организм был отнесен к биологическим наукам, а культура — общество (как пока еще более или менее недифференцированные) — к социокультурным. Далее возникла потребность следующего, второго «аналитического» различия. А. Кребер, Т. Парсонс пишут: «Мы предполагаем... определить понятие «культура»..., ограничивая его конкретный смысл передаваемыми и создаваемыми содержаниями и типами ценностей, идей и других символических значимых систем как факторов, формирующих человеческое поведение, и факторов, проявляющихся (производимых) в поведении. С другой стороны, мы предлагаем использовать «общество», или более обще — социальная система, специально для обозначения реляционной (связанной с отношениями) системой взаимодействия индивидов и коллективов» [19, с. 691]. Ученые отмечают также аналитическое различие организма на биологический и психологический компонент. Психологический компонент обозначается у них термином «личность» [там же, с. 692]. Говоря об аналитической независимости культуры и общества, социальной системы, отмечают авторы, не значит утверждать, что эти две системы никак не связаны или что не могут быть применены различные подходы к анализу этой связи [там же, с. 692]. Традиционные подходы антропологии и социологии должны размещаться в общем континууме, ведущим к дифференцированному, но в конечном счете совместному наступлению на проблемы в сферах, представляющих интерес для обеих наук [там же, с. 692].

Поясним введенный учеными понятие «континуум» как методологически значимое для нас: «(от лат. *continuus* — сплошной, непрерывный) — непрерывная совокупность. В современной метафизике приобретает значение теория четырехмерного или риманова, континуума (по имени математика Б. Римана (1796-1866)). Эта теория объединяет три измерения пространства и одно измерение времени в едином математическом построении» [42, с. 220-221]. Понятия, выражаемые термином «континуум» имеют общенаучный характер и важное философское значение, связанное с рассмотрением соотношения познавательных методов, основанных на идее непрерывности, и методов, носящих дискретный характер [41]. Отметим, у Т. Парсонса в едином континууме в исследовании социальной системы выступают как подсистемы не только культура, общества, но и организм, и психология. Человек, таким образом, предстает как природное и социально-культурное предметное существо.

В антропологическом контексте социально-культурного подхода к изучению человека естественно представить как науку «социальная и культурная антропология». Э.А. Орлова делает обстоятельное и системное введение в эту науку [26]. Однако, наш концепт «социально-культурная деятельность» ведет к феномену и сущности более глубокого уровня — антропогенезу и философской антропологии.

Как отмечает В.В. Туев, в российской науке термин «социокультурная деятельность» был введен в 1974 г. М.С. Каган пишет: «Человеческая деятельность» [39, с. 26]. Цитата из монографии М.С. Кагана: «Рассмотренная генетически человеческая деятельность предстает как двухуровневая биосоциальная система, складывающаяся благодаря превращению как в филогенезе<sup>2</sup>,

так и в онтогенезе жизнедеятельности живых существ в *социокультурную*<sup>3</sup> *деятельность* человека» [11, с. 41]. Нам представляется вполне логичным при антропологическом подходе М.С. Кагана к человеку интерпретация социокультурной деятельности как процесса постоянного антропогенеза, поскольку М.С. Каган отмечает, что «генетический подход к человеческой деятельности позволяет...понять, почему понадобился некогда в процессе антропосоциогенеза (почему в онтогенезе это становится каждый раз вновь необходимым) переход от биологической жизнедеятельности, успешно удовлетворявшей все потребности живой системы, к биосоциальной деятельности... [там же, с. 41-42]. К сожалению, в монографии М.С. Кагана «Человеческая деятельность» эта тема не получила дальнейшего развития. По этому поводу В.Е. Кемеров отмечает, что понятие деятельности, раскрывающее ее как принцип становления и развития человека в процессе предметного изменения обстоятельств, выступает в качестве исходной клетки при демонстрации разнообразия человеческих деятельностей как системы. Структурная схема анализа деятельности, данная М.С. Каганом, вряд ли может претендовать на роль ее системного отображения как философской (и добавим — антропологической) категории [15, с. 91-92].

В.В. Туев не обращает внимание на орфографию слова «социокультурная», отмечая, что М.С. Каган вводит термин «социально-культурная деятельность». На наш взгляд, В.В. Туев прав: именно раздельное написание данного сложного прилагательного должно было быть в контексте монографии М.С. Кагана. Социокультурная деятельность обозначала бы выделение из природной среды только человеческого рода. Однако, М.С. Каган пишет о таком же различии в самих индивидах в их онтогенезе и развитии. В этом же смысле дифференцируется орфография и в цитируемом выше заявлении «Понятие культуры и социальной системы» А. Кребера и Т. Парсонса [27].

В качестве рамочного контекста для концепта «социально-культурная деятельность» мы должны будем теперь дать представление философской антропологии, что позволит нам также очертить современную социально-культурную ситуацию. В силу прикладного характера нашего исследования мы ограничимся философской антропологией Макса Шелера (1874-1928 гг.). В его представлении человек — существо, постоянно превосходящее себя и мир, укрепляет свой центр вне и по ту сторону конкретного наличного состояния этого мира. В антропологии этого мыслителя отношение «человек — абсолютный центр» является основным отношением культурного процесса. Движение между этими полюсами лаконично можно обозначить движением от человеческого «Я» к не «Я», и, наоборот — от мира, от не «Я» к человеку, к «Я» [47]. Эпохи антропоцентризма, как например, Возрождение и не только, знаменуются кризисом, поворотом к человеку, который становится исходной точкой отсчета в поисках новой концепции мира и себя. «Никогда еще в истории, — констатировал М. Шелер, — человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время».

Эти же периоды поиска новой концепции человека В.Е. Кемеров называет индивидуальными революциями [16]. Те же периодические кризисы отмечают в своей работе «Проблемы человека» (1947 г.) М. Бубер и другие исследователи. Философско-антропологическая традиция включает цвет европейской мысли от Аристотеля до наших дней [32, с. 86-94]. В постшелеровский период разработка философско-антропологической проблематики в России связана прежде всего с именами

<sup>2</sup> Филогенез означает исторически родовое развитие организма, а онтогенез — его индивидуальное развитие.

<sup>3</sup> К значению такой орфографии этого слова мы обратимся позже.

В.С. Барулина, Б.В. Маркова, П.С. Гуревича, В.А. Подороги. Особенно много для становления антропологической проблематики и ее институционализации сделал И.Т. Фролов [32, с. 92]. С.А. Смирнов отмечает, что сегодня мы переживаем крупнейший антропологический кризис, в ситуации оформления новых идей человека, рождения и поиска новых антропологических проектов [там же, с. 94]. Следовательно, по М. Шелеру — в ситуации антропоцентризма. Даже в сфере непосредственного производства человек становится главной целью инвестирования, о чем свидетельствуют современные теории человеческого и социального капитала [28, с. 19-23; 32.].

Положение о смене антропологических проектов позволяет нам вернуться к идее *антропогенеза*, намеченной М.С. Каганом при интерпретации концепта «социокультурная деятельность». В социальной и культурной антропологии есть понятие «антропологической редукции». Природно-биологическая составляющая человека считается величиной неизменной и потому в анализе опускаемой. Однако, в ситуациях экологических и социально-культурных кризисов, аналогичных кризисам, переживаемым российским обществом, когда в кризисном поле оказывается и природная, и социальная предметность человека, такая редукция вряд ли целесообразна, особенно в сфере деятельности социально-культурного педагогического института. Из этого следует, что и при неизменности природно-биологической составляющей антропогенез продолжает оставаться всегда актуальным. Это отмечает и М.С. Каган.

В культурологии существует понятие «актуального культурогенеза». В нашем исследовании мы исходим из антропологического подхода к пониманию культуры, развиваемого в науке со времен Э. Тэйлора. Культура в этом случае понимается как выражение человеческой природы. Она выводится из особенностей самого человека как особого рода сущего. Различные черты культурного процесса вычитываются из человеческой природы. Культура при этом оценивается как развернутая феноменология человека [88, с. 20]. Отметим также традиционность понимания антропологии как науки о культуре и человеке [3, с. 18, 48, с. 225]. А.Я. Флиер отмечает, что культурогенез не является однократным событием происхождения культуры в эпоху первобытной древности человечества, но представляет собой процесс постоянного порождения новых культурных форм и систем [45, с. 264-267]. Опираясь на культурантропологическую традицию, мы считаем целесообразным говорить, несмотря на неизменность, точнее медленную эволюцию, природно-биологической составляющей человека, об актуальном антропогенезе. Специфика антропологического подхода характеризуется стремлением раскрыть сущность «родового человека» как субъекта и творца актуального антропогенеза, то есть самого себя и своего мира. Главный тезис антропологического поворота в социальном знании сформулировал еще Иммануил Кант в своем проекте прагматической антропологии: «исследование того, что человек как свободно действующее существо делает, и может, и должен делать из себя» [29, с. 9]. Самоделание или точнее самодеятельность, свободное и сознательное конструирование человеком самого себя в обществе и посредством общества — вот основной интерес антрополога. Именно в этом заключается, по мнению многих исследователей, смысл изучения культуры и общества [там же, с. 9].

Системно раскрывая содержание феномена и концепта социально-культурной деятельности, А.В. Соколов вводит понятие социально-культурной практики, структурируя ее по секторам. И это понятие в соответствующем срезе представляет всю собственно человеческую деятельность, включающую материальное производство и социальное воспроизводство [36, с. 82], с чем нельзя

не согласиться. Среди прочих, он выделяет семейно-бытовой сектор. «*Это мир обыденной жизни, среда обитания и воспроизводства людей*» [там же, с. 80], опосредующий в среднестатистическом измерении деятельность всех социально-культурных институтов. Отметим здесь непоследовательность антропологического подхода исследователя к социально-культурной деятельности, которую мы уже отмечали. Ранее автор утверждал: «Социально-культурная деятельность есть проявление нематериальной, а духовной жизни общества, она есть отражение духовности...» [там же, с. 4]. Преимущественное внимание к духовной стороне общественных отношений подкрепляется данными непосредственно-чувственного опыта, фиксирующего сознательный контакт между людьми как специфическую черту человеческого взаимодействия, а его предметно-деятельная основа выпадает из сферы теоретического анализа [15, с. 106]. Сама личность приобретает облик соответствующий такому пониманию социальной связи: телесно-чувственная жизнь человека теряет социально-предметные определения [там же, с. 107]. При этом общество, социум («совокупную жизнь») рассматривают не как взаимодействие составляющих его отдельных жизней, а как особое существование, которое вступает еще в особое взаимодействие с этими отдельными жизнями [там же, с. 109]. Именно поэтому сценарию развивается анализ уважаемого ученого. Он структурирует социально-культурную систему, выделяя предварительно в качестве ее компонентов индивидуально-культурную и социально-культурную деятельность. При этом, в точном соответствии с указанным аналитическим сценарием предметная деятельность предметного существа, индивидуальная культурная деятельность, определяется как «духовная деятельность...», которая осуществляется в психическом пространстве. Стало быть, ИКД — понятие психологическое» [36, с. 19]. Разделение индивидов и общностей нам представляется эвристичным только при конкретной определенности той и другой стороны.

С точки зрения последовательного антропологического подхода субъект социально-культурной деятельности предстает в целостности своей природной и социальной предметности, в духовно-практическом качестве, в полноте своих жизненных сил, как предстал он, например, в могущественной празднично-игровой народной культуре [2, 46]. Сегодня эта целостность актуально представлена в другом ключе, как отмечает С.И. Григорьев: «Масштабно обострились проблемы сохранения социального, психологического и физического здоровья людей, их жизни. Проблемы экологии и окружающей среды, аномалии здорового образа жизни, его трансформации создали важнейшие предпосылки распространения массового интереса населения специалистов, образовательных систем, социальной защиты и здравоохранения к витализму вообще...» [7].

Нашу экспозицию к анализу институциональной социально-культурной деятельности мы завершаем введением необходимого различения внутри социально-культурной деятельности — вводим понятие ее субстанционального субъекта. Поясним введенное нами понятие. «Субстанция» (от лат. *Substantia* — сущность) — ... то, что существует благодаря самому себе и в самом себе, а не благодаря другому и в другом [43, с. 440]. «Понятие субъект первоначально, (например, у Аристотеля) обозначало носителя свойств, состояний и действий, и в этом отношении было тождественно понятию субстанции» [42]. Ю.М. Резник различает антропологический и субстанциональный или субстанционально-деятельностный подход к изучению человека как родового существа. Эти подходы дополняют друг друга, по мнению ученого [29, с. 9]. Однако, П.С. Гуревич отмечает, что деятельностный подход задолго до известной

монографии Э.С. Маркаряна «Теория культуры и современная наука» [21] складывается прежде всего в философской антропологии [8, с. 22]. И этот субстанционально-деятельностный подход, как мы далее увидим, вполне совпадает с антропологическим подходом Ю.М. Резника.

В «Философском словаре» под редакцией одного из видных отечественных антропологов И.Т. Фролова [4, с. 92] дается следующее определение «деятельности»: «специфически человеческий способ отношения к миру... представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу... *Изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. В производстве, даже если оно прямо и сознательно направлено лишь на вещественно-энергетический информационный результат, всегда люди воспроизводят и самих себя иными, нежели они вошли в этот процесс*: они, по словам Маркса, создают «новые силы и новые представления, новые способы общения, новые потребности и новый язык». Таким образом, деятельность как целостный процесс включает в себя также и общение. В своей сути деятельность и есть именно социально преемственное бытие, адресующее себя другим людям и поколениям. Секрет творчества в динамике деятельности» [42]. Очевидно, что деятельность как способ становления и бытия человека есть категория философско-антропологическая. Субстанциональный субъект социально-культурной деятельности есть субъект актуального антропогенеза: человек, воспроизводящий и развивающий себя, производящий также и других индивидов (человечество в целом, этносы, социокультурные группы) [26, с. 143]. А.П. Марков и Г.М. Бирженюк развивают представления о социально-культурной деятельности как о сложном и многоуровневом образовании. Ее предметная область включает не только отдельную личность, но и социально-культурные общности, региональные и общенациональные уровни [22, с. 23-24]. На основе типологии социокультурной деятельности К.М. Кантор разрабатывает социокультурный атлас мира [12, с. 23-150].

Здесь важно подчеркнуть принципиальную пропорциональность соотношения планов субстанционального и институционального субъектов социально-культурной деятельности. «С середины 60-х гг. XX в. начался процесс, обозначенный Т. Куном, как смена научных парадигм, а М. Фуко как изменения эпистемемы. Неадекватными для объяснения функционирования и динамики социокультурных систем оказались практически все теории, авторы которых претендовали на универсальность интерпретации. Соответственно, *в качестве проблемной области высветилась социокультурная микродинамика, ее движущие силы и их организация в механизмы формирования исторического процесса*» [26, с. 15]. Таким образом, социокультурная микродинамика на ее повседневном уровне поднимается до формирования исторического процесса, актуального антропогенеза. Эти представления развиваются в русской культуре уже со второй половины XIX в, например, в историософских размышлениях Л.Н. Толстого в его романе «Война и мир». Интересно, что первыми на это обратили внимание зарубежные исследователи [25, с. 280-310; 31, с. 310-314]. Эти идеи получили дальнейшее развитие в 20-е гг. XX века во время «Славянского» или третьего Ренессанса, представленного целым созвездием прославленных российских имен [24, с. 132-154]. К этой замечательной когорте принадлежал и психолог Л.С. Выготский [там же, с. 133]. Так же, как и философ М.С. Каган, он связывал концепт «социально-культурное» с фило- и онтогенезом человека, выделяя в контексте своей культурно-исторической теории наряду с биологической и социально-культурную линию образования высших психических функций индивида [5, с. 81-82; 5, с. 46].

Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников однозначно постулируют институциональный характер субъекта, субъектов социально-культурной деятельности, что, на наш взгляд, будет точным только при единстве субстанционального и институционального субъектов в процессе актуального культуроантропогенеза. Приводим их определения. «К субъектам социально-культурной деятельности относятся многочисленные социально-культурные институты, учреждения и организации, с помощью которых осуществляется накопление и трансляция (передача) культурного опыта...» [18, с. 50]. Это определение без изменений воспроизводится ими в учебнике 2004 г. [там же, с. 282]. В отличие от учебного пособия в учебнике 2004 г. субъектом социально-культурной деятельности назван также и человек. «Личность, выступающая в роли субъекта социально-культурной деятельности, — это человек, который благодаря своей активности практически реализовал все элементы своего участия в этой деятельности, а именно: определил и тщательно осмыслил цель, осознал мотивы своего участия, подобрал необходимые свойства, методы и правила, осуществил соответствующие практические действия, оценил полученные результаты» [18, с. 284-285]. То есть человек выступает здесь в аспекте институциональной функции.

Обратимся к понятию социально-культурного института. Так, А. Радклифф-Браун отмечает, что функция института заключается в решении определенной социально значимой задачи, с удовлетворением конкретной базовой потребности с осуществлением групповых интересов [26, с. 52]. Термин «институт» применяется для обозначения определенных социально установленных и признанных норм или образцов поведения, относящихся к *отдельным* аспектам социокультурной жизни [там же, с. 52]. Однако, в качестве целостности индивид автономен по отношению к любой социокультурной функциональной единице и группе, что является источником потенциальных изменений, ведущих к изменениям в структуре системы. Способность людей к изменениям поведения и представлений ведет к размытию нормативных границ, порождению инноваций [там же, с. 60-61]. Индивидуальная обусловленность эволюционных изменений стала важным допущением при объяснении как культурных различий, так и порождения изобретений, способствующих социокультурному развитию общества [там же, с. 140]. Субъектом саморазвития культуры выступают социально-культурные движения и т. д. [13, с. 52]. В результате этой активности в России в течение одного века были дважды перестроены все основные социально-культурные институты. Несоизмеримо возрастает в информационном, постиндустриальном обществе значение активности человеческих индивидов, в том числе по отношению к социально-культурным институтам. Все это свидетельствует об актуальности выделения субстанционального субъекта социально-культурной деятельности.

В коллективной монографии 1984 г. «Марксистско-ленинская теория культуры» ряд видных российских ученых, в том числе, активно работающих в науке и ныне, (И.А. Арнольдов, В.Г. Афанасьев, С.Н. Артановский, В.М. Межуев, Л.Н. Каган и др.), раскрыли соотношение деятельности субстанционального и институционального субъектов в культуре: «В современной социологической литературе... принято выделять два класса элементов: во-первых, комплекс идей и ценностей, направляющих и координирующих поведение и сознание людей в их групповой и индивидуальной жизни; во-вторых, совокупность институтов и учреждений культуры, посредством которых эти идеи и ценности сохраняются, транслируются и распространяются в обществе, доводятся до каждого отдельного индивида. Пер-

вый класс элементов характеризует культуру как символически оформленную систему, заключающую в себе образцы (эталон) общественного поведения людей, второй класс — как социально организованную систему, осуществляющую социальный контроль над ценностями и идеями — их отбор, сохранение, распространение, пропаганду и выступление в общественном сознании и реальное поведение людей. Сюда включают всю систему образования и просвещения, культурно-массовой информации, различные виды культурного обслуживания. Не отрицая правомерности такого понимания культуры, следует, однако, отметить его ограниченность в применении ко всей истории человечества. По существу, оно воспроизводит точку зрения просветителей XVIII в., которые делили общество на две части — воспитателей и воспитуемых, одна из которых возвышается над обществом. Сфера воспитания при этом обособляется от остальных областей человеческой активности и ограничивается лишь деятельностью социальных институтов и особых групп людей. Между тем в масштабе всей человеческой истории картина выглядит иначе: человек сам воспитывает себя, причем делает это в процессе всей своей общественно-преобразовательной... деятельности. Поэтому культурная сфера существования человека не отделена от остальных областей его общественной жизни, а находится с ними в неразрывном единстве. В той мере, в какой та или иная область общественной деятельности оказывается и способом формирования, развития человеческой личности, она включается в сферу культуры, образует ее существенное подразделение. Культура (при социокультурном подходе: социально-культурная деятельность) с этой точки зрения есть не просто производство вещей или идей в их абстрактной оторванности от человека, а *производство самого человека во всем богатстве и многосторонности его общественных связей и отношений, во всей целостности его общественного бытия* [23, с. 22-23].

Классически прозрачным с точки зрения взаимодействия субстанционального и институционального субъектов в случае первого прецедента употребления концепта «социально-культурная деятельность» при решении одной из ее непреходящих задач является представление Ж.Т. Дюмазедье, введенное в активный научный оборот В.В. Туевым. Социально-культурная деятельность может «осуществляться с трудящимися любого социального положения или любого образовательного уровня средствами все более и более разнообразных действий и организаций с целью обеспечить оптимальную адаптацию всех к техническим и социальным изменениям в обществе» [39, с. 26].

Наш концепт субстанционального субъекта опирается также на выводы алтайской школы виталистской социологии о единстве, целостности жизненного процесса, субъектности человека как биопсихосоциального существа, о характере его взаимодействия со своим жизненным пространством [7, с. 19], опосредуемом производственно-экономическими, политическими, духовно-культурными, социально-экологическими, социально-бытовыми факторами и условиями конкретного исторического бытия людей, о культуроцентричности видения жизненных сил человека [там же, с. 21]. В зависимости от задач исследования в субстанциональном субъекте могут выделяться производственно-экономическая, политическая, духовно-культурная, социально-бытовая субъектности [7, с. 12-16].

М.А. Ариарский отмечает, что *формирование социально-культурного опыта — это в первую очередь область педагогики*, но на практике мы сталкиваемся с противоречием выражающемся в том, что исследования его закономерностей сегодня в большей мере *захватили* философию, социологию, прикладную культурологию,

общую и социальную психологию и *в гораздо меньшей степени — собственно педагогику* [1, с. 72]. Нам представляется, что введение концепта субстанционального субъекта социально-культурной деятельности будет стимулировать и соответствующие институциональные исследования.

Субстанциональным субъектом социально-культурной деятельности мы будем далее называть человека (социокультурные группы, этносы, человечество в целом), творца самого себя и своего мир, субъекта актуального антропогенеза. Под институциональным субъектом социально-культурной деятельности мы будем понимать социальные организации и институты, производящие и транслирующие ценности культуры. Отметим существенное в контексте нашего исследования обстоятельство: в сфере деятельности связей с общественностью так же выделяются понятия и феномены субстанционального и институционального субъектов [49, с. 68-69].

Выявив различие субстанционального и институционального субъектов мы должны будем теперь показать и их единство в процессе социально-культурной деятельности. Раскрыв категориальное содержание концепта «социально-культурная деятельность», обратимся к его филологическому анализу. Данное словосочетание состоит из сложного имени прилагательного и существительного. Сложное прилагательное «социально-культурная» образовано по типу словосочетания с оформлением слагаемых основ как именно прилагательных. Они объединены по типу сочинительного характера, обозначающему равноправные понятия. Их равноправность обозначается написанием через дефис [34, с. 60]. Но в русском языке через дефис пишутся также сложные прилагательные обозначающие качество с дополнительным оттенком (например, кисло-сладкий, то есть сладкий с привкусом кислоты) [30, с. 60]. Очевидно, что семантическая равноправность слов «социальная» и «культурная» в анализируемом концепте соответствует его выявленному нами антропологическому категориальному содержанию.

У Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова такого однозначного определения смысла сложного прилагательного нет. Как это будет видно далее, в одном случае «социальная» обозначает дополнительный оттенок к смыслу «культурная». В другом — «социальная» и «культурная» сочетаются по типу сочинительного, равноправного характера, однако оба при этом получают специфически ограниченное содержание. В том и другом случае связь их с антропологическим категориальным содержанием не раскрывается. В концепт «социально-культурная деятельность» вкладываются разные по смыслу и одинаково недостаточно мотивированные содержания. Отсутствие дифференциации субъекта социально-культурной деятельности на субстанциональный и институциональный затрудняет, на наш взгляд, характеристику и институционального субъекта, их единства в процессе социально-культурной деятельности.

В учебном пособии 1995 года Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова социально-культурная деятельность характеризуется как определенная система идей и представлений, определяющая цели и функции государственной социальной политики в области культуры и досуга... [17, с. 3]. В определении авторов понятие «социальная» понимается не в общем смысле, как характеристика человеческого универсума, а в некотором специфическом смысле. Культурные ценности, как и экономическая собственность, распределяются в стратифицированном обществе неравномерно. Социальная политика государства в сфере культуры производит в целях стабилизации общества определенное перераспределение культурных ценностей. Таким образом, понятие «социальная» в анализируемом концепте является

у Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова дополнительным значением к слову «культурная». Отметим, что авторы четко различают культурную политику и социально-культурную политику [18, с. 130].

В учебнике 2004 года у Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, напомним, что социально-культурная деятельность рассматривается «как исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества» [18, с. 49]. То есть в данном случае понятие «культура» и соответственно «культурная» в анализируемом концепте берется также не в общем смысле, как характеристика человеческого универсума, а в специфическом смысле потребления перераспределяемых ценностей культуры. То есть понятия «социальная» и «культурная» в анализируемом концепте сочетаются семантически теперь уже по типу сочинительного характера [34, с. 96]. Однако, оба они получают отмеченное ранее специфически ограниченное содержание.

Авторы учебника «Социально-культурная деятельность» 2004 г. присоединяются к анализу этой категории данной А.П. Марковым и Г.М. Бирженюком [22], к которому обратимся и мы. «В культурологической и социально-педагогической литературе все многообразие индивидуальной и (совместной) социальной активности в сфере культуры характеризуется категорией «социально-культурная деятельность»... [22, с. 20; 18, с. 59]. Возможно, что такая характеристика и предзадана традицией словоупотребления, однако, от этого она не становится ясной. Почему из двух совершенно равноправных прилагательных, относящихся к категории «деятельность», одно становится субъектом активности, другое — объектом этой активности?

После характеристики категорий «социум» и «культура», от которых образованы анализируемые нами прилагательные, А.П. Марков и Г.М. Бирженюк пишут: «Социальное» и «культурное» растворены друг в друге, ибо в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурный ценностей. Именно человек является первичным «атомом» (П.А. Сорокин: первичным атомом является взаимодействие не менее двух индивидов [38, с. 191]) социальных структур, отношений и культурных процессов» [22, с. 19-20]. Точность, как видим, восстановлена. «Социальное» и «культурное» являются равноправными характеристиками индивидов, способом бытия которых является, как известно, деятельность. Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников целиком воспроизводят этот текст, опуская только предпоследние слова «и культурных». Однако, они оставили в своем тексте «человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей» [18, с. 62]. Однако, это основополагающее антропологическое положение оказывается далее не научным суждением, а обыденным высказыванием. В частности, это касается утверждения названных авторов о том, что социально-культурная деятельность носит человекотворческий характер: чисто антропологический концепт, не ставший системообразующим принципом [там же, с. 72]; что главный продукт социально-культурной деятельности — люди [там же, с. 62]; общество как социально-культурная система, жизнь которого совершенно очевидна и будет социально-культурной деятельностью и т. д.

Но продолжим далее вместе с А.П. Марковым и Г.М. Бирженюком анализ концепта «социально-культурная деятельность». «Именно взгляд на культуру как на процесс создания, хранения, освоения, трансляции ценностей, норм, образов жизни, а также материализованных результатов культурной деятельности, во-

первых, делает необходимым использование категории «деятельность»; во-вторых, актуализирует и проясняет категорию «социального», ибо культура как процесс «живет» в деятельности различных социальных субъектов» [22, с. 20; 18, с. 61]. Нам представляется, что не некий взгляд на культуру делает необходимым использование категории «деятельность», а то, что, как отмечали сами авторы ранее, человек является первичным «атомом» социальных отношений и культурных процессов, а деятельность является, как уже отмечалось, способом его бытия. Далее, совершенно очевидно, что субъектом создания и трансляции ценностей культуры является культурный субъект (субъект культуры), а не социальный субъект. И культура живет, далее, в деятельности «не различных социальных субъектов», а в деятельности человеческих индивидов. Далее А.П. Марков и Г.М. Бирженюк возвращаются к антропологическому подходу: «В качестве субъектов культурной деятельности можно рассматривать личность, социальную группу или общность, регион, общество, человечество в целом. Каждый из этих уровней можно охарактеризовать преимущественно в контексте социологической и культурологической проблематики» [22, с. 21]. Равно, добавим, в обеих этих плоскостях одновременно, как это предусматривается категорией «социально-культурная деятельность». Однако, авторы, находясь в культурологическом поле знания, вопреки очевидной логике, настоятельно акцентировали социологический подход.

В чисто социологическом аспекте интерпретируют категорию «деятельность» и Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников: «В общесоциологическом аспекте понятие «деятельность» характеризует и активность социального субъекта» [18, с. 92]. «Деятельность — это процесс реализации социальной активности»... [там же, с. 92]. Ю.М. Резник отмечает: «Антропологический поворот — это... поворот сознания ученого и всего процесса познания, в результате которого представление о человеке как существе одномерном — политическом, экономическом или социальном — уступает место его многомерной трактовке [29, с. 9]. Уже в 70-80-х гг. XX в. господствующая в России марксистская концепция одномерного человека как существа социального, общественно-политического переросла в концепцию двухмерного человека как биологического и социологического феномена [40, с. 200].

Подобно тому, как социально-культурная антропология содержания концепта «социально-культурная деятельность» легко подменяется социологией, так же легко это содержание подменяется культурологией. Как отмечает В.В. Туев, Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников в учебном пособии «Основы социально-культурной деятельности» не дали определения этого понятия и сослались на толкование термина «культурная деятельность» в «Основах законодательства РФ о культуре», подписанных Президентом РФ Б.Н. Ельциным в 1992 году [39, с. 24]. «В контексте учебного пособия произошла незаметная, на первый взгляд, подмена термина: речь авторы вели о понятии «социально-культурная деятельность», а в цитируемой ими статье законодательства определяется понятие «культурная деятельность». Полагаем, что «социально-культурная деятельность» и «культурная деятельность» — это все-таки не одно и то же [там же, с. 24].

Воспроизведем определение понятия «культурная деятельность» в «Основах законодательства РФ о культуре»: «Деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей» [17, с. 7]. В учебнике «Социально-культурная деятельность» 2004 г. Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников настоятельно и неоднократно отождествляют понятия «культурная деятельность» и «социально-культурная де-

тельность»: «Социально-культурную деятельность в определенном смысле можно отождествить с целенаправленно организованной активностью, связанной с сохранением, созданием, распространением и освоением культурных ценностей [18, с. 74; 8; 9; 10].

Обратимся к определению понятия «культурные ценности» в «Основах законодательства РФ о культуре»: «нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, языки, диалекты и говоры, национальные традиции и обычаи, исторические топонимы, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства, результаты и методы научных исследований культурной деятельности, имеющие историко-культурную значимость здания, сооружения, предметы и технологии, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты» [17, с. 7]. Перед нами ценностный подход к определению культуры. Обращаемся к соответствующему направлению науки о культуре. «Культурология ограничивает свою «познавательную площадку»... комплексом ценностно-смысловых нормативно-регулятивных и знаково-коммуникативных средств и механизмов, обеспечивающих коллективный характер форм жизнедеятельности людей» [45, с. 125].

«Понимание культуры как системы ценностей имело на протяжении XX века, наверное, самое большое число сторонников среди культурологов», — отмечает Л.А. Черная [47, с. 73]. Однако, проблематизируя этот подход, исследователи отмечают, что он не учитывает сам процесс человеческой деятельности, начиная от ее побудительных причин, мотивов, и кончая «воспроизводством активности» людей во всех сферах общественной жизни [там же, с. 75]. Не подвергая сомнению многовековую аксиологическую традицию [14, с. 5-13], нам представляется вряд ли продуктивным такого рода абстрагирование в контексте социально-культурной деятельности и социально-культурной педагогики. Совсем иначе выглядит ценностный подход в контексте социальной и культурной антропологии. «Иногда проводится различие антропологии социальной, акцентирующей внимание на *процессе* конкретного социального взаимодействия людей, и культурной антропологии, фокусирующей внимание на *ценностно-нормативных* механизмах социального взаимодействия. С точки зрения, фиксирующей основные предметные и методологические ориентации социальная и культурная антропология — это разные названия для одной и той же дисциплины [там же, с. 17-18], описывающей конкретные человеческие общности, рассматривающая формы их воспроизводства в тесной связи с динамикой совместной и индивидуальной жизни [там же, с. 17].

И еще несколько слов, связанных с так называемым духовным статусом социально-культурной деятельности, определенным ценностным подходом к культуре. Для социальной и культурной антропологии вещи (причем все вещи, включенные в конкретный социальный контекст) важны прежде всего как посредники, осуществляющие социальные связи, как промежуточные продукты реализации человеческих сил и способностей, намерений и ориентаций. Рассматривая вещи в их единстве с деятельностью и общением людей, антропология социальная и культурная получает возможность характеризовать культуру как качественную определенность особой социальной общности. Таким образом снимается разделение культуры на материальную и духовную, ибо вся предметность, вовлеченная в социальное воспроизводство, оказывается носителем обобщенных социальных значений и особых культурный смыслов... [14, с. 19-20]. «Все определеннее — задача охарактеризовать качества человеческой телесности и социальной предметности через специфику конкретных соци-

альных взаимодействий, через их подвижные конфигурации, сохраняющие или меняющие свою форму [там же, с. 20].

Обратимся теперь к институциональному анализу социально-культурной деятельности, то есть как социально-культурной педагогики. Институт народного образования Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников относятся к категории социально-культурных институтов [18, с. 175], важной сфере общественной практики, где реализуется социально-культурная деятельность [18, с. 174]. В отличие от социально-культурной деятельности, чей идейный генезис из социокультурного подхода, из социальной и культурной антропологии представляется очевидным, однако, в ее теории неосознанным, антропологическое направление в философии и практике образования имеет давние и прочные традиции. Тематическим полем педагогической антропологии российские авторы считают проблематику становления человеческого в человеке, культурные и гуманитарные практики становления человека [33, с. 87]. И не случайно, что именно на этом поле в 80-90-х гг. XX в. началось инновационное педагогическое движение, идущее в авангарде всех философско-педагогических и методологических разработок. К лидерам движения можно отнести Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого, В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, И.Д. Фрунина, Б.Д. Эльконина, А.И. Адамского и др. Концептуально эти работы опираются на представления культурно-исторической школы Л.С. Выготского и на свои пионерские разработки [33, с. 83-84].

Нельзя не обратить внимание на чрезвычайно важное в контексте нашего исследования обстоятельство. В настоящее время идет своеобразный социально-культурный трансфер — перевод гуманитарных практик, наработанных в школе, в другие сферы жизнедеятельности. Этот методологический инструментарий применяется во время создания программ городского, регионального, федерального развития (группы Г.Г. Копылова, П.Г. Щедровицкого, С.В. Попова, С.А. Смирнова, В.С. Ефимова, А.А. Попова и др.).

Антропологический системомыследеятельностный подход к проблемному полю педагогики разрабатывается в рамках школы Г.П. Щедровицкого более полувека, с 1952 года. Системомыследеятельностный подход — сложное словообразование, отражающее процесс проблематизации и преодоления марксистского материалистического редукционизма в понимании категории «деятельность». Здесь создана одна из самых передовых и проработанных педагогических концепций [33, с. 84]. П.Г. Щедровицкий — представитель третьей генерации этой школы. Педагогический контекст понятия и феномена социально-культурной деятельности мы представляем, опираясь на его работы.

К середине XX века интенсификация социокультурных процессов привела к разрыву между темпами изменения форм (типов) производственной и практической деятельности и циклами жизни отдельного человека [50, с. 125]. Человек учится 15-18 лет (что почти соразмерно его трудовому циклу), но ко времени освоения определенного типа деятельности эта деятельность уже может перестать существовать как общественно значимая специализация. Если до конца XIX в. требования к формам производственно-практической деятельности менялись приблизительно с той же частотой, что и поколения, то сегодня отдельному индивиду приходится несколько раз менять специализацию и даже профессию на протяжении своей жизни [там же, с. 126]. Эта ситуация проблематизировала педагогику в целом. Носителем опыта деятельности (мыследеятельности) является некая группа, реализующая творческую стратегию. Однако, сам факт осуществления деятельности со сторо-

ны этой группы не только не гарантирует возможности аналитического описания этой деятельности для последующего усвоения другими, но напротив, в подавляющем большинстве случаев препятствует искомой аналитичности и описанию [там же, с. 135-136]. Педагогика может воспроизводить один, созданный другими вид деятельности, который к завершению своего усвоения, как уже отмечалось, может оказаться ненужным.

В рамках развивающего системомыследеятельностного подхода содержанием педагогической ситуации «оказывается не то, что передается в исходном тексте мысле-речи педагога или в плане демонстрации способов деятельности (решение задач), а то, что возникает в процессе понимания — непонимания и рефлексивной коммуникации по поводу ситуации непонимания. Содержанием обучения (образования), воспитания оказывается то, что совместно удерживается, по крайней мере, двумя участниками коммуникации: ученика и педагога. Переход на позиции развивающего системомыследеятельностного подхода — связан с признанием продуктивности непонимания и незнания и фактически предполагает признание того, что *глубинным содержанием образования являются проблемы* [50, с. 139].

Можно оставаться на точке зрения воспроизводства отрефлексированных и ранее наработанных способов деятельности. Однако, ситуация смены соотношения частот продолжительности человеческой жизни и необходимости смены специализации и специальности требует другого подхода. Встает вопрос о необходимости сконцентрировать свое внимание на позиции обучаемого неопита в целях развития (изменения, трансформации) деятельности, на процессах появления новообразований в мыследеятельности. В этом случае в рамках решения проблемы трансляции возникает другая позиция и другой тип работ, который можно условно обозначить как режим антропологического эксперимента [50, с. 140]. Важнейшим моментом содержания педагогической ситуации является не только знание (представление об объектах), но и образ жизни самой корпорации знающих и соответствующий набор организационно-деятельностных схем [там же, с. 142].

В свете сказанного обратимся к типологии ситуации учения — обучения.

В рамках традиционной педагогики культура рассматривается как высшая инстанция по отношению к педагогической ситуации, а педагогическая деятельность выступает как автомат культуры, то есть передачей законченных образов, образцов и работа с ними. СМД-подход не отрицает подобной просветительской роли культуры, но противопоставляет ей тезис о порождающем характере педагогической коммуникации (ситуации антропического экспериментирования), актуального культуро- и антропогенеза в результате проблематизации и совместного решения проблем учителем и учеником. В этом контексте культура рассматривается как специальное «место» внутри педагогических ситуаций (ситуаций коммуникации между носителем деятельности и неопитом), на которое складываются промежуточные результаты и методические заготовки, способствующие неопиту осваивать новую мыследеятельность. С этой точки зрения, содержание культуры в этом процессе — это всегда ситуативные методико-методологические заготовки, прошедшие лишь частичное испытание. Основным содержанием культуры являются методы [там же, с. 143-144]. Метод характеризует культуру и образование в процессах развития и обеспечивает возможность трансляции культуры в условиях развития [51, с. 28]. Методологический подход в педагогике ориентирован на выделение ряда базовых способов мышления и деятельности отрасли, страны и цивилизации, а также на формирование про-

странства рефлексии и понимания, организованного как полиэкран в ситуации плюрализма и глобальной коммуникации СМИ и Интернета, в котором могут быть переданы и продуктивно усвоены названные способы деятельности [50, с. 144].

Резюмируя типологию проведенных ситуаций, можно говорить о диалоге в границах (рамках) культуры (традиционная педагогика) и культуропорождающем, человекопорождающем диалоге, производительной коммуникации. Существование содержания культуры на границах двух форм существования — «быть рамкой для коммуникации» (социализацией и инкультурацией) человека и «быть продуктом рефлексивно организованной коммуникации» (культуропорождающий, человекопорождающий диалог) создает культуру и человека как таковых [там же, с. 144].

Однако психологические исследования ведут к дальнейшей проблематизации традиционной педагогики, в которой культура работает как готовый механизм. Оказывается, для того чтобы осваивать культуру ее сначала надо творить. Вот к каким выводам приходит по этому поводу А.М. Лобок: «... Девятимесячный ребенок еще не научился жить в соответствии с каким-то культурным образцом; он еще не научился осваивать культурные схемы, заложенные в окружающих культурных предметах...» [20, с. 454]. «Однако это вовсе не значит, что его поведение принципиально акультурно. Возраст девяти-месячного ребенка — это возраст чрезвычайно высокой культурной активности; но это особая культурная активность, в которой ребенок оказывается, так сказать, демиургом своей собственной авторской мифосемантической культуры» [там же, с. 454-455]. «Именно эта субъективная мифосемантика становится основанием для того диалога в который вступает взрослеющий ребенок по отношению к коллективной мифосемантике представленной во взрослой культуре» [там же, с. 450]. «В том то и заключается суть психологического прорыва, который совершается девятимесячным младенцем, что, манипулируя с различными предметами и оставляя на этих предметах многочисленные отметины, царапины, вмятины и зазубрины, он начинает с помощью этих отметин определенным образом персонифицировать окружающее его пространство, делать его личным, своим. А это значит, что он осваивает это пространство субъективно-мифосемантическим, знаково-меточным образом. Еще раз подчеркну осваивает МИМО тех правил, по которым те или иные предметы живут в культуре» [там же, с. 448].

Ту же закономерность становления человека, освоение им ценностей культуры отмечает философ В.Е. Кемеров. «Новость», с которой человеческий индивид вступает в общественное бытие, объективируется не в новом орудии или культурном изобретении, а прежде всего *в факте становления этого индивида как личности*. На первых порах сам человеческий индивид с его нуждами и формирующимися потребностями оказывается тем объектом, в становлении которого подспорьем служат человеческие предметы, связь с другими людьми и приобретаемые в этой связи навыки человеческой жизнедеятельности. Но для формирующейся личности *освоение этих предметов всегда представляет собой оригинальную задачу* [15, с.160]. Однако мы не можем остановиться только на психолого-антропологическом аспекте анализа. Процесс становления как общественный процесс потенциально представляет человеческому индивиду *универсальные средства* и возможность освоение действительности и соответственно саморазвития. Но практически, прежде всего в силу причин социально-классового характера (говоря языком К. Маркса, или говоря языком П.А. Сорокина «стратификации общества» [37, с. 295-424]. Примечание наше). Самоутверж-



дение личности оказывается *выбором лишь некоторых* ограниченных средств и возможностей. Это является одной из предпосылок разделения труда на творческий и репродуктивный. Однако определяющей является творческая деятельность как способ существования человека.

Мы завершаем данную статью определением категории «социально-культурная деятельность». Социально-культурная деятельность есть природо- и культуросообразное самосозидание и самоценностное бытие человека (социально-культурной группы, этноса, человечества в целом), структурно-функционально дифференцированного и творчески интегрированного в своей субстанции-

нальной и педагогическо-институциональной субъектности в процессе создания, потребления ценностей культуры и воспроизводства новых поколений. Мы не претендуем на исчерпывающее определение сущности социально-культурной деятельности. Формирование системного антропологического подхода в отечественной науке к этому феномену, освоение сокровищницы идей и фактов социальной и культурной антропологии еще впереди. Наше определение нам представляется наиболее операциональным в рамках решаемой нами задачи: разработка методологии применения технологий связей с общественностью в управлении социально-культурными проектами в социально-культурной сфере.

#### Библиографический список:

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. — СПб.: Эго, 2001. — 287 с.
2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. — М.: Изд-во «Художественная литература», 1965. — 527 с.
3. Белик, А.А. Культурология. Антропологические теории культур / А.А. Белик. — М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. — 241 с., с. 18.
4. Борзенков, В.Г. На пути к единой науке / В.Г. Борзенков // Человек. — 2004. — № 3. — С. 66-78., с. 66-78.
5. Выготский Лев Семенович / В.И. Авдеев // Энциклопедический словарь по культурологии / под общ. ред. А.А. Радугина. — М.: Изд-во «Центр», 1997. — С. 81-82.
6. Григорьев, С.И. Проблемы социальной культуры совершенствования социального образования в российской провинции / С.И. Григорьев // Образование и социальное развитие региона. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1995. — С. 74-84.
7. Григорьев, С.И. Социологический витализм: теоретико-методологический потенциал и технологические возможности / С.И. Григорьев // Сибирский социологический вестник. Приложение к межрегиональному журналу «Образование и социальное развитие региона». — Барнаул; Новосибирск. — 2005. — №2. — С. 5-22.
8. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. — 2-е изд. — М.: Аспект-Пресс, 1995. — 288 с.
9. Гусякова, Л.Г. Социологические парадигмы и дифференциация моделей практики социальной работы / Л.Г. Гусякова // Социология на пороге XXI века: основные направления исследований / под ред. С.И. Григорьева, Ж. Кознен-Хуттера. — М.: Русаки, 1999. — С. 333-346.
10. Добринская, Е.И. Свободное время и культура личности / Е.И. Добринская, Э.В. Соколов. — Л.: Знание, 1983. — 32 с.
11. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
12. Кантор, К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы / К.М. Кантор. — М.: Языки славянской культуры, 2002. — 904 с.
13. Карпов, А.В. Категория социально-культурное движение в исторической культурологии / А.В. Карпов // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: материалы междунар. конф. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001 — С. 51-53. с.52
14. Кемеров, В.Е. Аксиология / В.Е. Кемеров // Социальная философия: словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. — М.: Академический Проект, 2003. — С. 5-13.
15. Кемеров, В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл / В.Е. Кемеров. — М.: Политиздат, 1977. — 256 с.
16. Кемеров, В.Е. Социальная философия / В.Е. Кемеров. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. — 384 с.
17. Киселева, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности / Т.Н. Киселева, Ю.Д. Красильников. — М.: МГУК, 1995. — 136 с.
18. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. — М.: МГУКИ, 2004. — 539 с.
19. Кребер, А. Понятие культуры и социальной системы / А. Кребер, Т. Парсонс // Парсонс Т. О социальных системах / под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. — М.: Академический Проект, 2002. — С. 687-693.
20. Лобок, А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 681 с.
21. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. — М.: Мысль, 1983. — 284 с.
22. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк; СПб. гуманитар. ун-т профсоюзов. — СПб.: СПбГУП, 1998. — 361 с.
23. Марксистско-ленинская теория культуры / А.И. Арнольдов, Е.А. Ануфриев, С.Н. Артановский и др. — М.: Политиздат, 1984. — 384 с.
24. Махлин, В.Л. Третий Ренессанс / В.Л. Махлин // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации / сост. и ред. К.Г. Исупов. — СПб.: Изд-во «Алетейя», 1995. — С. 132-154.
25. Морсон, Г.С. Творчество прозаики / Г.С. Морсон, К. Эмерсон // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. — СПб.: Изд-во «Алетейя», 1995. — С. 288-309., с. 280-310.
26. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. — М.: Изд-во МГИК, 1994. — 214 с.
27. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс; под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. — М.: Академический Проект, 2002. — 832 с.
28. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации / В.П. Пугачев. — М.: Аспект, 2002. — 279 с., С.19-23.
29. Резник, Ю.М. Современная социальная теория: научный статус и антропологическая ориентация / Ю.М. Резник // Обсерватория культуры. Информкультура РГБ. — 2005. — №1. — С. 4-10.
30. Розенталь, Д.Э. Русский язык / Д.Э. Розенталь. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1972. — 303 с.
31. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
32. Смирнов, С.А. Современная антропология. Аналитический обзор / С.А. Смирнов // Человек. — 2003. — №4. — С. 92-94.
33. Смирнов, С.А. Современная антропология. Аналитический обзор / С.А. Смирнов // Человек. — 2004. — №3. — С. 79-88.
34. Современный русский язык. Морфология. Синтаксис / под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1964. — Ч. II. — 638 с.



35. *Согомонов, А.Ю.* Судьбы и пророчества Питирима Сорокина / П.А. Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — С. 5-24.
36. *Соколов, А.В.* Феномен социально-культурной деятельности / А.В. Соколов. — СПб.: СПбГУП, 2003. — 204 с.
37. *Сорокин, П.А.* Социальная стратификация и мобильность / П.А. Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество / под общ. ред. А.Ю. Согомонова. — М.: Политиздат, 1992. — С. 235-425.
38. *Сорокин, П.А.* Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / под общ. ред. А.Ю. Согомонова. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.
39. *Туев, В.В.* Социально-культурная деятельность: понятие и предметное поле / В.В. Туев // Социально-культурная деятельность: история, теория, образование, практика: сб. — Кемерово, 2002. — С. 20-34.
40. *Ушаков, П.В.* Гомософия как современное общефилософское знание о человеке // Философия, методология, история знания: труды Сибирского института знанияведения / отв. ред. Е.В. Ушакова, Ю.И. Колюжов. — Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2004. — Вып. 2. — С. 199-202.
41. Философская энциклопедия / гл. ред. Д.В. Константинов. — М.: Сов. энциклопедия, 1970. — Т. 5. — 740 с. — Из содерж.: «Теория информации». — С. 210-213., т.3. с. 53.
42. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролов. — М.: Политиздат, 1981. — 445 с. — Из содерж.: «Деятельность». — С. 91, 92; «Субстанция» — С. 357.
43. Философский энциклопедический словарь — М.: ИНФРА-М, 1997. — 567 с. — Из содерж.: «Субстанция». — С. 440, с. 220-221
44. *Флиер, А.Я.* Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. — 492 с.
45. *Флиер, А.Я.* Современная культурология: объект, предмет, структура / А.Я. Флиер // ОНС: Общественные науки и современность. — 1997. — № 2. — С. 124-145.
46. *Хейзинга, Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. / Й. Хейзинга. — М.: Издат. группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. — 464 с.
47. *Черная, Л.А.* Культурология: основы теории / Л.А. Черная. — М.: Логос, 2003. — 184 с.
48. *Шендрик, А.И.* Теория культуры / А.И. Шендрик. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. — 519 с.
49. *Шишкина, М.А.* Паблик рилейнз в системе социального управления / М.А. Шишкина. — СПб.: Паллада-Медиа; СЗРЦ «Русич», 2002. — 442 с.
50. *Щедровицкий, П.Г.* Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики / П.Г. Щедровицкий // Очерки по философии образования (статьи и лекции). — М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. — С. 125-144.
51. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки концепции непрерывного образования / П.Г. Щедровицкий // Очерки по философии образования (статьи и лекции). — М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. — С. 10-33.
52. Энциклопедический словарь по культурологии / под общ. ред. А.А. Радугина. — М.: Центр, 1997. — 478 с. — Из содерж.: Социокультурный подход. — С. 369.

Материал поступил в редколлегию 09.02.07

УДК 398

Л. П. Гекман

## КОСМО-ТЕОГЕНЕЗ В МИФОЛОГИИ НАРОДОВ СИБИРИ КАК ЭТНОКУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩИЙ ФАКТОР

Метод проблемно-логического анализа, герменевтики и реконструирования дает возможность получения информации об одном из наиболее принципиальных механизмов становления этнической культуры – формирования мифологической картины мира. Именно эта проблема раскрывается в данной статье на основе богатого исторического материала.

Мифологическое и мифопоэтическое наследие народов алтайской языковой семьи является уникальным в силу сохранности своей архаической природы, что позволяет понять процесс становления этнических пантеонов, культов, мифологической системы. Метод проблемно-логического анализа, герменевтики и реконструирования дают возможность получения информации об одном из наиболее принципиальных механизмов становления этнической культуры — формирования мифологической картины мира.

Мифологические картины мира — это первые результаты духовно-художественного постижения Абсолюта — альфы и омеги существования человека в мире и мира в человеке. Анализ мифологических текстов великих цивилизаций архаики и традиционных культур современности позволяет обнаружить принципиальное сходство в логике человеческого осмысления глобальных процессов миротворения. Сакральное ядро национальной культуры — это и божественная персонификация, которая находится в сложных отношениях с субъектами ее воздействия: от биологически-витального до концептуально-символически-мировоззренческого, а также

представляет весьма драматические взаимосвязи внутри себя. Двудеинство взаимовлияний материализуется в умопостижимых образах, правда, исключая объективацию идея Абсолюта, а, скорее, постулирующих ее в качестве неперемного действующего лица, субъекта первотворения. Обязательным условием процессуальности творения оказывается наличие бинарных оппозиций (или их внезапное возникновение, постепенное оформление): вода / земля; земля / небо.

В синкретах этнических культур, независимо от степени и специфики их развития, эти оппозиции оказываются доминантами и детерминантами последующей культурной динамики. Если сохранившиеся или реконструированные тексты великих цивилизаций архаики, несомненно, испытали влияние трансформирующихся теологических, философских, идеологических и индивидуально-художественных влияний, то традиционные культуры, не задетые до последнего времени мощным цивилизованным процессом, вынужденные и желающие сохранить сакральное ядро этнической культуры еще и как фактор идентификации (и самоидентификации), в условиях инокультурных, а также инорелигиоз-

ных, воздействий сохранили и придали структурность архаической информации о характере космогенеза как теогенеза.

Важный момент, который не может быть проигнорированным в подобных исследованиях, — общность этнической истории и, соответственно, мифической, праистории — отмечается практически всеми исследователями данной проблемы.

В мифологических текстах евразийского региона оппозициям, маркирующим активную процессуальность творения мира, предшествует изначальное Единое. Так, космогонические мифы Дреанего Востока: Шумера, Египта, Индии, Вавилона акцентируют идею изначального существовавшего водного пространства, никем не созданного и безграничного: таков великий океан Намму в Шумере; воды Тиамат и Апсу в Вавилоне; о водном пространстве — океане Нун — рассказывают «Тексты саркофагов» (III тыс. до н. э.); гимны «Ригведы» тоже упоминают в качестве первостихии «мировые воды». Мировые воды, по древним текстам, содержат в себе «источник жизни». Этот «источник жизни», имманентный Единому, задает инерцию движения, порождает процессуальность. Но феномен единого имеет и еще один вариант оформления: Единое — это божественный андрогин, с которым М. Элиаде связывает идею сверхъестественной двуполости, воплощенный в единстве целостности [10, с. 137-140]. Космогонии, тяготеющие к последующим теогониям, объясняют мир, исходя из образа космического яйца — изначального единства в форме сферы. Символ золотого яйца, ассоциирующегося с Атумом, известен теогонии Гелиополя; Индра и космическое яйцо (Брахма и яйцо-зародыш Вселенной) — исходные моменты космо-и теогенеза Индии; Пань-Гу — один из творцов мира в мифологии Древнего Китая, и коррелирующий с названными моделями, но имеющий иную интерпретацию миф о Хуньдуне.

Множество мифов архаики имеют космологические мотивы, связанные с символом водоплавающей птицы, уже превращающие священные воды, водоплавающую птицу и яйцо в универсальную мифологему, обнаруживаемую и в мифологическом наследии народов Сибири. Так, в вариантах мифа о сотворении мира и возникновении богов у северных якутов и долган большую роль играют птицы: утка-крохаль и гагара. Причем существуют версии, объясняющие поляризацию демиургов: утка-крохаль отдала божеству землю, принесенную в клюве, — так появилась земная твердь. Гагара же не отдала землю, за что была проклята. Апокрифических версий космогенеза довольно много у каждого из этносов Сибири. Канонизировать один из них и, особенно, датировать каждый с достаточной долей уверенности, не представляется возможным. Думается, что допустимым критерием для канонизации мифологемы может стать наличие единого мотива (даже в трансформированном варианте) у всех интересующих нас этносов Сибири (якуты, буряты, алтайцы, эвенки). Мотив добывания земли из-под воды в разных модификациях мы обнаружили у всех названных этносов, следовательно, его и будем считать инвариантом при имеющихся, повторим, отличиях в частности версий.

В алтайских вариантах космо-теогенеза (из пяти, обнаруженных нами в разных источниках) мотив добывания земли водоплавающей птицей отсутствует, но в шаманских текстах Эрлика, добывшего землю из-под вод, называют «трехзобым», акцентируя его «предвечную» птичью атрибутику. В алтайском мифе, как отмечает А.М. Сагалаев, «птичья атрибутика характеризует обоих творцов: Ульгена, который «парит над водами», и Эрлика, «трехзобого», но уже как птицу водоплавающую [7, с. 27]. Бурятские космо-теогонические версии не соединяют стихию воды и птицу, добывающую зем-

лю, но фрагменты, рассеянные по апокрифическим текстам, фиксируют и факт наличия изначальных вод, и божественных птиц; лебедей, где Хон-шубуун именуется праматерью [6, с. 891; 189, с. 159]. Если учесть, что лебедь — водоплавающая птица, то можно с достаточной долей уверенности предполагать наличие если не аналогичного вышеуказанным, то соотносимого с ними сюжета.

Эвенкийские версии космо-теогонии не фиксируют отчетливой формулы мирообразования, сходной с представленными выше, хотя и в них первичной стихией оказывается вода [1, с. 64-67]. Методом реконструкции и с достаточной долей условности можно попытаться восстановить акт творения в широком распространенном формульном варианте: одна из трех душ умершего человека превращается в утку-гоголя и влетает в дымовое отверстие чума, чтобы воплотиться в новом потомке рода. Две остальные души: бэен и оми улетают к истокам родовой реки. Если учесть факт относительной самостоятельности каждой из трех душ, то формула: вода — водоплавающая птица — яйцо (душа — ханьян, которая способна к трансформациям и в ней акцентируется творческое начало) может с известными допущениями приниматься нами в качестве модифицированной, приближенной к новому, более близкому к жизненности в уже очеловеченном варианте версии космо-теогенеза.

Формирование идеи — концепта — символа в мифах творения позволяет зафиксировать семиотический комплекс, который будет развит в мифологии народов Сибири, предстанет в качестве персониферы мифопоэтики и наметит культурную тему сакрального ядра культуры — тему цикличности Единого. Стадиальность выделяемых нами этапов формирования этнической персониферы теоретически условна. Мы не исключаем, а, скорее предполагаем, что рациональное и символическое-образное представление о возникновении и развитии мира невозможно увязать ни с хронологией, ни с исторической событийностью, вызвавшей новый виток развития мировоззренческого комплекса. Конечно, имеет значение и то, и другое, но «отклик» на событие, сколь бы глобальным оно ни было, как правило, оформляется десятилетия и века. Так или иначе, фиксация теогонии более высокого порядка возможна при анализе следующего корпуса источников, где исходная формула расширяется и усложняется «разворачиванием» символа яйца как зародыша новой жизни, взаимопревращения живого и неживого, содержащего в себе жизнь, взаимодействия мужского и женского начал Бытия в качестве универсального продолжения Бытийности. Сущность связывалась с образом, а образ не только воплощал и выражал сущность, но и обретал некие характеристики, позволявшие воспринимать его как способное ощущать, реагировать и диктовать свою волю. Так рождались Боги. Этнические пантеоны и пантеоны, представленные в мифопоэтических текстах, не совпадают, и это понятно: изустное бытование произведений на протяжении веков не только реагировало на объективный процесс исчезновения, замещения фигур, но и, хоть и в минимальной степени, зависело от субъектов-хранителей этнической памяти.

Феномен «замещения фигур» в классических текстах Востока особенно заметен на «Энума Элиш», где актуальные для вавилонян божества Апсу, Тиамат, Ану, Шамаш и др. вытеснили Лахму и Лахаму, Аншара и Кишар, чья значимость в теологической поэме сводится лишь к упоминанию имен. Здесь хотелось бы в максимально сжатой форме изложить концепцию теогонии, предложенную А.М. Лобком [6], который, независимо от классиков культурологии и мифологии как науки, изучающей мифы, пришел к похожим выводам. Мы включаем в работу концепцию этого автора, поскольку ее полемический пафос обнаруживает интересные идеи,

продуктивные для нашего исследования. А.М. Лобок утверждает, что сначала формируются мифологические комплексы оттенков предмета; потом, когда открыта тайна превращения путем (через) уничтожение, от человека дистанцируется совокупность предметов; через рефлексию и в качестве результата рефлексии возникает наррация, в частности, теогония. При этом теогония далеко не всегда и не обязательно воплощается в актах рождения, коррелирующих с рождением природной стихии. «Поименовывая природный мир, культура... не просто удваивает природу, а придает каждому предмету природного мира бесконечное измерение...», которое «...позволяет человеку превращать в природные предметы то, что вовсе и не предполагалось их природой» [6, с. 66-70].

Введение А.М. Лобком дефиниции «семантический комплекс», по его мнению, значительно уточняет понятие «знака» семиологов. Он категорически возражает, например, В.Н. Топорову, который видит в божествах архаических пантеонов аллегорическое изображение стихий природы» [9, с. 107] А.М. Лобок настойчиво утверждает, что в реальных теологических мифах нет никакого взаимодействия стихий и их взаимопревращения, а есть «... только взаимодействие и взаимопорождение богов» [6, с. 618], где бог — «это один из тех фундаментальных мифов, без которого существование человека попросту невозможно. Ведь что такое миф Бога? Миф Бога — это то, что гарантирует человеку ощущение предельного смысла, снимает с него персональную ответственность за будущее» [6, с. 102]. Подобная логика привлекательна тем, что она понятна с точки зрения современности: человек создает Бога, чтобы, во-первых, снять с себя ответственность за собственные несовершенства; и, во-вторых, чтобы было на кого уповать в случае неудачи. С таким выводом А.М. Лобка мы принципиально не согласны уже потому, что сложнейшие разработанные культы архаических и традиционных культур не ограничиваются утилитарными потребностями человека, и понятия А.М. Лобка «комплекс смыслов» или «семантический комплекс» в контексте его монографии не нуждаются бы в столь понятийно объемной дефиниции. Признавая оригинальность концепции названного автора, мы все же придерживаемся иной позиции: божества этнических пантеонов, конечно, с точки зрения современного образованного человека, могут восприниматься как «семантический комплекс земли» или воды и т. д., но, как справедливо замечает А.М. Сагалаев: «...любая реконструкция архаического мировоззрения — еще одно сочинение на тему, заданную древним мифом. Адекватное толкование мифа может быть только мифологичным... выявление структуры мировоззрения, семантики его символов и образов обнаруживает свою явную недостаточность. При таком подходе мировоззрение лишается важнейшего измерения — эмоционального» [7, с. 26].

Рождение богов и выстраивание теогонических генеалогий в мифах и мифопоэтике народов Сибири и рационально, и эмоционально в разной степени. Думается, что миф практически индифферентен к эмоциям, «семантическим комплексам» и аллегориям. Поэтому мы будем использовать понятие — «культурная тема». Употребление этого термина для нас предпочтительно и как эмоционально нейтральное, и как способное охватить максимальный семиозис, и как могущее заполнить многочисленные лакуны в этнических мифологиях и мифопоэтике народов Сибири.

Пожалуй, доминантой культурной темой в интересующем нас объекте анализа можно считать цикличность взаимопревращений, представленных в формуле «вода—птица—яйцо»... Эта формула позволяет представить следующий уровень развития культурной темы: взаимодействие стихий вода / земля; земля / небо.

Аспектация темы просматривается и в вышеуказанной формуле, где тема сюжетно раскрывает факт появления земли из воды уже не птицами, а персоналиями более высокого порядка — богами и их антиподами. Ульгень и Эрлик (Алтай); Юрюнг Аар Тойон и Адярай Бэгэ (Якутия); Эсеге Малан Тойон и Эрлик ((в мифах, а не мифопоэтике) Бурятия); Амака и Харги (Эвенкия). М. Элиаде на обширном эмпирическом материале утверждает факт первоначального родства будущих антиподов. Это подтверждается и данными мифологических сюжетов Сибири: в записи из Верхоянского района Якутии Сатана и бог Танара названы родными братьями («Сатана» — это, естественно, позднейший теоним, следствие влияния христианства на языческие верования якутов). Сатана является старшим из братьев и поэтому знает, как создать землю. В собрании А.В. Анохина содержится интересный сюжетный элемент мифа «О происхождении земли и человека», где спасшиеся после потопа семь кудаев решают создать землю. Старшим из них называется Эрлик. Текст, записанный А.В. Анохиным, не фиксирует акта творения, но во всех других космогонических сюжетах именно Эрлик знает, как создать землю и достает ее из-под воды [2, с. 17-19]. Дуалистические мифы записаны у бурятских племен: верховное божество Эсэге Малан творит землю, добытую его помощником / братом Эрликом, а потом изгоняет провинившегося Эрлика со своей земли. В эвенкийской мифологии тоже встречаются подобные мотивы: светлый творец Буга пользуется знанием и помощью Бунинка, после чего изгоняет его [4, с. 93].

Соединение двух указанных формульных мифологических феноменов («вода—птица—яйцо» и «демиург / антипод») с позиций здравого смысла обнаруживает смысловую и сюжетную лакуну: кто породил богов-антиподов и имеет ли отношение птица к акту их порождения. Культурная тема цикличности бытия в одной из своих периферических ответвлений позволяет заполнить смыслом объективно существующий в текстах провал. Интерпретации, закрывающие лакунарность мифологических текстов, не могут претендовать на несомненную достоверность, но лишь как на рабочую гипотезу, возможную постольку, поскольку локальные исследования мифологии народов Сибири затрагивают эту тему, правда в другом контексте. А.М. Сагалаев, при сопоставительном анализе мифологии алтайцев и обских угров, обратил внимание на любопытный фрагмент мифа манси о низвержении на небесную твердь Нуми-Торумом его жены — богини Калтац. Нам важен не сам факт низвержение богини, а «снижение» ее статуса, коррелирующего с применением феномена изначального единства мужского и женского. В хантыйском сюжете шаман «купает» душу заболевшего в небесном «молочном озере», что в традиции обских угров является владением Калтац, как и Умай у алтайцев, а Калтац и Умай мыслились изначально в качестве двуединого божества Земли-Неба как Вселенной, что подтверждается, в частности; атрибуцией богинь золотыми или шелковыми нитями-волосами [4, с. 93-94]. Солярная символика всегда характеризует связь земли и неба. Акцентируя эту связь и зная по многочисленным версиям творения мира и человека, что демиургом является верховное мужское божество, отметим, что материалом для акта творения человека, как правило, являлась земля, причем в ее интегративном качестве: земля—вода. Для получения более семантически точного символа можно было бы представить триединство: земля / вода / воздух (синоним неба). Действительно, архаичное сознание, творившее модель рождения мира, вероятно, исходило из законов вполне земной логики, объединяя абсолют и его конкретное выражение. Для процесса творения мира необходим «исходный материал», соот-

ветствующий реальным потребностям существования человека. Но в то же время материал должен обладать качеством вездесущности, присутствовать во всех предметах и существах. Такими универсальными первоэлементами являются вода, земля и воздух. Из них наибольшей степенью универсальности является вода. Именно эта субстанция доминирует как в натурфилософиях Востока, так и в архаической философии Запада. Так, в древнекитайском трактате «Гуаньцзы» о воде говорится: «Вода — это кровь и жизненная энергия земли. Она циркулирует по своим кровяным сосудам. Поэтому говорится: «Вода — это всеобъемлющий материал»... На вид вода темная, на деле прозрачная. В этом проявляется ее совершенство»...

Универсальность воды заключается и способности одного содержать в себе три: твердь — лед, вода — жидкость, пар — воздух, причем, каждое из состояний, будучи собой, содержит все три свойства Единого. Качество потенции, заключенное в воде, актуализируется при ее взаимодействии с землей, на что обращает внимание г. Башляр, в метафорической, поэтизированной форме выражая древнее открытие: «Союз земли и воды порождает тесто... В месиве, тесте действие воды очевид-

но... Она развязывает, она же связывает» [3, с. 150]. То есть символ воды, представляющей как триединое, способное сохранять качества целого даже в одной третьей его части (в любых модификациях деления триединства), уже достаточен для сотворения мира как символического акта. Но для создания «замеса» оказывается необходим тот, кто способен придать «тесту» форму — демиург, как правило, воплощающий мужское начало (исключение в евразийских мифологиях составляют один из вариантов шумерского антропогенеза, где доминанта в творении принадлежит женскому боже-ству — Нинхурсаг или Нинмах, и в китайской версии о Нюй-ва). Сотворение божествами людей разделяет миры богов и их созданий.

Пантеоны традиционных культур Сибири достаточно хорошо изучены, и перечисление каждого из них будет лишь повторением материала, давно и активно используемого в науке. Но осмысление проблемы космогенеза как теогенеза на его начальной стадии продуктивно в качестве обнаружения одного из доминантных факторов формирования этнических культур народов Сибири алтайской языковой семьи.

#### Библиографический список:

1. Анисимов, А.Ф. Религия эвенков в историко-генетическом изучении и проблема происхождения первобытных верований. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — 235 с.
2. Анохин, А.В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествия по Алтаю в 1910-1912 гг. по поручению Русского комитета для изучения Средней и восточной Азии. — Л.: Изд-во Российской академии наук, 1924. — 148 с.
3. Башляр, Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи. — М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1988. — 206 с.
4. Бутанаев, В.Я. Культ богини Умай у хакасов // Этнография народов Сибири. — Новосибирск: Наука. СО РАН, 1984. — С. 90-101.
5. Василевич, Г.М. Исторический фольклор эвенков. Сказания и предания. — М.-Л.: Наука, 1966. — 408 с.
6. Лобок, А.М. Антропология мифа. Философский андеграунд Урала. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 688 с.
7. Сагалаев, А.М. Урало-алтайская мифология. Символ и архетип. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-е, 1991. — 153 с.
8. Сагалаев, А.М. Алтай в зеркале мифа. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-е, 1992. — 175 с.
9. Топоров, В.Н. О космологических источниках раннеисторических описаний // ТЗС. — Тарту, 1973. — вып. VI. С. 106-150.
10. Элиаде, М. Мефистофель и андрогин. — СПб: Алетейя, 1998. — 249 с.

Материал поступил в редколлегию 09.02.07

УДК 316.334.55/56

**В. И. Матус**

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПЕРЕМЕЩЕНИЙ**

Рассматривается процесс вхождения индивида в новую социокультурную среду, который может сопровождаться различными переживаниями и быть различным по сроку. Подробно освещается вопрос о влиянии культурного шока на адаптационные процессы в социуме. Анализируется пять этапов адаптации, которые формируют U-образную кривую: хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо. Подчеркивается, что образование также влияет на успешность адаптации: чем оно выше, тем меньше проявляются симптомы культурного шока.

В условиях постоянно развивающихся межкультурных связей, глобализации отношений между государствами и народами всего мира, естественным образом становятся более тесными и контакты между представителями различных культур. Однако человек, попадая в незнакомую для себя обстановку, всегда испытывает некоторый дискомфорт до тех пор, пока не «освоится». Процесс вхождения в новую социокультурную среду может сопровождаться различными переживаниями и быть различным по сроку. Для того чтобы представить себе сам процесс «вхождения» в новые социокультурные условия довольно часто используют понятие «культурного шока». Термин «культурный шок» был введен

американским антропологом К. Обергом, который исходил из идеи, что вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами потери друзей и статуса, отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, а также путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личной идентичности.

Симптомы культурного шока весьма разнообразны: постоянное беспокойство о качестве пищи, питьевой воды, чистоте посуды, постельного белья, страх перед физическим контактом с другими людьми, общая тревожность, раздражительность, недостаток уверенности в себе, бессонница, чувство изнеможения, злоупотребле-

ние алкоголем и наркотиками, психосоматические расстройства, депрессия, попытки самоубийства. В этом списке, в принципе, нет ничего нового, по сравнению с симптомами, выделенными психиатрами в отношении ностальгии, начиная с XVII в. [4, с. 12]. Ощущение потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности и неисполнения ожиданий могут выражаться в приступах гнева, агрессивности и враждебности по отношению к представителям страны пребывания или гостям из другой страны. Это отнюдь не способствует гармоничным межличностным и межнациональным отношениям.

Чаще всего культурный шок имеет негативные последствия, но следует обратить внимание и на его позитивную сторону хотя бы для тех индивидов, у кого первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей и моделей поведения и, в конечном счете, важен для саморазвития и личностного роста. Исходя из этого канадский психолог Дж. Берри даже предложил вместо термина «культурный шок» использовать понятие «стресс аккультурации»: слово «шок» ассоциируется только с негативным опытом, а в результате межкультурного контакта возможен и положительный опыт — оценка проблем и их преодоление [5]. Как правило, проблема культурного шока рассматривается в контексте так называемой кривой процесса адаптации. В соответствии с этой кривой Г. Триандис, например, выделяет пять этапов процесса адаптации в незнакомой или новой социокультурной ситуации [6].

Первый этап, называемый «медовым месяцем» при смене социокультурной обстановки, а в принципе и социокультурной деятельности, характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением и большими надеждами. Действительно, большинство людей, попав в незнакомую социокультурную среду, стремятся учиться или найти достойную работу. Кроме того, как правило, на новом месте их ждут ответственные за прием переселенцев, родственники, или соответствующие службы, которые стараются, чтобы «новички» чувствовали себя «как дома» и даже обеспечивают некоторыми привилегиями. Этот этап довольно быстро проходит.

На втором этапе адаптации непривычная окружающая социокультурная среда начинает оказывать свое негативное воздействие. Например, приезжающие в нашу страну иностранцы сталкиваются с некомфортными, с точки зрения европейцев или американцев, жилищными условиями, переполненным общественным транспортом, сложной криминальной обстановкой и многими другими проблемами. Кроме подобных внешних обстоятельств, в любой новой культуре на человека оказывают влияние и психологические факторы: чувства взаимного непонимания с местными жителями и неприязни ими. Все это приводит к разочарованию, замешательству, фрустрации и депрессии. В этот период «чужак» пытается убежать от реальности, общается преимущественно с земляками и обмениваясь с ними впечатлениями об «ужасных аборигенах». В этот период довольно часто появляется тяга к созданию «землячеств».

На третьем этапе симптомы культурного шока могут достигать критической точки, что проявляется в серьезных болезнях и чувстве полной беспомощности. Не сумевшие успешно адаптироваться в новой социокультурной среде неудачники «выходят из нее» — возвращаются домой или на прежнее место работы.

Однако намного чаще визитеры получают социальную поддержку окружения и преодолевают социокультурные различия — изучают язык, знакомятся с местной культурой, традициями, обычаями.

На четвертом этапе депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Правда, у «новичков» это иногда может быть связано с предвкушением скорого возвращения на родину (тури-

стов, сезонных рабочих, командировочных). Так или иначе, человек на четвертом этапе чувствует себя более приспособленным и интегрированным в жизнь нового общества.

Пятый этап характеризуется полной — или долгосрочной, по терминологии Берри, — адаптацией, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды. В идеале процесс адаптации приводит к взаимному соответствию среды и индивида, и мы можем говорить о его завершении. В случае успешной адаптации (в идеале) ее уровень сопоставим с уровнем адаптации индивида на родине. Однако не следует отождествлять адаптацию в новой социокультурной среде с простым приспособлением к ней.

Итак, пять этапов адаптации формируют U-образную кривую: хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо. Но испытания даже успешно адаптировавшихся людей не всегда заканчиваются с возвращением на родину, так как им приходится пройти через период реадaptации, испытать «шок возвращения». В первое время они находятся в приподнятом настроении, рады встрече с родственниками и друзьями, возможности общаться на родном языке и т. п., но затем с удивлением замечают, что особенности родной культуры воспринимаются ими как непривычные или даже странные. Так, после возвращения из Германии или Америки на родину очень раздражает, что люди на улицах не соблюдают «порядок», например, переходят улицу в неположенном месте и не обращают внимание на свет светофора, сорят или курят во время движения. Лишь постепенно человек полностью приспособляется к жизни в родной стране. По мнению некоторых исследователей, этапы реадaptации повторяют U-образную кривую, поэтому для всего цикла иногда предлагают концепцию W-образной кривой адаптации.

Однако многочисленные эмпирические исследования, проводимые в последние годы, ставят под сомнение универсальность U- и W-образных кривых. Действительно, попадая в новую социокультурную среду, человек не обязательно проходит через все этапы адаптации и реадaptации. Во-первых, культурный шок испытывают не все, хотя бы потому, что некоторые из них, например, туристы — обычно возвращаются домой до окончания первого этапа. Во-вторых, пребывание в чужой стране не обязательно начинается с «медового месяца», особенно, если своя и чужая культуры сильно отличаются друг от друга или миссия пребывания связана с неприятными обязанностями (война, ликвидация последствий землетрясения или других стихийных бедствий). В-третьих, многие визитеры не завершают процесса адаптации, так как уезжают, как только начинают ощущать симптомы культурного шока. Например, довольно значительное число студентов-первокурсников из сельской местности (3,2%) в течение первого курса не приживаются к новым социокультурным условиям города и университета или колледжа и возвращаются домой к родителям, около половины граждан США (48,7%), не прошедших специальной подготовки, не могут справиться с трудностями и бросают работу за рубежом. Для многих эта неудача оказывается настоящей трагедией, так как снижает самооценку и шансы на получение образования или продвижение по службе в будущем. В-четвертых, возвращение домой далеко не всегда оказывается травмирующим.

Значительно от описанного отличается процесс адаптации переселенцев, ведь им предстоит или полностью адаптироваться, или интегрироваться в новые социокультурные условия — достичь высокого уровня межкультурной компетентности, полностью включиться в социальную жизнь общества, а возможно и трансформировать социальную идентичность.

В современной науке накоплены свидетельства о значительных различиях в протекании процесса межкультур-

ной адаптации и ее продолжительности — от нескольких месяцев до 4-5 лет — в зависимости от социально-психологических характеристик человека и особенностей своей (традиционной) и чужой (новой) для него культур.

Степень выраженности культурного шока и продолжительность межкультурной адаптации определяются очень многими факторами, которые можно разделить на индивидуальные, групповые и ситуативные.

К факторам первого типа относятся индивидуальные характеристики, обстоятельства жизненного опыта индивида, а индивидуальные характеристики делятся на демографические и личностные.

Достаточно сильно влияет на процесс адаптации возраст. Быстро и успешно адаптируются маленькие дети, но уже для школьников этот процесс часто оказывается мучительным, так как в классе они должны во всем походить на своих соучеников — и внешним видом, и манерами, и языком, и даже мыслями. Очень тяжелым испытанием оказывается изменение социокультурного окружения для пожилых людей. Так, по мнению психотерапевтов и врачей, многие пожилые эмигранты совершенно не способны адаптироваться в новой социокультурной среде, и им «нет необходимости обязательно осваивать чужую культуру и язык, если к этому у них нет внутренней потребности» [2, с. 137].

Результаты некоторых социокультурных исследований свидетельствуют, что существенное значение на адаптивные возможности имеет пол. Так, женщины из традиционных культур, на адаптацию которых влияли более низкие, чем у соотечественников-мужчин уровень образования и профессиональный опыт имеют больше проблем в процессе адаптации, чем мужчины. Напротив, у американцев половых различий, как правило, не обнаруживается. Есть даже данные, что женщины-американки быстрее, чем мужчины, приспосабливаются к образу жизни в другой социокультурной обстановке. Возможно, это связано с тем, что они более ориентированы на межличностные отношения с местным населением и проявляют интерес к особенностям его культуры, образа жизни и поведения.

Образование также влияет на успешность адаптации: чем оно выше, тем меньше проявляются симптомы культурного шока. Опыт показывает, что успешнее адаптируются молодые, высокоинтеллектуальные и высокообразованные люди.

Для работы или учебы за границей необходимо подбирать людей с личностными характеристиками, способствующими межкультурной адаптации. Г. Триандис с этой целью предлагает учитывать три основных показателя личностных характеристик, оказывающих влияние на успешность адаптации:

- когнитивной (познавательной) сложности — когнитивно сложные индивиды обычно устанавливают более короткую социокультурную дистанцию между собой и представителями других культур, даже сильно отличающихся от их собственной;
- тенденции использовать при категоризации более крупные категории — индивиды, обладающие этим свойством, лучше адаптируются к новому окружению, чем те, кто дробно категоризирует окружающий мир. Это можно объяснить тем, что индивиды, укрупняющие категории, объединяют опыт, полученный в новой обстановке, с опытом, приобретенным на родине;
- низких оценок по тесту авторитаризма, так как установлено, что авторитарные, ригидные, не толерантные к определенности индивиды менее эффективно овладевают новыми социокультурными нормами, ценностями и языком [6].

Попытки выявления качеств «человека для заграничных», который в наименьшей степени сталкивается с трудностями при вхождении в новую социокультурную

среду, предпринимались многими авторами. Если попытаться обобщить полученные данные, то можно сделать вывод, что адаптироваться в новой среде быстрее и легче профессионально компетентному, имеющему высокую самооценку, общительному индивиду экстравертного типа; человеку, в системе ценностей которого большое место занимает ценности общечеловеческие; открытому для самых разных взглядов, интересующемуся окружающими, а при урегулировании конфликтов выбирающему стратегию сотрудничества. Но, видимо, невозможно выделить универсальный набор личностных характеристик, способствующих успешной адаптации в любой стране, регионе или культуре. Так, личностные особенности человека должны находиться в согласии с новыми социокультурными нормами. Например, многие антропологи, психологи и этнографы отмечают, что экстраверсия не обязательно облегчает адаптацию. Экстраверты из Сингапура и Малайзии действительно успешнее, чем интроверты их этих стран адаптируются в Новой Зеландии. Но в Сингапуре более глубокий социокультурный шок испытывают именно экстраверты-англичане, так как чужая культура, в которой приветствуется направленность личности на собственный мир, а не на мир внешних объектов, воспринимается ими как крайне чуждая.

К факторам второго типа относятся обстоятельства жизненного опыта индивида. В этом смысле немаловажное значение имеет готовность человека (мигранта, переселенца, путешественника, студента) к переменам. Сознательно мигрирующие люди в большинстве случаев восприимчивы к изменениям, так как обладают мотивацией к адаптации. Мотивы пребывания за границей иностранных студентов, например, достаточно четко ориентированы на цель — получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на Родине. Ради достижения этой цели студенты готовы преодолеть разнообразные трудности и приспособиться к среде обитания. Еще большая готовность к переменам характерна для добровольных переселенцев, которые стремятся к тому, чтобы оказаться включенными в чужую (новую) группу. В то же время из-за недостаточной мотивации процесс адаптации беженцев и вынужденных мигрантов, как правило, оказывается менее успешным.

На «приживаемость» мигрантов благоприятно сказывается наличие доконтактного опыта — знакомство с историей, культурой, социальными условиями жизни региона или страны посещения. Важным шагом к успешной адаптации является знание языка, которое не только уменьшает чувство беспомощности и зависимости, но и помогает заслужить уважение «хозяев». Благоприятное влияние на адаптацию оказывает и предшествующее пребывание в любой другой инокультурной и социальной среде, знакомство с «экзотикой» — этикетом, пищей, запахами и т. п. Одним из важнейших факторов, благоприятно влияющих на процесс адаптации, является умение устанавливать дружеские отношения с местными жителями. Так, наличие друзей среди местных жителей, помогает познать правила поведения в новой культуре, облегчает возможность получить больше информации о том, как себя вести. Неформальные межличностные отношения с соотечественниками могут способствовать успешной «приживаемости», так как друзья из своей группы выполняют функцию социальной поддержки. Однако в этом случае ограниченность социального взаимодействия с представителями страны пребывания может усилить чувство отчуждения.

Среди влияющих на адаптацию групповых факторов необходимо выделить характеристики взаимодействующих культур, включающих степень сходства или различия между культурами, особенности культуры, к которой принадлежат коммуникаторы, особенности культуры страны или места пребывания.

В первую очередь следует отметить степень сходства или различия между культурами. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что степень выраженности культурного шока положительно коррелирует с социокультурной дистанцией. Иными словами, чем больше новая культура похожа на родную, тем менее травмирующим оказывается процесс адаптации. Для оценки степени сходства культур используется предложенный И. Бибикером с соавторами индекс культурной дистанции (ИКД), который может включать восемь и более показателей: язык, религию, структуру семьи, уровень образования, материальный комфорт, климат, пищу, одежду и др. [1].

Например, на более успешную адаптацию выходцев из бывшего СССР в Германии по сравнению с Израилем среди многих других факторов влияет и то, что в Европе «не переживается так остро климатическое несоответствие. Напротив, здесь такие же сосны, березы, поля, белки, снег...» [2, с. 30].

Но необходимо также учитывать, что восприятие степени сходства между культурами не всегда бывает адекватным. Кроме объективной социокультурной дистанции на человека влияют и многие другие факторы:

- наличие или отсутствие конфликтов — войн, геноцида и т. п. — в истории отношений между народами;
- степень знакомства с особенностями культуры страны пребывания и компетентности в чужом языке. Так, человек, с которым мы можем свободно общаться, воспринимается как более похожий на нас;
- равенство или неравенство статусов и наличие или отсутствие общих целей при межкультурных контактах. После распада СССР и снижения статуса русских в странах нового зарубежья, люди начали воспринимать культурную дистанцию с украинцами не как «близкую», а как «среднюю», а с латышами и эстонцами — не как «среднюю», а как «дальнюю» [1].

Естественно, что процесс адаптации будет менее успешным, если культуры воспринимаются как менее сходные, чем они есть на самом деле. Но сложности при адаптации могут возникнуть и в противоположном случае: человек оказывается в полном замешательстве, если новая социокультурная ситуация кажется ему очень похожей на свою, но его поведение выглядит странным в глазах местных жителей. Так, американцы, несмотря на общий язык, попадают во множество «ловушек» в Великобритании. А многие наши соотечественники, оказавшись в Америке в конце 80-х гг., в период наибольшего сближения между СССР и США, были поражены и раздосадованы, когда обнаружили, что стиль жизни и образ мыслей американцев весьма отличен от сложившихся не без помощи средств массовой информации стереотипов о сходстве двух «великих народов».

Что касается особенностей культуры, к которой принадлежат коммуникаторы, следует отметить, что менее успешно адаптируются представители культур, где сильна власть традиций и поведение в значительной мере ритуализировано, — граждане Кореи, Японии,

Стран Юго-восточной Азии. Например, японцы, находясь за границей, чрезмерно беспокоятся из-за того, что ведут себя неправильно. Им кажется, что они не знают «кода поведения» в стране пребывания. О трудностях японцев, живущих в Европе, свидетельствуют многие данные, в том числе статистика самоубийств среди иностранцев.

Часто плохо адаптируются представители так называемых «великих держав» из-за присущего им высокомерия и убеждения, что учиться должны не они, а у них. Например, многие американцы и русские полагают, что им не нужно знать никакого другого языка, кроме собственного. А жители небольших государств вынуждены изучать иностранные языки, что облегчает их взаимодействие с иностранцами. Неоднократно проводимые исследования показывают, что чем меньше государство, тем больше языков знают его жители, а значит, имеют больше возможностей для успешной межкультурной адаптации. Так, 42% граждан Люксембурга и только 1% французов, англичан и немцев указали, что могли бы объясниться на четырех языках.

Важным аспектом преодоления социокультурных проблем имеют знания особенностей культуры страны или места пребывания. Прежде всего, на возможность обострения или снижения культурного шока влияет способ, которым «хозяева» оказывают влияние на приезжих: стремятся ли их ассимилировать или более толерантны к культурному разнообразию. Или — как японцы — отгораживаются от них трудно пробиваемой стеной. В книге В. Я. Цветова «Пятнадцатый камень сада Рёандзи» приводится множество примеров такого отношения к «чужакам» в Японии. Среди них и крик души французского журналиста, который почти четверть века путешествует по нашей стране: «Я повидал немало странных народов, слышал немало странных языков и наблюдал немало совершенно непонятных обычаев, но не было в мире места, где я чувствовал себя таким чужаком, как в Японии. Когда я приезжаю в Токио, мне кажется, что я высаживаюсь на Марсе» [3, с. 63].

Для поликультурных обществ характерна большая толерантность по отношению к приезжим, чем для монокультурных. Легче адаптироваться в странах, где на государственном уровне провозглашена политика культурного плюрализма, который предполагает равенство, свободу выбора и партнерство представителей различных культур: канадское правительство проводит такую политику с 1971 года, шведское — с 1975 года.

Серьезное влияние на адаптацию оказывают и ситуативные факторы — уровень политической и экономической стабильности в стране или регионе пребывания, уровень преступности, следовательно, безопасности мигрантов и многое другое.

Взаимосвязанное влияние на адаптацию оказывают характеристики мигрантов и взаимодействующих культур. Например, индивиды с готовностью к переменам, оказавшиеся в поликультурном обществе, будут чаще контактировать с местными жителями, и, следовательно, окажутся в меньшей степени подвержены культурному шоку.

#### Библиографический список:

1. *Лебедева, Н.М.* Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп / Н. М. Лебедева // Этническая психология и общество / под ред. Н. М. Лебедевой. — М.: Старый сад, 1997.
2. *Фрейнкман-Хрусталева, Н.С.* Эмиграция и эмигранты: История и психология / Н. С. Фрейнкман-Хрусталева, А. И. Новиков — СПб.: Государственная академия культуры, 1995.
3. *Цветов, В.Я.* Пятнадцатый камень сада Рёандзи / В. Я. Цветов — М.: Политиздат, 1991.
4. *Ясперс, К.* Ностальгия и преступление / К. Ясперс // Собрание сочинений по психопатологии: в 2 тт. — М.: Академия; СПб.: Белый кролик, 1996. — Т.1.
5. *Berry, J.W.* Immigration, acculturation and adaptation / J. W. Berry // Applied psychology: An international review. — 1997. — Vol. 46 (1).
6. *Triandis, H.C.* Culture and social behavior / H. C. Triandis — N.Y. etc.: McGraw-Hill, 1994.

Материал поступил в редакцию 09.02.07

*Е. В. Михайлова*

## **КАТЕГОРИЯ ПУТИ В РУССКОМ БОГАТЫРСКОМ ЭПОСЕ И АЛТАЙСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ**

Рассматриваются сходства и различия в использовании категории пути в русском былинном эпосе и в алтайском героическом эпосе. Взаимодействие русских и алтайцев в мировоззренческой и бытовой сферах достаточно изучено, но факт сходства или взаимовлияния в области устного народного творчества только становится объектом научного анализа.

Проблема сходства мифопоэтических текстов разных народов мира всегда волновала ученых. Причина этого сходства объяснялась по-разному: и общим происхождением людей, и взаимовлиянием культур, и феноменом «бродячих сюжетов». В данной статье эта проблема рассматривается на материале вербального наследия алтайского и русского этносов, сосуществующих на территории Алтая в течение двухсот лет. Народы, разные в антропологическом, лингвистическом, конфессиональном отношении, мировоззрении в самом образе жизни вступают в сложную систему взаимоотношений, что, в частности, проявляется в параллельности использования ряда мифопоэтических мотивов. Задача данной статьи: рассмотреть сходства и различия в использовании категории пути в русском былинном эпосе и в алтайском героическом эпосе.

После похода легендарного казачьего войска за Урал в первой четверти XVIII века началось постепенное освоение территории Алтая. Одновременно с присоединением Алтая к России шло заселение его русскими людьми. Вокруг крепостей, казачьих форпостов, маяков и других укрепленных пунктов возникали русские деревни с пашнями, покосами и прочими угодьями.

Русский человек пришел на алтайскую землю с ее богатым историческим прошлым. По самым скромным подсчетам ученых, со времени поселения человека на Алтае прошло около 600 тысяч лет. Археологи находят здесь следы пребывания человека, начиная с эпохи палеолита, и каждый временной отрезок (мезолит, неолит, энеолит, эпоха бронзы, раннего металла) зафиксирован какими-либо находками. Материальная и духовная культуры алтайских племен впитали в себя все многообразие традиций народов, некогда живших на этих территориях (будь это скифы или тюрки). Можно сказать, что она явилась обобщением материального и духовного наследия глубокой древности. В то же время культура южных и северных алтайцев, переживая коренные исторические события, менялась, приспосабливаясь к своему времени и, так или иначе, развивалась. Как все народы мира, алтайцы создали свою мифологию, в которой нашли отражение шаманские представления о природе, человеке, животном и растительном мире. Удивительный мир образов раскрывает устное народное творчество алтайцев, в частности, героический эпос, в котором отражены сказания о богатырях древности, стоявших на страже справедливости и добра. Мировой загадкой считается искусство исполнения эпики — кай.

Со времени заселения Алтая русскими людьми началось тесное взаимодействие культур этих двух народов. Взаимовлияние происходило как в хозяйственной, бытовой деятельности, так и в религиозной, культурной и духовной сфере [2, с. 92-96].

После присоединения территории Алтая к России многие алтайцы приняли христианство, что сказалось на характере их традиционной культуры. Русские традиции повлияли и на костюм, и на жилище алтайцев, и на грамотность в том числе (до прихода русских коренное население не знало письма и алфавита) [2, с. 64].

Взаимодействие русских и алтайцев в мировоззренческой и бытовой в сферах достаточно изучено, но факт сходства или взаимовлияния в области устного народного творчества только становится объектом научного анализа.

Сравнение, например, алтайских героических сказаний и русского богатырского эпоса показывает, что на протяжении многих веков алтайская и русская культуры складывались и развивались параллельно, что они своеобразны и неповторимы каждая по-своему, но эпика обладает рядом сходных мотивов. Это сходство, вероятно, возникло не столько в процессе взаимодействия, сколько в общих чертах постижения и осмысления на ранних этапах развития окружающего мира, человека, законов бытия и т. д.

Богатырский эпос, герой-богатырь, его путь и подвиги есть в культуре различных этносов. Примечательно, что, бытуя в устной форме, алтайский и русский эпос достаточно хорошо сохранились до сегодняшнего дня. Устойчивая традиция передачи героического эпоса свидетельствует о былой мощи, об историческом славном наследии этих народов.

Сравнивая тексты сказаний и былин, можно обнаружить сходство в сюжетной линии: главный герой отправляется в путь для совершения подвигов на благо родины и демонстрации своей доблести. На его пути возникают различные препятствия, которые он должен преодолеть и вернуться победителем. И здесь важны не только подвиги, здесь можно усмотреть такие фундаментальные понятия, как пространство и время, поиск и обретение истины, ценности; стремление постичь абсолют. На наш взгляд, основополагающей здесь является, заложенная в сюжете эпоса категория пути. «Путь как сюжетобразующий прием позволяет показать виртуальную вселенную в эпосе... категория пути в качестве художественного приема позволяет раскрыть культурную тему этноса в ее мировоззренческом и аксиологическом аспектах: движущийся герой преодолевает препятствия на пути к персонализированным маркерам виртуальной эпической вселенной, представляя «мифическую географию», космологическую модель мира» [1, с. 239].

Еще одну особенность в эпике евразийских кочевников отмечает Г. Гачев: ездовое животное героя — конь — посредник между естественным, природным миропорядком и искусственным-культурным, сотворенным человеком. Понятно, что в алтайском эпосе наличие категории пути и единство всадника и ездового животного объясняется кочевым образом жизни. Гораздо сложнее объяснить это наличие («Богатырский добрый конь», «Бурка», «Бурушко») в русском эпосе, но провести здесь параллели весьма возможно. Волшебные животные героев, как и их владельцы, обладают способностью к трансформациям, но не способны проникнуть в область запредельного, куда герой может отправиться только один, получив при этом наказ коня о том, как следует герою держаться и как поступать в этой сокровенной области, обладающей качеством абсолютного минуса — мотив дальнего путешествия с нисхождением в страну смерти. Символическое изображение смерти/возвращения и триумфа жиз-



ни, порядка присутствует и в алтайской, и в русской мифопоэтике. «Нисхождение в подземный мир как обязательный константный элемент сюжета мифопоэтики жестко мотивирован и непременно оборачивается победой героя и возвращением» [1 с. 240]. То есть категорию пути в мифопоэтике можно рассматривать по горизонтали — заданный путь с преодолением препятствий, и по вертикали — нисхождение в подземный мир, в страну смерти, и возвращение оттуда (иногда умирание и воскрешение).

Нужно отметить, что категория пути для устного творчества русского народа (испокон веков ведущего оседлый образ жизни) является универсальной для разных жанров фольклора: в пример можно привести волшебные сказки («Поди туда — не знаю куда...», «Перышко Финиста — ясна сокола», «Кошеч Бессмертный» и многие другие). Сюда же можно отнести заговоры, в текстах которых, чаще всего заговорщик отправляется в путь, чтобы достичь того места, где его слова приобретут действительную силу («Встану я, раба Божия, перекрестясь, пойду, благословясь, из дому в дверь, из дверей в ворота... на море на Кияне, на острове Буяне, на бел-горючем камне Алатыре...»). В былинном эпосе категория пути тоже является сюжетообразующей. Главный герой отправляется в «поездку богатырскую» для совершения героических подвигов (за женой, освободить землю от иноземных врагов, побороть чудовище или померяться с противником силой богатырской). В принципе, в алтайском героическом эпосе все происходит по подобной схеме. Очень интересным является тот факт, что в алтайском эпосе путь является заданным и predetermined, и герою нужно только пройти его и совершить подвиги. А в русском же былинном эпосе путь является категорией переменной, предполагающей волеизъявление субъекта выбора. Богатырь останавливается на перепутье трех дорог с указателями, а еще примечательнее — видит «алатырь-камышек» (архаический символ славян-язычников) с надписью: «По первой дороженьке ехать — убитым быть, по другой дороженьке ехать — женатым быть, по третьей дороженьке ехать — богатым быть», то есть мифопоэтика предоставляет право выбора самому герою, и он пользуется этим правом. Важно и то, что богатырь не просто сам выбирает путь с «заданным predetermined», но, выбрав путь, где найдет гибель, он преодолевает все препятствия и побеждает смерть. Затем он возвращается к перепутью, выбирает дорогу, где «женатым быть», и действительно, завоевывает себе жену, и, наконец, идет и достигает успеха на дороге «богатым быть». Например, в сибирских сказках герой побеждает не только с помощью волшебства, но главным образом благодаря своим личным качествам: силе, ловкости, смекалке. Успех постоянно сопутствует герою [4, с. 37]. Таким образом, герой русской мифопоэтики является самостоятельным творцом своей судьбы. Если рассматривать тексты записанные исследователями непосредственно на территории Сибири, то возможно еще одно интересное заключение. В некоторых случаях к западно-сибирским текстам не обнаруживаются прямых аналогов из европейской части страны. Это означает, что текст сибирской записи либо законсервировался, сохранив ранние эволюционные признаки, либо напротив, подвергся уже в Сибири изменениям, то есть стал местной эволюционной производной формой [6, с. 13]. На наш взгляд, произошло и то и другое.

Библиографический список:

1. Гекман, Л.П. Мифопоэтика народов Сибири: персонификация и модель мира. — Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2005. — 295 с.
2. История культуры Алтая. — Барнаул: Пикет. 1999. — 149 с.
3. Русские сказки Сибири и Дальнего Востока: Волшебные. О животных / сост. Р.П. Матвеева, Т.Г. Леонова. — Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993. — 325 с.
4. Русская эпическая поэзия Сибири и дальнего Востока / сост. Ю.И. Смирнов. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. — 499 с.
5. Русское народное поэтическое творчество. Хрестоматия / сост. Ю.Г. Круглов. — 2-е изд. — Л.: Просвещение, 1987. — 655 с.
6. Шелегина, О.Н. Адаптация русского населения в условиях освоения территории Сибири. — М.: Логос, 2001. — 184 с.

Материал поступил в редакцию 09.02.07

В пользу первой версии выступает наличие в сибирской эпической традиции сказок о богатырях, в которых категория пути с наличием переменной (трех указателей) встречается чаще. Исследователи в области фольклористики и филологии Е.М. Мелетинский и В.М. Жирмунский предлагают схему трансформации фольклорных жанров: миф — сказка — сказки о богатырях — былинный эпос — историческая песня и т. д. [1, с. 55-56]. Если сказка о богатырях архаичнее, значит более архаичен и мотив переменной пути героя. В контексте версии о территориальных эволюционных изменениях, можно вести речь только о речевых: стилистических, топонимических и других особенностях. В русской эпической поэзии Сибири показательна богатырская сказка «Соловей вор-разбойник» [6, с. 276]. В ней на фоне традиционной основы упоминаются христианские персонажи, терминология (евангелие, Иисус Христос). На пути героя встречается столб с надписями: «...если поехать на правую сторону, то будет в голоде, а если ехать по левой стороне, то будет в холоде, а если ехать прямо, то будет убит. Махнул на все Илюша: «Да что тут, ехать, дак ехать уж прямо!» И поехал он прямо» [6, с. 286]. А далее, как в классическом развитии событий, богатырь преодолевает все препятствия и выходит победителем. Для сравнения можно рассмотреть богатырскую сказку «Про Илью Муромца». Здесь объединены персонажи: Владимир Красно Солнышко, Алеша Попович, Соловей-разбойник и сам Илья Муромец, но есть новое лицо — Никола. Ситуация выбора на перепутье представлена так: «кто влево поедет — богатый будет, кто прямо поедет — женатый будет, кто вправо поедет — убитый будет». Как всегда, Илья хочет испытать судьбу и едет направо. На пути он встречает двух богатырей: Николу и Алешу Поповича и всем им предстоит дать бой богатырю-татарину, в бою погибает Никола (неизвестный персонаж), Илья же побеждает врага, а затем и Соловья-разбойника, за что Владимир Красно солнышко дарует ему четверть государства.

В мифопоэтике категория пути раскрывает сущность понимая картины мира любого этноса. Отсюда очевидна проблема сходства/различия мировоззрения, мироощущения двух разных этнических общностей: алтайцев (и в целом народов Сибири) — приятием ими заданности рока и воли; и русского (славянского) — с самовершением собственной судьбы, несмотря на заданную свыше волю.

Скорее всего, причина такого расхождения в том, что ко времени заселения русских на территорию Алтая (XVIII век) все их мифопоэтические тексты были давно и серьезно переосмыслены с позиции христианского мировоззрения, поэтому в текстах есть христианская терминология и библейские персонажи. Вероятно, огромное влияние на былинный эпос русского народа оказала волшебная сказка. Это отметила в конце 60-х гг. XX в. Т.А. Селюкова, которая пишет, что на Колыме почти исчезли былины, но развивается жанр сказки: былины превращаются в сказки, старые сказки пополняются новыми сюжетами, образами [4, с. 24]. И, может быть, поэтому эпос алтайцев и русских, созданный в языческие времена, и до сих пор, сохранивший языческую основу, имеет общие черты, но христианское мироощущение, десакрализация мифопоэтических текстов, влияние сказочных элементов внесло свои коррективы в эпический русский, то есть внесло элемент переменной, волеизъявления и самовершения.

О. В. Первушина

## ОСОБЕННОСТИ МЕНТАЛЬНОСТИ СЛАВЯНИНА И ГЕРМАНЦА КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Этническая идентичность – это не только принятие определенных групповых представлений, готовность к исходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Она также обозначает построение системы отношений и действий в различных межэтнических контактах. Целесообразно утверждать объективно существующее интегративное единство этнических признаков, субъективно осознаваемое каждым представителем этноса. Это единство фиксируется творческими представителями этнического целого и становится одним из определяющих факторов его идентичности, освященных традицией и транслируемых ею.

В настоящее время актуализируется научное осмысление проблемы ментальности в парадигме этнической идентичности. Научное осмысление проблемы этнической идентичности, представленное в концепциях рубежа XX–XXI веков, связано с усложнением межэтнических контактов и амбивалентного процесса взаимодействия культур. Современное состояние планетарной культуры характеризуется, с одной стороны, тенденцией к «глобализации, модернизации и интеграции социокультурной жизни, с другой стороны, — тенденцией к дифференциации этнокультурных феноменов, поиском этнокультурной идентичности. Процессу унификации культуры противостоит тенденция многообразия культурного восприятия и культурного оформления мира представителями разных этносов.

Этническая идентичность является специфической формой социальной идентификации, основывающейся на сознании представителями одного этноса единства своего происхождения, традиций, ценностей, верований, исторической преемственности. Содержание этнической идентичности составляют различные этносоциальные и этнокультурные представления, являющиеся диалектическим единством детерминант совокупного историко-культурного опыта этноса.

Центральное место в этносоциальных представлениях принадлежит системе верований, национальных идей, нашедших свое воплощение в мифологии, мифопоэтике, бытовых поведенческих стереотипах, costume и пр., что составляет своеобразное и узнаваемое «лицо этноса». «Этническая идентичность — это не только принятие определенных групповых представлений, готовность к исходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Она также обозначает построение системы отношений и действий в различных межэтнических контактах. С ее помощью человек определяет свое место в полиэтническом обществе и усваивает способы поведения внутри и вне своей группы. Для каждого человека этническая идентичность означает осознание им своей принадлежности к определенной этнической общности» [1, с. 55–56]. Нам представляется, что в приведенном выше определении недостает понимания феномена этнической идентичности как суммарного целого личностных ощущений причастности к этносу. Вероятно, целесообразно утверждать объективно существующее интегративное единство этнических признаков, субъективно осознаваемое каждым представителем этноса. Это единство фиксируется творческими представителями этнического целого и становится одним из определяющих факторов его идентичности, освященных традицией и транслируемых ею.

Из объемной и разноплановой литературы по проблемам мифотворчества и мифопоэтики мы имеем в виду в качестве методологически значимой для данного исследования, идею А.Ф. Лосева о природе мифопоэтической

символики, в частности, следующее его замечание: «... мы... находим полное равновесие между «внутренним» и «внешним», идеей и образом, «идеальным» и «реальным». В «образе» нет ровно ничего, чего не было бы в «идее»... «Идея дана конкретно, чувственно, наглядно, а не только примышляется как общее понятие. «Образ же сам по себе говорит о выраженной “идее”...» [2, с. 40]. Мифологический символизм, по А.Ф. Лосеву, как отмечает Л.Г. Ионин, означает соединение реального и ментального планов, более того, миф и мифопоэтика являются единственной альтернативой стандартизированному научному видению: «...мифологическая действительность сильнее и... более всеобъемлюща, чем действительность, продуцируемая наукой» [3, с. 157–158]. Воспринимая миф как фундаментальную форму строения реальности [4, с. 5–7], исследователи в области мифопоэтики определяют его главные функции, где в качестве основной называется функция формирования идентичности и ее воспроизведения. Действительно, обеспечивая специфическую для человеческой общности координацию восприятия и поведения, миф формирует коллективную идентичность, которая реализуется через ценности и нормы, постулируемые мифом. Сохранение и актуальность мифа обеспечивает стабильность коллективной идентичности. Отсюда мы разделяем точку зрения Л.Г. Ионина, отметившего, что многие ученые «не задерживают своего внимания на самом интересном феномене, а именно: на мифологическом характере национализма» [3, с. 171]. Между тем, продолжает исследователь, великая история и славное прошлое — это сказка, сложенная местными интеллектуалами, но до тех пор, пока она не стала образом жизни населения. После чего она превращается в миф, против которого нечего возразить, т. к. мифологическая идентичность адекватна ее этническому аналогу. Именно поэтому нам представляется необходимым и целесообразным сравнительно-сопоставительный анализ мифопоэтики славянского и германского этносов. Мифологический подход позволяет обнаружить явление социокультурной интеграции и идентификации в их концентрированной инвариантной форме.

Подходы в исследованиях особенностей германской и славянской мифологии имеет сходные черты: германская рассматривается в контексте скандинавско-германской; восточнославянская — балто-славянской мифологии. Тексты, если они и существовали, утеряны и большинство культовых действий реконструируются по аналогии с другими архаическими культурами, зафиксированными сакральную информацию в письменных источниках.

Древнейшие сказания германских племен известны из скандинавских памятников. Скандинавские племена, которых миновало влияние Рима и греко-римской культуры, сохранили архаические варианты изустных

преданий, и лишь в IV-VI вв., когда готы и западногерманские племена переживали период «военной демократии», начинает формироваться представление о «героическом веке». Поздняя, по сравнению с германскими племенами, христианизация скандинавских стран привела к сохранению архаической народно-эпической традиции и мифологического эпоса. В XII-XIII вв. в Исландии были записаны и воссозданы по традиционным образцам эпические сказания — саги. К XIII в. относится анонимное произведение — сборник «Эдда» (впоследствии называемая «Старшая Эдда») и книги Снорри Стурлусона «Круг земной» и «Младшая Эдда». Сопоставление характера «Старшей Эдды» с памятниками архаического эпоса западных германцев позволяют сделать вывод о наличии непрерывной эпической традиции, где «Эдда» связывается не только со сказаниями, но и с песнями «эпохи переселения народов» [5, 6].

Нам представляется, что наиболее целесообразным будет обращение к эволюции цикла «Нибелунгов» в героический эпос «Песнь о Нибелунгах», сформировавшийся в эпоху национальной государственности, но сохранивший как германо-скандинавские мифопоэтические мотивы, так и универсальные мотивы мифологии евразийского региона.

«Песнь о Нибелунгах» — произведение анонимного автора, датируемое XIII веком, воспроизводит события, происходившие в V веке в Вормсе — ставке бургундских королей — и в стране гуннов. «Песнь о Нибелунгах», генетически восходящая к песням «Старшей Эдды», распадается на две части, сюжетно объединенных событиями, происходящими с семейством бургундских королей. В первой части особенно очевидны мотивы и сюжетные элементы архаической мифопоэтики, вероятно, характерные для скандинавской и германской мифологии в равной степени. Так, Зигфрид — эпический герой, щедро наделен мифологическими признаками: он победил дракона, он почти неуязвим; он обладает сверхъестественной силой и волшебными предметами (плащ или шапка-невидимка, прибавляющие силу герою; клад таинственного племени Нибелунгов). Но эпос, в отличие от мифа, наделяет героя не божественными, а царственными родителями: Зигмундом и Зиглиндой. В ситуации сватовства Гюнтера к Брюнхильде Зигфрид выполняет все брачные испытания, будучи при этом представлен Брюнхильде как вассал Гюнтера. Ситуативное изменение статуса (в т.ч. и социального) героя весьма распространена и едва ли не универсальная характеристика мифопоэтического произведения. В нашу задачу не входит осуществление историко-литературоведческого анализа произведений, поэтому мы попытаемся вычленить те сюжетные элементы эпоса, которые являются показательными для национальной идентичности. Поскольку эпос складывался окончательно уже в эпоху государственности, мифологические признаки одного из героев — двигателей сюжета — Зигфрида не акцентируются, а о его мифических подвигах только упоминается. Главными эпизодами для нас станут те, где наиболее отчетливо проявляется оформляющийся национальный тип, национальный характер. Все герои — бургунды характеризуются даже не тем, что обладают доминантным качеством — жестким следованием требованиям иерархической соподчиненности (это универсальная особенность средневекового западноевропейского эпоса), а тем, что являются персонализированным олицетворением нормативности. Не только долг вассала по отношению к господину заставляет Хагена убить Зигфрида, но еще и обязанность пренебречь чисто человеческим расположением к Кримхильде и ее мужу. Кримхильда — сестра Гюнтера и, собственно, Хаген не должен делать ей зло. Тем не менее, Хаген, ложно мотивируя желание узнать тайну Зигфрида, сна-

чала готовит, а потом и осуществляет убийство. Еще более отчетливо следование нормативности, понимаемой как формальная заданность поведения, проявляется во второй части эпоса: в сцене предсказания чудесных дев, спасения капеллана, очевидности нерасположения и даже отчетливой враждебности гуннов. Герои — бургунды следуют норме, и это следование приобретает характер неумолимого рока: одни персонажи (Дитрих, Рюдигер) хотят примирить ситуацию, но не в силах этого сделать; другие — Хаген, Кримхильда развивают ее трагические возможности. Следует особо отметить если не нейтральную, то маловыразительную роль короля Вормса — Гюнтера. Он скорее номинальная фигура, чем реальный герой. На его фоне одинаково выигрышают другие персонажи эпоса: Зигфрид — носитель качеств положительного героя, Хаген, характеризующийся демоническим началом, Брюнхильда — дева-богатырша и Кримхильда — мстительница. Заданность психологических качеств — одна из особенностей героического эпоса, но требования выполнения, например, вассального долга предполагают подчинение сильной власти. Ее отсутствие при акцентированном характере нормативного поведения вассалов может, на наш взгляд, считаться одним из свойств национального характера германского этноса, где, повторимся, нормативность есть жесткое следование, соответствие заданной форме (поведенческой, рациональной и даже эмоциональной).

Эти же черты характеризуют персонажей и других средневековых произведений: «Кудруна», «Песнь о Хильдебранде», «Бегство Дитриха». Русский богатырский эпос, по мнению исследователей, формировался либо как вариант трансформации утраченной ныне восточнославянской мифологии [8], либо как народная фольклорная версия исторических событий, закреплённая традицией, либо как результат национального восприятия заимствованных (или универсальных) сюжетов.

Для сравнительно-сопоставительного анализа произведений героического эпоса двух этносов мы выбираем среди трех тысяч записанных вариантов русских былин соотносимые в плане сюжетки тексты «Добрыня и Змей»; «Илья и Калин»; «Михайло Потык». Следует заметить, что русские былины записывались не в авторской обработке, а с учетом передачи текстов информантами, поэтому сегодня известны десятки вариантов одного и того же сюжета, что предполагает особый подход к анализу текстов. Нами будут приняты во внимание те варианты бытования былин, которые в большей степени соотносимы с уже рассмотренным германским героическим эпосом. Культурологический анализ текстов с позиций аккультурации обнаруживает черты национальной идентичности, позволяет абстрагироваться от таких принципиальных для литературоведческого исследования требований, как особенности ритмики, поэтики, принадлежности к конкретному циклу и пр. Мы заострим внимание на сходных сюжетных элементах национальных эпических произведений и вариантов поведения в них былинных героев.

Как и в «Песни о Нибелунгах», в былине «Добрыня и Змей» представлен эпизод змеборства (синоним драконборства). Во всех шестидесяти вариантах записей этот эпизод является ключевым, т.е. архаически мифологическим. В былине «Михайло Потык» мотив змеборства подчеркнута периферией, вторичен по отношению к феномену богатырства, носит скорее мотивационный характер в области сюжетообразования. Обе былины представляют ситуацию служения князю Владимиру, но смысл этого служения совершенно иной, чем, например, в «Песни о Нибелунгах». Добрыня живет не в Киеве, а в Рязани, как о том свидетельствует ряд списков; в отдельных вариантах записей место его жительства не называется, но говорится, что он живет с

матерью Амелфой Тимофеевной. Его социальное происхождение тоже широко варьируется и знатность (если об этом упоминается) отнюдь не акцентируется, как, впрочем, и «вежество» (образование, знание этикета и пр.). Практически все списки фиксируют автономность Добрыни по отношению к Владимиру, и собственно служение князю происходит в силу возникающей необходимости, например, спасти Забаву Путятичну, похищенную Змеем. Добрыня выполняет наказ князя, но спасение Забавы оказывается для него делом менее важным, чем освобождение «полонов русских». Если Зигфрид совершает подвиги под видом вассала Гюнтера ради личного интереса — женитьбы на Кримхильде, то мотив сватовства или женитьбы в былинах о Добрыне и Змее либо отсутствует, либо отвергается героем без мотивации или с мотивацией отказа от породнения с князем. Во всех списках былины настойчиво акцентируется стремление героя к свободе — воле при безусловном подчинении власти только в случае необходимости восстановить справедливость и порядок. Кроме этого, нам представляется весьма симптоматичной инициативность героя, его способность и воля к совершению несанкционированного подвига, который, кстати, никогда не отмечается князем (спасение «полонов русских»). Еще одно, как нам представляется, интересное наблюдение вытекает из сопоставления сюжетов германского и русского эпоса. В «Песни о Нибелунгах» весьма заметен и часто повторяем акт награждения вассалов. В русских былинах подобной ситуации практически не встречается: богатырь служит не ради награды, а по долгу сердца. В одном из наиболее полных списков текста былины «Добрыня и Змей» подвиг Добрыни опосредован его нежеланием отправляться за Забавой Путятичной:

Тут солнышко Владимир стольнокиевский  
 Как накинул эту службу да великую  
 На того Добрыню на Никитича...  
 ... Он пошел домой, Добрыня, закручинился,  
 Закручинился Добрыня, запечалился [7, с. 50].

В русском эпосе богатырь имеет право и на негативную эмоцию по отношению к воле князя. Былина «Михайло Потык» выбрана в силу того, что и здесь очень условно представлена служба богатыря в княжеской дружине. Соответственно, говорить о подвигах в их

классическом понимании при анализе былины нет оснований, поскольку речь идет о необходимости дружинникам — богатырям насаждать веру христианскую в чужих землях. Сам процесс христианизации не описан ни разу. Внимание информантов фиксируется на отношениях Михаила и его жены, окрещенной, но не обращенной в новую веру Марьи Лиходеевны. В сущности, акт богатырских подвигов представлен в тексте как спасение Михаила от коварной жены. Авантюризм сюжета интерпретируется, например, Б.А. Рыбаковым как автономный по отношению к историческому факту обычай захоронения в общей могиле мужа и жены. Нам представляется, что и этот текст может быть истолкован с позиций определения характерных особенностей русского национального типа. Доверчивость и преданность Михаила жене трижды едва не лишает его жизни. Такое долготерпение заканчивается трагически для Марьи Лиходеевны:

Тут молодой Михайло Потык сын Иванович  
 Наперед отсек Марье буйну голову... [8, с. 353]

Былина «Илья Муромец и Калин-царь» представляет еще один вариант богатырства и богатырского подвига. Немотивированный гнев Владимира на Илью Муромца и заточение последнего «во погреб во глубокий» не становится поводом для обиды на князя. Более того, в ситуации нашествия на Киев татар под водительством Калина-царя только Илья оказывается в состоянии спасти и Киев, и Владимира. Победа над Калином — не в его убийстве, а в принуждении подчиниться Владимиру, обещать богатую дань. Специфической особенностью былины, отличающей ее от воинских сцен героического эпоса Германии, является феномен единоборства. Двенадцать богатырей отказываются прийти на помощь Илье и не желают выполнить волю князя. Они появляются только в финальной сцене пленения Калина.

В результате анализа нам представляется возможным использовать тест-схему Ф. Клакхона [9], адаптированную нами в соответствии с задачей исследования. На наш взгляд, схема должна учитывать два наличных в мифопоэтическом творчестве уровня: собственно мифологический и эпико-исторический, обнаруживающих оппозиционные пары ценностей, характеризующих национальные характеры.

Германский эпос	Русский эпос
<b>I. Природа—Человек</b> (в мифологических пластах повествований на уровне архетипов)	
<i>Мотив змееборчества</i>	
а) для достижения личной неуязвимости и получения клада;	а) для спасения жертвы змея — выполнение воли князя и проявление инициативы — освобождение «полонов русских»;
б) для строительства «космоса» — включение героя в систему десакрализованной государственности.	б) для восстановления status quo героя: победа ничего не изменяет в судьбе героя («Добрыня и Змей») или приводит к новым испытаниям (Михайло Потык).
<i>Система предсказаний</i>	
а) нарушение запрета и роковое свершение предсказаний (сны Кримхильды, предостережение вещей дев).	а) нарушение запрета и удачный исход, определяемый личными качествами героя.
<b>II. Человек—Человек</b>	
а) богатырь, воспринимающийся как «чужой», превосходящий личными и героическими качествами окружение, ситуативно используется и подлежит уничтожению, вытеснению из среды соотносимых между собой воинов;	а) герой самодостаточен, самоценен и признается таковым как своим окружением, так и князем;
б) в ситуации «сватовство — брачные испытания — женитьба» происходит дублирование мифологического мотива брачных испытаний (подмена героя: Гюнтер — Зигфрид и двойная победа героя.	б) мотив сватовства отсутствует; герой либо отказывается от невесты — награды князя, либо добывает жену сам; причем брачные испытания в последнем случае происходят после женитьбы.

Для изложения результатов анализа этико-исторического плана повествования предлагается такая схема:

<b>I. Степень соотношения мифологического и исторического в эпосе</b>	
<p>а) сознательная установка на историчность мифа, где элементы мифа цитируются в расчете на знание их слушателем или читателем, что является показателем рационализма мышления с акцентом на личностный этнопсихологический стереотип;</p> <p>б) история воспринимается как закономерная последовательность событий. Отсюда миф эволюционирует в героический эпос, и мифологические сюжетные элементы подчинены целостному историзованному развитию сюжета.</p>	<p>а) сознательная установка на мифологичность в ее символической полисемантической. Исторический факт — это повод для его мифологизации, что является показателем интуитивно-иррационального типа мышления с акцентом на этнопсихологическую размытость стереотипа;</p> <p>б) история воспринимается как дискретный феномен, где многое определяется случай. Индивидуальное видение истории обусловило отсутствие канонических редакций эпика.</p>
<b>II. Иерархическая система и поведение героя внутри этой системы</b>	
<p>а) наличие жесткой иерархической структуры, где каждый выполняет свою роль вне зависимости от обстоятельств;</p> <p>б) соответствие требованиям иерархической структуры и невозможность инициативы как главный показатель героизма;</p> <p>в) нормативность поведения: формальное следование должному как поведенческая доминанта.</p>	<p>а) аморфная структура, условная, номинальная иерархия, срабатывающая только в ситуации возникшей опасности;</p> <p>б) условное соответствие требованиям иерархической структуры и инициативность как объективное условие героизма;</p> <p>в) анормативность: ситуативное следование должному; предпочтение свободы-воли, возможная негативная эмоция к требованию князя.</p>
<b>III. Отношение к поощрению и способы поощрения за подвиг</b>	
<p>Материальные формы награждения, гиперболизированные, этикетные и детерминативные.</p>	<p>Моральное удовлетворение, пренебрежение предлагаемыми материальными способами поощрения подвига.</p>

Как нам представляется, героический эпос воплощает отчетливые характеристики национальной идентичности в их историко-социальной детерминированности. Социально и национально значимыми для германского и славянского (русского) этносов оказываются скорее оппозиционные, чем аналогичные качества героики и специфика национального образцового поведения, мифологизированного типа.

Таким образом, в результате сопоставительного анализа мифопоэтических текстов германского и во-

сточнославянского (русского) этносов обнаруживаются комплексы этнопсихологических черт, воплощающие национальные характеры и национальные картины мира, что открывает определенные возможности в интерпретации мифопоэтических текстов как знаково-символической системы, воплощающей информацию о социально-психологической природе этноса.

Библиографический список:

1. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. — М.: ЮНИТИ, 2002. — 352 с.
2. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев // Миф. Число. Сущность. — М.: Мир, 1994. — 919 с.
3. Ионин, Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л.Г. Ионин. — 2-е изд. — М.: Логос, 1998. — 278 с.
4. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Образ. Символ. Исследования в области мифопонимания / В.Н. Топоров. — М., 1995. — 624 с.
5. Гуревич, А.Я. Норвежское общество в раннее средневековье: Проблемы социального строя и культуры / А.Я. Гуревич: АН СССР, Ин-т всеобщ. ист. — М.: Наука, 1977. — 337 с.
6. Мелетинский, Е.М. «Эдда» и ранние формы эпоса / Е.М. Мелетинский. — М.: Высш. шк., 1968. — 368 с.
7. Добрыня и Змей // Былины / сост., вступ. ст., подгот. текстов и коммент. Ф.М. Селиванова. — М.: Сов. Россия, 1988. — С.178-190.
8. Мифы народов мира: в 2 т. / Гл. ред. С.А. Токарев — М.: Сов. энциклопедия. — Т.1. — 1980. — 672 с; Т.2. — 1982. — 720 с.
9. Kluckhohn, F. Values and Orientations in the Theory of Actions / F. Kluckhohn // Parsons T., Shils E. Toward General Theory of Actions. — Cambridge, 1951. — P. 395.

Материал поступил в редакцию 09.02.07

Р. А. Трофимова

## ТРАКТОВКИ БИБЛИОТЕРАПИИ

Рассматривается междисциплинарное происхождение библиотерапии, обусловленное обилием трактовок ее содержания и функций. Исследуются конкретные методики и технологии библиотерапевтического воздействия на различные социальные группы, имеющие психические проблемы.

В настоящее время идет формирование новой системы научного знания о содержании, формах и технологиях влияния на сознание индивидов и социальных групп, которая называется социальной логотерапией. По нашему мнению, ее становление должно проходить с учетом наработок библиотерапии. Библиотерапия — междисциплинарная отрасль прикладного знания о лечебном эффекте чтения литературы различных жанров, типов и разновидностей. Основы этого знания созданы объединенными исследователями усилиями библиотечников, медицинских терапевтов, книговедов, психологов, невропатологов, психиатров, социологов, конфликтологов, педагогов и социальных работников. Библиотерапия имеет длительную историю становления и развития. Известно, что еще Авиценна (Ибн-Сина) в своей «Книге исцеления» среди всех средств воздействия на больного выделял «слово» врача и ставил его на первое место. До нас дошли письменные свидетельства того, что в 18 веке английский врач Т.Сандейгем «выписывал» своим больным популярную в то время книгу М.Сервантеса «Дон-Кихот», расценивая ее прочтение как составляющую курса лечения. Более ста лет тому назад возникла Ассоциация больничных библиотек США, которая активно использовала исцеляющие последствия чтения художественной литературы. Именно в этом сообществе библиотекарей и медиков впервые появился термин «библиотерапия», позже вошедший в широкий научный оборот во многих странах мира [1, с. 65; 2, с. 58].

Междисциплинарное происхождение библиотерапии обусловило обилие трактовок ее содержания и функций, предопределило возникновение различных концепций библиотерапии и основанных на них научных школ.

Среди американских специалистов распространено мнение о том, что «библиотерапия есть использование литературы и поэзии в лечении больных, страдающих от эмоциональных проблем или умственных расстройств. Библиотерапия часто используется в социальной работе с группами или в групповой терапии и, как правило, достаточно эффективна при работе с людьми всех возрастов, с больными как госпитализированными, так и с амбулаторными. А также со здоровыми людьми, желающими использовать литературу как средство личного развития и самосовершенствования» [3, с. 18]. Разновидностью такого подхода выступает концепция А.Брайена, согласно которой библиотерапия — суть «психологическая диета» а деятельность библиотерапевта подобна деятельности врача-диетолога» [4, с. 95].

Американская библиотерапия дифференцируется на клиническую и психогигиеническую. Объектом первой выступают психически больные люди, объектом второй — лица, имеющие другие заболевания и находящиеся в угнетенном состоянии по этой причине. Конкретные методики и технологии библиотерапевтического воздействия на две названные группы существенно отличаются друг от друга. Но между американскими моделями клинической и психогигиенической библиотерапии есть много общего, обусловленного, в первую

очередь, тем, что обе эти формы используются в странах Америки (США, Канаде и других) в больничных условиях.

Европейская библиотерапевтическая школа, возникновение которой связано с идеями шведского невропатолога и библиофила Я. Биллстрема [5, с. 20-21], отличается от американской тем, что она не ограничивает сферу своего применения только больничными границами. Объектом своего внимания она расценивает, прежде всего, социальные группы, имеющие психические проблемы, члены которых находятся в обычных (для этой группы) жизненных условиях. В рамках этой школы групповые формы библиотерапии ставятся выше индивидуальных. Предпочтительным местом проведения библиотерапевтических сеансов признаются библиотеки, изотеки, музыкальные и литературные салоны (кафе), где под соответствующую музыку происходит чтение не только и не столько прозы, сколько поэзии, с последующим обменом мнениями о прочитанном и прочувствованном (естественно, под руководством библиотерапевта). Такая «терапия духа» призвана избавить от тягостных мыслей, страхов и стрессов, нормализовать конфликтность, повысить степень адекватности оценок пациентами социального окружения и своих жизненных проблем.

Сегодня в книжных магазинах Финляндии, Италии, Англии, Франции и Германии можно встретить «терапевтическую поэзию» — сборники стихов, оформленные в виде упаковок для лекарств. На обложке таких изданий указано назначение, противопоказания, дозировка и свойства предлагаемого поэтического «снадобья» — все как положено относительно медикаментов. Такие стихи-медикаменты, по признанию покупателей, действительно помогают избавиться от душевной, а порой и телесной боли. Поэтому они пользуются спросом. Например, в Италии за три года продано 7,5 млн. упаковок «терапевтической поэзии» [6, с. 285].

В странах Западной Европы такая работа осуществляется национальными ассоциациями либо библиотерапевтов (например, во Франции), либо социальных работников (Германия, Швеция), либо библиотечников (Италия), либо социально-культурных аниматоров (Швейцария). Ассоциации систематически проводят совместные семинары, конференции и симпозиумы по библиотерапевтической проблематике, готовят (в университетах) кадры высококвалифицированных библиотерапевтов, ведут соответствующую научно-исследовательскую работу [7, с. 229-238]. Коллективными усилиями данных ассоциаций доказано, что библиотерапия (наряду со смехотерапией, ароматерапией, театротерапией, музыкальной и т. д. терапией) приводит в действие психический механизм вытеснения отрицательных эмоций положительными, предотвращая тем самым губительные воздействия негативных эмоций как на биохимические, физиологические процессы, происходящие в человеческом организме, так и на социальное поведение людей [8, 9, 10, 11, 12]. Литературное произведение влияет на эмоции человека:

1) смыслом слов, 2) мыслями, закодированными в тексте (скрытыми за словами), 3) вызванными наглядно-чувственными образами, 4) описанными поступками, мнениями и переживаниями героя, 5) эмоциональным состоянием автора, 6) его мировоззренческой позицией, 7) звучанием слов, 8) иллюстрациями, 9) шрифтом, 10) качеством бумаги и оформлением книги, 11) многими другими характеристиками произведения, роль которых неоднозначно оценивается европейскими библиотерапевтами [12, 13]. Люди с разным уровнем интеллектуальной, этической и эстетической развитости, к тому же находящиеся в разных психических состояниях, не одинаково улавливают вышеназванное, а потому получение запрограммированного библиотерапевтического эффекта требует глубоких обследований как пациентов, так и рекомендуемых им книг.

В России понятие «библиотерапия» стало использоваться лишь в 40-х годах нашего века. Но первые научные разработки библиотерапевтического, по сути дела, характера осуществлены во второй половине XIX века. Речь идет об эмпирических исследованиях механизмов чтения, проведенных Х.Д. Алчевской, и теоретических работах А.А. Потебни. В начале нашего века психологический механизм чтения художественной литературы обстоятельно изучали А.П. Нечаев и А.Ф. Лазурский.

В первые годы советской власти это направление исследований возглавил Н.А. Рубакин — создатель новой для того времени науки, названной им библиопсихологией (библиологической психологией). Эта наука, по Рубакину, имеет комплексный и прикладной характер, призвана решить все проблемы, прямо или косвенно связанные с восприятием читателем любых публикаций, входящих в библиотечный фонд. Она принципиально отличается от традиционного библиотековедения и книговедения. Ее признание означает, — писал Н.А. Рубакин, — что «... примат содержания в нашей теории книги должен уступить место примату читателя: примат вещи — примату той психики, которую так или иначе возбуждают письмена... Каково содержание книги в действительности? Этого никто, решительно никто из читателей вполне точно и определенно знать не может. Оно мираж, который представляется каждому отдельному его наблюдателю иным в зависимости от этого наблюдателя» [14, с. 11]. Столь решительный отказ от библиотечных традиций многими воспринимался «в штыки», а кое-кем критикуется до сих пор [15, с. 131-133; 16, с. 130-143]. Эта критика затормозила распространение рубакинских идей, имевших библиотерапевтическое значение. Тем не менее они получили определенное развитие в экспериментах и теоретических обобщениях Д.А. Балака, В.А. Кузьмичева, Я.М. Шафира, С.Л. Вальгарда и некоторых других исследователей 20-30-х годов.

В период Великой Отечественной войны многие библиотекари, работавшие в госпиталях, заметили, что процесс выздоровления раненых тесно коррелируется с прочитанными ими книгами, что неудачно рекомендованные художественные произведения усугубляли физические недуги пациентов. [17, с. 63-68] Обобщение итогов этих наблюдений позволило И.П. Кутанину в 1947 году поставить вопрос о необходимости создания отечественной библиотерапии и потребности переосмысления рубакинской библиопсихологии в терапевтическом ключе [18, с. 3-160]. Данная задача сегодня в основном выполнена благодаря работам А.И. Миллер [4, 22, 23, 24, 25], А.Е. Шапошникова [16], Е.Л. Арефьевой [19], Ю.А. Сорокина [20], В.И. Малининой [21] и некоторых других исследователей.

На территории бывшего СССР известны, как минимум, еще две относительно автономные библиотерапев-

тические школы. Ценные библиотерапевтические рекомендации даны Харьковским психоневрологическим институтом (И.Вельвовский), кафедрой психогигиены и психопрофилактики Харьковского института усовершенствования врачей (А.Филатов, А.Миллер и др.) [27, с. 113-116].

Прибалтийская школа представлена трудами А. Воскене, Д. Потельне, П. Смитрите, Г. Мишкиняне [5], О. Мязоту [28], Э. Стальненене [29], Н. Казинса [30], И. Мейжиса [31] и других исследователей, из которых явствует потребность учета в библиотерапевтической деятельности этнической принадлежности пациентов, специфики их национальной ментальности.

В Алтайском крае библиотерапевтические разработки реально осуществляются с середины 80-х годов кафедрой библиотековедения АлтГАКИ [27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38] и АКУНБ им. В.Я. Шишкова [39]. Велись они и краевой юношеской библиотекой до ее реорганизации. При этом исследования, проводимые сотрудниками библиотек края, укладываются в традиционное библиопсихологическое русло, начертанное, по сути дела, еще Н.А. Рубакиным [в этом легко убедиться, сравнив 39 источник с 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 и 47].

Библиотерапевтические разработки кафедры библиотековедения АлтГАКИ отличает принципиально иной подход. Исследовательская группа кафедры стремится изыскать способы библиотерапевтического воздействия не только и не столько на отдельно взятую личность, сколько на группы психически однородных (в основных характеристиках) и явно не страдающих расстройствами психики людей.

По нашему мнению, разработки библиотерапевтических рекомендаций, в том числе списков рекомендуемой разным группам читателей литературы, должны осуществляться с учетом, прежде всего, их социального статуса, положения в обществе и микросоциумах (семье, коллективе и т. п.), так как общность социально-статусных позиций — главный фактор, порождающий схожесть психического реагирования людей на социальные раздражители. Концепция библиотерапии, предлагаемая кафедрой, имеет, таким образом, не психологические, а социологические истоки. Она строится на теории жизненных сил социальных субъектов [48].

Библиотерапия, в нашем понимании, — один из возможных методов восстановления (реабилитации) жизненных сил человека, способный стать достаточно эффективным проявлением социальной логотерапии.

Исходя из теории жизненных сил, каждый человек имеет свой набор физиологических, психических и социальных потенциалов для собственного жизнеосуществления и совершенствования своей жизни, точнее — только ему присущую конфигурацию жизненных сил. Социальное поведение людей обусловлено не столько их принадлежностью к той или иной традиционно понимаемой социальной группе, сколько имеющимися в наличии и исчерпанными жизненными силами.

Среди групп, выделяемых по степени развитости жизненных сил их членов, есть ослабленные одновременно в социальном, психическом и физиологическом отношениях. Именно эти группы, должны быть объектом библиотерапевтического влияния. Только при таком условии библиотерапия становится методом регулирования социальных отношений и реабилитации системно понимаемых жизненных сил людей.

Мы не можем в полной мере солидаризироваться с оценками библиотерапии, предложенными И. Кутаниным [18] и другими отечественными библиотерапевтами [50]. Они сводят библиотерапию к психотерапии, понимают первую как составляющую часть второй, а повторяя азы американской школы, зауживают сферу применения данного метода больничными палатами.

Наш опыт свидетельствует о возможности и актуальной потребности использования библиотерапии в гораздо более широких масштабах, во всех библиотеках, а также при надомном библиотечном обслуживании. Серия проведенных кафедрой библиотековедения экспериментов убедительно показала, что один и тот же литературный источник, рекомендованный психотерапевтами, скажем, для лиц, находящихся в состоянии фрустрации, вызывает у одних рост агрессивности и конфликтности, а у других — подавленности и депрессии. Выяснение причин подобных (парадоксальных с точки зрения градационного осмысления библиотерапии) феноменов убеждает нас в истинности заключения, согласно которому психотерапевтическое понимание возможностей библиотерапии неоспоримо, узко, нуждается в существенной корректировке в аспекте признания первостепенной значимости системного характера взаимодействия жизненных сил людей. Игнорирование социально-статусных позиций и ролей личности, уровня религиозности, степени ее материального достатка, этнической ментальности, специфики ее социального пространства и времени социально-политических, этических и эстетических ценностей, других ее социальных жизненных сил ведет к таким результатам библиотерапевтического вмешательства, которые противоположны ожидаемым только по психотерапевтическим соображениям.

Современные библиотерапевты, в принципе, но не во всех деталях, знают, как и каким индивидам следует рекомендовать художественную литературу того или иного жанра и автора, чтобы нормализовать их психику. С этой завоеванной усилиями многих исследователей высоты предстоит сделать новый шаг вперед. Нужно получить знание о том, каким образом с помощью литературы (не только художественной, но и научной, и публицистической) можно влиять на социальное поведение людей, на выбор и корректировку ими своих жизненных стратегий и тактик. Библиотерапия может стать

средством минимизации социальных аномалий, одной из социальных технологий, нормализующих жизнь всего общества.

Хотя отечественные библиотерапевтические практики пока не стали средством социальной логотерапии, но имеют основательный потенциал трансформации в данном направлении. Этот возможный процесс будет проходить тем успешнее, чем быстрее и качественнее последует решение комплекса теоретических проблем, связанных с осмыслением:

- а) всей системы следствий смены психотерапевтической парадигмы библиотерапии на социолого-логотерапевтическую;
- б) взаимосвязей между методиками и технологиями традиционной и новой библиотерапии;
- в) необходимости и содержания принципиально новой типологии читателей по комплексу социологических и психологических характеристик, ранее не использовавшийся отечественными библиотерапевтами;
- г) типичных моделей социального реагирования людей разных социолого-психологических типов на прочитанное (в разрезе, как минимум, жанров литературы, типов изданий, популярных и модных авторов);
- д) опыта, накопленного коллективами массовых библиотек по коррекции социально-значимого поведения читателей, в том числе того, который получен в советские времена, когда главной функцией этих библиотек была идейно-воспитательная работа с населением;
- е) итогов современных библиотерапевтических исследований, строящихся на социолого-логотерапевтической парадигме, прежде всего;
- ж) возможностей адаптации наработок европейской библиотерапевтической школы к современным российским условиям.

#### Библиографический список:

1. Рослик Г.М. Немного о библиотерапии // Научные и технические библиотеки — 1995. — №7. — С. 65-67.
2. Суетнов А.А... Иль перечи «Женитьбу Фигаро» // В мире книг. — 1985. — №11. — С. 58-60.
3. Баркер Р. Словарь социальной работы / сокр. перевод с англ. — М., 1994. — 134 с.
4. Миллер А.М. Некоторые проблемы библиотерапии за рубежом // Обзор литературы // Библиотековедение и библиография за рубежом. — 1971. — №36. — С. 95.
5. Мишкинине Г.Р. Библиотерапия в медицинских библиотеках // Научн. и техн. библиотеки СССР. — 1987. — № 3.
6. Читайте на здоровье // Иностранная литература. — 1994. — №4 — С. 285.
7. Амман Г. Социально-культурная анимация в Швейцарии // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт — М., 1993. — 356 с.
8. Васильюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984. — 200 с.
9. Гелева П. Возможности библиотерапии // Твое здоровье. — 1991 — №8 — Сб.
10. Гозман Л. Лекарство от тревоги // Библиотекарь. — 1984. — №7. — С. 44-45.
11. Некоторые проблемы библиотерапии за рубежом: Обзор литературы // Библиотековедение и библиография за рубежом. — М., 1973. — Вып. 36. — С. 93-106.
12. Уолш М.А. Организация библиотечного обслуживания. больных // Бюллетень Юнеско для библиотек. — 1969. — Т.23. — №2. — С.84-87.
13. Ингарден Р. Исследования по эстетике. — М., 1962. — 150 с.
14. Рубакин Н.А. Что такое библиологическая психология. — Л., 1924. — 61 с.
15. Словарь библиотечных терминов. — М., 1976. — 223 с.
16. Жаблицкая Л.Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы / Проблемы социологии и психологии чтения: Сб. статей. — М, 1975. — С. 130-143.
17. Шапошников А.Е. Применение библиотерапии // Библиотечное обслуживание инвалидов: история, современность, тенденции. — М., 1992.
18. Кутанин И.П. Библиотерапия // Труды научной библиотеки при СГУ. — 1947. — Вып. 1. — С. 162.
19. Арефьева Е.П. Пропаганда книги и руководство чтением в трудах Н.А. Рубакина // Исследования и материалы. — М., 1966. — Сб. 12. — С. 93-112.
20. Сорокин Ю.А. Библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина и смежные науки // Книга (исследование и материалы). — М., 1968. — Вып. 17. — С. 55-69.
21. Малинина В.И. Читательские состояния и восприимчивость к художественному тексту // Психологические проблемы чтения. — Л., 1981. — Вып. 62. — С. 39-46.



22. Миллер А.И. Личные качества и профессиональная подготовка библиотекарей // Библиотекосведение и библиография за рубежом. — 1971. — Вып. 36. — С. 102-106.
23. Миллер А.М. Некоторые психологические особенности восприятия художественной литературы больными неврозами // Психология и медицина / Сб. трудов. — М., 1978. — С. 242-249.
24. Миллер А.М. Особенности руководства чтением больных в библиотеках лечебно-профилактических учреждений: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Л., 1975. — 30 с.
25. Миллер А.М. Кравченко С.Я. Библиотерапия в системе комплексного курортного лечения // Научно-технический прогресс и медицина. — Ульяновск. — 1985. — С. 23-24.
26. Горнфельд А. О толковании художественной прозы // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 7. — Харьков, 1916. — С. 3-41.
27. Трофимова Р.А. Концепция библиосоциальной работы. — Барнаул, 1996. — 203 с.
28. Мязотс О. «Счастливая больница» — посланец из другого мира // Библиотека. — 1994. — №7. — С. 67.
29. Некоторые аспекты библиотерапии: Метод, рекомендации / Сост. Э. Стальненене и др. — Вильнюс, 1988. — 22 с.
30. Казинс Н. Резервы человеческого духа // Здоровый образ жизни. — 1995. — №3 (54). — С. 13-15.
31. Мейжис И.А. Социальная психология библиотечного дела. — 1993. — №4. — С. 49-54.
32. Трофимова Р.А. Опыт проведения библиотерапевтического экспериментирования (в сельских регионах Алтайского края) // Библиотекосведение. — 2003. — №5. — С. 117-125.
33. Трофимова Р.А. Основы библиотерапии. — Барнаул, 1995. — 13 с.
34. Гейнс С. Библиотерапевтическое воздействие художественной литературы на молодых читателей. Дипл. работа. — Барнаул, 1995. — 116 с.
35. Жуминова Н. Библиотерапевтическое воздействие художественной литературы на выпускников средних школ: Дипл. работа. — Барнаул, 1995. — 175 с.
36. Потапова Р.П. Проблемное поле библиотерапии // Книга и мировая цивилизация. XI книговедческая конференция. — М., 2004. — С. 112-116.
37. Рыжкова М. Библиотерапевтическое воздействие художественной литературы на мужчин: Дипл. работа. — Барнаул, 1995. — 97 с.
38. Федулова Л. Библиотерапевтическое воздействие художественной литературы на группу эмоционально-неуравновешенных клиентов: Дипл. работа. — Барнаул, 1995. — 82 с.
39. Библиотерапия: Аннотир. рек. указ. / АКУНБ им. В.Я. Шишкова; Инф-библиог. отдел. — Барнаул, 1995. — 10 с.
40. Несвитенко Н. Лечение по рецепту Хемингуэя // Алтайская правда. — 1991. — 29 июня.
41. Библиотека в помощь читателю / Библиотекарь и читатель: проблемы общения. Сб. статей. СПб. — 1993. — 94 с.
42. Искусство печального утешить // Библиотекарь. — 1991. — №9. — С. 52-54.
43. Ключина Н. Душу исцелит добро // Библиотека. — 1994. — №2. — С. 38.
44. Ключина Н., Кушнир Г., Сапоровская М. Библиотерапия // Библиотекарь. — 1991. — №9. — С. 51-52.
45. Фоменко В. Библиотерапия // Правда Украины. — 1990. — 25 июля.
46. Шалыпга Т.С. За помощью — в библиотеку // Библиография. — твой помощник: Сб. статей в помощь незрячим людям. — М., 1984. — С. 27-37.
47. Шашкова И.В. Работа души // Библиография. — 1991 — №2. — С. 45.
48. Григорьев С.И., Демина Л.Д., Растов Ю.Е. Жизненные силы человека. — Барнаул, 1996. — 93 с.
49. Велик А.А. Изменение состояния сознания и психотерапия // Твое здоровье. — 1990. — №6. — С. 23-27.
50. Книговедение: Энциклопедический словарь / Ред. Н.М. Сикорский. — М., 1982. — 664 с.

Материал поступил в редколлегию 09.02.07

УДК 316.33

А. Р. Татаркина

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В XX веке тема человека и человеческого существования стала центром всего гуманитарного знания. Теоретическое осмысление повседневности рассматривается на основе истории ментальности. Это обстоятельство усиливает новизну, актуальность данной проблемы.

Актуальность и востребованность проблемы повседневности подтверждается устойчивым интересом к ней со стороны историков, культурологов, искусствоведов, социологов, а также достаточно большим выходом статей, монографий, диссертаций. Это объясняется тем, что именно в XX в. (а точнее в середине столетия) тема человека и человеческого существования стала центром всего гуманитарного знания. Собственно, повседневность — есть одно из открытий XX века. К этому открытию имеют отношение философия М. Хайдеггера, социология Э. Гуссерля и А. Шюца. Сюда можно с полной уверенностью отнести экспериментальные поиски сюрреализма и поп-арта. Мода на повседневность подтверждается высказываниями теоретиков современной куль-

туры о том, что именно дом становится центром, а повседневность сценой нашего существования. Мир черват новым грандиозным проектом: очеловечить, «одомашнить» предметное окружение, городскую среду, модели существования.

Для понимания исторического аспекта повседневности необходимо обратиться к сути самого понятия. Повседневность — прежде всего рутинный, неосознаваемый мир, который противопоставляется досугу и празднику (повседневность — будни), мгновениям острого психологического напряжения (повседневность — обычная жизнь), идеальному существованию (повседневность — обыденность). Исходя из разного понимания контекста повседневности, можно выделить два подхода

к определению повседневности. Первый рассматривает повседневность как рутинную, технизированную деятельность (Г. Зиммель, М. Хайдеггер). Вторые считают её подлинным локусом творчества, где создается всё человеческое и сам человек, повседневность — место для трудов (Л. Февр). Таким образом, несмотря на разное понимание, повседневность остается одной и той же. Её характеристики: рутинность, нерелективность, типичность, привычность. Американский социолог А. Шюц выделил следующие признаки повседневности:

1. Активная трудовая деятельность, ориентированная на преобразование внешнего мира.
2. Напряженное отношение к жизни.
3. Цикличность восприятия времени, соответствующая трудовым ритмам.
4. Личностная определенность индивида.
5. Особая форма социальности (типизированный мир). [1]

Теоретическое осмысление повседневности в исторической науке начинается в середине XX в, когда ученые от экономической истории обратились к истории ментальности. В итоге сложилось влиятельное направление — историческая антропология. В рамках данной методологии во Франции оформилась школа «Анналов» (М. Блок, Л. Февр, Ф. Бродель). В Германии под исторической антропологией понимается история повседневности. В России начало проблемы было положено историками-медиевистами (А. Гуревич). Тематика исследований довольно широка: народная культура, политическая антропология, история семьи, питания, частной жизни и т. д. Предметом становятся малые сообщества, микромир, поэтому очень часто историю повседневности называют «микроисторией». Итак, в центре исследователей находится не столько материальный мир как таковой, сколько человек как создатель этого мира, данной культуры, выражающий себя в реалиях своей повседневной жизни — биологической, материальной, социальной, психической. Задача историка повседневности — не реконструкция и описание индивидуальных форм бытия, а выяснение типичности, присутствующей в формах быта, городских, сельских поселений, семейных отношениях, политической организации, т. к. «именно из маленьких происшествий, из путевых заметок вырисовывается общество» (Ф. Бродель).

Исходя из широкого спектра явлений, составляющих проблему повседневности, можно утверждать, что она на разных уровнях рассматривалась отечественными историками. В работах Н.М. Карамзина, С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, Н.И. Костомарова, И.Е. Забелина содержатся многочисленные данные о быте, особенностях жилища, нравах людей то есть все то, что наполняет повседневную жизнь человека. В начале XX в. в отечественной историографии стали появляться работы, посвященные целостному описанию Российской империи, включавшие анализ повседневности с этнической и историко-культурной позиций [2].

Проблема повседневности нашла отражение в работах региональных историков. Большой вклад в изучение южно-уральской повседневности внесли историки В.А. Весновский, П.Н. Столянский, П.Н. Распопов, И.И. Архангельский, А. Алекторов, П.Д. Райский [3]. В этом ряду следует отметить исследования, касающиеся Челябинска. Справочное издание «Весь Челябинск и его окрестности» (1909), написанное журналистом В.А. Весновским, является первой книгой о Челябинске. Она снабжена историко-статистическими сведениями о прошлом города, автором был сделан анализ современной городской жизни, состояния культуры, образования. Уральский историк Н.М. Чер-

навский в «Материалах к истории Челябинска» высветил отдельные стороны прошлого города, книга содержит любопытные сведения о развлекательной жизни горожан.

Таким образом, дореволюционными историками был накоплен значительный фактический материал по различным вопросам повседневной жизни, но без обобщения и комплексной характеристики.

В советское время проблема повседневности изучалась в контексте общеисторического, культурного процесса. Например, в рамках материальной культуры историки рассматривали такие темы, как история быта, жилища, одежды [4]. В 60-80-е гг. в отечественной науке стала подниматься тема праздничной культуры [5]. Местное краеведение ограничивалось отдельными публикациями, высвечивающие, в основном, бытовую сторону повседневности [6]. На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что появилась потребность в комплексном исследовании проблемы повседневности. Этот пробел пытаются преодолеть современная отечественная наука.

Первые результаты системного подхода продемонстрировала международная конференция «Российская повседневность 1921-41 гг.: новые подходы», прошедшая в Санкт-Петербурге в 1994 г. По итогам конференции был опубликован сборник научных статей, в котором содержались интересные сведения о формировании советского менталитета, нового быта и т. д. Современные историки изучают повседневность в разных контекстах: либо ограничиваются частной проблематикой, либо в рамках определенной культурной эпохи [7] Следует отметить, что современные ученые в своих исследованиях используют разные методологические подходы: историко-антропологический, культурно-антропологический, гендерный. В 2000 году вышла в свет монография Б.Н. Миронова «Социальная история России периода империи», выполненная на основе социально-исторического анализа российского общества [8]. Ее достоинством является соприкосновение с разными историческими дисциплинами: историческая урбанистика, историческая демография. На основе значительной источниковой базы Б.Н. Миронов дал обстоятельную картину не только общественной структуры империи, но и затронул вопросы менталитета, традиционного и буржуазного укладов жизни. Из последних работ заслуживает внимание исследование Н.Б. Лебиной «Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920-30-е гг.» [9]. В ней автор подразделяет повседневность прямое (дом, одежда) и косвенное (досуг, частная жизнь) нормирование. Оригинальным является подход автора: изучение повседневности строится на основе поведенческих характеристик советского человека — норм и аномалий.

В современном южно-уральском краеведении также наметился интерес к проблемам повседневной жизни. Повседневность становится предметом диссертаций, монографий [10]. Отдельные аспекты повседневности позволяют многообразнее, ярче представить конкретную эпоху, событие, показать роль маленького человека в историческом процессе. В таком ключе выполнено исследование В.Д. Павленко, Г.К. Павленко «Огненный рубеж фронта и тыла», в которой получили освещение такие темы как, общественное питание, медико-санитарная служба в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, повседневная жизнь в современной отечественной науке освещается с новых позиций. Несмотря на подъем интереса к этой тематике, ощущается потребность в ее дальнейшей разработке. Комплексных, обобщающих исследований, изучающих настроения,

стереотипы мышления, особенности поведения городского населения Южного Урала на сегодняшний день нет. Это обстоятельство усиливает новизну, актуальность данной проблемы.

Библиографический список:

- 1 Щюц, А. Структура повседневного мышления / А. Щюц // Социологические исследования. — 1988. — №2. — С.127.
- 2 Семенов Тянь-Шанский, В.П. Россия. Полное географическое описание Нашего Отечества. Настольная и дорожная книга / В.П. Семенов Тянь-Шанский. — СПб., 1914; Милюков, П.Н. Очерки истории русской культуры / П.Н. Милюков. — М., 1993.
- 3 Весновский, В.А. Весь Челябинск и его окрестности / В.А. Весновский. — Челябинск, 1909; Столпянский, П.Н. Город Оренбург. Материалы к истории и топографии города / П.Н. Столпянский. — Оренбург, 1908; Распопов, П.Н. Оренбургская губерния в современном ее состоянии: статистический очерк / П.Н. Распопов. — Оренбург, 1884; Архангельский, И.И. Материалы по истории г. Троицка / И.И. Архангельский // Труды Оренбургской Ученой Архивной Комиссии. — Оренбург, 1900. — Вып.6; Алекторов, А. История Оренбургской губернии / А. Алекторов. — Оренбург, 1883; Райский, П.Д. Путеводитель по Оренбургу с очерком его прошлого и настоящего, иллюстрациями и планом / П.Д. Райский. — Оренбург, 1915.
- 4 Например, История СССР: в 12 т. — М., 1968; Муравьев, А.В., Сахаров, А.М. Очерки истории русской культуры IX-XVII вв. / А.В. Муравьев, А.М. Сахаров. — М., 1984.
- 5 Некрылова, А.Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища / А.Ф. Некрылова. — Л., 1984; Немиро, О.В. Праздничный город. Искусство оформления праздников. История и современность / О.В. Немиро. — Л., 1987.
- 6 Заринская, И.З. Народная культура и предметный мир уральских рабочих / И.З. Заринская // Из истории художественной культуры Урала: сб.ст. — Свердловск, 1988. — С.77-83; Сокоиков, С.С. Традиционные и популярные формы досуговой культуры Урала (начало XX в.) / С.С. Сокоиков // Восьмые бирюковские чтения: тезисы докладов. — Челябинск, 1988. — С.176-178; Адукова, Т.Ю. Быт дореволюционного Челябинска / Т.Ю. Адукова // Седьмые бирюковские чтения: тезисы докладов. — Челябинск, 1987. — С.16-18.
- 7 Пушкарева, Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X-нач.XIX вв.) / Н.Л. Пушкарева. — М., 1997; Зброжек, Е.В. Викторианство в контексте культуры повседневности / Е.В. Зброжек // Вопросы культурологии. — 2006. — №2. — С.41-48.
- 8 Миронов, Б.Н. Социальная история России периода империи: в 2 т. / Б.Н. Миронов. — СПб., 1999-2000.
- 9 Лебина, Н.Б. Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920-30-е гг. / Н.Б. Лебина. — СПб., 1999.
- 10 Например, Жулева, М.С. История повседневности жителей города Кургана в 1929-1941 гг. Автореф. дис...уч.ст. к.и.н. / М.С. Жулева. — Курган, 2004.; Нарский, И.В. Жизнь в катастрофе: будни населения Урала в 1917-21 гг. / И.В. Нарский. — М., 2001.; Павленко, В.Д., Павленко, Г.К. Огненный рубеж фронта и тыла / В.Д. Павленко, Г.К. Павленко. — Челябинск, 2005.

Материал поступил в редакцию 09.02.07

УДК 75

**Н.С. Мамырина**

## **СПЕЦИФИКА ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ КАК ЖАНРА СТАНКОВОЙ ЖИВОПИСИ**

Статья посвящена рассмотрению вопроса становления исторического жанра тесно в историческом развитии. Подчеркивается тот факт, что сюжетные границы исторической живописи должны быть поняты в соответствии с правилами того времени, когда создавалось художественное произведение, а также обращается внимание на то, что «Историческая память» концентрируется в художественном мышлении, художественном сознании, художественной памяти региона, является важной составляющей духовности народа.

Исторический жанр в России имеет сложный путь развития и становления. На протяжении двух столетий понятие «историческая живопись» наполнялось разным содержанием, это зависело от понимания истории в ту или иную эпоху. Становление исторического жанра имеет несколько этапов, тесно связанных с историей нашей родины. В начале XX века теоретики искусства делают попытки выработать универсальные определения портрета, натюрморта, пейзажа, исторической картины, опираясь на материалы живописи едва ли не с древнейших времен. Но эта задача оказывается неразрешимой в связи с тем, что старые понятия не охватывают новых явлений в изобразительном искусстве.

Понятие жанр в кратком словаре терминов изобразительного искусства определяется как «исторически сложившаяся, устойчивая форма организации художественного материала. Различают основные жанры: исторический, бытовой, батальный, жанр портрета, пейзажа, натюрморта» Исторический жанр посвящен «изображению конкретных исторических событий прошлого и современности...» [1, с. 45].

Столь широкое толкование термина «исторический жанр» ставит перед исследователями задачу определения границ исследуемого материала. Сюжетные и временные рамки исторического жанра то раздвигаются, то суживаются. В одних случаях понятие «исторические события» расширяется настолько, что включает современность и тогда к исторической живописи относят картины, изображающие современную жизнь. В других случаях напротив эти же рамки ограничивают историческую живопись одними лишь реально-достоверными сюжетами, а прошлое, преломленное в легендах и мифах (особенно библейских), остается вне пределов исторического жанра.

Сюжетные границы исторической живописи должны быть поняты в соответствии с правилами того времени, когда создавалось художественное произведение. Здесь необходимо развить понятия жанровой классификации картины и их исторической значимости. Доктор искусствоведения, профессор А.Г. Верещагина в своей работе «Художник. Время. История.» определяет временные границы исторического жанра, подходя к этому

вопросу с учетом того, как решали его ведущие теоретики искусства второй половины XVIII—начала XIX века: «историзм явился признаком не только исторической, но и бытовой, и пейзажной, и даже портретной живописи» [2, с. 5]. В данном случае историческая живопись не превращается в некий жанр – гегемон, с присущей только ему высокой идейной ценностью.

Этой концепции близки взгляды исследователя О.С. Семенова: «Искусство является историческим тогда, когда художник под воздействием мощного импульса, идущего к нему от реальной жизни, воссоздает образ Мира, в своих основных закономерностях, восходящих к закономерностям визуального восприятия самой этой реальности, взятой в определенных рамках и пределах. В этом случае образный мир его произведения должен жить в пространстве и времени, типологически близких реальным пространству и времени, а художественное время и пространство должны быть непрерывными и динамичными по своей структуре. Они должны быть сорганизованы перспективной системой в пространственном аспекте. А во временном — категориями прошлого, настоящего и будущего, то есть теми моментами, благодаря которым человек воспринимает время как реальный временной поток, в котором он сам живет. [3, с. 37]. Изменение представлений об обществе и о личности, динамика соотношений социальной среды и человека стоят в центре внимания художника, претендующего на создание истинно исторического произведения.

В начале XVIII века историческим называли некий универсальный жанр, включавший в себя батальные, религиозные, мифические и аллегорические композиции и крайне редко – собственно исторические. В середине века, с момента организации Академии художеств, исторический жанр начал развиваться и занял ведущее положение, а мифологическая, религиозная и батальная живопись рассматривались как его разновидности. В начале XIX столетия понятие исторической живописи вновь претерпевает ряд перемен. Батальная живопись занимает приоритетное место и выделяется в самостоятельный жанр, обособливается также религиозная живопись. В это время происходит размежевание исторической живописи на поджанры и возникают как самостоятельные ветви историко-бытовая картина, исторический пейзаж, исторический портрет. В то же время взаимовлияние и взаимопонимание этих поджанров было настолько велико, что трудно было отнести картину к точно обозначенной разновидности исторической живописи. В связи с развитием исторической науки стало меняться понимание исторической ценности явлений прошлого и настоящего. К историческим стали причислять общественно важные события современности, которые были связаны с жизнью народа и влияли на историческую судьбу всей страны, картины, отражающие эти события, приобрели черты историзма.

В разные эпохи по-разному понимали нравственно-воспитательную роль исторической живописи, но никог-

да не отрицали ее чрезвычайной важности. В XVIII и в начале XIX века классицистическая живопись, в соответствии с этическими требованиями просветителей, воспитывала зрителя, показывая ему примеры благородных поступков героев прошлых веков. Исторические живописцы-романтики стремились к тому же, но их герой был эмоционально активнее, духовно богаче, чем герой классицистов.

Реалистическая историческая живопись второй половины XIX века открыла новые пути контакта со зрителем. «Воспитание примером» остается и здесь, но гораздо важнее становится другой путь нравственного воздействия на человека. Историческая живопись развивает его эстетически, обогащает знаниями, учит рассуждать, видеть исторические корни современных явлений. Через эстетическое наслаждение — к просвещению народа — вот лозунг второй половины XIX века. Отсюда обилие социальной, научной, психологической, художественной информации, обилие параллелей с самой зловещей действительностью [2, с. 120].

События Октябрьской революции принесли в жанр исторической картины широкий диапазон новых тем, связанных с революционными событиями и преобразованиями в стране. В связи с такими изменениями еще труднее стало провести точные границы между жанрами. Появилось новое направление, имеющее самостоятельное значение — историко-революционная картина. В советской картине сильно проявились идеологические требования власти, вызвав новые образы, новых героев, а также новые формы решения исторических полотен.

Исторический жанр всегда имел большое познавательное и воспитательное значение, обусловленное возможностью его духовно эстетического воздействия, историческая картина являлась также носителем духовных ценностей человечества. В эту систему ценностей входит «историческая память», которая находит воплощение в художественных образах, сюжетах, посвященных трагическим или радостным событиям жизни страны.

Историческая память, социальная память присуща народу, обществу в целом. Историческая память отражена в языке, истории, культуре, обычаях народа. Она передается от родителей к детям, от учителей к ученикам, образуя живую связь между ними, преемственность поколений. [4, с. 176.]

«Историческая память» концентрируется в художественном мышлении, художественном сознании, художественной памяти региона, является важной составляющей духовности народа.

Таким образом, «историческая картина» — сложное, многоплановое, динамично развивающееся понятие, имеющее глубокие исторические корни. Историческая станковая живопись, начиная с XVIII века, выступает хранителем исторической памяти и русской духовности, культурного наследия России.

#### Библиографический список:

1. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. — М., 1965
2. Верещагина А.Г. Художник. Время. История. Очерки русской исторической живописи XVIII—начала XX века. / А.Г. Верещагина.
3. Семенов О.С. О категории процесса как структуры временного потока / О.С. Семенов. // Взаимоотношения автора, произведения и зрителя (читателя, слушателя) в искусстве. // Музыкальное искусство и наука. Вып. 3. — М., 1978.
4. Словарь-справочник по обществоведению и основам Советского государства и права. — М.: Просвещение, 1990.

*Материал поступил в редакцию 09.02.07*

## Раздел 4

# НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА



КУРАТОР  
РАЗДЕЛА

**Надежда Николаевна Тулькибаева** — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Челябинского государственного педагогического университета, Почетный работник высшего образования РФ, г. Челябинск.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Анатолий Андреевич Шаповалов** — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания физики Барнаульского государственного педагогического университета, г. Барнаул.



РЕДАКТОР  
РАЗДЕЛА

**Августа Петровна Беликова** — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск.

УДК 004.85

*Ш. А. Амонашвили*

### ИМПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО НЕДОСТАТКИ

Анализируется традиционная методика обучения, предполагающая положение о том, что без принуждения невозможно приобщить школьников к учению. Возникает парадокс: ребенок имеет потенциальные возможности учиться увлеченно и сознательно преодолевать трудности учения, проявляя при этом все свои развивающиеся многосторонние способности, а традиционно сложившийся процесс обучения, не считаясь с этим, избирает прямолинейный, но испытанный путь принуждения. Такое положение не отвечает задачам, поставленным современным обществом перед школой.

Характерная черта сложившегося процесса обучения — императивность. В ее основе лежит априорно предполагаемое положение о том, что без принуждения невозможно приобщить школьников к учению. Формы и средства осуществления императивности в процессе обучения на разных ступенях исторического развития школы претерпевали изменения. И сложившийся процесс обучения унаследовал многократно трансформированный дух императивности и отшлифованные способы его проявления, которые стали традиционными в современной школе.

По поводу этой традиционной методики обучения имеется целый ряд высказываний. Приведем некоторые характерные из них. «Термином «традиционная методика» мы обозначаем методику, которая действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий. Она сохраняется до сих пор, и после перехода на новые программы, но не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное» [1, с. 24]; «Под «традиционной» педагогической психологией и дидактикой мы подразумеваем относительно единую систему взглядов на процессы усвоения знаний школьниками, излагаемую в наиболее распространенных ныне пособиях и учебниках, которыми руководствуются, в частности, студенты и молодые преподаватели при ознакомлении с основами этих дисциплин» [2, с. 7]; «Традиционный взгляд на начальное обучение как на школу выработки элементарных навыков счета, письма, чтения ограничивает возможности развития младших школьников» [3, с. 113].

Такая методика обучения накладывает свою печать на характер деятельности педагога и его отношения к школьникам. Позиция учителя в императивном обучении обусловлена его обучающей деятельностью. Учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет и оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать. А если ученик не захочет действовать подобным образом? Тогда педагог может сразу пустить в ход многообразные санкции, специальные меры принуждения, среди которых особо важную роль будут играть отметки, этот «кнут и пряник» процесса обучения.

Если обучение есть преподавание и учение (усвоение), т. е. деятельность учителя и возбуждаемая ею деятельность школьника, и если обучение представляет собой целостность этих деятельностей, то закономерно напрашивается вывод о необходимости рассматривать их в единстве своего целостного состояния. Однако в дидактических руководствах мы находим лишь односторонние определения этих деятельностей. Что же такое преподавание? «Преподавание — деятельность учителя, заключающаяся в изложении материала, в организации наблюдений учащимися изучаемых предметов и явлений, в руководстве работой школьников по разучиванию и применению знаний, в проверке усвоения ими знаний, умений и навыков» [4, с. 115]. А как же трактуется учение (усвоение)? «Учение — сознательная деятельность школьников, руководимых учителем, заключающаяся в восприятии ими определенных предметов и

процессов и слушании объяснений учителя, в осмыслении изучаемых фактов, предметов, явлений и связей между ними, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении знаний по заданиям учителя» [4, с. 115].

Нетрудно увидеть роль ученика, вовлеченного в подобное обучение: воспринимать, слушать и осмысливать, что ему показывают и говорят. Но как же эта деятельность происходит? На основе чего она управляется? Авторы учебников по дидактике и педагогике все время напоминают учителям о необходимости быть строгими, взыскательными, требовательными; при этом неослабному контролю за результатами обучения придается особое значение. Особо подчеркивается, что следует всегда помнить, что учение не является развлечением. Оно прежде всего есть процесс преодоления трудностей, процесс организованный, упорный и целеустремленный. Все это педагогическая истина. Однако что делать педагогу, который помнит и знает, что учение не является игрой и развлечением, но видит, как неохотно к нему относятся часть детей? Вот чисто традиционная инструкция по этому поводу: «Внимание учащихся класса укрепляется живой и вместе с тем строгой проверкой многих из них по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке... проверка знаний является мощным средством побуждения **(может быть, принуждения? — Ш. А.) учащихся к более ответственному, а при систематической постановке проверки и к более систематическому выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать**» [4, с. 242] *(выделено нами. — Ш. А.)*.

Работа по таким рекомендациям превращает единый процесс обучения в «единство» противоборствующих сил: учителя, движимые самыми добрыми и возвышенными намерениями и облеченные общественной властью, заставляют учащихся (разумеется, для их же блага) усваивать знания, учиться; учащиеся же, которым трудно полностью осознать благие намерения в деятельности педагога, часто воспринимают ее как «покушение» на свои актуальные потребности и стремятся по возможности освободиться от этой зависимости.

Однако векторы этих сил могут быть направлены к одной цели, если они возникают на основе обоюдного стремления, с одной стороны, приохотить ребенка к учению, с другой — познать истину в совместной заинтересованной деятельности с педагогом. Такое целостное состояние, образным примером которого является педагогический процесс в школе В.А. Сухомлинского, к сожалению, не является традиционным; созидание таких отношений между учителем и учащимися как специальная педагогическая задача отличает деятельность отдельных творчески работающих учителей.

Традиционная дидактика еще не рассматривает школьника как целостную личность, участвующую на равных в процессе обучения. Изучаются лишь отдельные стороны психики: внимание, память, воля, но прежде всего память. Центр тяжести обучения сосредоточен исключительно на сфере запоминания, без развития вдумчивого отношения учеников к существу изучаемой темы. А может ли память представлять личность? Ведь личность не есть совокупность воли, внимания, памяти, интеллекта и других психических сил. Это верно, что без запоминания путем осмысления, заучивания, повторения и т. д. мы не будем знать свойств разных предметов и явлений, а без особо организованных знаний, хранящихся в голове, не сможем глубже познать другие явления действительности. Однако личность в целом определяется системой ее потребностей, мотивов, установок, ориентации, убеждений. Именно эти константы могут характеризовать целостную личность в любой области деятельности, пробуждать и направлять внутрен-

ние силы на решение любой, даже очень трудной задачи; именно эти константы регулируют интенсивность разных психических сил в зависимости от характера задачи и особенностей ее решения.

В процессе обучения педагогу, по-видимому, следует основываться на уже сформированных константах учащегося и через них создавать другие константы, другие целостные состояния, потребности, мотивы. Тогда ученик по «своему хотению» будет отдаваться процессу обучения и учения и добровольно брать на себя труд овладения знаниями. Хотя в вышедших за последние годы курсах дидактики и педагогики появились абзацы, параграфы и главы, касающиеся мотивов учения, гласящие о необходимости приохотить ребенка к учению, но знаниям, но такие призывы — скорее дань требованиям времени, нежели органические ростки нового подхода к обучению. По-прежнему школа стоит на позициях, с одной стороны, передачи знаний, с другой — их усвоения детьми, в основном остающимися равнодушными к процессу познания. И вот складываются у школьников две жизни. Одна «официальная», контролируемая педагогами: молча сидеть в классе, аккуратно выполнять задания и поручения, не списывать, не переглядываться, надеяться только на себя и т. д. Другая же жизнь «неофициальная», не контролируемая (или трудно контролируемая) взрослыми, скрытая от них: чтение интересных романов, переписка с товарищами на уроке, полеты в мечтах (и все это может произойти при том же примерном молчании в классе или вне класса).

Императивность обучения проявляется и в формально-логическом подходе к описанию некоторых дидактических категорий. В чем это выражается?

Представим такое: врач-ученый, взявшийся написать учебник по фармакологии, принципом классификации лекарств и пилюль берет такие признаки, как форма (круглые лекарства), цвет (красные, зеленые и т. д. лекарства), состояние (порошковые, твердые лекарства). С формально-логической стороны тут все должно быть в порядке. Однако не будет же врач-практик выписывать больному, страдающему хронической аллергией, круглые и порошковые лекарства! Нет никакой гарантии, что они вылечат больного. Какая цена такой классификации лекарств, если она не связана с болезнями, которыми страдают люди?

Но именно так классифицируются, например, методы обучения — по признаку источников знаний, по характеру намерений педагога и т. д. Так классифицируются уроки по признаку императивных намерений: объяснять, закреплять, проверять знания и т. д. Определяется структура урока по признаку формальной завершенности процесса (вступительная часть, основная часть, заключительная часть), по перечислению порядковых действий учителя и т. д. Внешне все логично. Но ведь все эти явления не существуют сами по себе, без учеников! Как же, подобно врачу, различающему лекарства по их цвету и форме, пользоваться учителю предлагаемыми педагогическими рецептами, не зная о силе и характере их воздействия на учащихся? Такому формально-логическому подходу к процессу обучения, управляемому с позиции императивности, и приклеивают ярлык бездетной педагогики, называют мачехой ребенка. В этих резких определениях, к сожалению, можно найти большую долю истины.

Разумеется, и опытный врач и опытный педагог в конце концов создадут свой принцип классификации и выбора лекарств и методов обучения, учитывая недуги человека и особенности развивающейся личности ребенка. Попытки в этом направлении предприняты и в некоторых исследованиях, курсах дидактики и педагогики, в которых начинает проступать живое лицо пытливого и озорного ребенка-учащегося. Тенденция личностного

подхода проявляется и в новой классификации методов обучения, и в описании обучения и воспитания, мотивов учения и познавательной деятельности школьников. В этих работах ребенок рассматривается не как «открытая система», готовая воспринять любое воздействие, а как равноправный участник обучения, особенности личности которого обуславливают отбор всех элементов учебно-воспитательного процесса и характер взаимодействия учителя и учащихся. Вероятно, в этом направлении и следует искать пути совершенствования и перестройки обучения.

Существенным недостатком императивного обучения является ограниченная стратегия по отношению к потенциальным возможностям ребенка. Определенные умения, формы активности, личностные качества, проявляющиеся в условиях этого обучения, долгое время принимались как характерные возрастные психологические особенности и считались инвариантными при любой логике построения воспитания и обучения.

За последние годы в условиях экспериментальных систем обучения, построенных на иных основах, когда более или менее резко изменяется сущностная характеристика его компонентов (стиль отношений учителя и учащихся, содержание программы, методы обучения),

получены новые данные о возможностях и особенностях психики ребенка. Он обнаруживает более раннюю способность мыслить абстрактно, вести сложную самостоятельную деятельность, вникать в суть теоретических обобщений, усваивать знания более быстрым темпом и т. д. Выяснено, что ребенок не только не избегает трудностей, встречающихся в процессе овладения и присвоения знаний, но и стремится к трудностям и что вовсе не обязательно принуждать ребенка к учению, он сам может охотно включаться в учебную деятельность, мобилизуя все свои силы. А его активное отношение к обучению проявляется и в том, что он не хочет пассивно усваивать готовые знания путем их повторного запоминания.

Возникает парадокс: ребенок имеет потенциальные возможности учиться увлеченно и сознательно преодолевать трудности учения, проявляя при этом все развивающиеся многосторонние способности, а традиционно сложившийся процесс обучения, не считаясь с этим, избирает прямолинейный, но испытанный путь, именуемый нами императивным. Такое положение вещей, приемлемое три-четыре десятилетия назад, не отвечает задачам, поставленным современным обществом перед школой.

Библиографический список:

1. Обучение и развитие /Под ред. Занкова. — М., 1975.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
3. Педагогика /Под ред. Баранова и др. — М., 1976.
4. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. — М., 1957.

Материал поступил в редколлегию 19.01.07

УДК 37(4/9)

А. В. Усова

## ШКОЛА В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

Данная статья является итогом многочисленных встреч и общения с коллегами на конференциях и форумах различного научного уровня. Хочется надеяться, что материал, приведенный в статье, будет способствовать новому взгляду ученых-методистов, учителей-практиков и всех работников образования на проблемы школьного обучения в нашей стране.

### ШКОЛА ЧЕХОСЛОВАКИИ

Основным ориентиром в чешском школьном образовании являются идеи Я.А. Коменского и, в частности, его положение о том, что перевоспитать общество можно только школьным воспитанием. Эта идея великого ученого всегда жила в чешской общественной мысли.

В Чехословакии уже более 100 лет существует культ школы, при обучении в которой у ученика формируется научное мировоззрение, укрепляется национальное достоинство и воспитывается гордость за свою Родину.

До 1945 года система образования в Чехословакии строилась по следующей схеме: шесть лет ученик обучался в общеобразовательной школе, а затем еще пять лет в гимназии.

С 1945 года пять лет шло обучение в школе и восемь лет в гимназии, то есть среднее образование занимало не 10, а 13 лет. Следует подчеркнуть, что именно в этот период обучение дифференцировалось по социальному признаку, то есть для различных слоев населения учебные программы были различны. Это, как считали многие прогрессивные общественные деятели, было не демократично, поэтому уже в 1948 году был принят первый закон о единой системе обучения, по которому на обучение в начальной школе отводилось пять лет, затем еще четыре года общеобразовательной школы и после этого четыре года обучения в гимназии.

В 1976 году не без влияния советской школы был принят закон об обязательном десятилетнем посещении школы. Следует обратить внимание на тот факт, что речь идет не об обязательном среднем образовании как в Советском Союзе, а лишь о добровольном посещении школы в течение 10 лет. При этом следует учесть, что на работу в Чехословакии принимают лишь при условии посещения учащимся школы в течение 10 лет.

В основе школьного обучения положены три принципа: ясно, быстро, увлекательно. Учащихся уже с первого класса учат искать истину, обращая внимание на тот факт, что чувства могут обмануть, разум не всегда надежен, авторитет надлежит проверке истиной, а доводы других людей должны быть тщательно проанализированы. История изучается с ориентацией на воспитание у подрастающего поколения подражания великим деятелям науки и искусства и воспитания самоотчетности за свои действия. Большое внимание в учебных планах уделяется изучению искусства общения. В основе учебной деятельности лежат следующие правила:

1. Не братья за дело, не имея опыта его выполнения.
2. Не поручать дела человеку, который относится к нему без охоты.
3. Владеть **тактотехнией** — искусством упорядочивать поступающую из внешнего мира информацию.

К началу учебного года в первом классе на каждой парте для каждого ученика приготовлены бесплатные карандаши, альбомы, тетради, линейки, «живая азбука» и т. д. В ходе занятий принята следующая методика: учитель говорит тихо и с хорошей дикцией. Учащиеся слушают и записывают основные мысли. Все уроки открыты для свободного посещения. Уже в школе учеников учат культуре жизни в зрелом возрасте и в старости и даже искусству умирать.

Общепризнано, что в провинции образование поставлено лучше, чем в столице. В Праге педагогам доплачивают к зарплате, так как жить в столице труднее и остро стоит жилищный вопрос. Примечательно то, что в последнее время в школьном образовании Чехословакии наметились негативные тенденции, а именно: библиотеки, особенно университетские, когда-то переполненные во все дни недели, пустуют, а в выходные дни — закрыты; даже у способных учеников отсутствует тяга к учению, а слабоуспевающие неделями не посещают занятия; резко падает авторитет учителя. Современные ученые-педагоги приходят к выводу, что в эпоху научно-технического прогресса, когда «умные головы» и «талантливые мозги» ценятся все дороже и все более востребованы, необходима коренная реформа школы и это является первостепенной задачей, так как от состояния школьного образования зависит культура нации, ее научный потенциал и выживаемость на мировой арене.

### ШКОЛА ШВЕЦИИ

Школа в Швеции — это место, где детей научают и приучают жить. С 1965 года всех детей в шведских школах учат без отметок. К такой методике обучения в самой Швеции отношение двойное. Многие ученые-педагоги считают, что это раскрепощает ученика, снижает страх перед оценкой и возможным наказанием, способствует более ответственному отношению к учению. Другие же говорят, что уровень обучения после отмены отметок резко снизился, хотя и сейчас шведский рабочий по-прежнему считается самым квалифицированным в Европе, а по итогам последних исследований его легче других рабочих обучить новой профессии и переучить. Однако факт есть факт. Школа не рухнула, но проблемы остаются.

В настоящее время обязательным является девятилетняя основная школа, хотя и после нее практически все дети поступают в гимназии. Среднее образование получают почти все шведы и шведки.

Во втором полугодии девятого класса при городской администрации собирается комиссия вместе с будущими выпускниками и их родителями, которая решает, в какой гимназии будет проходить дальнейшее обучение каждый конкретный выпускник. Гимназии же делятся на двухгодичные, трехгодичные и четырехгодичные в зависимости от профиля. Есть гимназии для строительных рабочих, с художественным уклоном и т. д. Однако в гимназиях отсутствует углубленное обучение какого-нибудь из основных предметов.

В Швеции нет деления детей на способных и не способных. Признано вредным создание школ для одаренных детей по математике или физике, а также по гуманитарным предметам. Это, по мнению ученых-педагогов, оголяет все остальные школы и порождает неравенство. Примечательно то, что за одной партой в школе может сидеть сын рабочего и сын миллионера. Дети богатых родителей учатся в одной школе с детьми рабочих.

Учителя в шведской школе получают зарплату независимо от числа уроков в неделю. Обычно в Швеции один директор на 3-4 школы. Это объясняется тем, что учителям директорский контроль не нужен. Если учитель хороший, то зачем ему директор, а если плохой — чем поможет ему директор?

В Швеции преобладает культ математики. Образование считается настолько хорошим, насколько много в нем математики. Во время урока ученики сидят вокруг составленных столов по четыре человека. В ряды рассаживают школьников лишь тогда, когда учитель недоволен классом, то есть в наказание. Ученики много работают самостоятельно. При затруднении в решении какой-либо учебной проблемы ученик может подойти к учителю для консультации. В тетрадях чаще всего ученики пишут карандашом, стирая ошибки ластиком. По одному и тому же предмету существует несколько учебников. Так, например, по математике используется четыре учебника. Один из них — красный. В нем рассказывается о походе некоего доктора Плюса, который ведет учеников по математическому царству. Много задач про животных. Вторая книга для учителя — тот же учебник, но не цветной, а с ответами и короткими педагогическими советами по каждому занятию. Третья книга — решебник с ответами для учеников. Четвертая книга — главная. Это толстое методическое пособие для учителя. На каждый урок в ней имеется подробная разработка, дополнительный материал и тексты. Книга скреплена пружиной так, что материал необходимого урока легко вынимается — бери и иди в класс. Такой комплекс особенно необходим начинающему учителю, однако и опытные учителя с охотой работают с ним, творчески перерабатывая содержание занятий.

### ШКОЛА АРГЕНТИНЫ

Учеников в школу записывают с 4-х лет. Школа государственная и полностью бесплатная. Ученики одеты в яркую форму. У каждого класса — свой цвет. Учителя носят звание профессора, так как по-испански учитель — «профессор». В Аргентине культ школы, образования и чтения. Образование в Аргентине стало семилетним на 100 лет раньше, чем у нас.

Система образования в Аргентине имеет следующую структуру: 7 лет — начальная школа, затем 5 лет — школа второй ступени (средняя) и 2 года — вторая ступень. После окончания ВУЗа учитель первые 5-6 лет преподает в первых-третьих классах, получая каждый год новый класс. Для учащихся это очень неудобно — каждый год — новый учитель. Квалификация аргентинских учителей достаточно низкая. Зарплата учителей несколько ниже, чем в России, поэтому на ставку педагог не может прокормить семью.

Отличие аргентинской школы от нашей состоит в том, что у учителя нет классного журнала. Это обусловлено тем, что успеваемость учеников не учитывается. Учитель, если хочет, записывает отметки в свою тетрадь. У учителя не контролируются поурочные планы и объем времени, потраченный им на прохождение той или иной темы. Учителя как могут борются за повышение успеваемости, однако администрация школ против второгодничества и против того, чтобы неуспевающего ученика исключать из школы и не переводить в следующий класс.

Следует подчеркнуть, что даже в Буэнос-Айресе учителя обращают внимание на то, что ученики практически перестали читать не только учебную, но и художественную литературу.

### ШКОЛА АНГЛИИ

В Англии принято обязательное 11-летнее образование. После этого год или два ученик готовится к поступлению в университет. После окончания школы ученик может не сдавать экзамены, но тогда он не получит сертификат, а это значит, что поступить в университет он уже практически не сможет. Поэтому после окончания школы большинство учащихся сдают около десяти трудных экзаменов и по результатам получают серти-



фикат. В Англии, как и в большинстве других стран, жизнь человека зависит от того, есть у него сертификат об образовании или нет. Это обстоятельство побуждает детей учиться.

Еще недавно в Англии существовала система «11 плюс», по которой проводили глобальное тестирование одиннадцатилетних детей и распределяли их по школам разного качества. Одним это давало возможность поступить в высшие учебные заведения, другим — только в средние. В настоящее время эта практика отменена и все дети поступают на одинаковых основаниях в школу.

Следует подчеркнуть, что в каждом классе начальной школы своя учительница. В первом — одна, во втором — другая, в третьем — третья и т. д. После 6 класса дети переходят в среднюю школу. В школе ученики не сидят за партами, выстроенными в ряды, им не объясняют новый материал и практически ничего не задают на дом. На занятиях учеников практически не спрашивают, а вместо отметок, например в начальной школе, учительница пишет веселые и ироничные слова. Если учитель хочет что-то спросить, то он подходит к ученику и тихо задает вопрос, а ученик также тихо отвечает, оставаясь на своем месте. Очень много ученики работают самостоятельно индивидуально или в микрогруппах. Работа идет спокойно, размеренно. Никто не торопит ученика. Все школьники заняты. Это приучает учеников к ответственному отношению к порученному делу, ответственности за себя и других, за результаты своей учебной деятельности.

В английской школе не считают, что все должны учиться одинаково. Все должны прилежно работать на уроке, у всех должен быть интерес к изучаемой теме и это достаточно.

Как было уже сказано, в старших классах, как и в младших, ученики в основном работают в школе. Изучают — технологию, математику, естественнонаучные предметы, гуманитарные предметы, драму. В основе изучения лежит знакомство учащихся с различными картинами Мира. Учителя часто говорят: «Работая в школе, Вы познаете Мир». Два раза в год учителя составляют отчет для родителей «О прогрессе и достижениях Вашего ребенка». Ученики к этому же времени составляют свои индивидуальные отчеты о тех достижениях и успехах, которые они достигли в школе.

### ШКОЛА США

В Америке всех детей, начиная с 5 лет, тестируют и делят на «траки» — высший, средний и низший. Учеников, имеющих высший «трак», определяют в элитные классы, где учение идет на высоком научном уровне. Обучение учеников с низшим «траком» ориентировано лишь на получение элементарных знаний основ наук. Характерен тот факт, что ученик, имеющий низший «трак», уже не может перейти на более высшие «траки». Как следствие этого социальная разобщенность об-

щества уже на этапе детства. Это тенденция наблюдается и в нашей стране. Когда слабоуспевающего ученика определяют в «класс выравнивания», в который собирают всех отстающих, а после 2-3 лет «выравнивания» ребенок отстает настолько, что теряет надежду в себя и вернуться в обычный класс ему уже зачастую бывает невозможно.

Большой проблемой американской школы является проблема развития познавательного интереса учащихся. Чтобы как-то удержать детей в школе (обучение стоит 5 тысяч долларов в год, а содержание преступника в тюрьме — 14 тысяч) им предлагается широкий выбор самых разнообразных занятий. Поэтому ученик может по своему усмотрению выбрать курс очень сложных предметов, а может обойтись простейшими. Примечательно то, что по американским законам школьник не обязан освоить весь материал, пройти программу и получить аттестат с хорошими отметками, как у нас, а должен лишь посещать школу до 16 лет, день в день, до дня рождения. Как только ученику исполняется 16 лет он имеет право бросить школу, независимо от того март это или январь месяц. В некоторых штатах школу бросают до половины старшекласников. Учитель не обязан обучать всех учеников, он просто учит, а результат не волнует ни его ни администрацию школы. По последним данным лишь 4% старших школьников в американских школах изучают физику и математику. Считается, что в школе должны учиться лишь те ученики, которые хотят учиться. Учителей Америки удивляет тот факт, что в нашей стране изучение математики и физики является обязательным. Следует подчеркнуть, что в Америке основным принципом является принцип самоуважения и достоинства. В связи с этим, основа всех успехов учеников — вера в себя и свои силы. Базовыми положениями для любого американца являются:

1. Чтобы быть равным, я должен верить в себя.
2. Быть не хуже и не ниже других.
3. Я в порядке и все в порядке. Все о-кей и я о-кей.

Характерно, что в Америке учащихся не вызывают к доске и не требуют ответов с места. Ни в одном документе нет упоминания о том, что у ученика необходимо контролировать его знания по предмету. Это обосновывается тем, что у ученика необходимо снять страх перед учителем и предметом. Американцы очень хотят сделать школу человечней, но это решается с большим трудом.

Большинство социологических опросов акцентируют внимание на том, что до 80% американцев считают себя счастливыми людьми, так как они живут в свободной и демократичной стране.

Однако в последнее время американское общество начинает отворачиваться от своей школы, полагая, что школа виновата в отставании американской техники, например от японской и т.д. Как это не парадоксально, но американские педагоги все более и более склоняются к методам, применяемым в свое время в советской школе.

### Библиографический список:

1. Совершенствование преподавания физики в средней школе социалистических стран: Кн. для учителя / Х. Бишенек, Я. Варга, М. Вюшман и др.; Под ред. В.Г. Разумовского. — М.: Просвещение, 1985. — 256 с.
1. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. — М., 1993.
2. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. — М., 1992.
3. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. — М., 1983.
4. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. — М., 1989.

Материал поступил в редакцию 23.02.07

Райнхард Гольц

## ПРОБЛЕМЫ СРАВНЕНИЯ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСОВ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В работе речь идёт о необходимости учения на основе положительно оцененных элементов, дискуссий, опыта и развитии в чужой системе образования; о предостережении от необдуманного перенятия иностранных дискуссий и моделей; о сравнении педагогического мышления и действия, а также системы образования в международном масштабе, которые могут быть критическими и способствующими коррективам для национальной педагогики и для оформления национальной системы образования.

Специфично национальные педагогические развития хотя являются особенно важным вопросом педагогики, однако попытка изолировать их от международного развития, взглядов и опыта может привести к научному тупику. В контексте основания единства исторической и сравнительной педагогики [Шнайдер 1946, с. 39] он выделяет следующие мотивы, говорящие в пользу этого факта: «Ни одна страна и ни один народ не могут долго оградиться от тех сил, которые создаются с другими народами и влияют на их педагогическую сферу. И они не могут предотвратить того, что их собственные педагогические идеи и идеалы влияют на идею воспитания других народов» [Шнайдер 1946, с. 327]. Он признаёт, что педагогика одного народа обладает определённой «силой к саморазвитию», и, таким образом, можно говорить об «имманентном саморазвитии педагогики». С другой стороны, в результате духовного инцеста возникает определённая узость и односторонность, если силы, способствующие развитию, действуют только внутри одного народа [ср. там же]. Какую же пользу можно получить из опыта и дискуссий международной педагогики для собственной педагогики? Международные педагогические сравнения могут обладать, по мнению Хёрнера, различными функциями: идеографической функцией, как поиском чего-то особенного, меморативной функцией, как поиском лучшей модели, эволюционистской функцией, как поиском направления развития и экспериментальной функцией, как поиском универсального [ср. Хёрнер 1993, с. 5]. Особенное значение меморативной функции в нашем контексте не нужно особенно подчеркивать. Речь идёт о необходимости учения на основе положительно оцененных элементов, дискуссий, опыта и развития в чужой системе образования. Речь идёт также о предостережении от необдуманного перенятия иностранных дискуссий и моделей. При этом нужно избегать того, что перенятые элементы могут принять совсем другие функции в чужеродном контексте [ср. Хёрнер 1993, с. 9]. Анализ и сравнение педагогического мышления и действия, а также системы образования в международном масштабе могут быть критическими и способствующими коррективам для национальной педагогики и для оформления национальной системы образования. При этом они могут исполнять советательную функцию для национальной политики образования.

Диалог с восточно-европейскими историками образования и другими педагогами не может быть в первую очередь оценкой новых педагогических теорий снаружи (например, с немецкой точки зрения), вопреки некоторых миссионерских тенденций. Глубокое понимание друг друга может быть достигнуто не при помощи поучительного монолога, а при помощи непредвзятой и равноправной дискуссии даже на методические вопросы, этому учит специфический восточный и в настоящее время уже совместный немецкий опыт [ср. Клёр 1994].

И в России возникли (национально-) специфические терминологии, которые приняли особенно в последние

годы инфляционные размеры. Особенно с критическим и ироничным оттенком этот факт представил русский педагог В.В. Краевский в статье «Сколько у нас педагогик?» признанного русского журнала «Педагогика». Поскольку эта работа имеет принципиальное значение для нашего сравнения, мы остановимся на ней более подробно. Краевского беспокоит тот факт, что каждый день, который Бог нам дарит, появляется какая-либо педагогика. Рядом со знакомыми названиями, как педагогика средней школы, педагогика высшего учебного заведения, семейная педагогика, педагогика взрослых, национальная, внешкольная и дошкольная педагогика и т. д. появились другие, так например, музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, коррекционная педагогика и т. д.

Он замечает, что где-то на границе между старым и новым нашла свою позицию социальная педагогика, как педагогика социальной работы. Каждая из них является чем-то особенным и существует как бы только для себя. Один мудрец как-то предостерегал от размножения существующего.

Краевский задаёт вопрос, является ли педагогика чем-то несущественным, и почему её вынуждают размножаться с ужасной скоростью? «Прорезаются все новые сущности, плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. И рассмотришь-то их как следует некогда. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальный характер» [Краевский 1997, с. 113]. Намекая на название журнала «Педагогика», в котором была опубликована эта статья, он спрашивает, что же происходит с этой педагогикой, которая представляет себя сейчас без единого имени прилагательного. К тому же неясно, о чём идёт речь, когда говорят о педагогике — то ли о науке, о практике, об искусстве, о методах или о чём-то другом. При более близком рассмотрении оказывается, что возникшие в последнее время понятия представляют не педагогику, а что-то другое, более земное и конкретное. Социальная педагогика, например, обрабатывает педагогические аспекты в целом непедагогической социальной деятельности. Коррективную педагогику Краевский рассматривает как систему приобщения детей с физическими и психическими ограничениями к нормальному процессу обучения и воспитания. Это можно выразить и по-другому, но сущность остаётся той же: система специфичной практической деятельности, которая обосновывается медицинскими, психологическими, физиологическими, педагогическими позициями. Обозначение «педагогика сотрудничества» [ср. также Гольц 1998, с. 193] подвергается в особенной степени суровой критике. По его мнению она ни педагогика, ни сотрудничество. Она лишь образное и очень удачное обозначение изменения авторитарного стиля педагогического ведения в сторону демократического и гуманистического стиля. Такое изменение имеет свои положительные стороны, но возникает вопрос, обозначает ли оно уже рождение новой

педагогике. Педагогику развития и педагогику общественного труда Краевский рассматривает в определённой взаимосвязи. Налицо как «сотрудничество», так и «развитие».

*Речь идет по существу о проблемном обучении особого типа, который предполагает применение продуктивных методов (эвристических и исследовательских), самостоятельное решение познавательных задач с ненавязчивой помощью учителя в случае необходимости и, по возможности, руководство обучением.* Краевский называет и другие «типы педагогики» в этом — с его точки зрения — «Нескончаемом ряду», как например, «педагогика индивидуальности, педагогика личности, педагогика библейская, экологическая, этническая» и т. д. [ср. Краевский с. 114]. Краевский берёт следующие «последние достижения» на прицел; «педагогику риска», «педагогику идентификации» и т. д. Мы указываем в этом месте на то, что это — лишь выбор современных русских типов педагогики, и далее ему наверняка известны не все типы, как например, «педагогика прав человека», составленная Никитиным [ср. Никитин 1993].

Краевский мог бы дальше продолжать перечислять. В то время, как это «богатство» кажется необъятным, нельзя забывать типы педагогики будущего, которые ещё не достигли зрелости. В связи с этими обозначениями, в которых речь идёт о частичных аспектах (изменение стиля педагогического руководства, нет обучения и т. д.) термин «педагогика» скоро станет излишним. Краевский рекомендует подчёркивать высшие точки развития педагогики как науки: в произведениях Платона обнаруживается эмбриональная фаза педагогики (как часть философской системы); с Коменским связано возникновение философской педагогики, иначе говоря образовательной философии; Ушинский участвовал в образовании психологизации и антропологизации педагогики; а также Дьюи развивал педагогику в этом направлении — включая её эклектические аспекты. Что — спрашивает Краевский — должно происходить с быстрым размножением педагогики в России? Снижение «роста рождаемости» кажется невозможным. Переименование уже существующих типов педагогики не удастся. Однако он считает, что единодушное понимание основных категорий педагогики возможно, и надеется, что это когда-нибудь получится [ср. Краевский 1997, с. 118].

В какой-то степени эта договорённость — даже только об «основных категориях» — возможно в контексте специфической русской дискуссии, должна оставаться с нашей точки зрения открытой, как и в отношении международной педагогической дискуссии. Но может быть представленная самим Краевским «концепция педагогической науки» не найдёт всеобщего согласия у всех участников педагогического дискурса. Некоторые отрывки из его книги с названием «Методология педагогического исследования» (1994) были уже упомянуты. В заключительной главе о возможностях и перспективах развития педагогической теории он выступает за педаго-

гику «относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую научно-теоретическую и конструктивно-техническую (нормативную или регулятивную) функции». Она изучает, по его мнению, «социально-детерминированную, целенаправленную деятельность по подготовке человеческих существ к участию в жизни».

В качестве условий для развития педагогической теории Краевский называет в том числе необходимость определения и её собственного объекта, сохранение специфических признаков педагогической действительности на всех уровнях теоретической абстракции, реализацию интеграционной функции педагогической теории, ориентацию на переход от теоретического к нормативному заданию. Но что означает такое требование перехода от теоретического к нормативному знанию? Поднимаются следующие вопросы, если в конечном счёте ориентируются на педагогику с едиными научными основными категориями и характеристиками [ср. Краевский 1994, с. 150]: стоила бы дискуссия вопроса, может ли возникать на терминологическом как и на методологическом уровне такое единство в национальных как и в международных рамках, а если да, было бы такое развитие желательным? И другие педагогики в современной России рисуют скорее пессимистическую картину о состоянии педагогики. В новом учебнике «Педагогика», составленном Сластениным, Исаевым, Мищенко, Шияновым (1997) и рекомендуемом студентам всех Вузов, где проходит педагогическое образование, авторы допускают, что русская педагогическая наука остётся позади жизни, лишь слабо реагирует на совершающиеся в обществе изменения, не обнаруживает социальной зоркости мужества при анализе противоречий и при разработке путей разрешения созревших проблем. Но эта отсталость педагогики не является причиной низкой оценки или даже отрицания её как особенной, самостоятельной науки [ср. Сластенин и др. 1997, с. 4]. Даже если Сластенин, Краевский и другие русские педагоги ссылаются исключительно на свой национальный контекст, и здесь возникает вопрос о международной переносимости и сопоставимости этих дискуссий. Возрастающие проблемы адекватного реагирования на требования настоящего времени, а также растущие терминологические различия педагогики существуют не только в Германии и России, но и в других восточноевропейских и средневосточноевропейских странах — по всей вероятности также как следствие международного процесса трансформации. При этом снова возникает поставленный М.-А. Ж. дэ Парис (1817) вопрос об учитывании, сравнении и переносимости международных педагогических познаний и опытов. Сравнительное рассмотрение международных развитий и опыта с целью их критического использования в данном социальном контексте должно принимать к сведению дефиниционные и терминологические дискуссии в соответствующих национальных контекстах. Было бы безрассудно и затруднительно исходить из продолжительного и лишь рецептивного восприятия и переработки западной педагогической публикации.

#### Библиографический список:

1. *Kegler, D.* Das Ethos der russischen Pädagogik. Sankt Augustin 1991
2. *Schneider, F.* Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Salzburg 1946
3. *Horner, W.* Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln 1993
4. *Cloer, E.* Die Pädagogik in der DDR — ein monolithisches Gebilde? In: Cloer, E./Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Weinheim 1994
5. S. 15-36
6. *Краевский В.В.* Сколько у нас педагогов? В: Педагогика, № 4/1997, с. 113-118
7. *Golz, R.* A component of a paradigmatic shift in education (...). In: Golz, R./Keck, R.W./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1998. A.a.O., S. 189-206
8. *Никитин, А.Ф.* Педагогика прав человека. Москва, 1993
9. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. Самара 1994
10. *Сластенин В.А. / Исаев, И.Ф. / Мишников, А.И. / Шинаев, Е.Н.:* Педагогика. Москва 1997

Материал поступил в редакцию 20.02.07

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кризис образовательной системы России в последнее десятилетие оказался кризисом обновления. Он связан не только с потерями и преодолением трудностей, но также пробудил творчество педагогов, привел к многообразию типов образовательных учреждений и образовательных программ, сделал его более мобильным, динамичным, гуманным. Инновационный поиск охватил все регионы, буквально тысячи коллективов. Это реальное движение к новому, по мнению автора, обеспечило нашему образованию выживание в тяжелых условиях социально-экономического кризиса. Можно надеяться, что благодаря этому, образование будет способствовать новому возрождению российской культуры и государственности.

Развитие образования всегда характеризовалось своеобразным сочетанием двух важных его качеств — консерватизма и стремления к новому. Взятые в отдельности, эти качества неизбежно ведут либо к застою, отставанию от требований времени, либо к разрыву с традициями, рискованным экспериментам, прожектерству. Только единство здорового консерватизма, желания бережно сохранить для новых поколений достижения творческой мысли и исторического опыта, с одной стороны, и нацеленности на новые потребности и условия, а по возможности на опережение и стимулирование этих потребностей и условий, т. е. на инновационное развитие, с другой, придает образованию и основательность, и динамизм, обеспечивает его преобразующие социальные функции.

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». **Новшество** обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался. **Нововведение** — своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т. д.). **Инновация** — это распространение новшеств в педагогической практике.

Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования.

Инновационность всегда была свойственна развитию педагогической действительности. Инновационные процессы в педагогической теории и в образовательной практике заметно активизировались в конце XIX — начале XX века, когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес и к социальному воспитанию, и к проблеме формирования личности и индивидуальности. Весьма богатые инновационные традиции отличают отечественную педагогику и школу. Можно вспомнить комплексное обучение и воспитание (педагогическую антропологию) К.Д. Ушинского, оригинальную систему свободного нравственного воспитания, основанную на народной мудрости, Л.Н. Толстого, опыт трудового воспитателя С.Т. Шацкого, новаторскую теорию и практику воспитания в коллективе А.С. Макаренко, гуманную школу радости В.А. Сухомлинского и многое другое.

Особую роль в социальной жизни и в развитии системы образования СССР, а затем России и стран СНГ сыграла блестящая плеяда педагогов-новаторов, получивших мировую известность в 80-90-е годы XX века: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, А.А. Захаренко, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов, В.А. Караковский, М.П. Щетинин, С.Н. Лысенкова и некоторые другие. Очень разные по

творческому стилю, по темпераменту, эти педагоги были едины в стремлении помочь ребенку, выйти на сотрудничество с ним, раскрыть его способности, помочь ему в самореализации. Заслуга педагогов-новаторов 60-90-х годов заключается в том, что они проторили дорогу демократическим преобразованиям в нашей школе, укрепили в ней позиции гуманного отношения и сотрудничества с детьми. Причем они пытались в определенной степени обеспечить опережающую роль образования в демократизации общества. Кроме того, они на деле доказали право учителя на творческие поиски, на педагогический эксперимент, на собственную педагогическую систему.

Весьма плодотворным было и развившееся вслед за поисками учителей-новаторов массовое инновационное движение последнего десятилетия XX века, когда в России произошел трудный, болезненный, но назревавший поворот к рыночной экономике и демократии. Инновационный поиск охватил все регионы, буквально тысячи коллективов. Именно на основе инновационных процессов произошла диверсификация (переход к разнообразию типов, уровней, профилей) образования. Появилась реальная возможность выбора типов учебных заведений, профиля и уровня обучения.

Инновационный характер образования, развитие педагогического творчества, гуманизация и диверсификация образования ярко проявились в создании школ, которые сначала были названы альтернативными (т. е. противоположными, противостоящими традиционному типу школы), а затем получили название авторских. Сам термин «авторские школы» стал употребляться с конца 80-х годов, хотя фактически в истории педагогики можно выделить много ярких авторских школ (И. Песталоцци, Л. Толстого, Р. Штайнера, Я. Корчака, Э. Костяшкина, В. Сухомлинского, А. Захаренко и других).

Авторские школы — это учебные заведения, деятельность которых построена на основе оригинальных и эффективных (авторских) идей и технологий. Они представляют собой новую образовательную систему (или систему с элементами новизны) и создают новую образовательную практику. Созидателем, автором-организатором такой школы чаще всего является талантливый педагог, выдвинувший оригинальные философские и педагогические идеи и ведущий вместе с коллективом поиски путей их воплощения. В отдельных случаях авторство может принадлежать и группе лиц. Для авторских школ характерно создание собственных концепций развития, в основу которых положены идеи и замыслы автора.

Общими чертами авторских школ, по мнению Г.К. Селевко, являются:

- инновационность — наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса;
- альтернативность — отличие вновь предлагаемого содержания образования, подходов, технологий от

- традиционных, принятых в массовой школе;
- концептуальность — осмысление и использование философских, технологических, социально-педагогических подходов, их последовательное воплощение в идеях преобразований, в конкретных моделях и решениях;
- систематичность и комплексность преобразований (от целей, содержания до структуры и технологий);
- социально-педагогическая целесообразность — соответствие целей школы социальному заказу;
- реальность и эффективность — возможность получения эффективных результатов в реально существующих ситуациях.

Рассмотрим некоторые, положительно зарекомендовавшие себя, модели современных авторских школ.

**Школа самоопределения К.Н. Тубельского** (средняя школа №734 г. Москвы). В ее основе — идея свободного выбора, формирования способности к самоопределению и самореализации личности. Школьники, изучив «обязательное ядро» знаний, обеспечивающее развитие представлений о мире и человеке, мыслительных способностей и учебной мотивации, пользуются правом выбора предметов, тех или иных лабораторий. Работающие в них учителя помогают определить проблему для более глубокого изучения, темп и способы ее проработки, организуют «совместно-разделенную» деятельность учеников и педагогов. Школьники занимаются по индивидуальному учебному плану. Широко используется метод «погружения» в предмет, реализуется идея «пробы сил» на «продвинутых» уровнях, в «продвинутых» учебных курсах. Осуществляется право свободного выбора общественных дел.

**Школа диалога культур** реализована в 106-й школе г. Красноярска. В основу этой модели положены идеи философа М.М. Бахтина о «культуре как диалоге», «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера, т. е. идеи о диалогичности любой культуры, о ее способности быть диалогичной с самой собой, существовать на границе, в сопряжении с другими культурами, в диалоге с ними. Логика школы — это не «логика ответов», а логика вопросов к культуре. Личность ребенка активизируется на максимально вопросительном отношении к миру, на постоянной проблематизации любых научных, нравственных, житейских ситуаций. Уже в 1-2-х классах завязываются «узелки понимания» и своего рода «точки непонимания», чтобы сформировать «точки удивления», увидеть мир не как нечто понятное, известное, а как нечто загадочное, удивительное, полное интереса (загадки слова, числа, предмета природы, момента истории, сознания). В точках удивления завязываются вопросы и проблемы, развивается (установка «маленького почемучки»). 3—4-е классы посвящены истории античной культуры в постоянном диалоге с культурой Средневековья и Нового времени. В 5—6-х классах ос-

новой диалога становится культура Средневековья, а в 7—8-х классах — культура Нового времени (XVII—XIX вв.), начиная с культуры Возрождения. Культура современности в центре внимания старшеклассников. 11-й класс — диалогический и педагогический. Преобладают диалоги между классами, выявляется смысл школы как своего рода педучилища, готовящего педагогов XXI века.

Весьма перспективна, особенно для небольших городов и поселков, изолированных микрорайонов больших городов, модель адаптивной школы, или «школы для всех», созданная, теоретически обоснованная и воплощенная в жизнь на базе 109-й школы г. Москвы Е.А. Ямбургом. Адаптивная школа предназначена и для одаренных, и для обычных детей, а также для детей, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа призвана учить и воспитывать всех без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей. Она объединяет под одной крышей, в одном коллективе лицейские или гимназические классы, классы нормы и коррекционные классы. Е.А. Ямбург утверждает, что адаптивная школа — это действительно массовая школа, в которой есть место каждому ребенку. Это реальный, но очень сложный тип учебного заведения. Во главу угла 109-я школа ставит физическое, психическое и нравственное здоровье учащихся, организуя учебный процесс так, чтобы не допускать явной перегрузки учащихся, избежать неврозов, обеспечить своевременную медико-психологическую диагностику и помощь воспитанникам. На основе адаптации школьников к условиям обучения и адаптации самой школы к различным категориям учащихся решается центральная задача — сохранение личности воспитанника в весьма сложных, подчас драматических жизненных обстоятельствах.

Следует подчеркнуть, что опыт авторских школ не всегда становится достоянием обычной школы. Тем не менее их деятельность — заметный шаг вперед в школьном деле. Авторские школы имеют двойное назначение — как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу. Организация и функционирование экспериментальных авторских школ является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

В заключение подчеркнем, что кризис образовательной системы России в последнее десятилетие, и это теперь уже ясно, оказался кризисом обновления. Он связан не только с потерями и преодолением трудностей, но также пробудил творчество педагогов, привел к многообразию типов образовательных учреждений и образовательных программ (диверсификация образования), сделал его более мобильным, динамичным, гуманным. Можно надеяться, что благодаря этому образование будет способствовать новому возрождению российской культуры и государственности.

#### Библиографический список:

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. — М., 1995.
2. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. — 2000. — № 2.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. — М., 1998.
4. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. Пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М., 1987.
6. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — 3-е изд., с испр. и доп. — М., Педагогика, 1998.
7. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. — М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997.
8. Поташник М.М., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Управление инновационными процессами в образовании. — М., 1994.
9. Шуркова Н.И. и др. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1990.
10. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. — М., 1997.

Материал поступил в редколлегию 6.03.07

А. И. Гурьев

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рассматриваются причины возникновения инноваций, факторы, влияющие на их развития. В работе приводятся примеры авторских методик активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на основе таких инновационных дидактических приемов обучения как «Межпредметные дидактические сказки», «Межпредметный исследовательский эксперимент» и т. д.

Важной ступенью в формировании человеческого сознания является школа. Решить проблемы нынешних преобразований отечественного образования вряд ли возможно без учета исторического опыта школы, системного анализа процессов обучения и доказательного обоснования необходимости инновационных построений. «Цель школы — реформирование творческой, духовно и нравственно развитой личности, личности самообучающейся, самосовершенствующейся» [Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогики // Педагогика, 1994. — №5. — с. 8.].

Продолжающаяся перестройка в системе образования определила главные особенности его развития. Это, во-первых, изменение принципов отбора содержания образования, то есть характер обучения должен обеспечивать творческое развитие личности школьника. И, во-вторых, в школу должны внедряться эффективные методы обучения, способствующие реализации на практике активной позиции ученика в процессе его школьной учебы.

В конце 50-х годов в Германии, США и других странах стали создаваться центры по изучению и обобщению педагогических новшеств, выходить специальные периодические издания, посвященные нововведениям в области образования (например, «Information et innovation en education», «Educational Innovation in the United States» и др.).

В нашей стране происходили те же самые процессы, однако назывались они иначе. Речь шла об избирательном внедрении, распространении педагогического опыта, готовности и возможности перенять его практическими работниками, новизне предлагаемых новшеств и способах их оценки.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Большинство современных инноваций находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом. Это дает основание утверждать, что **инновационный процесс — это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям.** Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество, и предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения.

В основе инновационных образовательных процессов лежат две важнейшие проблемы педагогики:

- проблема изучения педагогического опыта;
- проблема доведение до практики достижений психолого-педагогической науки.

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики. Причем инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. В основе их развития находятся две группы факторов:

- объективные факторы — создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;
- субъективные факторы связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности.

Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность.

В предлагаемой статье рассматриваются некоторые методические «находки» автора, накопленные им в результате практической работы в школе в течение более чем 25 лет.

### МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ СКАЗКИ

*Нами предлагается несколько видов дидактических задач, которые конструируются с учетом специфики изучаемой проблемы и используются в учебном процессе в различных целях: анализ, рассказывание, сочинение, переписывание, рисование, медитации, постановка сказок в виде спектаклей. На первом этапе учащимся предлагаются уже готовые дидактические сказки, на втором — сказки, составленные их одноклассниками и на третьем этапе ученики работают со своими авторскими дидактическими сказками.*

Обычно мы начинаем обсуждение сказки с ответа на вопрос: «О чем эта сказка?» Ведь в сказках, а тем более дидактических, всегда зашифровано много важной для нас информации. Необходимо задуматься над смыслом и неоднозначностью предложенной в сказке ситуации. Ведь человек, не знающий и не осознающий, часто становится игрушкой в руках обстоятельств.

В ходе такой работы используются следующие вопросы:

1. Придумай название к приведенной сказке и ответь на вопросы к ней.
2. Придумай название к приведенной сказке и дополни ее.

3. Придумай начало к приведенной сказке и ответь на вопросы.
4. Придумай познавательные вопросы к сказке.
5. А что произошло дальше?
6. А что произошло дальше с...?

В ходе анализа различных дидактических сказок задаются вопросы вида:

1. Подумай и напиши, к чему может привести (неразумное использование полезных ископаемых, и т. д.).
2. Придумай историю о том, как люди нарушили законы «Страны механизмов».
3. Придумай историю о том, как люди нарушили законы «Страны Физики», «Страны Химии», «Страны Биологии» и т. д.
4. Придумай историю о том, как люди нарушили законы «Страны тяготения».
5. Сделай вывод: что ты видишь, когда... . И объясни, почему так происходит.
6. Сделай вывод: что ты слышишь, когда... . И объясни, почему так происходит.
7. Сделай вывод: что ты чувствуешь, когда... . И объясни, почему так происходит.
8. Напиши историю двух друзей, которые поспорили о том, что лучше —... .
9. Напиши историю двух друзей, которые поспорили о том, что интереснее —... .
10. Напиши историю двух друзей, которые поспорили о том, что полезнее —... .
11. Представь, что ты с другом идешь по... и увидишь.... Друг предлагает.... Можешь ли ты предложить свой, более простой способ решения этой проблемы?

Приведем несколько примеров дидактических сказок (авторы сказок: студенты физико-математического факультета Горно-Алтайского государственного университета и ученики городского лицея №6).

#### Давайте жить дружно

Авторы: С. Савельева, М. Поварницын.

Жили-были в древние времена сёстры-науки. Самой старшей была *наука физика*. Она всегда считала себя самой умной и главной в семье. О себе она говорила: «Я есть *природа*, а потому все вы должны жить по моим законам». Надоело младшим сёстрам терпеть такое обращение и стали они увещивать старшую: «Злая ты, *физика*, вот уйду от тебя, что тогда будешь делать без моих методов?», — заявила *математика* и ушла.

«А я заберу все живые *организмы* и останешься ты с носом!», — высказалась *биология*.

И начались упреки в адрес физики от всех её младших сестёр. Задумалась физика крепко и обратилась за советом к Матери-Природе. Мать собрала всех своих дочерей и предложила им всем забыть о своих обидах и жить дружно, без споров.

Науки очень любили свою родительницу и вняли её убеждениям. Физика всё поняла и осознала, попросила прощения у своих сестёр. Они её простили и больше никогда не ссорились. Очень крепкая была у них с тех пор дружба. А своих детей они называли *Биофизика*, *Биохимия*, *Физика-Математика*, *Физиохимия*, *Геофизика* в знак свой дружбы и родственных связей всех наук в Природе.

Вопросы для учеников:

1. Кто является основоположником науки «физика»? Назовите имена и открытия ученых, внесших значительный вклад в развитие физики.
2. Назовите три фундаментальные проблемы современной физики.
3. Кто является основоположником науки «биология»? Назовите имена и открытия ученых, внесших значительный вклад в развитие биологии.

4. Назовите три фундаментальные проблемы современной биологии.

5. Кто является основоположником науки «биофизика»? Назовите имена и открытия ученых, внесших значительный вклад в развитие биофизики.

6. Назовите три фундаментальные проблемы современной биофизики.

7. Кто является основоположником науки «математика»? Назовите имена и открытия ученых, внесших значительный вклад в развитие математики.

8. Назовите три фундаментальные проблемы современной математики.

Вопросы для учителя:

1. Дайте определение понятиям, выделенным *курсивом*.

2. Перечислите физические, биологические, химические явления, описанные в сказке.

3. Определите раздел курса физики, химии, биологии, при изучении которого может быть использована сказка.

4. Какие вопросы межпредметного содержания может задать учитель по содержанию сказки?

5. Предложите свой вариант методики использования данной сказки в процессе преподавания физики, биологии, химии.

#### Кто важнее?

Авторы: И. Манзыров, Е. Давыдкина.

Собрались как-то *азот*, *углерод* и *кислород* вместе. Собрались, да и заспорили, кто из них важнее для жизни на земле. Кислород кричит: «Я всех важнее, я жизнь всему живому даю. Не будь меня, нечем было бы дышать. А ещё я *горение* поддерживаю. Чем бы люди обогревали своё жилище, если бы не я? Меня и в медицине применяют для оздоровления и омолаживания организма; и в промышленности — для очистки сточных вод. А ещё из моих *атомов* под воздействием *ультрафиолетовых лучей* в верхних слоях *атмосферы* формируется *озоновый слой*. Ну а без него, сами понимаете, жизни на Земле не было бы. Ведь он задерживает всю вредную *солнечную радиацию*, в нём сгорают *метеориты*, подлетающие к Земле. Я самый главный на Земле».

«Тоже мне, нашёлся самый главный», — усмехнулся азот. «Самый главный для жизни — это я. Недаром в процентном соотношении меня в воздухе больше всего — целых 78%. Кислород тут хвастался, что все живые существа им дышат, а дышат-то они воздухом, то есть мной. И вообще, если бы они вдыхали один кислород, то задохнулись бы. Как известно, кислород сильный *окислитель* и окисляет большинство элементов. Вот и *лёгкие* животных не стали бы исключением. К тому же кислород виновен в появлении такого вредного вещества, как *ржавчина*, которая портит и разрушает многие нужные и важные *металлы*. А ещё я необходим как *удобрение* для питания растений. Благодаря мне они хорошо растут, развиваются, а животные, поедая их, получают богатую калорийную пищу, да и меня в придачу. В организме животных я также необходим, так как вхожу в состав *белков*».

«Ну о чём вы спорите, друзья?» — вмешался в спор миролюбивый углерод. Все мы: и кислород, и азот, и я важны и нужны для жизни на земле. Меня в воздухе, например, в процентном содержании меньше всего — около 1%, но для жизни я тоже необходим. Начать с того, что из моих атомов строятся все *молекулы* белков. Да и в процессе дыхания я играю немаловажную роль, ведь растения дышат углекислым газом, то есть моим соединением с кислородом. Под воздействием солнечного света в процессе *фотосинтеза* из этого соединения в растениях образуется такое важное для всего живого вещество, как *глюкоза*, а выделяют растения кислород, который, в свою очередь, необходим для дыхания живот-

ных. И азот в этом процессе также играет немаловажную роль. Кислород хвастался, что с его помощью люди получают тепло. А что они используют для его получения? Уголь, кокс, которые главным образом состоят из углерода, то есть из меня. Вот и получается, что и я важен и необходим. Так стоит ли спорить о том, кто из нас важнее, не разумнее ли дружно помогать развиваться жизни на Земле?»

Задумались тут азот с кислородом и решили всегда жить дружно и помогать друг другу и всему живому.

Вопрос для учеников:

1. Придумайте 3-5 вопросов к данной сказке.

Вопрос для учителя:

1. При изучении какого предмета можно использовать сказку?

### Про дружбу

Автор: К. Блинов.

В одном прекрасном городе жило ядро. Оно было во всём положительно. Ядро было добрым, заботливым, весёлым и трудолюбивым. Все могли обратиться к нему за помощью и никогда оно не отказывало. Но случилось однажды одно событие, которое перевернуло жизнь ядрышка. Во двор, в котором оно жило, приехали четыре электрона-сорванца. Они были хулиганами и сорванцами, каких свет не видел, и сразу подняли двор «на уши». И никто не мог на них повлиять. И тут за них взялось ядро. Оно сразу вошло к ним в доверие, и стали они дружить, выручая друг друга, помогая и поддерживая. Они стали как одно целое. И все во дворе стали называть их углерод...

Задание: напиши продолжение сказки и придумай к ней три вопроса.

?????????

Автор: В. Аткунов.

С незапамятных времён, началась борьба человека с природой. И всячески природа пыталась победить человека, насылая на него разные явления будь то — землетрясения и смерчи, и немало гибло людей. Но вышел из числа людей человек, решивший изменить ход истории. И решил он укротить молнию и подчинить её человечеству.

Был он изобретателем. И решил он, для начала, поймать молнию в мешок, чтобы освещала она ему пути тёмные. И настал день, и изменилась погода, и пошёл дождь, и вышел человек на охоту. И лёг он под деревом в засаде, дожидаясь когда низвергнется молния на землю. И недолго пришлось ждать, ведь очень рвалась молния в бой. И били молнии мимо, и сотрясалась земля под мощью такой, и понял человек, что бьёт молния в самые высокие из деревьев, посягающие на величие её. Ведь был он из числа умных людей.

Но упущено было время, и вскричал человек: «Я проиграл битву, но я не проиграл войну». Но умел он учиться на ошибках своих. И проводил он время своё в поисках великого дерева и было оно найдено. И пришло время битвы вековой, и взобрался человек на самый верх дерева великого. И поднялись у него волосы на голове, и подумал он, что благословение это божье, и уверовал он в победу свою. И стоял он с мешком открытым, ожидая врага своего. И ударила молния, и пал человек в неравной битве... И развеял ветер прах его...

Но пока есть разум, надежда остаётся...

Задание: Придумай название к сказке, напиши ее продолжение и сочини к ней три вопроса.

?????????

Автор: Ч. Келюев.

— Послушайте, Ньютон, как вы сделали это свое открытие, о котором теперь столько разговору?

— Да так, обыкновенно. Просто стукнуло в голову.

Они стояли каждый в своем дворе и переговаривались через забор, по-соседски:

— Что стукнуло в голову?

— Яблоко. Я сидел, а оно упало с ветки.

Сосед задумался. Потом сказал:

— Признайтесь, Ньютон, это яблоко было из моего сада? Вот видите, ветка свешивается к вам во двор, а вы имеете привычку здесь сидеть, я это давно приметил.

Ньютон смутился.

— Честное слово, не помню, что это было за яблоко.

На другой день, когда Ньютон пришел на свое излюбленное место, ветки яблони там уже не было. За забором под яблоней сидел сосед.

— Отдыхаете? — спросил Ньютон.

— Угу.

Так сидели они каждый день — Ньютон и его сосед. Ветка была спилена, солнце обжигало Ньютонову голову, и ему ничего не оставалось, как заняться изучением световых явлений. А сосед сидел под своим деревом и ждал, пока ему на голову упадет яблоко. Может быть, оно и упало, потому что яблочек было много, и все они были свои. Но сейчас это трудно установить...

Задание: Придумай название к сказке, напиши ее продолжение и сочини к ней три вопроса.

### Физическая «цепочка»

Суть данного приема заключается в том, что учащимся дается задание, в структуру которого входят вопросы составленные так, что без ответа на первый вопрос нельзя найти решения второго и т.д. Например:

Цепочка 1

1. Определите массу алюминиевого бруска длиной 5 см, высотой 1 см и шириной 3 см.

2. С каким ускорением будет двигаться брусок под действием силы 5 Н?

3. Какое расстояние пройдет брусок за 2 минуты?

Цепочка 2

1. Из предложенного уравнения определите частоту колебаний математического маятника.

2. Рассчитайте период колебаний этого маятника.

3. Найдите длину нити маятника.

### Задания к межпредметному исследовательскому эксперименту

Задание 1

Вам предложены следующие приборы: весы лабораторные с разновесом, тело неправильной формы, мензурка, секундомер, миллиамперметр, милливольтметр, ключ, провода соединительные, соленый огурец, клубень картофеля, различные семена для посадки, реостат, мел, грузы в 2, 3, 5 кг, зеркало, книга с мелким шрифтом, нитки, линейка измерительная, хрустальная ваза.

Перечислите биофизические исследования, которые Вы сможете провести с помощью данных приборов. Опишите ход этих исследований.

Задание 2

Какие приборы Вам понадобятся, чтобы исследовать: Зависимость ... от ...?

Взаимосвязь ... и ...?

Справедливость закона ...?

Задание 3

Ознакомьтесь с предложенными приборами и:

— Предложите темы лабораторных работ, которые можно выполнить с помощью данных приборов.

— Сформулируйте цели предложенных лабораторных работ.

— Опишите ход выполнения этих работ.

Как показывает практика, подобные работы и данные методы их использования способствуют развитию самостоятельности и творческой активности учащихся, а также полнее раскрывают их творческий потенциал.



УДК 37.03

*Е. В. Оспенникова*

## **ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕТАСРЕДЕ**

Статья посвящена проблеме усвоения учащимися в процессе обучения смыслов образовательной среды. Анализируются такие понятия как «обучение», «воспитание», «развитие». Выясняется взаимосвязь и взаимообусловленность данных понятий и их значение в процессе усвоения смысловой информации.

С момента своего рождения человек попадает в новую информационную среду. Малыш увидел, услышал, почувствовал, сделал так, как показал взрослый. Он воспринимает первичные и вторичные информационные смыслы, поступающие из окружающей его среды, и благодаря этому возможна его адаптация к этой среде.

**Информационное взаимодействие индивида со средой обитания и присвоение им в этой среде новых информационных смыслов (а также их конструирование самим субъектом) есть обучение.**

В толковании понятия «обучение» следует усматривать два смысла:

- обучение как процесс присвоения (конструирования) индивидом новых информационных смыслов (широкий смысл);
- обучение как социальная активность информационной среды (узкий смысл).

Под присвоением смысловой информации следует понимать восприятие, логическую обработку (включение в систему ранее освоенных смыслов) и становление инструментальной основы ее практического (материального или идеального) использования. Конечная цель присвоения информации — адаптация индивида к среде обитания, интеграция в эту среду. Приведенное определение понятия обучения является более широким по сравнению с общепринятым его толкованием, в котором главным признаком данного процесса выступает взаимодействие субъектов (обучающего и обучаемого).

Интересно отметить, что в сочинениях мыслителей прошлого под понятием обучение понималась только целенаправленная деятельность обучающего. В настоящее время, как видим, наиболее число исследователей склонны считать, что обучение — это взаимоувязанная деятельность преподавателя и учащегося. Следующим этапом в развитии сущности понятия «обучение» является, на наш взгляд, его еще более широкое толкование. И причиной того является непрерывно расширяющаяся сфера информационного взаимодействия субъекта с окружающей его средой. Она не ограничивается только сферой общения учащегося и преподавателя. Субъект в процессе обучения взаимодействует со всей совокупностью источников информации информационно-образовательной метасреды.

Главным признаком обучения как процесса является, прежде всего, присвоение индивидом новых информационных смыслов. Книга, виртуальная информационная среда могут быть определены как средства опосредованного взаимодействия субъектов. Но существуют еще естественная природа, объекты «второй природы» — богатейшие источники разнообразной информации, потребление которой может осуществляться без какого-либо участия обучающего субъекта. Другими словами, процесс обучения далеко не всегда связан с целенаправленным взаимодействием субъектов. Он может реализовываться на определенных этапах развития личности обучаемого и вне субъект-субъектного взаимодействия.

Человек как потребитель информации обучается всю жизнь. Обучение протекает как в искусственной (специально организованной) информационной среде, так и в естественной среде окружения индивида. В естественной среде ее контролирующие и направляющие функции достаточны стихийны. В специально сконструированной среде процесс обучения планируется, а управление этим процессом может быть более или менее жестким. Обновленная трактовка сущности понятия обучения включает в себя как организованное, так и стихийное обучение.

Существуют активные и пассивные информационные среды. Активные среды самостоятельно воздействуют на ученика и определяют обязательное исполнение им тех или иных действий. Технократическая тоталитарная школа — пример активной искусственно сконструированной среды обучения. Пассивная среда лишь предъясняет субъекту информацию, но при этом никоим образом не инициирует ее восприятие и переработку. К пассивным средам относится, например, природная среда обитания человека. На современном этапе (этапе зарождения научно-гуманистической образовательной системы) складывается промежуточная тенденция в идеологии конструирования обучающих информационных сред.

**Информационное потребление — источник ориентировки индивида в окружающей среде, определяющий его поведение и деятельность.** Как процесс и как результат оно составляет основу становления высших психических функций и форм активности индивида. Отсутствие информационной связи с внешним миром исключает, в конечном счете, деятельность субъекта, что приводит к распаду личности. Каждый очередной «скачок» в развитии индивида есть следствие обновления результата его информационного взаимодействия с окружающей средой — присвоения и переработки им блока новой информации. При этом не следует информационное потребление трактовать только как простое восприятие потока информации, исходящей от материальной информационной системы. Смысловая информационная система субъекта может существовать на определенном этапе развития личности индивида как образ, как не разобранный «склад» информационных смыслов (представлений, идей, принципов, правил поведения и т.п.), над которыми его интеллект ведет постоянную работу (систематизация, обобщение, процессуальное освоение). Известно, что сложные кибернетические системы (к каковым относится и человеческий мозг) способны накапливать информацию в той или иной форме и лишь по мере обработки этой информации менять свое поведение («кибернетическая память»).

Чаще всего мы говорим о развитии в узком смысле этого слова — развитие как изменение психофизического состояния ребенка (физическое развитие; развитие всей совокупности психических процессов, ответственных за информационный обмен с окружающей средой: ощущений, восприятия, воображения, представлений,

мышления, внимания, памяти, речи; развитие форм активности субъекта — поведения и деятельности). Обучение, ориентированное на такое развитие, обычно называют «развивающим обучением». *Обучение первично по отношению к развитию субъекта* Обучение и в особенности его содержание — источник развития личности (Л.С. Выготский). Целесообразно усматривать не только узкий смысл содержания понятия «развитие». Широкое толкование данного понятия тоже весьма значимо.

**Развитие индивида в самом широком категориальном толковании сути этого процесса включает в себя изменения:**

- **системы освоенных индивидом информационных смыслов;**
- **сформировавшихся на основе информационного взаимодействия индивида со средой обитания качеств его личности (системы этих качеств, отражающей индивидуальность личности, ее неповторимость);**
- **всей совокупности психических процессов и форм активности субъекта — поведения и деятельности (т.е. развитие в узком смысле этого понятия).**

*Обучение первично по отношению к воспитанию субъекта.* **Воспитание понимается как процесс становления системы качеств личности, определяющих содержание его сознательного взаимодействия (отношений) с окружающей средой (природной, социальной) и создающих условия для его дальнейшей более глубокой адаптации к этой среде — интеграции в среду обитания.**

Качества (стороны, составляющие) личности разнообразны, но в любом случае они представляют собой синтез природного и социального начал индивида. С одной стороны, это качества, связанные с нервно-психической организацией человека (задатки и способности, мышление, воля, чувственная сфера, темперамент и т.п.), с другой — качества, определяемые взаимоотношениями человека с внешней средой и его социальным опытом (интересы, идеалы, нравственная позиция, приобретенные знания и т.д.). Воздействуя в воспитательном отношении на личность ребенка с учетом особенностей его физиологической и нервно-психической организации, мы, как правило, пытаемся оказать влияние на становление следующих ее качеств: нравственный облик; интеллект; воля; физическая культура; мотивационно-потребностная сфера; эмоциональная (чувственная) сфера; сфера эстетического восприятия и деятельности.

Названные качества взаимодействуют между собой и взаимопределяют друг друга. Личность всегда выступает перед нами как синтез образующих ее сторон. Мы не можем начать воспитывать ребенка с момента его рождения. Первоначально ребенок лишь воспринимает и накапливает разнообразную информацию, которая может быть представлена в виде: предметных действий, наглядных образов или языковых знаков. Три формы информационного обмена человека с окружающей средой: словесно-речевая, визуально-пространственная и чувственно-сенсорная позволяют ему начать процесс активного накопления информационных смыслов.

Трудно указать точно тот момент, но он непременно есть, когда информация достигает того «критического» значения, при котором начинается процесс ее обобщения и установления в сознании субъекта закономерных связей между единицами этой информации. Именно появление этих связей продуцирует ситуацию, в которой малыш ведет себя в очередной ситуации выбора, ориентируясь не только на конкретную информацию, поступающую к нему в данный момент, но и учитывает сложившееся у него общее отношение к событиям данного вида. Этот момент можно определить как момент начала становления личности ребенка.

Действительно, если мы говорим ребенку, что хорошо, а что плохо, это еще не значит, что у него возникает осознанное нравственное отношение к какому-либо явлению. Первоначально наши фразы для малыша есть не что иное, как простая информация, и он ее воспринимает точно также, как любую другую: «это белое, а это черное», «это горячее, а это холодное» и т.п. Накопление информации о «плохом» и «хорошем», приобретенный опыт «плохого» и «хорошего» позволяют ребенку сделать собственные смысловые заключения и выработать некую общую позицию, которая определяет возможность самостоятельного нравственного выбора, самостоятельной нравственной оценки соответствующих событий. Ясно, что ограниченное информационное поле не способствует быстрому становлению личности и устойчивости ее нравственных качеств, «искаженное» информационное пространство может привести к формированию нежелательных «образований» в нравственном поведении воспитанника.

Итак, информологический анализ сущности образовательного процесса позволяет сделать вывод о том, что обучение первично по отношению к воспитанию. Человек воспитывается (воспитывает себя сам), на основе постоянного присвоения и последующего обобщения информационных смыслов об отношениях между членами человеческого сообщества, между природой (первичной, вторичной) и обществом. Задача воспитателя состоит в том, чтобы создать для ребенка благоприятную информационную среду, организовать соответствующей его возрасту полноценный информационный обмен со средой окружения, а также помочь ему сделать верные обобщения присваиваемой информации. В этом смысле мы говорим о воспитывающем обучении (и не обязательно за школьной партией).

**Ни воспитание, ни развитие вне обучения (процесса накопления индивидом информационных смыслов) невозможно.** Развитие и воспитание — закономерные следствия всякого обучения. Присвоение информационных смыслов обязательно оставляет «след» на «образе» личности воспитанника, влияет на становление его высших психических функций и форм активности. Вне обогащающего сознание индивида информационного обмена с окружающей его средой и систематической практики этого обмена прогрессивных изменений в его личности быть не может.

Процесс порождения причиной следствия последовательно развертывается во времени. Причина во времени предшествует следствию, но вместе с тем на достаточно длительном временном этапе они существуют вместе. На этом этапе идет процесс активного воздействия следствия на причину. Каким будет следствие, зависит не только от природы причины, но и от условий, в которых она действует. Условия (независимые от причины явления) превращают в действительность, заключенную в причине возможность порождения следствия. В связи с этим возникает вопрос: какие условия информационного взаимодействия субъекта со средой обитания могут оказаться значимыми для его результативного обучения, развития и воспитания? К таким условиям, на наш взгляд, относятся условия организационного обеспечения процесса обучения. Это: материально-техническая база обучения (дидактический и технический инструментальный избранной информационной среды обучения), организационные способы его построения (состав участников, место и время обучения, режим обучения — индивидуальный, групповой, коллективный), наличие и способы внешней (со стороны обучающихся субъектов) поддержки информационного обмена индивида со средой обучения.

Варьируя условия, можно влиять на следствия, изменять их, исключать нежелательные события. Это

свойство причинности дает нам в руки орудие управления учебным процессом, создает условия для педагогического творчества. С этим свойством причинности связана возможность разработки разнообразных технологических моделей учебного процесса в рамках одного и того же его содержания. Причинность никогда не реализуется в «чистом» виде. Кроме причинно-следственных отношений действуют всегда и другие формы связи (структурные, функциональные, атрибутивные и др.).

Обучение как процесс информационного взаимодействия субъекта со средой обитания отличает сложный характер связей между элементами, образующими данный процесс. Здесь реализуются самые разнообразные виды связи. Однако понимание причинно-следственных отношений и в этой области научного познания является первоочередным. Важно осознавать, что эти отношения

существуют обычно в форме причинно-следственной цепочки, которая связывает достаточно длинный ряд событий, отражающих процессы информационного потребления, развития и воспитания личности. Развитие и воспитание как следствия и результаты информационной активности по времени обнаруживают себя позднее и являются продуктом перехода количества в качество в информационном потреблении субъекта.

По отношению к обучению процессы развития и воспитания выступают как неотвратимые следствия. Их качество может быть различным. В этом смысле развитие и воспитание выступают как атрибуты обучения (процесса присвоения обучаемым новых первичных и вторичных информационных смыслов). По этой причине любое обучение носит развивающий и воспитывающий характер.

*Материал поступил в редколлегию 23.01.07*

УДК 37.03

*А. В. Петров*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ**

Обосновывается использование методически целесообразных понятийных комплексов в учебном процессе при обучении студентов общей физике, которые позволяют реализовать системный подход и включать студентов в деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий, обеспечивая тем самым преемственность в этой деятельности на этапах обогащения и развития понятий. Сам процесс формирования комплексов и развертывание познавательной деятельности в рамках структуры этого комплекса позволяет выводить будущих специалистов на уровень предметной и профессиональной рефлексии.

Структурирование методически целесообразных понятийных комплексов не может быть случайным; оно должно быть научно обоснованным. На наш взгляд, для этих целей необходимо определить наиболее точно само понятие комплекса.

На первый взгляд может даже показаться, что между понятиями «система» и «комплекс» практически нет ничего, что бы их разделяло (кроме названия). В некоторых работах при этом как бы подчеркивается, что комплекс и система — это одно и то же. Но в действительности различие этих понятий имеет существенный характер. Если система ориентирована на выявление существенных связей и взаимодействий между образующими ее элементами, воссоздающими целостное интегративное свойство изучаемого объекта, то комплекс, вбирая в себя все содержание системы, содержит программу преобразования и развития того «целого», которое выделил человек при своем исследовании.

Таким образом, комплекс — это не простая совокупность, сочетание объектов, явлений или свойств, а целесообразно организованная на основе единого связующего стержня целостность — система, имеющая целевое назначение и программу преобразования и развития.

Именно то, что комплекс должен представлять собой систему, позволяет избежать случайность выбора «связующего стержня», приводящего лишь к искусственным, механическим, а не глубинным, сущностным связям между выбранными структурными элементами системы.

Одним из достоинств, например понятийных комплексов, является то, что они выполняют функцию объединения понятий в определенные системы, позволяющие глубже раскрывать как стержневые, так и

производные понятия. Это интегративное содержательное качество комплексов основывается на том, что «Сами по себе понятия ничего не могут сказать о содержании предмета обучения, но будучи связанными определенной системой, они раскрывают структуру предмета, его задачи и пути развития. Отдельные понятия — это только содержательный элемент, а множество понятий в системе связей — самое содержание» [1, с. 334]. Таким образом, понятийный комплекс позволяет реализовать системный подход и включать исследователя в деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий, обеспечивая тем самым преемственность в этой деятельности на этапах обогащения и развития понятий. Сам процесс формирования комплексов и развертывание познавательной деятельности в рамках структуры этого комплекса позволяет специалисту выводить на уровень предметной и профессиональной рефлексии [2, с. 39-41].

Важно и то, что системный подход помогает четче фиксировать познание на различных объектах — качественных узлах действительности, изучении интегральных свойств и целостных явлений и их комплексов, анализе многомерных ситуаций и зависимостей. Выбор системного подхода обусловлен и спецификой современного этапа развития научного познания, где на первый план выступает системный подход.

Следует подчеркнуть, что деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий посредством использования понятийных комплексов может быть осуществлена в рамках системного подхода благодаря системному осмыслению содержания курса общей физики. При этом в качестве основных принципов, позволяющих конструировать физические понятийные комплексы, должны выступать: 1) принцип

**системности**, так как он позволяет конструировать сложноорганизованные объекты — комплексы, рассматриваемые как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества [3]. При этом основной акцент в этом процессе должен быть направлен на выявление многообразия связей и отношений элементов комплекса, с учетом внутренних и внешних связей. Свойства комплекса должны определяться не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями комплекса; данный принцип ставит исследователя перед необходимостью использования научных методов и приемов познавательной деятельности, а также позволяет укрупнять дидактические единицы до методически целесообразных учебных комплексов с тем, чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знаниями; 2) **принцип преемственности**, так как, во-первых, «преемственность является условием обобщения...» [4, с. 39] и, во-вторых, «преемственность на уровне системы (определенной целостности) проявляется как принцип построения этой системы» [5, с. 5] и, наконец, преемственность вбирает в себя все основные сущностные характеристики категории развития [6]. Кроме того, динамический аспект принципа преемственности позволяет осуществлять целесообразно «восхождение» на более высокий уровень теоретизирования, что достигается с помощью развертывания лестницы моделей, связанных друг с другом системой асимптотических соотношений; 3) **принцип межпредметных связей**, так как он находит свое выражение в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных знаний в виде понятийных комплексов с учетом связей между отдельными теориями, научными картинками мира, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать интегративное мышление исследователя [7].

Таким образом, сущность комплексного подхода к формированию физических понятий определяется центральными категориями современного научного познания — системы, модели, принципов системности, преемственности и всеобщей связи (аналогом последнего принципа в образовании как раз и является принцип межпредметных связей). Кроме того, сюда мы относим и такие философские категории, выражающие объективные связи мира, как *единичное, особенное и всеобщее*. Эти категории формируются в ходе развития практически-познавательной деятельности. Каждый объект предстает перед человеком сначала как нечто

*единичное*. Однако уже элементарная практика обнаруживает повторяющиеся признаки ряда объектов, позволяет объединять их в определенные классы, комплексы. Общие черты, присущие некоторым элементам, относящимся к комплексу, выступают как *особенное*. Другие, обнаруживающиеся у всех без исключения элементов, рассматриваются как *всеобщее*. Решение вопроса о соотношении *единичного, особенного и всеобщего* в рамках понятийного комплекса, на наш взгляд, дает возможность студентам включаться в познавательную деятельность на высоком методологическом и философском уровне и, тем самым, формировать у ученого теоретическое, интегративное, синтетическое мышление. При таком типе мышления характерен упор на выявление общности в различных структурах бытия. Это, в свою очередь, накладывает свой отпечаток на построение научного знания. Недаром в диалектике подчеркивается, что, раскрывая объективную связь вещей и явлений мира с помощью категорий *единичное, особенное и всеобщее*, всеобщее воплощает в себе все богатство индивидуального, отдельного, что единичное не существует без всеобщего, а последнее без единичного, что в известных условиях единичное не только связано с всеобщим, но и переходит в него. Таким образом, объективная связь явлений, существующая независимо от нашего знания, но понятая нами, находит свое выражение в языке и формах познавательной деятельности исследователя.

Современный взгляд на системное развитие теоретических знаний заслуживает внимания в организации сознательной познавательной деятельности человека по формированию и развитию основополагающих физических понятий и является хорошим способом развития рефлексии и реализации принципов развития и преемственности. В статье предлагается следующий обобщенный план познавательной деятельности на основных этапах использования понятийного комплекса:

1. Раскрыть содержание каждого отдельного понятия (все существенные признаки понятия).
2. Определить объем понятия (совокупность объектов, явлений или процессов, охватываемых понятием).
3. Установить связи и отношения данного понятия с другими в рамках понятийного комплекса и показать, что отдельные понятия — это только содержательный элемент, а множество понятий, в системе связей — самое содержание (раскрыть содержание понятий с учетом новых связей в понятийном комплексе).
4. Определить интегративное свойство, качество понятийного комплекса;
5. Показать умения оперировать понятиями в решении задач познавательного и практического характера.
6. Раскрыть методологическое содержание понятия.

#### Библиографический список:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб. Методич. Пособие. — М.: Высш. Шк., 1980. — 368 с.
2. Давыдкина Е.И. Использование методики формирования взаимосвязанных понятий при обучении студентов общей физике // Актуальные проблемы образования: Избранные педагогические труды / Под ред. А.В. Петрова. — Горно-Алтайск: ПАНИ, 2006. — 102 с.
3. Рупасова Г.Б. Методика формирования приёмов продуктивного мышления при обучении общей физике: Дис... канд. пед. наук. — Томск, 2005. — 180 с.
4. Черкасов В.А., Черкасова Э.С. Межпредметные связи как одна из форм реализации комплексного подхода в процессе подготовки студентов педвуза // Межпредметные связи как необходимые условия повышения качества подготовки учителя физики в педагогическом вузе: Межвуз. Сб. науч. Трудов / Под ред. А.В. Усовой. — Челябинск: ЧГПИ, 1981. — С. 35-41.
5. Дуранов М.Е., Михайлов П.А. Педагогический подход к преемственному обучению как системе // Пути повышения эффективности обучения в школе / Под ред. М.Е. Дуранова. — Челябинск: ЧГПИ, 1977. — Вып. 11. — С. 3-11.
6. Петрова О.В. Методика реализации преемственности в развитии фундаментальных понятий у студентов педвуза в курсе общей физики: Дис... канд. пед. наук. — Челябинск, 1988. — 204 с.
7. Гурьев А.И., Петров А.В. Межпредметные связи. Теоретический и прикладной аспекты: Монография / Под ред. А.В. Петрова. — Горно-Алтайск: ПАНИ, 2002. — 256 с.

УДК 681.513.8

С. Н. Косьмин

## ЗНАНИЕ. В ПОИСКАХ МЕРЫ

В статье рассматривается процесс познания с точки зрения построения и функционирования системы со знанием. Обращается внимание на то, что деятельность системы со знанием по самосохранению и развитию определяет предметную область самой системы, а так как знание имеет информационную природу, то это и определяет сущность информационного процесса. Более того, подчеркивается в статье, знание и информация — это разные сущности мира и методом нахождения степени согласованности картин мира индивидуального и общественного сознания является тестирование обучаемой системы.

### Вехи развития

XX век ознаменован бурным развитием науки. Наука впервые стала производительной силой общества. Развитие науки способствует накоплению знаний.

В конце XIX века, с созданием Георгом Кантором «Теории множеств», в начале XX века усилиями Давида Гилберта математика приобрела единую цельную форму: отдельные математические теории были формализованы и увязаны в единую структуру. Классическая математика — математика людей, стала строгой, внутренне целой, структурированной наукой. Более чем 4000-летнее накопление знаний дало свои плоды. В XX веке зародилась и бурно развивается математика автоматов — конструктивная математика.

В начале XX века укрепилась материалистическая позиция человека в мире. Модель мира подаренная человечеству Леонардо да Винчи в XV-XVI веках нашей эры, в которой мир делится на две части: «мир человека», доступный его пяти органам чувств, и «потусторонний мир», то есть всё то, что за пределами «мира человека», наполнилась новым содержанием. Математика математические объекты «мира человека» обозначает буквами латинского алфавита, а «потустороннего мира» — буквами греческого алфавита. В.И. Ленин вводит в категориальный аппарат науки портрет категории материя: «материя — это объективная реальность данная нам в ощущениях». В «мире человека» нет ничего, кроме движущейся материи. В свете категории материя всё, что за пределами «мира человека» не материально.

Усилиями Людвиг фон Бергаланфи, создателя «Общей теории систем» (тридцатые годы XX века), модель «мира человека» уточнилась: в мире нет ничего, кроме движущихся и взаимодействующих систем.

### Система со знанием

Самой сложной системой в классификации систем Людвиг фон Бергаланфи является система управления. Этой системой может моделироваться даже человек. В каналах связи системы управления «существует» информация.

Если система управления погружена в мир, то он делится ей в соответствии с моделью Леонардо да Винчи на мир системы и окружающую её среду.

Цель — «выживание» для системы управления органически присуща, так как объект управления открыт в мир и является частью материального, вещественного, энергетического потока формообразования мира. Образно говоря, система живёт за счёт «переваривания» мира.

Для самосохранения системы достаточно отражения системой мира. Это свойство системы управления придаёт ей такие качества как изворотливость, пассивность по отношению к среде и обеспечивают самосохранение и выживание системы.

Развёртывание деятельности для выживания системы требует от неё познания агрессивных факторов среды, противодействия им и превращает систему управления в систему со знанием.

Знание — это информация, необходимая системе для построения программы деятельности по достижению целей шага развития.

Выделившись из природы, благодаря созданию рабочей машины, человек превратился в систему со знанием. Эта система накапливает информацию об окружающей среде в форме её модели — базе знаний. Совершенно ясно, почему эра людей (наша эра) хорошо документирована.

Развитие рабочей машины знаменует научно-технический прогресс, в ходе которого совершенствуется и процесс накопления знаний.

### Процесс познания

Система со знанием познаёт мир для того, чтобы строить свою программу выживания и развития.

Мир системы со знанием — это часть окружающей систему среды, которую она способна ощущать и воспринимать, то есть с которой системой установлены информационные каналы связи.

Потусторонний мир системы со знанием — это часть окружающей систему среды, с которой система не имеет прямых каналов связи.

Деятельность системы со знанием по самосохранению и развитию определяет предметную область системы.

Ограниченность каналов связи — предпосылка ограниченности сознания.

Система со знанием борется со сложностью мира, моделируя его.

Модель — это приближённое (с точностью до изоморфизма) отражение реальной действительности, достаточное для решения определённой задачи.

Система со знанием строит модель предметной области. Информация модели предметной области служит исходным материалом для построения программы деятельности системы со знанием, то есть для формирования знания.

В модели мира системы со знанием имеются две составляющие:

- пассивная составляющая описывает сущности и атрибуты предметов или явлений мира системы. Она формирует структуру модели.
- Активная составляющая описывает законы движения предметов или явлений мира системы со знанием.

Система со знанием исследует и познаёт мир постоянно приближая модель предметной области к реальной действительности её мира.

Модель предметной области представляет собой картину мира системы со знанием.

Картина мира постоянно ревизуется, уточняется, пересматривается системой в ходе познания мира.

### Подход к «передаче» и «измерению» знаний

Знание имеет информационную природу. Это следует прямо из определения понятия знания, принятого в наших исследованиях. Но знание, являясь частью информационного процесса, не является информацией. Это отдельная сущность информационного процес-

са. Более того, знание и информация — это разные сущности мира.

Так как мера и измеряемая величина должны быть одной природы, то измерить знание информацией нельзя. Знание измеряется только знанием.

Знание опирается на картину мира системы со знанием и позволяет определить программу шага развития. Знание сущности деятельности, следовательно, и проявляется в ходе деятельности.

Для детерминированной системы, каковой является машина (ПП ЭВМ — универсальный, программно управляемый, конечный автомат предназначенный для обработки данных в диалоге с пользователем) — это алгоритм. Он определяет программу деятельности машины. Как же его измерить? Существует ли первокирпичик меры?

В любой алгоритмической системе базис конечен и состоит из отдельных структур. Но этими структурами определяется, выражается и описывается бесконечно многообразная деятельность.

Существует ли мера знания в детерминированных системах?

Для вероятностной системы не точно определённой является сама программа деятельности. Как же можно говорить о её первокирпичике?

Школа для систем со знанием не передаёт знания. Она способствует их формированию в обучаемой системе. Школа, несомненно, строит картину мира системы

со знанием. Она формирует категориальный аппарат, знакомит с законами движения мира, технологиями преобразования мира. Всё это и составляет знания о мире системы.

Школа формирует умение применять эти знания, то есть строить программу деятельности в конкретных случаях — примерах.

Школа оттачивает навык решения задач, развивая способность строить программу деятельности.

Однако, в рамках школы, нельзя измерить неопределённую будущую деятельность обучаемой системы со знанием. В лучшем случае — это модель деятельности, ведь деятельность развёртывается в жизни, а она за пределами школы.

Школа меряет степень соответствия картины мира индивидуального сознания сложившейся в общественном сознании. Она оценивает степень расхождения в принятой шкале измерения.

Так как оценивается деятельность, то и мерой оценки может быть только деятельность обучаемой системы в определённых ситуациях. Если эта деятельность не нарушает воспроизводства системы со знанием и среды её обитания, то она оценивается положительно, в принятой шкале измерения, или отрицательно в противном случае. Методом нахождения степени согласованности картин мира индивидуального и общественного сознания является тестирование обучаемой системы.

Библиографический список:

1. Косьмин, С.Н. Категории и понятия информатики [Текст] / С.Н. Косьмин // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и научных сотрудников ЧГПУ за 2001 г. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. — С. 78-83.
2. Дудин, А.В. Знания в информационных системах [Текст] / А.В. Дудин, С.Н. Косьмин // Вестн. Челяб. гос. пед.ун-та. Серия 4. Естественные науки: науч. журнал. — 2003. — №5. — С. 53-56.
3. Косьмин, С.Н. Системы со знанием [Текст] / С.Н. Косьмин // Мир науки культуры образования. Российский научно-образовательный журнал. — 2006. — №2. — С.49-50.
4. Косьмин, С.Н. «Знание» — продукт систем обучения (осознание результата) [Текст] / Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 г. — Челябинск: НИИУМЦ «Образование», 2006. — С. 79-83.

Материал поступил в редколлегию 5.01.07

УДК 37.01:001.8

О. П. Петрова

## РОЛЬ ЗНАНИЙ О ФУНАМЕНТАЛЬНЫХ ЗАКОНАХ ПРИРОДЫ

Акцентируется внимание на том, что современный этап развития науки и техники и, в частности физики, требует не только методологических знаний по использованию научных приемов и методов познавательной деятельности, но и глубокое знание фундаментальных законов природы, к которым, например, относятся законы сохранения, и владение которыми позволяет специалистам не только самостоятельно и с сознанием дела включаться в творческую деятельность, но и оценивать результаты творческой деятельности других.

На современном этапе развития науки и техники и, в частности физики, необходимы не только методологические знания по использованию научных приемов и методов познавательной деятельности, но и глубокое знание фундаментальных законов природы, к которым, например, относятся законы сохранения, и владение которыми позволяет специалистам не только самостоятельно и с сознанием дела включаться в творческую деятельность, но и оценивать результаты творческой деятельности других.

Научное и методологическое значение законов сохранения определяют их исключительная общность и универсальность. Они действуют в физике макромира, микромира и применимы к космическим телам. На их основе выполняются многие важнейшие технические расчеты. С ними связано введение в современную физику целого ряда фундаментальных идей, имеющих принципиальное значение. Законы сохранения, в известной мере, служат критерием истинности любой физической теории.

Непротиворечивость теории этим законам является убедительным аргументом в ее пользу. В законах сохранения отражается важнейший диалектико-материалистический принцип неуничтожимости материи и ее движения, взаимосвязь и взаимопревращаемость известных форм движения материи. Благодаря особой роли, которую играют законы сохранения в процессе познания физических форм движения материи, они являются важнейшим элементом современной научной картины мира.

Законы сохранения имеют весьма многообразное содержание, и, по-видимому, мы еще не знаем всех их функций. Прежде всего отметим, что законы сохранения обладают функцией запрета. В отличие от других законов, они не дают детальных указаний на то, как должен протекать тот или иной процесс. Но если окажется, что какой-то процесс противоречит законам сохранения, то все попытки осуществить его являются бессмысленными, этот процесс невозможен.

Многие талантливые люди в разное время пытались изобрести «вечный двигатель», который бы производил работу, не затрачивая энергию, подводимую извне. Но все «изобретения» терпели неудачу: закон сохранения энергии утверждает объективную невозможность создания такого «вечного двигателя».

Законы классической физики чаще всего имеют вид законов изменения, а не постоянства физических величин. Так, например, второй закон Ньютона описывает изменение скорости тел в результате действия сил на эти тела, уравнения Максвелла связывают изменения электрического и магнитного полей и их количественных характеристик.

Законы сохранения предполагают существование физических величин, которые обладают замечательным свойством — не изменяться во времени. Такими вели-

чинами являются импульс, момент импульса, энергия, электрический заряд. Благодаря этому законы сохранения позволяют сделать некоторые заключения о характере поведения физической системы даже в тех случаях, когда для этой системы другие законы неизвестны. Кроме названных, существуют законы сохранения, справедливые лишь для ограниченного класса физических систем и явлений. Таковы многочисленные законы сохранения в теории элементарных частиц.

Каждый закон сохранения можно рассматривать как конкретное проявление всеобщего абсолютного закона сохранения материи и движения.

Таким образом, законы сохранения действительно имеют решающее значение в формировании мировоззрения человека.

*Материал поступил в редакцию 10.02.07*

УДК 004.38:004.42

*К. И. Дмитриев*

## **ПРОГРАММНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА**

Обращается внимание, что настоящая самостоятельная работа начинается лишь тогда, когда действия пользователя мотивированы. Раскрываются основные проблемы существующих на сегодняшний день электронных пособий, которые затрудняют их применение для организации, поддержки и стимуляции самостоятельной деятельности пользователей.

На сегодняшний день на рынке программных продуктов для персонального мультимедийного компьютера существует значительное количество средств, ориентированных на самостоятельную познавательную деятельность. Следует констатировать тот факт, что вследствие тех или иных причин, уровень сформированности понятий у специалистов разных профилей и направлений как правило варьируется. Полностью устранить вариативность затруднительно, так как не всегда существует возможность выявить её сущность и отсутствует время для осуществления соответствующих корректировок. Это, очевидно, обусловлено индивидуальностью и уникальностью каждого человека.

В настоящее время для электронных программных средств, предназначенных для самостоятельного изучения, имеют место следующие проблемы. Вполне возможно, что увлекшись путешествием по ссылкам можно не только потерять нить рассказа, но и вообще не вернуться к излагаемому материалу, забыв про его исходное расположение, так как в большинстве случаев вызов гиперссылки каждый раз заменяет текущее содержание экрана на новое, соответствующее вызванному блоку текста. В качестве контраргумента можно сказать, что подобные проблемы решаются «продвинутой» системой навигации, средствами поиска и возврата к предыдущим документам. Однако основную сложность представляет то, что идентификация тематических блоков текста, производится по названиям этих блоков, которые зачастую соответствуют названиям тем. Сформулированные максимально чётко и конкретно, научным языком они просто не приспособлены для того, чтобы мгновенно отложиться в памяти. Часто дело доходит до того, что пользователь не в состоянии сформулировать ключевой запрос для поиска необходимой темы, мимо которой он проходил в процессе путешествия, а название темы он разумеется либо не помнит, либо не видел, так как переход по гиперссылке от одной темы к другой может оставить их за границами поля зрения. Более того, вступает в силу такой психологический фак-

тор, как побуждение к действию. Наличие мышки в руках побуждает пользователя оперировать ею всегда, когда только возможно, следствием чего и являются многочисленные переходы по гиперссылкам. Нельзя сказать, что данный факт имеет сугубо отрицательную сторону. Однако, ввиду мгновенного перемещения по материалам целых разделов пользователю сложно сформировать целостное представление о структуре изученного материала, о необходимых связях, присутствующих в нём, а также о системе понятий. Попытка наглядного структурирования материала в виде схем и таблиц вскрывает ещё одну проблему — проблему соответствия целей, поставленных автором пособия и целей, которые преследует каждый конкретный пользователь.

Обратим внимание, что настоящая самостоятельная работа начинается лишь тогда, когда действия пользователя мотивированы, а следовательно имеет место некоторая личная цель. Попытка структурировать систему знаний со стороны автора в виде таблиц и схем вскрывает противоречие между целями автора и пользователя. Автор строит графическую схему (способствующую запоминанию, усвоению и пониманию структуры), исходя из соображений достижения поставленной цели и структуры изложенного материала. Однако, как мы уже отмечали, это вступает в противоречие с целями пользователя и в противоречие с ходом его изучения материала, со «свободой перемещения», предоставляемой электронным пособием. Полученная схема может содержать лишние элементы или наоборот не содержать некоторых ключевых, важных для того или иного процесса компонентов. Попытка упростить или расширить схему ведёт к усилению этого недостатка. Более того, расширение схемы уменьшает её запоминаемость, затрудняет восприятие, а значит и полезность.

Вышеперечисленные противоречия раскрывают основные проблемы существующих на сегодняшний день электронных пособий, затрудняющие их применение для организации, поддержки и стимуляции самостоятельной деятельности пользователей.

*Материал поступил в редакцию 10.02.07*

Т. В. Гоман

## СКАЗКА КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ И ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ЧЕЛОВЕКА

Рассматривается использование сказок на уроках, имеющих психологическую и этическую направленность, например, человекознания. На базе программы человекознания Л.С. Колмогоровой автор проводила апробацию использования сказок в качестве методического средства для становления ценностно-смысловых ориентиров, позитивной Я-концепции и положительных жизненных сценариев. Опираясь на опыт других психологов и сказкотерапевтов, автор предлагает свои рекомендации по использованию сказок как дополнительного средства, органичного возрасту детей начальных классов.

В современных социокультурных условиях одним из важнейших процессов происходящих в образовании является его гуманизация и гуманитаризация. Решение проблем гуманизации в первую очередь связано, по мнению Е.Н. Шиянова, с расширением его культурообразующей, заключающейся в передаче ценностей, и лично развивающих функций [9, с. 7].

Гуманизация и гуманитаризация образования предполагает освоение духовного, эмоционально-ценностного опыта предшествующих поколений как одной из важнейших задач современной школы. И поскольку развитие личности осуществляется через освоение культурно-исторического опыта, особый интерес представляет проблема развития ее ценностно-смысловой сферы, а школа и должна создать условия для ее становления. Причем использование школой художественных произведений позволяет развивать многие составляющие личности, в частности Я-концепцию, мотивационно-потребностную и ценностно-смысловую сферы. В начальной школе, в период активного использования на уроках, сказок, важно обращать внимание на процесс становления Я-концепции и жизненных сценариев.

По мнению ведущих психологов Э. Берна [1], Р.М. Грановской, И.М. Никольской [2], Р.Р. Накоховой [7], особенно актуально исследование становления жизненного сценария человека на генетически ранней ступени его развития в детском возрасте. На этом этапе онтогенеза возможно создать условия для становления желаемого положительного жизненного сценария человека. В детском возрасте, уже к 6-ти годам по Э. Берну и к 9—10-ти годам по Р.М. Грановской, И.М. Никольской складывается сценарий жизни человека, а к 13-ти в него включаются собственные планы на будущее. Именно в младшем школьном возрасте есть возможность заложить основы для становления системы ценностных ориентиров, положительной Я-концепции и на их основе конструктивного жизненного сценария.

В настоящий момент активно ведутся разработки применения сказок как в психологической коррекции, так и в воспитательном и учебном процессе многими вузами нашей страны, прежде всего это разработки института сказкотерапии в Санкт-Петербурге под руководством Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [4]. Известны также работы ее коллег и учеников Е.А. Тихоновой, Д.Ю. Соколова, С.А. Черняевой и др. В Московском городском психолого-педагогическом институте следует отметить разработчика оригинального подхода к сказкотерапии И.В. Вачкова, в Новосибирском государственном педагогическом университете подобными разработками занимаются И.В. Ревякина, Н.В. Дмитриева и т. д. В детском возрасте одним из главных средств в становлении ценностных ориентиров, применяемых в образовательных учреждениях и домашних условиях была и остается сказка. Сказки имеют ряд ощутимых преимуществ, которые отмечают все психологи, работающие с ними, подчеркнем лишь важные для развития нашей темы.

О.В. Защирина [8, с.113] акцентирует внимание на том, что в сказках много «пространства» и каждый может найти именно то, в чем он нуждается в данный момент. Кроме того, сказки в зависимости от стадии развития человека предоставляют читателю конкретные или абстрактные ценности.

И.В. Ревякина, Н.В. Дмитриева [8] отмечают, что в сказке заложена обычно достаточно позитивная ориентация на будущее, что с одной стороны создает для человека состояние психологической защищенности: что бы ни произошло, все кончится хорошо.

Исходя из этих положений понятно, что даже работая с одними и теми же сказками, дети будут самостоятельны в процессе своего развития, они будут не усваивать нечто готовое, а самостоятельно познавать и открывать каждый на своем уровне и в своем темпе.

С.Я. Маршак подчеркивал, что есть талант писателя, а есть талант читателя. Истоки читательского таланта лежат в детстве. Как любой талант (а он спрятан в каждом) его надо открыть, вырастить и воспитать [3, с. 3]. Согласно этому высказыванию, по мнению автора, и строится работа детей со сказками. Именно целенаправленное «выращивание» и воспитание умения читать позволяет влиять на становление ценностно-смысловых ориентиров, позитивной Я-концепции и положительных жизненных сценариев. Из известных компонентов Я-концепции, по нашим представлениям, Я — в будущем отражает жизненный сценарий человека. А сложившиеся ценностные ориентации определяют содержательные характеристики жизненного сценария. Это представления о том, «каким я буду». С этими задачами в настоящее время, при современных ориентирах школы, с преобладанием воспитания над обучением, приходится справляться родителям. В этом случае некоторые психические процессы могут проходить свое становление стихийно, и велика вероятность неблагоприятных исходов, когда они решаются либо, вылившись в большую проблему, либо оставляя след психологического неблагополучия на взрослую жизнь.

Для того чтобы процесс воспитания организовать и сделать целенаправленным, в данный момент, отвечая запросам общества, в школьную практику стали внедряться такие учебные курсы как «Человековедение» Л.И. Маленковой, «Человекознание» Б.Г. Мещерякова, А.А. Вострикова, «Психология» Ю.М. Забродина, М.В. Поповой, Е.А. Климова, Р.С. Немова, И.В. Дубровиной, «Человекознание» Л.С. Колмогоровой и т. д.

Одним из ведущих факторов становления ценностно-смысловой сферы человека является общение со значимыми людьми. Многие психологи подчеркивают определяющую роль взрослого в развитии, как познавательных процессов, так и в становлении личности ребенка. А.Н. Леонтьев [6] указывает, что ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей. Отношения с близкими людьми определяют его отношения со всем остальным миром. Интимно близкие люди — это мать, отец или те, кто заменяет их ребенку.



Отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общения.

Д.Б. Эльконин [1] исследуя детскую психологию, подробно описывает изменяющуюся роль взрослого в процессе жизни ребенка. Важный момент роли взрослого происходит уже в первые годы жизни ребенка, когда он передает общественно выработанные специфически человеческие способы употребления тех или иных предметов. То есть теперь взрослый выступает как носитель общественного опыта действий с предметами, которыми овладевает ребенок, и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся предметном мире. С появлением речи у ребенка, взрослый, конечно, остается руководителем деятельности ребенка, но с той существенной разницей, что он теперь выделен для ребенка из всей совокупной ситуации именно как ее центральное звено, как носитель предметных действий и специфически человеческих речевых форм общения.

Под руководством взрослых происходит накопление моральных представлений. На основе моральной оценки взрослых моральные чувства формируются и усваиваются в процессе деятельности и взаимоотношений детей под руководством взрослых. Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод — потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель — именно такой взрослый) — во многом определяет поведение ребенка [Мухина В.С., 1998]. Приобретая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации в книжках и ориентируясь при этом на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Роль взрослого особую важность приобретает в ходе восприятия литературы, а в детском возрасте, это, прежде всего, сказки.

Одним из вариантов использования психологических возможностей сказок является работа с ними на уроках в рамках предметов имеющих психологическую и этическую направленность, например, человекознания. В полной мере реализовать задуманное создание условий для становления ценностно-смысловых ориентиров, позитивной Я-концепции и положительных жизненных сценариев позволяет программа человекознания Л.С. Колмогоровой [5], на базе которой мы проводили апробацию предложенного нами использования сказок в качестве методического средства, которая дала положительные результаты. Опираясь на опыт других психологов и сказкотерапевтов (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Тихонова, С.Н. Некрасов, И.В. Возилкин, Д.Ю. Соколов, С.А. Черняева), мы, дополняя и соотнося со своими целями и задачами, предложили свои рекомендации по ис-

пользованию сказок как дополнительного средства, органичного возрасту детей начальных классов.

В своей работе мы руководствовались следующими принципами работы со сказками:

1. Сказка должна содержать образцы желаемого поведения.
2. Для того чтобы ребенок занимал активную позицию при работе со сказкой, широко использовалось самостоятельное придумывание сказок или их фрагментов. Создаваемые сказки на уроках человекознания, дают возможность отследить процесс формирования ценностных ориентиров и создающихся жизненных сценариев, тем самым играя параллельно еще и диагностическую роль. Еще важным преимуществом использования сказок о своем будущем на уроках человекознания является контроль формирования, в данном случае, ценностных ориентиров, положительных жизненных сценариев и позитивной Я-концепции, в ходе процесса и поэтапно. Такой контроль дает возможность корректировки плана усвоения определенного материала в ходе его прохождения, что позволяет уделять большее внимание нужным моментам.
3. Сказка создается только по желанию ребенка.
4. Для того чтобы максимально эффективно использовать урочное время и процесс слушания другого был не утомительным, а продуктивным важно использовать сопроводительные типы заданий при работе со сказками (иллюстрирование, дополнительные задания на карточках и т. д.).
5. В процессе создания сказки помощь взрослого весьма важна и значительна. Количество помощи учителя не ограничено, поскольку процесс сочинения должен быть не мучителен, а интересен и приятен детям также как игра, целью является сочинение интересной, несущей определенное содержание сказки.

Самостоятельное сочинение сказок проходит в три этапа:

1. Подготовительная работа. Учителем задается тема и идея сочинения.
2. Процесс составления сказки.
3. Анализ процесса сочинения и сказки: как получилось, что нравится и т. д.

Таким образом, сказки в процессе становления Я-концепции и жизненных сценариев могут быть использованы в качестве эффективного средства, применяемого в урочное и внеурочное время. Младший школьный возраст можно назвать сензитивным к становлению Я-концепции и жизненных сценариев и целесообразно именно на этом этапе онтогенеза, руководствуясь специальными рекомендациями, проводить отбор сказок для чтения детьми. А взрослый должен выступить в роли медиатора (термин Л.С. Выготского), помогающего самостоятельным достижениям.

#### Библиографический список:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Прогресс, 1998. — 400 с.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: Знание, 1999. — 325 с.
3. Гурович Л.М. и др. Ребенок и книга: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1992. — 64 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2003. — 208 с.
5. Колмогорова Л.С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. Барнаул, 1999. — 256 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982.
7. Нахова Р.Р. Развитие ценностных ориентаций младших школьников средствами народного эпоса и мифологии // Мир психологии №4, 2000.
8. Ревакина И.В., Дмитриева Н.В. Использование метода сочинения и разыгрывания сказочных сюжетов в практике работы с детьми — воспитанниками детского дома // Вестник психологических чтений: Бийск БГГУ, 2005. — 138 с.
9. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования в контексте отечественных теорий личности. — Ростов н/Д, 1995.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 384 с.

Материал поступил в редакцию 20.02.07

*Е. Е. Южанинова*

## **ОБОБЩЕННЫЕ ПЛАНЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВЫРАБОТКЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

На основе проведенного анализа усвоения навыков учебной деятельности структурированы обобщенные планы деятельности студентов при подготовке к лабораторным, семинарским и практическим занятиям по механике, которые помогают студенту ориентироваться в массе поступающей информации и способствуют выработке необходимых учебных навыков. Приводятся обобщенные планы изучения законов, теорий, явлений и физических величин.

Современная школа находится на этапе формирования новой парадигмы образования, в основу которой положено представление о гуманистическом типе личности, личности как самоценности, а не средства общественного развития, ориентация на её творческий потенциал и саморазвитие. Сложившаяся распространённая система работы студентов высшей школы, на наш взгляд, устарела и требует определённой модернизации.

Организация работы студентов зависит от той цели, которую мы ставим перед собой. Такой целью является модель выпускника ВУЗа, которую следует реализовать. Конечно, выпускник должен обладать необходимым багажом знаний по своей специальности, но не менее важно привить ему глубокий интерес к избранной профессии, интерес к исследовательской работе, дать сопутствующие ей знания, выработать умения, навыки, опыт и привычки. Кроме того, выпускник должен приобрести опыт творческой самореализации, самообразования и самовоспитания.

Развивающий характер учебной деятельности студентов ВУЗа базируется на решении целого комплекса учебных задач в том числе и на потребности «учить себя учиться», воспитание у них ответственности за собственное развитие, формирование навыков активного самостоятельного освоения информации. Успех образования во многом зависит от самого обучающегося, насколько в нем развиты мотивы учения, сформированы навыки учебной деятельности, самообразования, как они реализуются в дальнейшей жизни. Готовность к образованию — первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности, в том числе и учебной.

Анализ показывает, что при усвоении навыков учебной деятельности возникают трудности у большинства студентов, не только слабоуспевающих, но и у студентов-отличников. Многие учебные действия они или не умеют выполнять или выполняют неэффективно, используя нерациональные приемы.

Учебная деятельность включает в себя ряд действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня относятся:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки материала.

К исполнительным действиям второго уровня относятся:

- а) заучивание;
- б) выполнение упражнений;
- в) поэтапная обработка;
- г) интериоризация (формирование внутренней структуры психики человека посредством усвоения структуры внешней деятельности).

Параллельно с исполнительными действиями по уяснению и обработке материала, протекают контрольные действия.

Для обучения студентов первокурсников навыкам учебной деятельности нами используются обобщенные

планы деятельности студентов при подготовке к лабораторным, семинарским и практическим занятиям по механике. На наш взгляд, такие планы помогают студенту ориентироваться в массе поступающей информации и вырабатывать необходимые учебные навыки.

Приведём примеры таких планов.

**План деятельности студентов при подготовке к лабораторным занятиям по механике.**

1. Определите по учебному плану тему лабораторной работы.

2. Заранее возьмите в лаборатории соответствующее методическое описание к работе и выполните следующие действия:

- а) ознакомьтесь с содержанием работы;
- б) запишите в тетрадь тему работы, ее номер, цель, основные формулы;
- в) начертите все необходимые таблицы.

3. Изучите необходимый теоретический материал по соответствующей лекции и семинару.

4. Ответьте на вопросы по допуску к лабораторной работе.

Если все это выполнили можете приступить к лабораторной работе. Удачи вам!

**План деятельности студентов при подготовке к практическим занятиям.**

1. Выясните по учебному плану тему практического занятия.

2. Изучите лекционный материал касающийся этой темы, а также материал семинара.

3. Выпишите в тетрадь все формулы по данной теме, выясните смысл каждого символа.

4. По методическим рекомендациям перепишите в тетрадь примеры решенных задач разобранных в данном занятии и разберитесь с ними.

5. После практического занятия попробуйте сразу решить задачи из домашнего задания. Это намного проще делать сразу, чем в конце семестра.

Обобщенные планы деятельности для студентов имеются в учебном пособии практикума по решению задач, в лабораторном практикуме, а также помещены на стенд в лаборатории механики.

Для самостоятельной работы над теоретическим материалом хорошо зарекомендовали себя обобщенные планы изучения законов, теорий, явлений и физических величин.

На первом семинарском занятии студенты учатся выступать по данным обобщенным планам, под руководством преподавателя, в дальнейшем эту работу они выполняют самостоятельно.

С целью научить студентов самостоятельно решать физические задачи, для них разработаны индивидуальные домашние задания по каждой теме практического занятия.

УДК 37.013.08

Э. В. Зауторова

## ФОРМЫ ПРИОБЩЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ К ЦЕННОСТЯМ ИСКУССТВА

В настоящее время в обществе возросла опасность «заражения» подростков криминальной или «воровской» романтикой. Помочь подростку настроиться на процесс исправления, активизировать желание возвратиться в нормальное законопослушное общество может педагогически правильная организация процесса приобщения к ценностям искусства, способствующего формированию общечеловеческих ценностей — Истины, Добра, Красоты, Веры, Надежды, Любви, Ответственности, Труда и Творчества. Предлагаются различные формы приобщения подростков к искусству.

В настоящее время в человеческом обществе возросла опасность «заражения» подростков криминальной или «воровской романтикой». Под криминальной субкультурой понимается совокупность духовных и моральных ценностей, регламентирующих и упорядочивающих жизнь и преступную деятельность криминальных сообществ. Это способствует их живучести, сплоченности криминальной активности и мобильности, преемственности поколений. Одной из особенностей криминальной субкультуры является поощрение низменных инстинктов и любых форм асоциального поведения.

Помочь подростку настроиться на процесс исправления, активизировать желание возвратиться в нормальное законопослушное общество может педагогически правильная организация процесса приобщения к ценностям искусства, способствующего формированию общечеловеческих ценностей — Истины, Добра, Красоты, Веры, Надежды, Любви, Ответственности, Труда и Творчества.

Замечательным качеством искусства, отмечает М. Лифшиц, является отсутствие в нем каких-либо готовых рецептов правильного поведения человека: «искусство не учит полезным правилам жизни, оно воспитывает нас» [2, с. 113]. Нравственный потенциал, заключенный в произведениях искусства, дает возможность человеку задуматься о смысле жизни, открывает путь к поиску самостоятельной дороги свободного развития. Действительно, не только нравственный долг, но и личная внутренняя потребность, желание поступать красиво, быть прекрасным в мыслях и чувствах должно руководить поведением человека.

Искусство вызывает ощущение само открытия истины, благодаря чему нравственные уроки, содержащиеся в художественном произведении, глубоко переживаются и быстрее становятся достоянием сознания личности. Это позволяет человеку быстрее и качественнее вырабатывать собственные установки и ценностные реакции по отношению к типологическим жизненным обстоятельствам.

Воспитательное значение произведений искусства заключается в том, отмечает Б.М. Теплов, что они «создают возможность войти внутрь «жизни», пережить «кусочек жизни», отраженный в свете определенного мировоззрения. Важно то, что в процессе этого переживания «создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» [3].

Глубоко воспринимаемый и отвечающий внутренним убеждениям образ искусства оказывает огромное воздействие на субъективный мир личности, порождает многогранные и сложные переживания. Причем сам процесс переживания не есть чисто интеллектуальный процесс. Он влечет за собой определенные явления в организме человека, в результате человек не только осознает, но и глубоко чувствует объективный смысл, заложенный в произведении и нашедший отклик в его личности. Пережитые сложные чувства, сопровождаю-

щиеся органическими изменениями, способствуют выработке убеждений, выраженных в форме прекрасного, пробуждают к деятельной борьбе со всем тем, что мешает их утверждению в жизни.

Эстетическая и художественная культура — важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Эстетические чувства пробуждают нравственные и интеллектуальные стремления в человеке, способствуют эффективности процесса перевоспитания несовершеннолетних осужденных.

В современной пенитенциарной практике используются различные формы воздействия на личность несовершеннолетнего правонарушителя. Под формой педагогического воздействия на осужденных понимается разнообразная деятельность коллектива воспитателей, осужденных, а также система их взаимодействия между собой и с окружающими людьми.

Выбор содержания, форм, методов и приемов обучения и воспитания зависит от ряда факторов, среди которых первостепенное значение имеют цель и конкретные образовательные-воспитательные задачи, возрастные и индивидуальные особенности осужденных подростков, их проблемы и психическое состояние, уровень подготовленности участников процесса и другие конкретные условия пенитенциарного учреждения.

К основным формам педагогического стимулирования процесса приобщения несовершеннолетних осужденных к ценностям искусства относятся: формирование интереса к занятиям, направленных на художественно-эстетическое познание мира; осознание осужденными перспектив, связанных с нравственно-эстетическим развитием (умение самостоятельно анализировать сложные явления в обществе, престижность, возможность выделиться в группе за счет художественной образованности, расчет на ее использование в дальнейшей жизни и др.); организация нравственно-эстетического воспитания индивидуально и в групповой деятельности. При этом процесс приобщения подростков к ценностям искусства включает в себя скоординированные действия сотрудников всех служб и отделов пенитенциарного учреждения, учителей, общестественности и родителей в нравственно-эстетическом развитии юных правонарушителей, расширение критериев их оценочной деятельности.

Особое внимание данному направлению в воспитательной работе с несовершеннолетними по использованию разнообразных форм приобщения подростков к ценностям искусства осуществляется в детской колонии УФСИН России по Вологодской области.

Так, индивидуальная работа с осужденными различных категорий применяется на всех этапах исправительного процесса. Изучение личности несовершеннолетнего включает в себя знание механизмов и

закономерностей поведения и деятельности в условиях отбывания наказания, влияния среды осужденных и основных средств исправления.

Воспитательная работа по приобщению осужденного подростка к ценностям искусства выражается в изучении его личностного творческого потенциала, особенностей, качеств, свойств, интересов и предпочтений в сфере культуры и искусства. В связи с этим воспитаннику предлагается участие в различной творческо-художественной деятельности, в мероприятиях эстетического плана.

Опираясь на индивидуальные особенности ребенка, начальники отрядов и воспитатели проявляют доверие к подопечному, определяя для него специальное поручение, например, выпуск стенгазеты, участие в концерте художественной самодеятельности, оформительскую работу в отряде и т. д.

Односторонность, незрелость мотивационной сферы трудновоспитуемых подростков часто заключается в узкой временной ориентации мотивации, выражающейся в стремлении «жить сегодняшним днем», «плыть по течению», пользоваться тем, что «попадает в руки» и т. д. Подобная ориентация демобилизует личность, не создает установок на преодоление жизненных трудностей, долговременных жизненных планов, а ведет к ситуативности, импульсивности в действиях и поступках. Поэтому индивидуальный подход также предполагает наличие разработанной индивидуальной программы по самовоспитанию несовершеннолетнего осужденного в нравственно-эстетическом направлении.

Групповая форма педагогического воздействия направлена на группу и личность в группе в масштабах отряда, отделения, класса. При этом используются социально-психологические механизмы заражения, подражания, внушения, которые вовлекают воспитанника в процесс развития своих художественно-творческих способностей.

Так, в воспитательной колонии осуществляют свою деятельность кружки эстетической направленности, как музыкальный, художественный, литературный, организован клуб авторов песни. Принцип учета интересов осужденных — главное средство успешной работы: что интересно и делается с энтузиазмом, и воспринимается лучше, и оказывает большее воспитательное влияние.

Воспитанники читают стихи, учат монологи, перевоплощаются в героев разнохарактерных пьес. Участие в постановках, сценках, концертах дает осужденным возможность обновления и перемены собственной жизни, шанс попробовать себя в ином образе. Соединение «Я» и «не — Я» позволяет испытать свои возможности, свою роль, может быть, и свое будущее. Подросток в сценической деятельности передает разнообразные эмоции, чувства, неоднократно воспроизводя страх, радость, горе, победу и т. п. Здесь уже главным становится не воспроизведение определенных действий и взаимодействий, а тех переживаний, которые несовершеннолетний связывает с определенными событиями.

Для кружковой работы характерно единство образовательных и воспитательных целей и задач, где не только расширяются познания юного правонарушителя в избранной области, но и развивается вся его личность: углубляются эстетические и нравственные представления, развиваются чувства, повышается уровень интеллектуально-познавательных возможностей. Самодеятельность осужденных подростков в художественной области является средством мировоззренческого самовыражения и самосознания, средством самопознания и самовоспитания. Создавая литературное произведение, изображая свои представления и мысли на бумаге, исполняя ту или иную роль в пьесе, личность утверждает себя, проявляет свои взгляды и убеждения, расширяет свой мировоззренческий кругозор.

Вовлекая несовершеннолетних в работу различных кружков, секций, клубов по интересам удовлетворяются их насущные потребности в общении, более глубоком взаимоузнавании, самовыражении и самоутверждении в коллективе, постепенно осуществляется процесс восстановления и развития нормальных позитивных интересов осужденных, их общения с окружающими и воспитания чувства сознательной ответственности и дисциплины. Увлекаясь художественным творчеством, подросток упражняет свои творческие силы, воспитывает в себе ряд ценных моральных качеств, происходит социализация личности, формирование ее гражданских черт и развитие творческого потенциала.

С целью повышения эффективности работы кружков и клубов разработаны критерии оценки их деятельности, продумана система поощрения участников и награждения победителей по итогам года, введена балльная система оценки показателей.

У большинства из лиц, находящихся в воспитательном учреждении, сформировалась потребность просто «убивать время», досуг ребят до осуждения отличался примитивностью, развлекательностью. Досуговая деятельность строилась на импульсивности, самопроизвольности, экспрессивности, непредсказуемости и довольно часто ограничивалась лишь эксцентричностью поведения и нарушением норм общепринятой морали.

Использование массовых форм приобщения подростка к ценностям искусства, как коллективные воспитательные мероприятия, праздники, вечера, диспуты, олимпиады эстетического направления, смотры художественного творчества, выставки, и др. способствуют формированию культуры проведения досуга, рациональному использованию свободного времени осужденного.

В результате многократного воздействия на сферу чувств правонарушителей с помощью эмоциональных стимулов, применяемых в различных формах и сочетаниях, нравственно-эстетические переживания закрепляются и переходят в устойчивое психическое состояние. У участников возникает эмоциональное отношение, насыщенность коллектива на данную деятельность.

Так, ежегодно в Вологодской воспитательной колонии проводится конкурс «Милая моя». Это мероприятие посвящено маме, женщине, подруге и является традиционным в учреждении, к которому готовятся и ждут в течение года. В его подготовке участвует, как правило, большая часть воспитанников.

Конкурс включает в себя следующие номинации: конкурс стихов, конкурс рисунков, конкурс стенгазет и плакатов, проведение «Весеннего огонька». Результатом этой деятельности является выставка творческих работ ребят лишенных свободы, концерт художественной самодеятельности для родных, приглашенных в воспитательное учреждение. В процессе работы у подростков вырабатываются такие качества, как коллективизм, сплоченность, здоровая состязательность, развиваются творческие способности.

При украшении помещений отрядов, зала ребята проявляют выдумку и фантазию. Даже при недостаточной материальной базе комната воспитательной работы, холл, клуб и другие помещения отряда выглядят по настоящему праздничными. В украшении используются подручные материалы, как фольга, цветная бумага, фантики от конфет, вата, кружева, пуговицы, природные материалы и так далее.

Оформление стенных газет позволяет проявить несовершеннолетним осужденным свои художественные, поэтические и эстетические способности. На стенах отряда появляются красивые рисунки, плакаты с трогательными стихами и поздравлениями. Завершающим этапом конкурса «Милая моя» является проведение номинации «Весенний огонек», который представ-

ляет собой своеобразный «творческий коктейль»: ребята поют, танцуют, читают стихи, ставят пантомимы, разыгрывают сценки, проводят развлекательные конкурсы и др.

При осуществлении совместной деятельности коллектив осужденных сталкивается с различными трудностями, как наличие слабых умений и навыков в совместной трудовой деятельности, конфликтное существование с собственным «Я», всевозможные преграды в общении с другими осужденными и т. п. Только при усиленном преодолении этих трудностей коллектив воспитанников может добиться наиболее высоких результатов работы и положительной оценки комиссии.

Приобщение к искусству оказывает благотворное влияние на общую эстетическую культуру правонарушителя, делая его более квалифицированным читателем и зрителем, ценителем прекрасного в окружающей действительности. Это также способствует формированию активной жизненной позиции, которая проявляется в сознательном понимании необходимости деятельности для общества, содержательной жизни самого

участника, умения высказать, защитить и отстоять свое мнение, свои убеждения.

Важно в целях перевоспитания несовершеннолетних осужденных последовательно использовать разнообразные формы и методы нравственно-эстетического направления работы, активизирующие их познавательную деятельность, продуктивное, творческое усвоение знаний и умений. Это создает положительный эмоциональный фон, инициирует активный диалог и участие в художественно-творческой деятельности.

Правильная организация процесса приобщения к ценностям искусства с использованием различных форм воздействия вырабатывает у воспитанников отказ от идеалов криминальной субкультуры, способствует формированию нравственных качеств личности, развитию чувства прекрасного, творческих способностей и интеллекта, уважения друг к другу и окружающим. Это помогает остушившимся подросткам встать на путь, социально одобряемый обществом, выработать свою жизненную позицию, найти себя в будущем.

Библиографический список:

1. Литвишков В.М., Митькина А.В. Пенитенциарная педагогика: Курс лекций. — Рязань: АПУ Минюста России, 2003.
2. Лифшиц М. Античный мир, мифология, эстетическое воспитание: Вступ. статья /М. Лифшиц; Состав. В.П. Шестаков // Идеи эстетического воспитания: Антология. М.: Искусство, 1973. Т.1.
3. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Материал поступил в редколлегию 19.01.07

УДК 159.922 + 316.6 + 378

Н. И. Иоголевич

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ: ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

В статье обосновывается актуальность изучения психологии личности современного менеджера, психологических детерминант и механизмов его успешности с позиции интегрального исследования индивидуальности. Предлагается авторская модель полисистемного исследования взаимодействия «Интегральная индивидуальность» — «Профессионально важные качества». Обосновывается перечень профессионально важных качеств современного менеджера.

Личность руководителя достаточно серьезно исследуется в самых различных отраслях науки управления: социологии и экономике управления, педагогике управления, морали и этике управления, менеджменте, управлении персоналом, психологии управления. Фактически все они в разной степени разрабатывают проблемы личности руководителя. Однако несмотря на большое внимание к этой проблеме, она по-прежнему сохраняет свою актуальность как в теоретическом, так и практическом аспекте ее изучения. В первую очередь это связано с тем, что управление как вид деятельности в нашей стране еще всего два десятилетия назад рассматривалось как «вторая профессия», дополняющая чаще всего инженерное, экономическое или юридическое образование, а в настоящее время многие высшие учебные заведения осуществляют профессиональную подготовку будущих руководителей. Профессиональное бизнес-образование нуждается в специальных знаниях, без которых невозможно сформировать профессиональный класс менеджеров, а также саму систему менеджмент-образования.

Теоретический анализ работ, посвященных изучению особенностей личности менеджера, разработке теоретических моделей развития личности и эффективности управленческой деятельности (В.С. Агапов, 1999; Т.Ю. Базаров, 1995, 1999, 2005; Е.М. Борисова, 1997; А.А. Деркач, 1993, 1999, 2000; А.Л. Журавлев, 1976, 1979, 1988, 2004; В.А. Карпов, 1998, 1999, 2000, 2004; Р.Л. Кричевский, 1993; В.Н. Марков, 2001; Е.Г. Молл,

1994; 2003; Г.С. Никифоров, 2000; А.П. Ситников, 1996, 1999; Ю.В. Синягин, 1996; А.Г. Шмелев, 1993; У. Беннис, 1989, 1994; М. Вудкок, Д. Френсис, 1991; Дж. Гарднер, 1990; М. ДеПре 1993; С. Кови, 1990; Б. Нанус, 1989; Д. О'Тул, 1996; Р. Стогдилл, 1972 и др.) позволяет сделать следующие выводы.

*Во-первых*, результаты этих исследований отражают объективное «внешнее» содержание управленческой деятельности, что соответствует организационному типу изучения, в котором преобладает функциональный подход, при котором требования к личностным особенностям менеджера формулируются на основе функции управления. Изучение «внутреннего» содержания управленческой деятельности, что предполагает психологический подход в ее анализе, реализовано в меньшей степени. Сочетание функционального и психологического подходов дает возможность комплексно и глубоко исследовать управленческую деятельность и определить те требования, которые она предъявляет к субъекту деятельности. *Во-вторых*, управленческая деятельность представляет собой сложный, специфический тип деятельности, обусловленный «субъект-субъектным» принципом ее организации, большим разнообразием одновременно выполняемых видов деятельности, чаще всего неалгоритмизируемых и носящих творческий характер, выполняемых в условиях неопределенности, высокой ответственности и ограниченности во времени. Реализация «субъект-субъектного» принципа организации

управленческой деятельности зависит от многих факторов, среди которых одним из ведущих являются личностные особенности руководителя. В *третьих*, содержание профессиональной управленческой деятельности не статично, оно трансформируется при переходе на более высокий уровень, что свидетельствует об изменении ее содержания на разных уровнях иерархии управления: низшем, среднем и высшем. Каждый уровень управления предъявляет определенные требования к психологическим качествам руководителя, степени их развития и взаимовлияния. В *четвертых*, изучение психологических характеристик личности менеджера с позиции аналитического подхода (выделение и последующее изучение некоторых отдельных качеств, влияющих на результативные параметры деятельности) представляется перспективным, однако он должен быть дополнен подходом, позволяющим вскрыть закономерности и механизмы синтеза отдельных, выявленных ранее, качеств и изучить механизмы их интеграции и структурные эффекты детерминации ими управленческой деятельности. В *пятых*, одной из серьезных проблем при определении компонентов многоуровневой структуры личности руководителя является выделение качеств. При максимальной детализации и приближения их к базовым, первичным качествам психических процессов, свойств личности они утрачивают прямые и стабильные отношения с параметрами эффективности управленческой деятельности, а при выделении обобщенных качеств, которые более полно отражают специфику изучаемой деятельности, они слабо поддаются строгим психодиагностическим методам исследования. В *шестых*, на сегодняшнем этапе психологического познания менеджера и востребованности психолого-управленческого знания в практике ведущей задачей изучения психологии личности менеджера является переход на интегральное исследование и выделение в ее структуре важных качеств, обеспечивающих успех выполнения управленческой деятельности.

Все это свидетельствует о том, что изучение психологии личности современного менеджера, психологических детерминант и механизмов его успешности требуют интегрального исследования его индивидуальности. Индивидуальность понимается как авторство собственной жизни: в миропонимании, в способах поведения, в социальном поведении, в деятельности, как творческое проявление родовой сущности человека. В таком случае актуально и перспективно в качестве основополагающего подхода использовать теорию интегральной индивидуальности [В.С. Мерлин, 1996], поскольку она отражает именно такое представление индивидуальности.

Интегральная индивидуальность (ИИ) — это целостная характеристика индивидуальности человека, динамическая, саморазвивающаяся и самоактуализирующаяся система, обеспечивающая приспособление человека к среде. В системе ИИ выделяют несколько иерархических уровней индивидуальных свойств: от биохимических до социального статуса в группе и в обществе. Главными характеристиками ИИ выступают ее иерархичность, многоуровневость, телеологический и каузальный типы детерминации, жесткость однозначных и гибкость много-многозначных связей между индивидуальными свойствами. В качестве опосредующего звена между разноуровневыми свойствами выступают опосредующие звенья, ведущим из которых является организация деятельности и жизнедеятельности. Развитие ИИ происходит через развертывание индивидуальных свойств в процессе их созревания и появление новых связей (внутриуровневых и межуровневых). Использование полисистемного подхода, как качественно нового продолжения развития теории ИИ, в исследовании человеческой индивидуальности позволяет изучить целостную индивидуальность человека в различных

сферах деятельности, поскольку рассматривает взаимодействующие системы как «одновременно и независимые, и зависимые, взаимопроникающие и взаимообобщающиеся, изменяющие другие системы и изменяемые под их влиянием» [Л.Я. Дорфман, 1993].

Данный подход дает возможность более полно исследовать полисистемное взаимодействие «Интегральная индивидуальность» — «Профессионально важные качества» и выявить его влияние на успешность деятельности менеджера. При этом полисистема понимается как взаимодействия систем, когда «каждая система, реализуя системообразующие функции, распространяет влияния на другую и в то же время воспроизводит в себе свойства другой системы, выступая в качестве ее подсистемы» [Л.Я. Дорфман, 1993, с. 440]. Предполагается, что в качестве детерминанты профессионально важных качеств выступает особый характер связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности.

Система профессионально важных качеств представляет собой целостное многокомпонентное образование. Психологическую структуру ПВК менеджера образуют разнообразные компоненты четырех своеобразных блоков качеств. На основе анализа имеющейся в нашем распоряжении литературы, участия в консультационной и экспертной деятельности в области психологической диагностики персонала при подборе, оценке, аттестации руководителей нами были выделены четыре блока профессионально важных качеств, образующих систему ПВК менеджера.

К первому блоку мы отнесли качества, характеризующие профессиональную направленность руководителя. В него вошли общий показатель осмысленности жизни, мотивация достижения, и два базовых показателя самоактуализации личности — компетентность во времени (целостное видение своей жизни) и поддержка (степень независимости ценностей субъекта от воздействия извне). Субъективное переживание *осмысленности жизни*, как утверждает Д.А. Леонтьев [2003], связано с осознанием ответственности за результаты своей деятельности. Осмысленность жизни личности не является внутренне однородной структурой. Составляющими смысла жизни выступают: цели в жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результативность жизни или удовлетворенность самореализацией, а также две характеристики внутреннего локуса контроля, одна из которых характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, а другая отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль. Кроме того, И. Ялом [I. Yalom, 1980] утверждает, что, во-первых, осмысленность жизни связана с трансцендентными ценностями, т.е. ценностями, которые выходят за пределы собственного «Я». Во-вторых, она связана с членством в группах, увлечением каким-то делом и принятием четких целей в жизни. *Мотивация достижения* рассматривается в данном блоке как способность прилагать усилия и сохранять активность для достижения поставленных целей и задач. На современном этапе развития психологической науки стремление руководителя к развитию (профессиональному и социальному), постоянный интерес к новым возможностям связывается с самоактуализацией. *Самоактуализация* (СА) определяется как стремление и процесс реализации генетических и личностных возможностей (в том числе потребностей, способностей, ценностей) человека, наиболее полное и позитивное им своих возможностей, воплощения потенциала, внутренней природы человека (Самости), проявления его Я, полноценного развития, саморазвития, самопознания, самосовершенствования, высокий уровень психического здоровья, мета-мотивация, сбалансированное и гармоничное раскрытие всех аспектов личности, целенаправленное стремление к

цельности, внутриличностной синергии особое эмоциональное состояние («пиковое переживание») и др. [К. Goldstein, 1939; А. Маслоу, 1997, 1999; С. Rogers, 1977; С. Buchler, 1960; К. Homey, 1950; G. Allport 1968; Э. Шостром, 1997; Ф. Перлз, 1996; Э. Фромм, 1995; Р. Мэй, 2001 и др.), процесс осуществления самого себя, возможностей развития Я, своей индивидуальности, опредмечивания сущностных сил человека (Д.А. Леонтьев, 1997; Б.С. Братусь, 1988; Л.А. Коростылева, 1997; Н.И. Полубабкина, 1995; Е.Б. Весна, 1998; и др.). Две базовые шкалы позволяют оценить степень самоактуализации личности.

Второй блок образуют мыслительные качества. Это системность мышления, динамичность мышления, нестандартность и гибкость мышления, а также общий уровень интеллектуального развития. Под *системностью мышления* понимается способность выделять существенные связи, устанавливать и структурировать отношения между элементами информации, строить целостный и дифференцированный образ проблемной ситуации. *Динамичностью мышления* — свойство мышления, отражающее скорость восприятия, переработки и воспроизведения информации. *Нестандартность и гибкость мышления* рассматривается как способность адаптировать и развивать собственные интеллектуальные схемы при работе с новой информацией. *Общий уровень интеллектуального развития* позволяет прогнозировать профессиональную пригодность и обучаемость в различных сферах деятельности.

В третий блок профессионально важных качеств включены организаторские качества: ориентация на конкретный результат деятельности, умение планировать и проектировать, руководство группой. *Ориентация на конкретный результат деятельности* — это способность четко представлять результат и стремление удерживать его в процессе работы. *Умение планировать и проектировать* — это способность прогнозировать развитие событий и предвидеть возможные проблемы, разрабатывать конкретные способы их решения. *Руководство группой* подразумевает способность мобилизовать и использовать ресурсы рабочей группы для достижения результата.

Четвертый блок профессионально важных качеств образуют коммуникативные качества: эффективность взаимодействия с людьми, гибкость в общении и способность к ведению переговоров. *Эффективность взаимодействия с людьми* — это способность целенаправленно влиять на мнение и поведение других людей, располагая их к себе в процессе общения. *Гибкость в общении* подразумевает способность адекватно использовать разнообразные коммуникативные средства в различных ситуациях. *Способность к ведению переговоров* — это способность и стремление достигать результата на основе взаимопонимания в процессе непосредственного делового общения.

Между выделенными профессионально важными качествами существуют различные типы функциональных взаимоотношений. Придерживаясь типологии, представленной в работах Т.М. Хрусталева [2004], вслед за автором мы также выделяем следующие типы таких взаимоотношений: антагонизм, компенсация, автономия и синергия. Преобладание того или иного типа функциональных отношений между ПВК менеджера опосредовано осуществляемым им уровнем управления, который, в свою очередь, можно рассматривать как этап профессионального становления руководителя. Отношения антагонизма и автономии более вероятны на низшем уровне управления; по мере возрастания уровня

иерархии управления преобладающими будут отношения автономии и синергии. Данное предположение базируется на анализе особенностей содержания управленческой деятельности на разных уровнях иерархии, определяющих требования к ПВК менеджера [Н.И. Иоголевич, 2005]. Тогда наиболее значимыми для высшего уровня управления являются, прежде всего, мыслительные, затем организаторские и, наконец, коммуникативные качества; для среднего уровня иерархии этих качеств будет несколько иная — организаторские, мыслительные, затем коммуникативные качества; а для низшего уровня соответственно — коммуникативные, организаторские и мыслительные качества.

Несмотря на то, что на всех уровнях управления присутствуют одни и те же блоки ПВК, их качественное содержание на каждом уровне, во-первых, имеет свои отличительные особенности и, во-вторых, является логичным продолжением развития этих качеств. Это обусловлено тем, что одни и те же управленческие функции имеют различную энергоёмкость на разных уровнях управления. При этом, как было доказано неоднократно в экспериментах, в предыдущей, более простой деятельности в свернутом виде содержится возможность освоить последующую, более сложную деятельность. Эта возможность проявляется в виде развития определенных профессиональных качеств.

Таким образом, интегральный подход к решению проблемы профессионально важных качеств руководителя, как личностных детерминант его успешности, предполагает их рассмотрение в русле теории интегральной индивидуальности. При этом полисистемное исследование «ИИ-ПВК» менеджера, основывается на следующих положениях:

- успешность менеджера детерминирована симптомокомплексом его профессионально важных качеств, предпосылкой образования которого выступает особый характер взаимосвязей между разноуровневыми свойствами индивидуальности, сложившихся благодаря опосредующему влиянию ведущей деятельности, ее специфики в зависимости от уровня управления;
- разноуровневые индивидуальные свойства, опосредуемые управленческой деятельностью (ее объективными требованиями, имеющими свою специфику на каждом уровне управления), образуют определенные связи между собой, выступая в целом как интегральная индивидуальность менеджера (саморегулируемая и самоактуализирующаяся многоуровневая система);
- система профессионально важных качеств представляет собой целостное многокомпонентное образование. Психологическую структуру ПВК менеджера образуют разнообразные компоненты четырех своеобразных блоков: профессиональной направленности, мыслительных, организаторских и коммуникативных качеств. Между выделенными профессионально важными качествами существуют различные типы функциональных взаимоотношений: антагонизм, компенсация, автономия и синергия;
- ПВК представляют собой динамическую, развивающуюся систему. Развитие проявляется в развитии отдельных свойств и изменения характера взаимосвязей между качествами как внутри одного блока, так и относящихся к разным блокам.

Данные положения получили свое эмпирическое подтверждение в наших исследованиях психологии личности руководителей разного уровня управления.

Библиографический список:

1. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур: Методическое пособие. — М.: ИПК Госслужбы, 1995. — 111 с.

2. Держач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / В 5 кн. Кн. 2. — Акмеологические основы управленческой деятельности. — М.: РАГС, 2000. — 536 с.
3. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир. Методологические и теоретические проблемы. — М.: Смысл, 1993. — 456 с.
4. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). — М.: Изд-во ИП РАН, 2004. — 476 с.
5. Иоголевиц Н.И. Психология личности и деятельности менеджера. — Челябинск: Полиграф-Мастер, 2005. — 256 с.
6. Карлов А.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 1999. — 584 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд. М.: Смысл, 2003. — 487 с.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
9. Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б.А. Вяткина. М.: ПЕР СЭ, 2005. — 384 с.
10. Психология менеджмента: Учебник / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 572 с
11. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: Дис. д-ра психол. наук. Пермь, 2004. — 404 с.

Материал поступил в редколлегию 17.1.07

УДК 37(094)

**Е. А. Меньшикова**

## **ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматриваются закономерности развития в детских вопросах двух пиков любознательности, а также дается анализ двух кризисов в развитии этого явления у детей. На основе анализа учебно-методических источников делается вывод о том, что развитие познавательной самостоятельности во многом зависит от семейного воспитания ребенка и от условий его обучения в школе.

В чем суть феномена познавательной самостоятельности детей? Каковы закономерности ее проявления? Мы связываем прихолого-педагогическую сущность данного явления с развитием любопытства и любознательности, которая находит выражение в детских вопросах. Одни исследователи под любознательностью понимают черту характера, и изучают специфику ее развития в детских вопросах (Б.Г. Ананьев, Н.Б. Шумакова), другие — определенный уровень развития познавательной потребности (В.С. Ильин, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич), третьи — проявление умственной активности (Н.С. Лейтес, Сибирякова В.Ф.), четвертые — условие мотивации поведения человека (Д.Е. Берлайн), пятые — врожденное, фатально предопределенное качество (У. Джемс, В.Ф. Одоевский и др.), шестые — системное качество личности, включающее в себя ряд компонентов (С.И. Кудинов и др.), седьмые — базовое интеллектуальное качество, понимаемое как способность активно реагировать на новую информацию (Холодная М.А., Гельфман Э.Г. и др.). «Любопытство — стремление узнать, увидеть что-нибудь новое, проявление интереса к чему-нибудь...» [1, с. 294]. «Любознание» и «любознательность», означают «дельное любопытство, любовь к наукам, познаниям, желание поучаться» [2, с. 283]. Это «дельное любопытство», связанное с желанием учиться и получать знания. Любознательность трактуется как «склонность к приобретению новых знаний, пытливость» [1, с. 294]. Полагаем, что любопытство — первичный, начальный, более простой этап проявления познавательной самостоятельности, в большинстве своем, не имеющий определенной цели. Любознательность же — характеризуется серьезным стремлением к познанию, любовью к знаниям, что свидетельствует о более высоком уровне развития познавательной самостоятельности детей. И то и другое нуждается в определенных условиях воспитания. Л.С. Рубинштейн под любопытством понимает тягу ко всему новому, тенденцию манипулировать каждым познавательным предметом, связывает сущность любопытства с проявлением ориентировочно-исследовательского рефлекса [3, с. 529]. Полагаем, что это свойственно ребенку младенческого возраста. К.Д. Ушинский подчеркивал, что любопытство побуждает ребенка к вопросам, создает ориентировку в окружа-

ющем мире, сосредотачивает умственную деятельность на определенной области и перерастает в любознательность. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что любознательность — «это растущая, никогда не угасающая, а, наоборот, все время усиливающаяся потребность знать... Любознательность — это хрупкая и нежная сердцевина человека, ее легко сломать, пробудив отвращение к труду из-за его непосильности и однообразия» [4, с. 85]. Мы разделяем позицию В.А. Сухомлинского и полагаем, что познавательная самостоятельность и интеллектуальная деятельность, ею обусловленная, — это умственный труд, связанный с напряжением интеллектуальных сил человека, чему необходимо учить ребенка с детства. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что любознательность и пытливость являются чертами характера. Они наблюдаются уже у детей до начала школьного обучения и находят проявление в детских вопросах, которые имеют следующие особенности: во-первых, — внутренним источником детских вопросов является познавательная потребность; во-вторых, вопросы ребенка ко взрослому — есть выражение его формирующейся мысли; в-третьих, — детские вопросы являются словесно-логическим компонентом, «который включен в целую систему действий, эмоций и выразительных движений», связанных с сенсорными компонентами определенного поведения [5]. Учеными (Ж. Пиаже, Л.С. Выготским, П.П. Блонским и др.) анализировались детские вопросы как симптом формирования элементов мышления. Существуют закономерности развития в детских вопросах и два пика любознательности, которые приходится на старший дошкольный (5-7 лет) и младший подростковый возраст (11-13 лет). Выявлены два кризиса в развитии данного явления у детей, которые соответствуют младшему школьному и старшему подростковому (13-14 лет) периодам. Кризис, проявляющийся в «спаде» детских вопросов, приходится на младший школьный возраст, связан с тем, что дети приступают к систематическому обучению, и инициатива в задавании вопросов переходит к учителю, и качество интеллектуальной деятельности детей во многом зависит от организации учебного процесса, и тех вопросов, которые задает им учитель. Побуждают ли они ребенка к постановке и разрешению проблемы, либо адре-



сованы его памяти. Для данного периода характерен переход от познавательных вопросов ко взрослому к вопросам поискового характера, адресованных самому себе. Установлено, что 15-20% детей 8—9-ти летнего возраста стремятся к самостоятельному поиску ответа на поставленные вопросы [6]. Это свидетельствует о развитии познавательной самостоятельности. Кризис, проявляющийся в «спаде» вопросов, проходящийся на старший подростковый возраст, обусловлен тем, что наблюдается снижение спонтанной любознательности, подростки становятся менее откровенны и более критичны к себе, проявляется избирательность в познавательной деятельности, обусловленная формирующимися профессиональными интересами, вопросы все больше обращены к самому себе. В этом возрасте ярче проявляются индивидуальные различия в умственной деятельности. Интеллектуально активные подростки стремятся к построению гипотетических вопросов, интеллектуально пассивные — к постановке вопросов, которых носят шаблонный, репродуктивный характер, либо подростки не проявляют стремления задавать вопросы вовсе. Отмечается две линии в развитии детских вопросов. Первая линия развития вопросов, как необходимое звено в диалоге ребенка со взрослым и ребенка с ребенком (это происходит, когда проявляется «спонтанная» любознательность). Вторая линия развития вопросов, как необходимое звено самостоятельного мышления (это происходит, когда ребенок исследует проблемную ситуацию). Возраст 6—9-ти лет является сензитивным периодом для развития у детей

способности выделять неизвестное в проблемной ситуации и исследовать ее, а возраст 11—14-ти лет — сензитивным для формирования самостоятельного творческого мышления [там же]. Развитие детских вопросов проходит ряд периодов. Первый период: от 1 года до 2 лет 6-ти месяцев, для которого характерны вопросы о названиях предметов, их местонахождении. Это вопросы типа: «Что?» «Где?» «Когда?». Они ситуативны, так как зависят от конкретной ситуации, и носят больше коммуникативный, чем познавательный характер. Второй период: от 2 лет 6-ти месяцев до 6—7 лет, для которого свойственны вопросы о причине и времени [там же]. К ним относятся вопросы типа: «Почему?». Они имеют познавательную направленность, и их содержание выходит за рамки конкретной ситуации. Полагаем, что познавательная самостоятельность ребенка проявляется не только в детских вопросах разного типа, но и в особом интеллектуальном отношении к действительности, познанию предметного мира, человеческих отношений и самого себя. Полагаем, что развитие познавательной самостоятельности во многом зависит от семейного воспитания ребенка и от условий его обучения в школе. Существуют сензитивные периоды в ее развитии, которые приходятся на дошкольное детство, и интеллектуальные предпосылки развития в виде определенных задатков. Любопытство и любознательность — есть звенья одной цепи, они являются этапами развития познавательной самостоятельности в онтогенезе. Педагогу необходимо создавать условия для ее развития в учебной деятельности.

#### Библиографический список:

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1982.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Ок. 200 тыс. слов. В 4-х т. Т. 2. / Под ред. К.В. Виноградовой. М.: Рус. яз., 1994.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб. Москва; Минск, 2001. 705с.
4. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1990.
5. *Ананьев Б.Г.* Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. Л.,: Изд-во Ленингр. ун-та, 1959. Вып.16. №265. С. 41-60.
6. *Шумакова Н.Б.* Возраст вопросов. М.: Знание, 1990.

Материал поступил в редакцию 18.01.07

УДК 37.013

О. Н. Апанасенко

## ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ (из опыта работы А.С. Макаренко)

Для решения проблемы ответственности, которая приобрела в последние годы исключительную значимость в России, автор обращается к работам А.С. Макаренко и показывает их актуальность в настоящее время. Особую ценность представляет его теоретическое обоснование и практическое доказательство того, что исходным для формирования человеческой личности является создание *коллектива*. Именно этому он придавал решающее значение в педагогической и воспитательной деятельности.

Проблема ответственности приобрела в последние годы исключительную теоретическую и практическую значимость. Она широко обсуждается в научной литературе и периодической печати в связи с осознанием ответственности человечества за судьбы мира, ответственности ученых за социальные последствия их открытий, экологической ответственности и т.п.

Процессы, происходящие у нас в стране, поставили вопрос об ответственности поколения за ход перестройки, а в конечном счете — за судьбу страны. Какую бы сферу жизни нашего общества мы ни взяли, везде для разрешения назревших задач и возникающих противоречий необходимо высокое чувство ответственности.

Сегодня действия каждого человека становятся социально значимыми.

Проблема ответственности приобрела исключительную значимость и в силу критического состояния современного мира, ставшего ныне настолько взаимозависимым, что разрешение всех социальных, политических, государственных конфликтов с необходимостью предполагает осознание глобальной ответственности человечества за судьбы цивилизации, за сохранение жизни на земле.

Невозможно переоценить вклад, который внес А.С. Макаренко в теоретическую разработку вопроса об ответственности и в практику формирования социально-ответственной личности. Именно он сформулировал воп-

рос об отношениях ответственной зависимости и сути ответственных связей, уделит особое внимание разграничению вопросов о воспитании ответственности и воспитании ответственностью, коллективной ответственности и ответственности перед коллективом, анализу профессиональной ответственности, ответственности родителей и т. п. Таков далеко не полный перечень проблем, в разработку которых он внес существенный вклад. Его опыт важно сейчас глубоко осмыслить, а идеи развить и конкретизировать применительно к современным задачам нашего общества. Более того, мы убеждены и постараемся это показать, что разработанные им принципы имеют большое значение для каждого трудового, учебного коллектива, для каждой семьи и каждой социальной общности в той мере, в какой они сталкиваются с проблемой формирования социально ответственной и активной личности.

Заслугой А.С. Макаренко является теоретическое обоснование и практическое доказательство того, что исходным для формирования человеческой личности является создание *коллектива*. Именно созданию коллектива он придавал решающее значение в педагогической и воспитательной деятельности.

Большое значение в педагогической теории А.С. Макаренко имеет идея о необходимости четкого обоснования непосредственной цели, которой нужно подчинить воспитательный процесс. Он подчеркивает, что ее надо «находить в требованиях общества в данное время». Суммируя общественные требования своего времени, он составил «список качеств и навыков», которые желательно было воспитать, привить подрастающему поколению, выделив в качестве первого и важнейшего «ощущение своей принадлежности к коллективу, зависимости своего блага от блага коллектива». В непосредственную связь с такого рода личностным качеством он ставит «способность подчиниться коллективной дисциплине, т.е. ограничить себя в любой момент», связанную с ощущением «равенства и взаимной зависимости по отношению к другим членам коллектива...» [1].

Тезис о равенстве членов коллектива А.С. Макаренко конкретизировал в своей воспитательной практике, создав единый коллектив педагогов и колонистов. Воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания. Свобода от педагогической нарочитости позволяет всему коллективу развиваться в одной плоскости вместо параллельного развития, когда, с одной стороны, существует детский коллектив, а с другой — коллектив педагогов.

Актуальность этих творческих поисков А.С. Макаренко несомненна. Сегодня проблема общения учителя и ученика, как она складывается в большинстве школ, не может не волновать.

Разумеется, речь не идет о том, чтобы механически переносить систему А.С. Макаренко, сложившуюся в его колонии в другие времена, на сегодняшнюю школу, а тем более на отношения во взрослом коллективе. Но одно ясно: демократизация школьного, как и в целом общественного управления, при правильном ее проведении будет способствовать созданию коллектива, скажется положительно как на взрослых, так и на детях.

Что касается роли и авторитета воспитателя, то они, по мнению А.С. Макаренко, должны вытекать не из формальных прав, которые ему даются, а определяются его эрудицией, профессиональной подготовкой, его тактом.

Коллектив и есть та самая сфера, где возникают, формируются и развиваются отношения ответственной зависимости. А.С. Макаренко исходил из того, что само становление человека во многом зависит от его способности осознавать свою связь с другими людьми, подчинять свою жизнь определенным обязанностям. Этот процесс и есть вступление человека в отношения ответственной зависимости.

Какова же природа этих отношений, в чем их сущность и содержание? А.С. Макаренко не дал теоретического обоснования этих отношений, но формируя их на практике, он такое обоснование предвосхитил. Он исходил из того, что коллективом, где формируются отношения ответственной зависимости, является производственный коллектив. Не «коллектив столовой», а именно коллектив, возникающий в результате реализации жизненно важной цели.

Важным механизмом формирования отношений ответственной зависимости в коллективе А.С. Макаренко считал воспитание через «усилия организатора и хозяина» и успешно применил его в колонии имени М. Горького.

Нас в настоящее время волнует отсутствие самостоятельности, инициативы у молодежи. Неспособность к принятию решения, к тому, чтобы взять ответственность на себя, нередко проявляется у руководителей коллективов, у активистов.

Именно инициативные, способные к организаторской деятельности молодые люди, подобные тем, которых воспитывал с применением своих методов Макаренко, нужны нам сегодня для реализации задач, выдвинутых обществом, государством.

При формировании отношений ответственной зависимости А.С. Макаренко приходилось решать сложную задачу создания отношений подчинения. В коллективе, члены которого связаны общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива, тем не менее, складываются отношения, где зависимость не равная, где они должны подчиняться другим. Создать «отношения подчинения, а не равностояния» в детском коллективе особенно трудно. «Товарищ должен уметь подчиняться товарищу», — писал А.С. Макаренко. «И товарищ должен уметь приказывать товарищу, т.е. поручить ему и потребовать от него определенных функций и ответственности». Но каким образом можно приказывать равному себе? Как заставить его подчиниться? Ответ Макаренко поучителен: только выступая от имени коллектива. В своей воспитательной практике А.С. Макаренко особое внимание обращал на эту сторону дела, создавая сложную систему зависимостей и подчинений в коллективе, в частности зависимостей отдельных уполномоченных коллектива друг от друга, так чтобы подчинения и приказания переплетались. Уметь подчиниться товарищу не потому, что он сильнее физически, не потому, что он умнее, а потому, что его уполномочил коллектив и он за коллектив отвечает, — таков смысл внутрикollectивных отношений подчинения как одной из форм организации жизнедеятельности в колонии и коммуне Макаренко.

Еще одним важным и очень действенным механизмом воспитания ответственности являлось в системе Макаренко «освобождение от ответственности» или «право на наказание». Осознание «права на наказание» и «права на ответственность» порождает чувство единения с коллективом, чувство гордости, что ты частица коллектива. «Вот такая ответственность перед коллективом, когда она приобретает такой характер спаянности, что освобождение от ответственности кажется освобождением от коллектива, вот такого рода дисциплина показывает сбитость коллектива» (А.С. Макаренко).

Воспитание ответственностью — один из самых распространенных приемов, который использовал А.С. Макаренко в работе с подростками: «Если он лентяй — поручить ему специальную работу с индивидуальной ответственностью». Работа должна быть организована так, чтобы была точность и строгая ответственность, а без ответственности не может быть настоящей работы. Ответственность требовалась и на производстве, и в классе, и в школе, и в сводной бригаде. И ответственность каждого конкретного лица должна, по мысли Макаренко, сливаться с ответ-

ответственностью всего коллектива. «Если такого единства ответственности нет, если нет полной гармонии ответственных лиц, то может получиться игра, а не серьезное дело».

Система «воспитания ответственностью» включала такие элементы, как ответственность за имущество колонии, ответственность коллектива за каждого своего представителя, возложение ответственности на каждого члена коллектива, выступающего от его имени. И вот что характерно для колонии Макаренко: чем более ответственное дело поручалось колонистам, тем с большей ответственностью относились к нему ребята и хорошо справлялись с этим делом. Сама значимость предстоящей задачи мобилизовывала их. И это закономерно, ибо ответственность всегда мобилизует.

Итак, А.С. Макаренко показал, что воспитание социально ответственной личности связано с включением ее в отношения ответственной зависимости, которые осуществляются в рамках того или иного коллектива. Ответственный человек формируется, следовательно, в процессе сознательного приобщения к жизни и деятельности общества через свой коллектив. Или можно сказать иначе: для воспитания социально ответственной личности необходимо создание коллектива, в котором сознательно и целенаправленно формируются отношения ответственной зависимости на основе четкого фиксирования обязанностей, гласности при решении всех вопросов, коллегиальности, приобщения каждого к руководству, установления наглядного конкретного единства интересов коллектива и личности, коллектива и всей страны. Включение индивида в эту систему ответственных зависимостей является определяющим условием формирования социально ответственной личности.

Второй момент, имеющий принципиальное значение для теории социальной ответственности А.С. Макаренко, заключается в том, что ответственные отношения реализуются не автоматически, а лишь в результате их осознания. Следовательно, необходимо сделать эти отношения непосредственно очевидными и существенно важными для каждого человека, сформировать субъекта ответственных связей и отношений, действующего свободно, ибо «человек только в том случае несет полную ответственность за свои поступки, если он совершил их, обладая полной свободой воли...» [2].

Библиографический список:

1. Педагогические сочинения. В 8-ми т. М., 1986, т. 8, с. 137.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 21, с. 82.

Материал поступил в редколлегию 20.02.07

УДК 7.001; 7:001.8

М.А. Карнаев, С.А. Жук

## ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЭТЮДАМ НА ПЛЕНЭРЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ XIX ВЕКА

Представлен исторический аспект развития методов обучения этюдам на пленэре в художественной педагогике России XIX века. Показано, что постепенно систематическая работа на воздухе привела к тому, что этот вид занятий стал полноправным видом учебной работы. Однако, поскольку Академия художеств не готовила учителей изобразительного искусства, направленность этих занятий решала лишь проблему развития художественных способностей и умений, а педагогические способности учащихся практически не формировались.

Важной вехой в истории обучения изобразительному искусству является открытие Императорской Академии художеств (Санкт-Петербург 1757 г.). Академия определила ведущим предметом в профессиональной подготовке художника живопись, которая воспринималась

Конечно, прямо переносить опыт воспитания ответственности в детском коллективе на коллектив производственный, научный и т.п. вряд ли правомерно. Но, думается, такие принципиальные моменты, как формирование целеустремленного коллектива, самоуправление, постоянная смена подчинения и руководства и т. п., имеют огромное значение и для складывания социально ответственных бригад, цехов, заводов, совхозов, студенческих, научных и других коллективов нашего общества.

Метод Макаренко по формированию коллектива применительно к нашему времени ориентирован на решение политических, нравственных задач, вытекающих из природы демократии и интересов трудящихся масс. Он основан на таком труде, который не только обеспечивал коллективу достаточно высокий материальный уровень, но и приносил большой доход в пользу государства. В-третьих, основой жизни созданного А.С. Макаренко коллектива являлась постоянная перемена ролевых функций каждого его члена, который выступал то в роли руководителя, то в роли подчиненного, то в отношениях «равностояния» с другими членами коллектива. При этом сам авторитет руководителя определялся его представительством от имени коллектива. Взаимоотношения руководителей и подчиненных осуществлялись в условиях их полного равенства не только как членов данного коллектива, но и как участников общего социалистического строительства в стране. Именно по-этому общим результатом формирования коллектива было воспитание коллективистской личности, которой присуще высокое политическое и нравственное сознание, привычка к труду на пользу общества, неприязнь к любым попыткам ущемления своей индивидуальности и чувство гордости за свою принадлежность коллективу. И в этом самый главный итог опыта А.С. Макаренко. Ибо одним из решающих условий, помогающих избежать извращений, возможных даже в рамках наиболее рациональной социальной системы, является как раз человеческий фактор — высокий уровень социализации и духовного развития каждой человеческой личности, способной отстаивать преимущества системы, активно бороться с возможными ее деформациями, нести личную ответственность за общее дело.

больше как наука, а не как вид искусства. Основным методом обучения было копирование с оригиналов.

Постепенно появились новые методические положения, направляющие учащихся на работу с натуры. Первыми начинают выполнять этюды на воздухе ученики

перспективной живописи, выезжая на несколько месяцев на пленэр (поездка Ф.Л. Алексеева с учениками (1800)).

Основной тематикой зарисовок были изображения строящегося Санкт-Петербурга. Со временем задачи усложняются: в перспективный пейзаж начинают вводиться фигуры людей, животных, различные бытовые предметы, происходит сближение перспективного класса с пейзажным.

Наряду с «перспективистами» этюдами начинают заниматься учащиеся других направлений: архитектурного, мастерской исторической живописи, и др. В их работе с натуры предшествовало копирование оригиналов. Полностью отказаться от этого метода, как это сделал А.Г. Венецианов, Академия не могла.

Из всех выше перечисленных следует выделить работу пейзажного класса, где живописи с натуры уделялось больше внимания, чем в других. Работа с натуры состояла из непродолжительных этюдов пейзажей и их отдельных деталей. В летнее и весеннее время после третьего курса обучения программой предусматривались часы для работы на пленэре. На этих занятиях от учеников не требовалось тщательной проработки объектов изображения, акцент делался на количестве этюдов, которые зимой служили материалом для картин. Основным требованием являлось отражение типичного.

Постепенно систематическая работа на воздухе привела к тому, что этот вид занятий становится полноценным видом учебной работы. Однако, поскольку Академия художеств не готовила учителей изобразительного искусства, направленность этих занятий решала проблему развития художественных способностей и умений, при этом педагогические практически не формировались.

Система обучения живописи в Академии художеств (до реформы 1893 г.) по некоторым методическим положениям была устаревшей. После проведения реформы все большую роль в обучении начинает играть работа над этюдами, которая до этого времени как вид практических занятий не была обязательной для всех, не проводилась систематически и целенаправленно, выполнялась большей частью по инициативе самих учеников.

В конце XIX начале XX в. пленэр начинают регулярно проводить ведущие преподаватели Академии. Много ценного в развитие теории и практики обучения рисунку и живописи внес П.П. Чистяков. Он советовал своим уче-

никам при выполнении этюдов трактовать их условно. Так, В.М. Баруздина, осмысливая его методику преподавания, писала: «Таланты так многообразны, и П.П. Чистяков учил каждого по его характерным способностям, которые он изумительно угадывал, и потому его ученики так различны в своих произведениях, так не похожи ни друг на друга, ни на учителя. Все сохранили свои особенности. Один для всех лишь был закон: различные способы подхода к разрешению задачи подчинялись индивидуальности ученика» [цит. по 1, с. 426].

В истории развития методики обучения этюдам на пленэре заслуживает особого внимания Московское училище живописи, ваяния и зодчества (Строгановское), ставшее главным центром художественного образования. Программа Строгановского училища включала задания по так называемому быстрому письму (этюды). Учащиеся выполняли зарисовки с натуры, по памяти, по представлению, используя различные материалы.

Особое внимание работе на воздухе уделял А.К. Саврасов, преподававший в пейзажном классе. Им обращалось внимание учеников на передачу в своих этюдах эмоционального отношения к изображаемому. Такие занятия, направленные на изучение природы, различных ее состояний, занимали ведущее место в работе педагога. Саврасов выходил вместе со своими учениками, что не практиковалось до этого в училище, и сам плодотворно работал. Так в отчете за 1868 г. сказано: «Академик Саврасов исполнил три картины с этюдов русской природы и составил школу для первоначального изучения пейзажа» [2, с. 107].

Анализ программы Строгановского училища позволяет заключить, что работа на пленэре широко практиковалась в этом заведении. В начале выполнялись этюды отдельных элементов пейзажа, затем фрагменты, а в конце — этюды ландшафтов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: в специальных художественных заведениях (Академии художеств, Строгановском училище и др.) в разные исторические периоды было неодинаковое отношение к выполнению этюдов на пленэре. Несмотря на то, что во второй половине XIX века этюд выступает как самостоятельное произведение живописи, но с его помощью решались исключительно художественные задачи, не развивающие педагогических способностей учащихся.

Библиографический список:

1. Ванслов В.В. Эстетика, искусство, искусствоведение: вопросы теории и истории. / В.В. Ванслов. — М.: Изобразительное искусство, 1983. — 437 с.
2. Дмитриева Н.П. Московское училище живописи ваяния и зодчества. / Н.П. Дмитриева. — М.: Изд-во Искусство, 1951. 276 с.

Материал поступил в редколлегию 20.02.07

УДК 004.85

Г. В. Крылова

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются противоречия между большим объемом новых педагогических знаний, отражающих педагогическую действительность в форме фактов, представлений, понятий и законов науки новой гуманистической образовательной парадигмы при недостаточном использовании этих знаний в педагогической деятельности. На основе экспериментальных данных, доказывающих, что модульное обучение возможно эффективно организовать среди учащихся общеобразовательной школы.

Определенному этапу развития общества соответствуют конкретные задачи образования. Они отражают социальный заказ, который предназначено выполнять школе. Новые исторические повороты влекут за собой новые идеи, ценности и новые школьные реформы, предполагающие формирование модели «нового человека».

Актуальность нашего исследования обусловлена возросшей необходимостью педагогического знания о наличии различных технологий в системе образования. Подтверждением актуальности исследования являются анализ ситуации, сложившейся в настоящее время в образовании, когда накоплен большой объем новых педагогичес-

ких знаний, отражающих новую педагогическую действительность в форме фактов, представлений, понятий и законов науки новой гуманистической образовательной парадигмы при недостаточном использовании этих знаний в педагогической деятельности.

Данные противоречия, считаем, можно решить, используя в процессе обучения дидактическую систему, которая получила название «технология модульного обучения».

Современные психологи, дидакты, методисты заявляют о необходимости формирования способностей у школьников, делая акцент на самообразование, самоконтроль в процессе социализации [5, 9]. Приоритетным рассматривается овладение оперативными интеллектуальными общеучебными умениями, а не приобретение знаний как таковых. Этим требованиям как нельзя лучше соответствует модульное обучение.

Модульному обучению посвящено немало работ как в области высшей, так и профессиональной школы (П.А. Юцявичене, М.А. Чопанов, Н.Е. Эрганова и др.). Философскому осмыслению модульного обучения и особенностям его применения в школе и в вузе посвящены работы М.Т. Громковой, И.Б. Сенновского и др. Психологические аспекты реализации индивидуально подхода при модульном обучении исследованы М.Д. Мироновой. Разработкой системы дидактических целей и задач в модульных программах занимались И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков и др.

В рамках общеобразовательной школы изучением реализации технологии модульного обучения занимались ряд ученых (П.И. Третьяков, А.Н. Курбатов, С.В. Рудницкая и др.). Технология модульного обучения внедрена в ряде вузов России, используется в своей работе учителями — практиками. Однако необходимо отметить, что методика использования данной технологии в общеобразовательной школе разработана недостаточно.

Автор считает, что модульное обучение возможно эффективно организовать среди учащихся общеобразовательной школы и достичь высоких результатов в обучении, так как данная технология обладает целым рядом несомненных достоинств. Она гуманизирует педагогический процесс и ведет к экономии времени обучения и затратам труда учителя.

Сравнительный анализ традиционного и модульного обучения, проведенный Лаврентьевой Н.Б. [1, 2] показывает, что к преимуществам модульного обучения относится высокая степень гибкости и приспособляемости к конкретным организационным и технологическим условиям; возможность постоянно совершенствовать модули без изменения общей структуры программы; создание климата сотрудничества и партнерства.

В настоящее время модульное обучение реально апробировано в системе высшего и послевузовского образования. Теоретических разработок и экспериментальных исследований модульного обучения в педагогической системе общеобразовательной школы нет.

Дадим определение модуля. Одним из наиболее полных и конкретных определений модуля является определение П.А. Юцявичене: «Модуль — это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [10].

Таким образом, сущность модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно или с некоторой помощью педагога достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулями.

Работа учащихся по учебным модулям — превращение учащихся и преподавателей в партнеров — приводит к изменению характера их деятельности; вместо существующего «натаскивания» у школьников возникает необ-

ходимость в самостоятельном прокладывании пути, причем индивидуальном. При этом на учителя возлагается очень ответственная функция — определить эффективность достижения учащимися конечной цели обучения на каждом его этапе и внести соответствующие коррективы.

Каждый модуль имеет структуру, отражающую основные элементы: цель (общая или специальная), входной уровень, планируемые результаты обучения (знания, умения), содержание (контекст, методы и формы обучения, процедуры оценки.). Такая система предоставляет обучающимся самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляции учебных достижений.

Учебный модуль состоит из четырех компонентов [4, 7, 10]:

1. Познавательной части, в которой содержится учебный материал, подлежащий изучению, свернутый в учебные элементы, а так же методические указания и рекомендации по усвоению этого материала.
2. Операционной части — набора индивидуальных заданий, практических работ и методические рекомендации к ним.
3. Контролирующей части, состоящей из входного, текущего, рубежного и итогового контроля и заданий различных уровней сложности, а так же методические указания к проведению контроля.
4. Методической части, содержащей указания к контрольным заданиям различного уровня сложности и описания методики проведения занятий с использованием учебного модуля. Сюда же входит дополнительный конкретизирующий учебный материал, расширяющий и углубляющий процесс усвоения знаний.

Задачей нашего исследования явилась опытно-экспериментальная проверка реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе.

Модульное обучение позволяет использовать весь набор методов и форм организации обучения, который накоплен учителем. Это работа в парах и в группах с консультантом, самостоятельная работа и фронтальная, работа с картографическим материалом и с техническими средствами обучения, работа с таблицами и иллюстрациями и многие другие.

Необходимо отметить, что модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам усвоения, по способам контроля и самоконтроля [4, 7].

Работа учителя из режима информирования переходит в режим консультирования, а учащиеся имеют возможность выбора пути движения внутри модуля. Отношения при этом становятся более паритетными, ученики из объекта обучения превращаются в равноценного партнера.

Представим последовательность деятельности учителя при составлении модульной программы.

Создавая модульную программу (МП) нужно знать, что она включает комплексную дидактическую цель (КДЦ) и совокупности модулей (М). Каждая модульная программа имеет свое название, которое отражает суть выбранной для нее крупной темы или раздела. Например, в ходе изучения географии по курсу 10 класса мы выделили следующие разделы: «Зарубежная Азия», «Западная Европа» и т. д.

Первый шаг — это представление учебного курса как системы, т. е. первичное структурирование содержания. Таким образом, учитель получает наглядное представление о содержании своего предмета.

Второй шаг — создание модульной программы, компонентами которой являются дидактическая цель и со-

вокупность модулей модульной программы.

Третий шаг связан с выделением в комплексной дидактической цели интегрирующих дидактических целей — также на трех уровнях — для каждого модуля и отбором его содержания, которое представляет собой законченный блок информации, т.е. выстраивается система модулей:

Раздел «Зарубежная Азия»:

Модуль — 1. Тема: «Зарубежная Азия. Общая характеристика».

Модуль — 2. Тема: «Китай». Практическая работа.

Модуль — 3. Тема: «Япония». Работа в парах.

Модуль — 4. Тема: «Индия». Работа в группе с консультантом.

Для примера, рассмотрим интегрирующую цель Модуля — 3 по теме «Япония»:

1. Получить представление о географическом положении Японии; о составе и размещении населения, традициях японцев;
2. Узнать о географии размещения отраслей промышленности и сельского хозяйства;
3. Учиться анализировать карты, схемы, работать самостоятельно и в паре, оценивать себя.

Четвертый шаг — градация интегрирующих дидактических целей на частные дидактические цели и формирование содержания учебных элементов, составляющих модуль.

Например, частными дидактическими целями по теме «Япония» будут являться следующие цели:

- познакомиться с традициями Японии;
- выявить особенности географического положения Японии;
- изучить особенности размещения населения Японии и хозяйства страны;
- выявить территориальную структуру хозяйства;
- проверить знания;
- подвести итог работе (на основе рефлексии).

В результате вырастает дерево целей: комплексная дидактическая цель — интегрирующие дидактические цели — частные цели с подобранным под каждую из них содержанием.

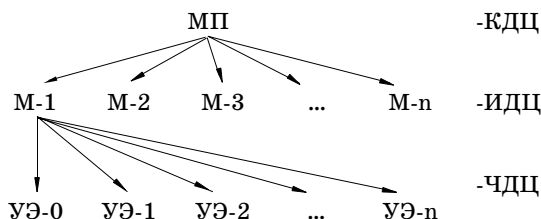
Пятый шаг — построение самого модуля.

Сердцевина модульного обучения — учебный модуль, включающий: законченный блок информации; целевую программу действий ученика; рекомендации (советы) учителя по ее успешной реализации.

Построение модуля мы начинали всегда с формулировки интегрирующей цели, которую на схеме обозначим как учебный элемент — 0. (УЭ — 0)

Затем давали задание для входного контроля, цель которого — установить готовность учащихся к работе и активному обучению. (УЭ — 2)

Схематически полученную модульную программу можно представить следующим образом:



Таким образом, модуль представляет собой целевую программу действий по усвоению конкретного содержания.

Практика показала, что наиболее приемлемым является следующая структура модуля:

№УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Советы учителя
-----	--------------------------------------	----------------

Для выявления результатов опытно-экспериментальной работы был проведен эксперимент, в ходе которого выявилось следующее:

- ведущие мотивы работы учащихся на уроке;
- степень обученности учащихся по географии до включения в эксперимент и после его завершения;

В экспериментальном и контрольном классах было проведено анкетирование учащихся. Оно позволило отследить мотивы обучения школьников до проведения эксперимента и после него. Для диагностирования была использована методика А.М. Жаровой. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний», «выбор профессии», «поощрение родителями». Полученные данные представлены в таблице 1, 2.

Таблица 1

Изучение мотивации учащихся до эксперимента

Класс	Мотивы		
	приобретение знаний	выбор профессии	поощрение родителями
8А	5	4	13
8Б	6	5	11
Всего	11	9	24

Таблица 2

Изучение мотивации учащихся после эксперимента

Класс	Мотивы		
	приобретение знаний	выбор профессии	поощрение родителями
8 А	14	9	3
8 Б	8	6	12
Всего	22	15	15

Результаты анкеты показывают, что большинство учащихся как экспериментального, так и контрольного классов до исследования при обучении руководствовались мотивом «поощрение родителями». На второе место они ставили мотив «приобретение знаний». И лишь на третье место — «выбор профессии». Иные предпочтения у учащихся экспериментального класса после проведения исследования. Это видно из таблицы.

Таким образом, на основе полученных результатов мы можем констатировать, что у учащихся, занимающихся по технологии модульного обучения, уже в восьмом классе общеобразовательной школы прослеживается мотив на осознанное приобретение знаний, связанный с получением будущей профессии.

Нами была проведена проверка степени обученности учащихся по географии до эксперимента и после него в экспериментальном и контрольном классах по формуле:

$$COY = \frac{x + 0,64y + 0,6z}{n} \cdot 100,$$

где  $n$  — количество учащихся в классе,  $x$  — количество учащихся занимающихся на «5»,  $y$  — количество учащихся, занимающихся на «4»,  $z$  — количество учащихся, занимающихся на «3».

Выявлено, что степень обученности учащихся до проведения эксперимента примерно одинаковые (72,4 и 73,1 соответственно) в экспериментальном и в контрольном классах. Что способствовало чистоте эксперимента. После проведения эксперимента степень обученности учащихся в контрольном и экспериментальном классе изменилась. Она выросла в классе, обучающемся по модульной технологии и составила 79,3 в отличие от 72,6 в контрольном классе.

Анализ эффективности реализации технологии модульного обучения был бы не полным, если не провести анализ степени сохранения знаний по географии у учащихся контрольного и экспериментального классов. В таблице 3 приведены результаты, полученные при

контрольных проверках уровня знаний учащихся по географии через год (9 класс) и через два (10 класс).

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа сохранения знаний по географии (%)

Показатель	После изучения географии России	Через год	Через два года
Качество знаний	<b>81,4</b> 75,6	<b>78,1</b> 65,7	<b>72,9</b> 57,8
Успеваемость	<b>100</b> 99,9	<b>98,6</b> 72,7	<b>96,5</b> 54,4

Примечание: жирным шрифтом выделены результаты экспериментальной группы.

Из таблицы 3 видно, что уже через год успеваемость у учащихся контрольной группы снизилась на 10%, успеваемость на 27%. У экспериментальной группы даже через два года после изучения дисциплины качество знаний составило 72,9%, успеваемость — 54,4%. Таким образом, при обучении по технологии модульного обучения учащиеся приобретают более прочные знания. Хотя, естественно, и качество знаний и успеваемость с течением времени понижаются, но значительно медленнее, чем при обучении по традиционной методике.

Результатом модульного обучения является практически стопроцентное усвоение знаний учащимися по предмету на уроке, а при желании — и материала повы-

шенного уровня сложности. В индивидуальных беседах учащиеся отмечали, что использование модульной технологии вносит разнообразие в учебный процесс, учит писать лекцию, находить в тексте главное и второстепенное, при таком обучении сокращается время на подготовку домашних заданий, есть возможность самостоятельно продвигаться по модулю и, таким образом, решать задания повышенного уровня сложности. Немаловажным является и то, что у учащихся развивается интеллект, память и речь, в процессе обучения они приобретают коммуникативные умения. В ходе работы с модулями учащиеся успешно осваивают стандарт образования и продвигаются на более высокий уровень, при этом реализуется парадигма образовательного процесса, которая заключается в том, что ученик должен учиться сам, а учитель осуществляет управление его учебной деятельностью.

В ходе исследования удалось выявить и доказать, что модульная технология является современной технологией и гарантирует достижение каждым учащимся более высоких результатов в учебной деятельности по сравнению с традиционными методами, создает реальные условия, способствующие самореализации личности, формирует потребность в дополнительном познавательном труде, обеспечивает мотивацию изучения на разных уровнях, дает положительный эмоциональный настрой, создает ситуацию успеха.

#### Библиографический список:

1. *Лаурентьева Н.Б.* Педагогические основы разработки модульной технологии обучения. - Барнаул, Изд-во АлтГТУ, 1998. — 252 с.
2. *Лаурентьев Г.В., Лаурентьева Н.Б.* Слагаемые технологии модульного обучения. Учебн. Пособие. — Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1994. — 128 с.
3. *Монахов В.М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. — Волгоград, Перемена, 1995. 2. 4. Организация модульного обучения. Методические рекомендации для учителей малокомплектных школ. — Барнаул: АКППКРО, 2000. — 58 с.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М., Народное образование, 1998.
6. *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. — М. Новая школа, 2001.
7. *Шамова Т.И.* Модульное обучение в школе: сущность, технология. — М., / Биология в школе, 1994, №5.
8. *Шамова Т.И.* Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы. — НГУ, 1994.
9. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. — М.: Народное образование, 1996.
10. *Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. Каунас: Изд-во «Швиеса», 1989. — 272 с.

Материал поступил в редколлегию 20.02.07

УДК 37(094)

**И. Н. Карнаева**

## УСЛОВИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТОМ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ КАК ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ

Теоретические исследования понимания произведения живописи с точки зрения повествовательного текста разного по степени и глубине позволили выделить ряд специальных условий, необходимых для подготовки студента к диалогическому пониманию произведения живописи как текста культуры.

«Условия — то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличные вещи, состояния процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действия, результат действия)» [5, с. 469].

В основу диалогического понимания произведения живописи положены идеи понимания повествовательного текста и уровней учебного текста, разных по степени и глубине: пересказ — перевод, комментарий — культурологический контекст, интерпретация — истолкование, текст методологического характера, что реально

достигается при взаимодействии с картиной как текстом культуры и встречаемыми текстами, создаваемыми участниками процесса обучения (А.А. Брудный, С.А. Васильев, Н.А. Кузнецова).

Теоретическое исследование данного вопроса позволило выделить ряд специальных условий, необходимых для подготовки студента к диалогическому пониманию произведения живописи как текста культуры:

- обеспечить мотивацию предстоящей деятельности; создать ситуации для партнерских отношений студентов и преподавателя на основе открытых,

прозрачных действий; сформировать установку на поэтапную совместную профессионально-педагогическую рефлексию предстоящей работы. С.Л. Рубинштейн определил мотивацию как опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека [3, с. 370]. Познавательные мотивы не только детерминируют учебную деятельность, но и конструируют ее, придавая ей собственно познавательный статус [4, с. 176]. Преподаватель при этом выступает в амбивалентной позиции, реализующей вовлеченность участников в совместную работу, одновременно являясь и руководителем диалога, и его соучастником. Он существует в переходе «участник—руководитель» (Г.Н. Прокументова).

- Активизировать опыт (доузовский и приобретенный в вузе в процессе изучения специальных предметов, связанных со спецификой факультета). В процессе подготовки студентов к диалогу с произведением живописи необходимо учитывать доузовский опыт понимания и восприятия произведения, поскольку «в одних случаях обращение к обыденному опыту предшествует изучению теоретического материала, выступает как исходный момент познавательного движения; в других — оно органически включается в изложение, в третьих — является иллюстрацией рассмотренных на лекции теоретических положений. Своевременное умелое включение содержания обыденного опыта в ткань изучаемого материала способствует более глубокому овладению им и содействует осознанию студентами личного опыта» [4, с. 175]. Актуализация — это не простое «приложение» полученных знаний к новым фактам, задачам, а использование человеком прошлого опыта для познания и раскрытия нового. В связи с этим представляется необходимым организовать процесс актуализации личностных смыслов студентов при восприятии картины, помочь вступить в диалог с произведением и автором, переводя на свой язык увиденное на полотне и сохраняя смысл. Перевод исходного текста «на свой язык» уже предполагает определенную степень понимания, поскольку «адресат ... должен сначала декодировать сообщение, а затем, используя другой язык или другую часть языка, закодировать его вновь и представить в виде нового текста» [2, с. 93].
- Создать ситуацию, в которой обучаемый смог соотносить свой личностный смысл со смыслами других (студентов, автора, искусствоведов), т. е. вербализовать его в аудитории, обнаружив не только свое видение картины, но и возникшие вопросы при

Библиографический список:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М., 1986. — 444 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. — М.: МГУ, 1984. — 200 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 240 с.
5. Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 469
6. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф. Эсаулов. — М.: Высшая школа, 1982. — 223 с.

столкновении различных точек зрения. По замечанию А.Ф. Эсаулова, «осознание сути незнания означает возникновение вопроса (усмотрение задачи), что ведет к становлению нового элемента знания» [5, с. 210], при этом особую эффективность имеют вопросы самих студентов, поскольку «готовые требования (составленные кем-то)» могут даже стать «тем основным препятствием или барьером, из-за которого довольно часто не поддается решению задача» [5, с. 212]. Понимание произведения живописи (текста) как осмысление предполагает не только овладение авторскими значениями и смыслами, но и порождение воспринимаемыми собственными мыслями о картине, снятие барьеров понимания учебного материала, реальным способом преодоления которых является погружение текста в диалогический «понимающий» контекст, совместно создаваемый участниками процесса обучения [4, с. 206].

- Учитывать то, что перевод сталкивает студентов с необходимостью передачи оригинальной системы взглядов автора, особенностей его мышления как представителя своей культуры и т. д., что сопряжено со значительными трудностями. Здесь необходимо, чтобы перевод выполнил свою функцию и зафиксировал непонятное для студента как смысловой барьер, который необходимо преодолеть, в связи с чем необходимо специальное обучение по фиксации непонятого в форме вопроса. Возникновение у воспринимающего вопроса свидетельствует о том, что он видит стоящую перед ним учебную задачу. По мысли Е.Н. Ильина, вопросы в понимании важнее ответов. Именно вопрос, возникающий на пересечении своего и чужого опыта, иного представления, способен превратить незнание в «особого рода реальность», «позитивную силу» (термины М.К. Мамардашвили), движущую творческое понимание потенциально бесконечного смысла текста [4, с. 173]. Вопрос, по мнению М.М. Бахтина, приводит к столкновению двух осмыслений в одном слове: чужое утверждение подвергается сомнению, «вопрос и ответ не являются логическими отношениями; их нельзя вместить в одно сознание; всякий ответ порождает новый вопрос, поскольку у спрашивающего и отвечающего «разные смысловые миры» [1, с. 370].

Таким образом, для диалогического понимания студентом произведения живописи как текста культуры необходимо выполнять определенные условия, способствующие подготовке, основанной на проживании всех уровней понимания картины.

Материал поступил в редакцию 09.02.07



**ЮБИЛЕИ: 50 лет со дня рождения В.Г. Тебекова**

**ВАЛЕРИЙ ГЕРАСИМОВИЧ ТЕБЕКОВ** родился 23.04.1952 в с. Толгоек Чемальского района Горно-Алтайской автономной области.

Живописец. График. Сценограф.

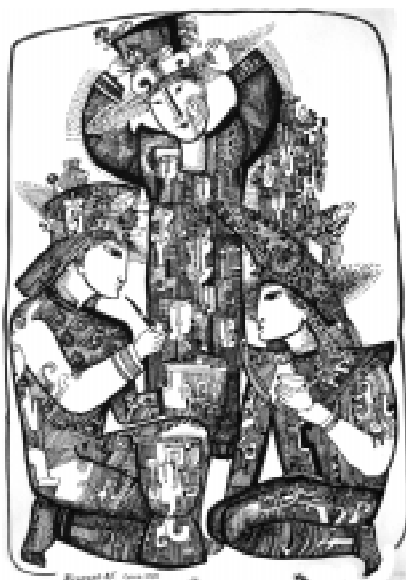
Член Союза художников России с 1991.

Член Союза театральных деятелей России с 1998.

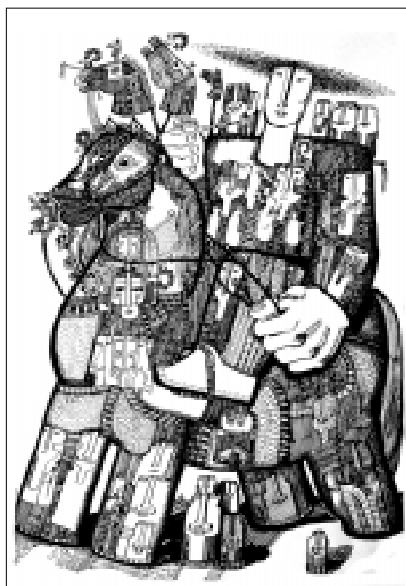
Лауреат премии им. Г.И. Чорос-Гуркина (1996).

Окончил Алма-Атинское театральное-художественное училище им. Н.В. Гоголя в 1978, художественно-графический факультет Алма-Атинского театрального института им. Абая в 1985. Участник выставок с 1979.

*Основные выставки:* Вторая республиканская выставка «Художники автономных республик, областей и национальных округов РСФСР» (Москва, Манеж, 1989), региональная выставка «Сибирь-8» (Красноярск, 1998), Всероссийская выставка «Россия-9» (Москва, Манеж, 1999), региональная выставка «Сибирь-9» (Иркутск-Томск, 2003), Всероссийская выставка «Россия-10» (Москва, ЦДХ, 2004), Персональная выставка «Души Древнего Алтая» (Новосибирск, 2004), Персональная выставка «Сказы Алтая» (Новосибирск, Дом Ученых СО РАН, 2006).



Бронзовый век.  
Тушь, перо. 1977



Взгляд в сторону восходящего  
солнца в горах. 1987

### АЛТАЙСКОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ НА ЯЗЫКЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Творчество Валерия Тебекова, алтайского живописца, графика, сценариста, отмечено подлинной художественностью, высотой мастерства, оригинальностью художественных средств и богатством фантазии. Он стал одним из первых современных алтайских художников, кто сумел не только убедительно воплотить в своем творчестве мировоззрение, мироощущение и миропонимание своего этноса, но и передать дух древнетюркского мира. Древнетюркская традиция не является для него герметически замкнутой определенными границами, скорее художник воспринимает ее как нечто древнее, прародительское, обладающее исключительно общечеловеческим достоинством, вообще не соотносимым ни с какой конкретной национальностью.

В его творчестве органически связаны разные эстетические системы — общетюркские традиции, элементы пазырыкской культуры, язык наскальных изображений, формальные искания русского авангарда, элементы театрально-декорационной живописи. Переосмысленные творческим сознанием художника, они создают новую оригинальную художественную цельность.

Его многочисленные картины и рисунки создают особую атмосферу, даже можно сказать, философию тюркского мира. Действительность в них переплетается с фантастикой, правда с художественным вымыслом. Художнику удается передать самые существенные черты традиционного мироощущения. Его образам присуща органическая целостность и естественность, предельная яркость, самобытность и смысловая глубина. Собственно, привлекает в его творчестве не столько новизна творческих ходов и решений, сколько особая конденсированность выражения насущных и вечных духовных проблем, которая достигается этой выбранной формой.

Примечателен постоянный интерес художника к искусству предков. Он придает романтическую новизну древней жизни. При этом художник не стремится к точному воспроизведению древних образов, а пытается суммировать свое представление о древнем мире. Исторический материал для художника является лишь фундаментом, на котором вырастают его удивительные стилизации. Многочисленные фантастические животные из Пазырыкских курганов и наскальных изображений наполняют его рисунки в самых различных пропорциях и сочетаниях. Это своеобразная стилизация древнего искусства, при которой строгость и лаконизм языка древних трансформировались в линейную изощренность современных форм. В результате появляется новое качество, когда прошлое, лишившееся сверхъестественной мифической власти над настоящим, все же оказалось в нем, но уже не как всепроникающий, вездесущий элемент, а как фундамент, без которого невозможно настоящее («В гостях у мастера бубен», «Высокогорный дух гор»).

Своеобразие творчества В. Тебекова проявляется в непринужденном деформировании многочисленных антропоморфных и зооморфных фигурок с постоянной тенденцией их вариации в различных размерах, пропорциях, соотношениях. Они образуют особую систему, в которой

семантический и синтаксический уровни связаны с глобальными космогоническими представлениями. Художник постоянно нарушает законы перспективы, чередования элементов, ритма линий, что является выражением духа исканий новых форм и их отношений. Вместе с тем, эта новая форма соотносена с мировоззрением, системой традиционных образов, символикой и с ритмом культуры предшествующих эпох («Странствующий всадник по Алтаю» и «Взгляд в сторону восходящего солнца в горах»).

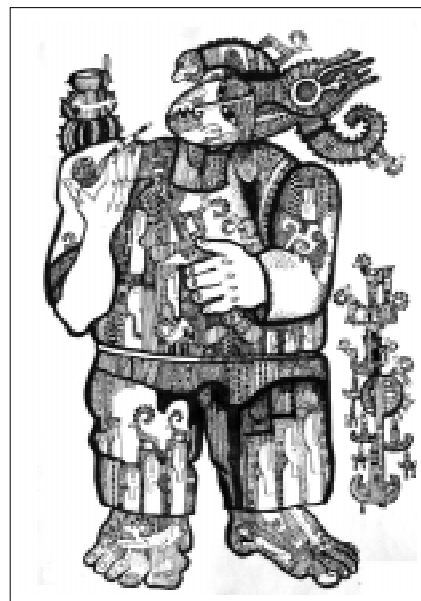
Многочисленные сакральные знаки, наполняющие графические картины В. Тебекова, не только мифологизируют повседневную жизнь этноса, но и включают ее в универсальную модель мироздания. В лаконичной линейности, четкой ритмичности, фигурах, которые обильно украшены примитивными рисунками, восходящими к наскальным рисункам и национальным орнаментальным мотивам каждая деталь несет свою смысловую нагрузку. Этнические предметы и образы на его рисунках («Песни гор» или «Под звуки икили...») мыслятся как носители культурных значений (сосуды, трубки, пиалы, головные уборы, одежда, тотемные животные, музыкальные инструменты). Поэтому предметная среда в его картинах необычайно многообразна и изощрена – ведь она призвана исчерпать все смысловые значения этнической реальности. Для него принципиален их символический смысл, а не их материальная форма и полновесная объемность.

Самый разный масштаб деталей, напоминающих калейдоскоп, от крупных до микроскопических, зооморфных и антропоморфных создает некое «выпадение из времени». Создается какое-то особое магическое время, при котором художник на какое-то время выключают действие временных потоков. В результате возникает атмосфера метаистории, лишенной категории развития, становления, прогресса. Здесь реальность — область безвременья, первозданной тишины, вечно го покоя. Она заставляет прислушиваться и вслушиваться в этот мир. И тогда он словно приобретает иное измерение, обнажая пластическую первооснову реальности сквозь толщу культурного наследия, к которому поразительно естественно и непринужденно приобщается современный художник. Его рисунки могут быть трактованы в какой-то мере как пластические архетипы алтайской художественной традиции.

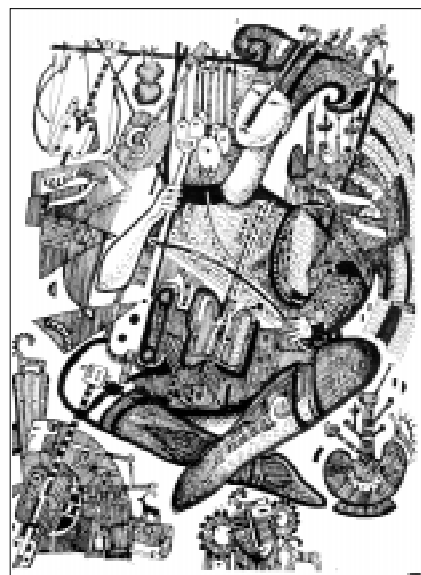
Еще одна сторона образно-стилевой манеры художника – это отчетливый декоративно-орнаментальный характер. Это и не случайно. Валерий Тебеков человек Театра, который стал неотъемлемым фактором его духовного развития и творческой практики. Возможно, именно этим определяется условность композиционного построения некоторых рисунков, которые напоминают больше театральные мизансцены, нежели историческую реальность («Бронзовый век» и другие). Большое внимание художник уделяет позе, жесту, внутреннему наполнению образа при внешней статичности. Но в этой статичности есть исключительная выразительность, мощная статуарная пластика.

Символическая условность изображения, приемы стилизации, орнаментальная плоскостность построения, театральная декоративность, текучесть линий — вот основные черты этого мастера. Стремление художника к универсальному художественному языку не заслоняет, а актуализирует этническое начало и национальное мироощущение. В. Тебеков вносит в алтайскую культуру традиции мирового искусства, в чем его несомненная заслуга. Он видит алтайскую культуру как часть мирового целого и использует мировой изобразительный язык для рассказа о своем этническом пространстве. Для художника важно не столько образное присутствие этнических атрибутов, сколько проявление национального, как алтайское высказывание на мировом языке. В этом нет никакого противоречия: многовековая мудрость народа обретает новую жизнь в изменяющихся изобразительных формах. Этот прием выбран художником как возможность ощутить свою сопричастность национальной культуре, как вариант ее сохранения.

Н.С. Гребенникова



Высокогорный дух гор. 2003



Песни гор.  
Тушь, перо. 2004



По дорогам Алтая.  
Тушь, перо. 2006

## ЮБИЛЯРЫ

2 января 2007 г. исполнилось **70 лет Юрию Матвеевичу Цимбалею**, кандидату географических наук, ведущему научному сотруднику Лаборатории эколого-географического картографирования Института водных и экологических проблем СО РАН.

Ю.М. Цимбалею — высококвалифицированный специалист; его научные исследования связаны с изучением закономерностей ландшафтной дифференциации природной среды, физико-географическим районированием, ландшафтным картографированием, анализом ландшафтно-индикационных связей. Им разработаны и составлены схема физико-географического районирования Западной Сибири, ландшафтно-типологическая карта Алтайского края.

На протяжении всего, практически 20 летнего периода работы в Институте, Юрий Матвеевич является ответственным исполнителем как госбюджетных тем, так и договоров НИР. Он принимает активное участие в подготовке научных кадров, руководит аспирантами, инициативно передает свой богатый научный опыт и знания молодежи, организует научные семинары; участник аттестационных комиссий, жюри молодежных конкурсов. Отношение Юрия Матвеевича к порученному делу отличается высоким чувством самодисциплины, ответственности, желанием достижения наилучшего качества выполняемой работы. Юрий Матвеевич — заслуженный ветеран Сибирского отделения РАН.

17 марта 2007 г. исполнилось **70 лет Галине Станиславовне Зинченко**, старшему научному сотруднику Лаборатории экологии атмосферы Института водных и экологических проблем СО РАН.

Г.С. Зинченко — высококвалифицированный специалист-метеоролог со стажем работы по специальности более 40 лет, вначале в качестве инженера-синоптика, а затем климатолога. 23 года Галина Станиславовна занималась обеспечением прогностической гидрометинформацией различных отраслей народного хозяйства Алтайского края. В качестве ведущего специалиста налаживала гидрометобслуживание высотно-скоростной и легкомоторной авиации.

Перейдя на работу в ИВЭП СО РАН, где работает уже 18 лет, весь накоплен-

ный многолетний опыт использовала при решении многоплановых задач, требующих климатических проработок. В течение ряда лет Г.С. Зинченко занимается исследованием климатов различных территорий юга Западной Сибири. С группой климатологов института проводила оценку возможных мезоклиматических изменений в зоне влияния проектируемого Катунского и Крапивинского водохранилищ, оценивала потенциал различных территорий края с позиции способности атмосферного воздуха к самоочищению. В качестве руководителя группы климатологов участвовала в выполнении программы «Семипалатинский полигон», обеспечивая необходимой для расчетов радиационных следов синоптической и метеорологической информацией. Принимала участие в программе по экологическому сопровождению уничтожения боевых стартовых площадок Алейской ракетной дивизии.

В настоящее время участвует в исследованиях масштабов загрязнения территорий, прилегающих к основным промышленным центрам и крупным населенным пунктам бассейна Верхней Оби. Ее особый научный интерес — глобального потепления климата в природно-климатических зонах Алтайского края. Галина Станиславовна активно помогает в подготовке аспирантов различных лабораторий института, обеспечивая их необходимой климатической информацией и консультациями. В качестве автора и соавтора участвует в подготовке многочисленных научных публикаций.

18 марта 2007 г. исполнилось **70 лет Павлову Владимиру Евгеньевичу**, доктору физико-математических наук, главному научному сотруднику Лаборатории экологии атмосферы Института водных и экологических проблем СО РАН.

Основное направление научных исследований В.Е. Павлова состоит в изучении физических и химических свойств объектов окружающей среды в естественных условиях и при ее загрязнении антропогенными отходами. Являясь известным специалистом в вопросах переноса излучения в дисперсных средах, он решил целый ряд задач по оптике атмосферы. Им получены сведения о поглощении света частицами аэрозоля в городских и сельских условиях, в континентальных и аридных зонах земного шара. Рассмотрены вопросы определения из наблюдаемой яркости неба главной оптической характеристики частиц:

индикатрисы рассеяния. Особое внимание уделено анализу структуры поля рассеянного в атмосфере света.

Владимир Евгеньевич ведет активную научно-педагогическую деятельность: читает курсы лекций и ведет практические занятия по физической экологии и геофизике на физико-техническом факультете Алтайского государственного университета, руководит аспирантами. Является членом двух Советов по защите докторских диссертаций. С 2002 года входит в состав Редакционной коллегии Российской академии наук на физико-техническом факультете. Его научные заслуги были отмечены правительственными наградами: медалью «За доблестный труд и медалью «Ветеран труда».

25 марта 2007 г. исполнилось **55 лет Бэлле Александровне Краснояровой**, доктору географических наук, заведующей Лабораторией регионального природопользования Института водных и экологических проблем СО РАН.

Б.А. Красноярова — ведущий специалист в области экономики природопользования. Ею разработаны теоретические основы территориальной организации аграрного природопользования и его места в региональной системе, выполнена оценка природного и экономического потенциала Алтайского края, что имеет большое значение при научном обосновании развития аграрного природопользования в сложных аридных и субаридных условиях Алтая. Эти работы нашли отражение в проводимых под ее руководством исследованиях процессов опустынивания, разработке рекомендаций по оптимизации природопользования в условиях прогрессирующего опустынивания на юге Западной Сибири. Большое внимание Беллой Александровной уделено разработке концепции устойчивого регионального развития; весомый научный вклад внесен в разработку различных программ и схем территориального развития, которые признаны как руководством соответствующих субъектов РФ, так и научными кругами.

В 2005 году Бэлла Александровна защитила докторскую диссертацию. Она ведет активную работу по подготовке научных кадров; под ее руководством проходят обучение трое аспирантов, защищены две кандидатские диссертации. Ее заслуги отмечены почетными грамотами РАН, СО РАН, Администрации Алтайского края, она заслуженный ветеран Сибирского отделения РАН.

## ПОЗДРАВЛЕНИЯ

Поздравляем наших коллег из Института водных и экологических проблем СО РАН с присуждением им Высшей аттестационной комиссией России ученого звания профессора: заместителя директора по научной работе, доктора биологических наук Александра Васильевича Пузанова по специальности «геохимия, геохимические методы поиска полезных ископаемых» и главного научного сотрудника, доктора сельскохозяйственных наук Евгения Григорьевича Парамонова по специальности «лесоведение и лесоводство; лесные пожары и борьба с ними».

## ИНФОРМАЦИЯ. ОБЪЯВЛЕНИЯ

Уважаемые коллеги!

**23-25 мая 2007 г.** в г. Барнауле в Алтайском государственном аграрном университете состоится **международная научно-практическая конференция «Культура Алтайского края как опыт толерантного взаимодействия сопредельных территорий»**, посвященная 70-летию Алтайского края.

*Предполагаемые направления и секции:*

Секция 1. Алтайский край как один из оплотов духовности российского народа

Секция 2. Философская, научная и образовательная культура

Секция 3. Образование как фактор стабильности и развития сибирского региона

Секция 4. Проблемы межкультурной коммуникации этносов Большого Алтая

Адрес университета: 656049, г. Барнаул, пр-т Красноармейский 98, АГАУ. Оргкомитет конференции.

Начальник отдела международных связей Торбик В.В., телефон (3852) 62-83-58.

**13-16 августа 2007 года** отделение Петровской Академии Наук и Искусств Республики Алтай, Горно-Алтайский государственный университет и Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина проводят **научно-практическую Международную конференцию «Формирование научной картины мира Человека XXI века»**.

*Материалы конференции будут опубликованы под международным грифом. Конференция будет проводиться в виде пленарных, секционных заседаний, «круглых столов» и творческих лабораторий в живописных местах Горного Алтая.*

*Основные направления работы конференции:*

1. Роль современной науки в формировании естественнонаучного мировоззрения Человека XXI века.

2. Актуальные проблемы формирования научной картины мира в современной системе высшего образования.

3. Перспективы совершенствования современных образовательных методик и технологий формирования научной картины мира у учащихся общеобразовательной и профессиональной школ.

4. Мифопоэтика и современная модель Мира.

5. Компьютерные технологии как необходимое условие формирования научной картины мира Человека XXI века.

6. Влияние средств массовой информации на мироощущение современного Человека.

*Для участия в конференции необходимо до 25 мая 2007 года представить заявки с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. участников полностью, места работы, ученой степени, звания, должности, а также телефона, факса и почтового адреса).*

Адрес оргкомитета:

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, кафедра физики и МПФ.

Контактные телефон: 8 (388-22) -30-76, 2-21-86.

Телефон для справок: 8 (388-22) 2-21-86.

Факс: 8 (388-22) 2-67-35. E-mail: psa@gasu.ru

Председатель оргкомитета, доктор педагогических наук, профессор, член Международного союза журналистов А.И. Гурьев.

**17-19 мая 2007 г.в Белокурихе** состоится **IV научно-практическая конференция «Питьевая вода Сибири»**. Конференция проводится под эгидой Международной Ассоциации «Вода— Медицина—Экология», при поддержке Администрации Алтайского края и Института водных и экологических проблем СО РАН. Участники конференции — специалисты и эксперты, занимающиеся разработкой нормативов и контролем качества в области производства питьевой воды, производители питьевой воды и оборудования для розлива. В работе конференции примут участие ведущие специалисты и практики, а также представители головных отраслевых институтов и ВУЗов. Цель проведения – обсуждение проблем снабжения населения доброкачественными питьевыми водами и выработка рекомендаций по решению данных проблем. Контактная информация — телефон: (3852)364666, факс: (3852)261465, e-mail: Doronin@water.barnaul.ru.

**13-15 июня 2007 г. в Новосибирском Академгородке** состоится **Международная британско-российская конференция со школой-семинаром «Гидрологические последствия изменений климата» («Hydrological Impact of Climate Change»)**. Конференция проводится Институтом водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской Академии наук по инициативе и при поддержке Британского Совета в рамках плана мероприятий, посвященных 50-летию Сибирского отделения РАН. Основная цель конференции — обсуждение состояния исследований по проблеме прогнозирования гидрологических последствий изменений климата, результатов этих исследований и обмен опытом в их проведении. Значительное внимание предполагается уделить рассмотрению указанных вопросов применительно к водным объектам и гидрологическим процессам в природных условиях Сибири и Севера.

Контактная информация — телефон: (383)3308484, факс: (383)3302005, e-mail: dvur@ad-sbras.nsc.ru

**10-13 июля 2007 г. в Барнауле на базе Института водных и экологических проблем СО РАН** пройдет **региональный семинар Межакадемической программы по воде (IAP) «Водные ресурсы и проблемы водопользования в Центральной Азии и на Кавказе»**. Главной целью семинара является обсуждение учеными, представителями органов государственной власти и практиками важнейших проблем в области рационального использования, восстановления и охраны водных ресурсов в Центральной Азии и на Кавказе. Основные темы семинара: формирование водных ресурсов в Центральной Азии и на Кавказе; трансформация водного стока на водосборах в условиях глобальных изменений и антропогенного воздействия; проблемы обеспечения населения качественными питьевыми водами; загрязнение природных вод, проблемы водоотведения и водоочистки; водный менеджмент в Центральной Азии и на Кавказе.

Контактная информация — телефон: (3852)240214, факс: (3852)240396, e-mail: zinoview@iwerp.asu.ru

**SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH**

P. 4. *Kuvshinov J.A.* **ECOLOGICAL IMPERATIVE AND NEW THINKING.** The problem of expansion of scale of influence of the person on the nature that results in sharp deterioration of an environment is considered. The regulations about that the ecological crisis which has accepted system character, threatens existence of the person as a kind are proved. The problem of steady development is put forward now on the first place. From technocratic model which offers the West, it is necessary to pass to biospheric model which bases have been developed by V.I. Vernadsky.

P. 5. *Puzanov A.V., Baboshkina S.V., Robertus J.V., Gorbachev I.V., Ljubimov R.V.* **FORMATION OF TECHNICALLY POLLUTED LANDSCAPES AND ENVIRONMENTAL CONTAMINATION UNDER INFLUENCE MINING ALSO IS MOUNTAIN — PROCESSING THE ENTERPRISES OF ALTAI.** In article influence on an environment of the basic enterprises mining is investigated and a mountain — process industry of Altai, major factors of negative influence of the mining enterprises of Altai on an environment are defined, and also pollution ground and plants is estimated as a result of aerogenic migration of a dust of a technical origin. In the conclusion of work results of long-term geochemical monitoring of the enterprises of the mining industry of Altai and objects of their infrastructure are resulted.

P. 10. *Kuvshinov D.J.* **CORONARY BEHAVIOUR AND SEASONAL BIORHYTHMS.** The estimation of some physiological parameters at persons with different types of coronary behaviour and features of seasonal dynamics of these parameters is a leitmotif of given article. In it the description of researches on the given problem on the basis of which it is judged that absence of the unidirectional shifts of physiological parameters can testify that seasonal changes of an organism depend on biological expediency of change of each component of the organism providing finally maintenance of a condition of a homeostasis is given.

P. 14. *Egorikina G.I., Tarubarov L.N., Moshkina V.S.* **VARIABILITY OF TOXIC INFLUENCE OF ALIEN SUBSTANCES ON MATURING OF THE ELEMENTARY ORGANISMS IN VARIOUS INCUBATORY ENVIRONMENTS.** In article researches by definition of action of toxic substances on specially chosen organisms in standard conditions with registration of various behavioural, physiological and biochemical parameters are submitted. During an experimental research influence of quality of an incubatory solution and quality of a protective environment on maturing of the elementary organisms is investigated. The given researches have shown, that quality of an incubatory solution — structure of salts and their concentration, substantially influence dynamics changes and intensity of maturing of these elementary organisms.

P. 17. *Bezmaternyh D.M.* **INHABITANTS OF RESERVOIRS AS THE BASIS OF TYPIIFICATION ЭКОСИСТЕМ OF WATER-CURRENTS RIVER BASIN.** Results of the researches submitted in article, allow to draw a conclusion that two factors have the greatest influence on structure of inhabitants of water-currents: speed of current and stability of a ground. The current water contains more than the dissolved oxygen, than standing, but also inhabitants of the current waters require the greater maintenance of oxygen, than inhabitants of standing or slowly fluid waters as they need the big energy for deduction in a stream if them will demolish downwards, in stagnat waters, they will be lost from lack of oxygen.

P. 20. *Meshkinova C.C.* **MACROCELLS IN BREEDS OF THE VALLEY OF AVERAGE KATUN FORMING GROUND.** The spelling of given article is caused by that factor, that in connection with hydropower development of Katun the full and objective information on influence of water basins, projected

HYDROELECTRIC POWER STATIONS, on ecological systems in a zone of prospective flooding is necessary. In this connection in work various adjournment in conditions of a mountain relief, and also in the big hollows and river valleys are investigated.

P. 23. *Bezmaternyh D.M.* **SET OF ANIMAL ORGANISMS AS THE INDICATOR OF QUALITY OF WATERS.** In article materials of research of the animal organisms occupying the river Izdrevaja, as pollution of water objects most precisely reflecting a degree are resulted. In result conclusions that the fauna ground беспозвоночных the rivers, considerably differs from fauna of the European rivers are made. Available alive organisms and their structure testifies to moderate pollution of waters by organic substances and products of their disintegration (3 class of quality) the investigated site of the river.

P. 26. *Kondyev A.S.* **FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUTH IN SPHERE OF WELFARE ACTIVITY: EXPERIENCE OF THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS.** In article the actual problem of formation of valuable orientations of youth in sphere of welfare activity is considered. The author marks that fact, that those changes which occur in various social groups differently, enter the conflict to the Russian mentality. Essential feature of this process is the valuable conflict as at a level of social groups, excellent on various (demographic, property, political and another) to the bases, and at a personal level. In the conclusion the data of sociological researches valuable orientations of students are analyzed.

P. 31. *Fomin V.P.* **SOUND AND MUSICAL INSTRUMENTS OF ALTAIANS IN ARCHEOLOGICAL FINDS.** Originality of article is caused by that laws of development of sound and musical toolkit of altaians are considered as evolutionary process of acoustic opportunities of tools. On the basis of a unique archeologic material dynamics of process of becoming of musical culture of altaians, its originality and uniqueness is considered. It is necessary to emphasize, that studying of archeologic sound and musical toolkit, his comparison to an available ethnographic material will allow to bring in the argued specifications of their true purpose in the remote past, and also today.

P. 37. *Plyuskina E.V.* **DEVELOPMENT OF DOMESTIC CHURCH-SINGING EDUCATION.** In article author's researches on a problem of a musical — historical heritage and traditions of Russian Orthodox Church are submitted. A leitmotif of work are the regulations about that revival of church-singing education today should be directed on rooting of the best traditions of domestic musical education and formation(education), on increase of a level of vocal-choral culture, on unity of spiritual and professional bases.

P. 43. *Brijartova S.B.* **STRATEGY OF SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF REGIONS: TECHNOLOGICAL ASPECT.** The author of article reveals specificity of social and cultural structure of regions. The offered direction of development of corresponding programs of becoming of region enables to subject to the analysis valuable inquiries of a society; features of public Russian intelligence and a social and cultural infrastructure of region, modern concepts of social and cultural planning and forecasting in general and professional work of workers of these spheres.

P. 46. *Desiytov V.I., Olenina G.I.* **THE WELFARE BASES OF PUBLIC RELATIONS IN THE CONTEXT OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH.** The key moment for given article is the analysis of the welfare sphere considered with a support on philosophical-anthropological frame ideas, and also on a science «social and cultural anthropology», on the tendency of the

phenomenon of welfare activity. Authors reveal not only distinctions, but also unity of welfare activity and welfare pedagogics.

P. 56. *Gekman L.P.* **FORMATION OF THE MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD AT PEOPLES OF SIBERIA.** The method of the problematic-logic analysis, hermeneutikos and reconstruction enables receptions of the information on one of the most basic mechanisms of becoming of ethnic culture — formations of a mythological picture of the world. This problem is opened in given clause on the basis of a rich historical material.

P. 59. *Matis V.I.* **SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION IN CONDITIONS OF MIGRATORY MOVINGS.** In article process of occurrence of the individual in the new social and cultural environment which can be accompanied by various experiences is considered and to be various on term. The question on influence of a cultural shock on adaptable processes in society is in detail shined. It is analyzed five stages of adaptation which form a U-shaped curve: well, worse, poorly, better, well. It is emphasized, that education also influences success of adaptation: the it is higher, the symptoms of a cultural shock are less shown.

P. 63. *Mihajlova E.V.* **CATEGORY OF THE WAY IN RUSSIAN FOLK EPIC AND ALTAY THE HEROIC EPOS.** Problem of article: to consider similarities and distinctions in use of a category of a way in the Russian epic epos and in the Altay heroic epos. Interaction Russian and altaians in world outlook and household spheres is investigated enough, but the fact of similarity or interference in the field of oral national creativity only becomes object of the scientific analysis. Offered work brings the serious contribution to the decision of the given problem.

P. 65. *Pervushina O.V.* **FEATURES OF MENTALITY OF THE SLAV AND THE GERMAN AS OBJECT OF THE HISTORICAL AND LOGIC ANALYSIS.** The central place in clause borrows regulations about that ethnic identity is not only acceptance of the certain group representations, readiness for initial views and divided ethnic feelings. She also designates construction of system of attitudes and actions in various interethnic contacts. The regulations about that it is expedient to assert objectively existing the unity of ethnic attributes subjectively realized by each representative of ethnos are proved. This unity is fixed by creative representatives of the ethnic whole and becomes one of the determining factors of his identity consecrated by tradition and broadcast by her.

P. 69. *Trofimova R.A.* **THE RAPEUTIC INFLUENCE OF THE SPECIAL LITERATURE ON VARIOUS SOCIAL GROUPS OF PEOPLE.** In article the interdisciplinary origin of library therapy caused by an abundance of treatments of its maintenance and functions is considered. Concrete techniques and technologies of influence of such therapy on the various social groups having mental problems are investigated.

P. 72. *Tatarkina A.R.* **THEORETICAL BASES OF STUDYING OF THE PROBLEM DAILY OCCURRENCE (REGIONAL ASPECT).** The urgency and demand of article consists that in XX century the theme of the person and human existence became the center of all humanitarian knowledge. The theoretical judgement of daily occurrence is considered on the basis of a history of mentality. This circumstance strengthens novelty, a urgency of the given problem.

P. 74. *Mamyrina P.S.* **SPECIFICITY OF A HISTORICAL PICTURE AS GENRE OF EASEL PAINTING.** Article is devoted to consideration of a question of becoming of a historical genre closely in historical development. That fact is emphasized, that subject borders of historical painting should be understood

according to rules of that time when the work of art was created, and also that «Historical memory» concentrates in art thinking is paid attention, art consciousness, art memory of region, is the important making spirituality of people.

P. 76. *Amonashvili S.A.* **LACKS OF IMPERATIVE TRAINING.** In article the traditional technique of training which assumes regulations about that without compulsion it is impossible to attach schoolboys to the doctrine is analyzed. There is a paradox: the child has potential opportunities to study keen and meaningfully to overcome difficulties of the doctrine, showing thus the all developing multilateral abilities, and traditionally developed process of training, not beginning from it, the tested way of compulsion selects rectilinear, but. Such position does not answer the problems put by a modern society before school.

P. 78. *Usova A.V.* **SCHOOL DURING THE EPOCH OF HANGES.** Problem of becoming and development of education at schools of Czechoslovakia. Sweden, Argentina and the USA is determining for the given article. In workspecificity of school education abroad is emphasized, and also difficulties with which teachers at the present stage of development of education collide are considered.

P. 81. *Goltz R.* **PROBLEMS OF COMPARISON OF STATEMENT OF QUESTIONS GERMAN AND RUSSIAN PEDAGOGICS IN MODERN PROCESS OF TRAINING.** In work the question is necessity of the doctrine on a basis of positively appreciated elements, discussions, experience and development in an another's education system; about caution from rash acceptance of foreign discussions and models; about comparison of pedagogical thinking and action, and also an education system internationally which can be critical and promoting corrective amendments for national pedagogics and for registration of a national education system.

P. 83. *Zagvjazinskij V.I.* **INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION. AUTHOR'S SCHOOLS.** Crisis of educational system of Russia last decade appeared crisis of updating. It is connected not only to losses and overcoming of difficulties, but also has woken creativity of teachers, has led to to variety of types of educational establishments and educational programs, has made his more mobile, dynamical, humane. Innovative search has captured all regions, it is literally thousand collectives. This real movement to new, in opinion of the author, has provided to our formation a survival in heavy conditions of social and economic crisis. It is possible to hope, that due to this, formation will promote new revival of the Russian culture and statehood.

P. 85. *Guryev A.I.* **INNOVATIVE METHODS AND RECEPTIONS OF TRAINING IN MODERN EDUCATIONAL SPACE.** In article the reasons of occurrence of innovations, the factors influencing their developments are considered. In work examples of author's techniques of activation of teaching-cognitive activity of pupils are resulted on the basis of such innovative didactic receptions of training as «Intersubject didactic fairy tales», «Intersubject research experiment», etc.

P. 88. *Ospennikova E.V.* **TRAINING, DEVELOPMENT AND EDUCATION OF THE PERSON IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL METAENVIRONMENT.** Article is devoted to a problem of mastering by pupils during training senses of the educational environment. Such concepts as «training», «education», «development» are analyzed. The interrelation and interconditionality of the given concepts and their value is found out during mastering the semantic information.

P. 90. *Petrov A.V.* **USE OF PHYSICAL CONCEPTUAL COMPLEXES IN PROCESS OF KNOWLEDGE.** In work use of methodically expedient conceptual complexes in educational process is proved at training students to the common physics

which allow to realize the system approach and to include students in activity on formation and development of basic physical concepts, providing thus continuity in this activity at stages of enrichment and development of concepts. Process of formation of complexes and expansion of cognitive activity within the framework of structure of this complex allows to deduce the future experts on a level of a subject and professional reflection.

P. 92. *Kosmin S.N.* **KNOWLEDGE. IN SEARCHES OF THE MEASURE.** In article process of knowledge is considered from the point of view of construction and functioning of system with knowledge. That activity of system with knowledge on self-preservation and development defines a subject domain of the system and as the knowledge has the information nature it and defines essence of information process is paid attention. Moreover, it is emphasized in article, the knowledge and the information are different essence of the world and a method of a presence of a degree of a coordination of pictures of the world of individual and public consciousness is testing trained system.

P. 93. *Petrova O.P.* **ROLE OF KNOWLEDGE ABOUT FUNDAMENTAL LAWS OF THE NATURE.** In work brings to a focus that at the present stage of development of a science and technics and, in particular physics, are necessary not only methodological knowledge on use of scientific receptions and methods of cognitive activity, but also the deep knowledge of fundamental laws of the nature to which laws of preservation, for example, concern, and possession with which allows experts not only is independent and with consciousness of an affair to be included in creative activity, but also to estimate results of creative activity of others.

P. 94. *Dmitriev K.I.* **PROGRAM OPPORTUNITIES AND PROBLEMS OF A MULTIMEDIA PERSONAL COMPUTER.** In work the software product for the personal multimedia computer, focused on independent cognitive activity of pupils is offered. It is paid attention, that the present independent work begins only when actions of the user are motivated, and consequently some personal purpose takes place. The author opens the basic problems of electronic manuals existing on today which complicate their application for the organization, supports and stimulations of independent activity of users.

P. 95. *Goman T.V.* **FAIRY TALE AS MEANS OF BECOMING OF THE Я-CONCEPT AND VITAL SCRIPTS OF THE PERSON.** In the article the urgency of duly definition and correction of a life script is proved. Experience of use of fairy tales is described as methodical means in becoming life script of the person.

P. 97. *Juzhaninova E.E.* **GENERALIZATION PLANS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS — AS ONE OF THE FACTORS PROMOTING DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK.** On the basis of the analysis of mastering of skills of educational activity lead by article the generalized plans of activity of students are structured by preparation for laboratory, seminar and practical employment on mechanics which help the student to be guided in the acting information and promote development of necessary educational skills. Here the generalized plans of studying of laws, theories, the phenomena and physical sizes which the teacher can effectively use at the organization of independent work of students are resulted.

P. 98. *Zautorova E.V.* **FORMS OF FAMILIARIZING OF MINORS CONDEMNED TO VALUES OF ART.** Now in a human society danger of a teenage crime has increased. To help the teenager to be adjusted on process of correction, to make active desire come back in a normal legislative society can, as the author, the correct pedagogical organization of process of familiarizing with values of the art promoting formation of universal values — counts Trues, Goods, Beauty, Belief, Hopes,

Love, the Responsibility, Work and Creativity. The author offers various forms of familiarizing of teenagers to art.

P. 100. *Iogolevich N.I.* **PERSONAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF MANAGERS: THE POLYSYSTEM APPROACH.** In article the urgency of studying of psychology of the person of the modern manager, psychological a determinant and mechanisms of his success from a position of integrated research of his individuality is proved. The author's model of polysystem research of interaction «Integrated individuality» — «professionally important qualities» is offered. The list of professionally important qualities of the modern manager is proved.

P. 103. *Menshikov E.A.* **CHILDREN'S QUESTIONS AS DISPLAY OF COGNITIVE INDEPENDENCE.** In article laws of development in children's questions of two peaks of inquisitiveness are considered, and also the analysis of two crises in development of the given phenomenon in children is given. On the basis of the analysis of teaching-methodical sources it is judged that development of cognitive independence in many respects depends on family education of the child and from conditions of his training at school.

P. 104. *Apanasenko O.N.* **EDUCATION OF THE RESPONSIBILITY AT PUPILS IN COLLECTIVE (FROM THE OPERATIONAL EXPERIENCE OF AMPERE-SECOND. МАКАРЕНКО).** For the decision of a problem of the responsibility which has got last years the exclusive theoretical and practical importance in our country, the author addresses to A.S. Makarenko's works and shows their urgency now. Special value is represented with his theoretical substantiation and the practical proof of that for formation of the human person creation of collective is initial. It gave his creation crucial importance in pedagogical and educational activity. A.S. Makarenko's experience important now deeply to comprehend, and ideas to develop and concretize with reference to modern problems of our society.

P. 106. *Karnaev M.A., Juke C.A.* **HISTORICAL ASPECT OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TRAINING TO ETUDES IN THE OPEN AIR IN ART PEDAGOGICS OF RUSSIA OF XIX CENTURY.** In work the historical aspect of development of methods of training is submitted to etudes in the open air in art pedagogics of Russia of XIX century. It is shown, that gradually regular work on air has led to to that this kind of employment became a full kind of study. However, as the Academy of arts did not prepare for teachers of the fine arts, the orientation of these employment solved only a problem of development of art abilities and skills, and pedagogical abilities of pupils practically were not formed.

P. 107. *Krylova G.V.* **REALIZATION OF TECHNOLOGY OF MODULAR TRAINING IN A COMPREHENSIVE SCHOOL.** Article is devoted to the sanction of the contradiction between great volume of the new pedagogical knowledge reflecting the new pedagogical validity in the form of the facts, representations, concepts and laws of a science of a new humanistic educational paradigm at insufficient use of this knowledge in pedagogical activity. In article, on the basis of experimental data, it is proved, that modular training probably effectively to organize among pupils of a comprehensive school and to reach high results in training.

P. 110. *Karnaeva I.N.* **CONDITIONS OF DIALOGICAL UNDERSTANDING THE STUDENT OF PRODUCT PAINTING AS TEXT OF CULTURE.** In a basis of article the understanding of product of painting is necessary from the point of view of the narrative text of miscellaneous on degrees and depths. Theoretical researches of the given question have allowed to allocate a number of the special conditions necessary for preparation of the student to dialogical understanding of product of painting as the text of culture.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Амонашвили Шалва Александрович** — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Московского государственного педагогического университета.

**Апанасенко Ольга Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент Бийского государственного педагогического университета им. В.М. Шукшина.

**Бабошкина Светлана Вадимовна** — кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории биогеохимии Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Безматерных Дмитрий Михайлович** — кандидат биологических наук, доцент Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Брижатова Светлана Борисовна** — доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Гекман Лидия Павловна** — доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Гольц Райнхард** — доктор наук, профессор г. Франфурт на Майне (Германия).

**Гоман Татьяна Владимировна** — аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования Барнаульского государственного педагогического университета.

**Горбачев Иван Владимирович** — младший научный сотрудник лаборатории биогеохимии Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Гурьев Александр Иванович** — доктор педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета.

**Десятков Владимир Иванович** — доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Дмитриев Константин Иванович** — аспирант Горно-Алтайского государственного университета.

**Егоркина Галина Ивановна** — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Жук Сергей Анатольевич** — доцент Бийского государственного университета имени В.М. Шукшина, член Союза художников России.

**Загвязинский Владимир Ильич** — доцент педагогических наук, академик РАО, профессор Тюменского государственного университета.

**Зауторова Эльвира Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент ВИПЭ ФСИН России.

**Иголевиц Наталья Ивановна** — кандидат психологических наук, доцент Челябинского института Уральской академии государственной службы.

**Карнаев Михаил Анатольевич** — доцент Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, член Союза художников России.

**Карнаева Ирина Николаевна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина.

**Кондыков Анатолий Степанович** — кандидат философских наук, профессор, ректор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Косьмин Сергей Николаевич** — кандидат экономических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета.

**Крылова Галина Васильевна** — учитель начальных классов Славгородской гимназии, аспирант Горно-Алтайского государственного университета.

**Кувшинов Дмитрий Юрьевич** — кандидат медицинских наук, доцент Кемеровской государственной медицинской академии.

**Кувшинов Юрий Александрович** — кандидат философских наук, сотрудник Кемеровского Института прикладной культурологии.

**Любимов Роман Владимирович** — кандидат геолого-минералогических наук, научный сотрудник лаборатории геоэкологии и мониторинга горных систем Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Мамырина Наталья Сергеевна** — старший преподаватель Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина.

**Матис Владимир Иванович** — доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Меньшикова Елена Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент Томского государственного педагогического университета.

**Мешкинова Сырга Семеновна** — инженер Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Михайлова Евгения Владимировна** — преподаватель Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Мошкина Басса Сергеевна** — студентка 5-го курса химического факультета Алтайского государственного университета.

**Оленина Галина Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Оспенникова Елена Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор Пензенского государственного педагогического университета.

**Первушина Ольга Васильевна** — кандидат культурологии, доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Петров Анатолий Викторович** — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета.

**Петрова Ольга Петровна** — кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета.

**Пляскина Елена Валерьяновна** — профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Пузанов Александр Васильевич** — доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе института водных и экологических проблем СО РАН.

**Робертус Юрий Владимирович** — кандидат геолого-минералогических наук, заведующий лабораторией геоэкологии и мониторинга горных систем Института водных и экологических проблем СО РАН.

**Тарубаров Леонид Николаевич** — студент 5-го курса биологического факультета Алтайского государственного университета.

**Татаркина Альфия Рамильевна** — кандидат исторических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета.

**Трофимова Раиса Афанасьевна** — доктор социологических наук, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Усова Антонина Васильевна** — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Челябинского государственного педагогического университета.

**Фомин Виктор Павлович** — кандидат педагогических наук, доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств.

**Южанинова Евгения Евгеньевна** — доцент Горно-Алтайского государственного университета.



## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционная коллегия Международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает к сотрудничеству всех заинтересованных лиц. Ваши материалы будут опубликованы под международным грифом. В журнале предусмотрены следующие разделы: ЭКОЛОГИЯ, КУЛЬТУРА и КУЛЬТУРОЛОГИЯ, НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ и ПЕДАГОГИКА.

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

#### Требования к набору и оформлению текста:

Статья оформляется в любом текстовом редакторе в формате MS WORD. Объем — 5-7 страниц машинописного текста формата А 4.

#### Структура статьи:

На первой строке слева в верхнем углу без абзаца печатается УДК статьи. На следующей строке строчными буквами инициалы и фамилия автора (авторов). На следующей строке название статьи прописными буквами.

Аннотация на английском и русском языках (объем не более 500 знаков ~ 5-6 строк).

После этого через два пробела текст статьи. Статья должна включать обоснование исследований, методику, результаты, выводы, список литературы.

В конце статьи через пробел курсивом по центру строки полное название учреждения, город и страна и сведения об авторе (авторах):

1. Фамилия, Имя, Отчество, 2. Название статьи, 3. Раздел журнала, 4. Место работы, 5. Должность, 6. Ученая степень, 7. Ученое звание, 8. Адрес для переписки, 9. Контактный телефон, 10. E-mail, 11. Дата, 12. Подпись.

#### Требования к тексту:

Поля: верхнее — 2 см, нижнее — 2 см, левое — 3 см, правое — 1 см. Размер шрифта 14 кегель. Гарнитура шрифта: Times New Roman. Межстрочный интервал — 1,5. Абзацный отступ — 1,27. Текст должен быть выровнен по ширине, без переносов.

Таблицы оформлять, пользуясь командой «Таблица» в меню активного окна. Не следует использовать таблицы «Excel». Рисунки делаются по ширине текста в формате \*.jpg, \*.bmp.

Библиографические ссылки в тексте статьи и библиографический список (список литературы) в

соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003, при этом библиографические ссылки в тексте статьи заключаются только в квадратные скобки.

#### Другие требования:

Подготовленная для публикации работа должна быть на дискете одна. Дискета должна быть разборчиво подписана: фамилия первого автора и первые три слова названия статьи. Распечатка текста должна быть именно с того электронного варианта файла, который записан на дискету. Дискету проверьте на наличие вирусов. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой (E-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru)).

Редакция вправе не публиковать материалы, не соответствующие данным требованиям.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати только при получении положительной рецензии.

#### Оплата:

Стоимость публикации — 150 рублей за страницу указанного формата, стоимость рассылки 1 экземпляра журнала — 70 рублей. Предусмотрена рассылка ксерокопия статьи + титульного листа журнала — 20 рублей, а также рассылка по E-mail — 10 рублей. Перевод денег необходимо подтвердить ксерокопией квитанции по адресу редакции и указать, за что посланы деньги (стоимость числа страниц публикации, рассылка журнала или ксерокопии статьи и т.д.).

Оплата производится почтовым переводом по адресу: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1, Горно-Алтайский госуниверситет, кафедра физики и МПФ, Цыркевич Татьяне Михайловне.

#### АДРЕС РЕДКОЛЛЕГИИ:

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1, Университет, кафедра физики и МПФ.

Контактные телефон: 8 (388-22) 2-30-76, 2-21-86.

Телефон для справок: 8 (388-22) 2-21-86; Факс: 8 (388-22) 2-67-35.

E-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru)

Главный редактор журнала доктор педагогических наук, профессор, член Международного союза журналистов Петров Анатолий Викторович.  
Ответственный секретарь редколлегии Цыркевич Татьяна Михайловна.