

ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

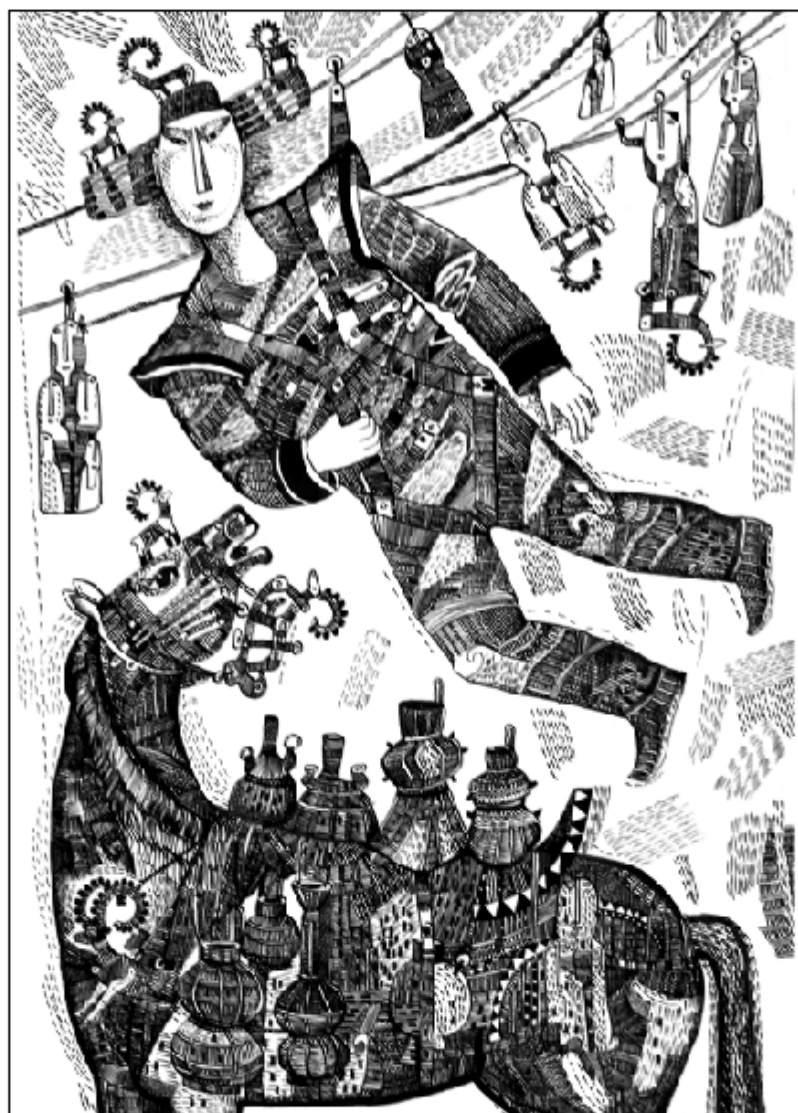


МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ.

КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИКА. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



АПРЕЛЬ-ИЮНЬ 2007 **№ 2(5)**

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(5)

Апрель-июнь 2007 г.

ISSN 1991-5497

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

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

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

Подписано в печать 15.06.07
Формат 60x84/8. Усл.печ.л. 15,25
Тираж 500 экз. Зак. №07357
Типография ИПБОУЛ Высоцкая Г.Г.
649000, Горно-Алтайск,
ул. Ленина, 199

© 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, (г. 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 филологичес-
ких 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, доцент,
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. Тарзанка* — *Полет над
Алтаем. Тушь, перо. 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>Д. М. Безматерных, И. Н. Ротанова, И. В. Жерелина</i> К 20-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СИБИРСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК	4
<i>А.В. Пузанов, С. Н. Балыкин,</i> <i>Д. Н. Балыкин, А. В. Салтыков</i> МИКРОЭЛЕМЕНТЫ И РАДИОНУКЛИДЫ В ПОЧВАХ ЛЕСНОГО ПОЯСА БАСЕЙНА ВЕРХНЕЙ ОБИ	8
<i>Т.М. Майманова, О. В. Кузнецова</i> СОДЕРЖАНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ЛИСТЬЯХ ТОПОЛЕЙ, РАСТУЩИХ ВДОЛЬ ЧУЙСКОГО ТРАКТА	12
<i>М.Г. Сухова, Т.Д. Модина</i> СОВРЕМЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ТЕМПЕРАТУРНОГО РЕЖИМА ВОЗДУХА И РЕЖИМА УВЛАЖНЕНИЯ НА АЛТАЕ, КАК ПРОЯВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ КЛИМАТА	14
<i>Д. М. Безматерных</i> ЗООБЕНТОС БАРНАУЛЬСКОЙ ОЗЕРНОЙ СИСТЕМЫ (юг Западной Сибири)	18
КУЛЬТУРА. КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
<i>С.Д. Бортников</i> АВТОРИТАРИЗМ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ (социокультурная и политическая парадигма)	22
<i>Г.А. Буевич</i> СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ	27
<i>В. И. Десятов</i> КУЛЬТУРОАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ: ОТ АРХЕТИПА ДО СОЦИАЛЬНОГО МИФА	31
<i>Т.Т. Фисюк</i> АДАПТАЦИЯ ФОРМЫ «ТЕАТРАЛЬНЫЙ БЕНЕФИС» В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОСУГА	33
<i>Я.А. Климук</i> КЛАССИФИКАЦИЯ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ РАСКУЛАЧИВАНИЯ КРЕСТЬЯНСТВА	36
<i>П.Ф. Маркин</i> МИФОСНОВИДЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ А.М. РЕМИЗОВА	38
<i>А.А. Муронов</i> КУЛЬТУРА И ВОСПИТАНИЕ	41
<i>О.П. Решетова</i> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА — НОВЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	43
<i>Г.В. Старков</i> ЗАКОНЫ ПРИРОДЫ — ЗАКОНЫ ИСКУССТВА (концепция обучения актерскому мастерству по К.С. Станиславскому)	46
<i>В.Ю. Сузукей</i> ТУВИНСКОЕ ГОРЛОВОЕ ПЕНИЕ «ХООМЕЙ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ	48
<i>П.Л. Волк</i> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО: НАУКА, ПРОФЕССИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА	52
<i>Н.С. Гребенникова</i> ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ БЫТИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА КАРТИНЫ МИРА С. ДЫКОВА*	54
<i>М.Л. Шуб</i> ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ЦИТАТА КАК МЕХАНИЗМ ТЕМПОРАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	56
<i>Л.Б. Зубанова</i> ЛИДЕРСТВО КАК ЦЕННОСТНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ	58
<i>А.А. Фомина</i> ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА: ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ	60
<i>М.В. Шабалина</i> СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В МАКРОРЕГИОНЕ РОССИИ	64
<i>П.В. Алексеев</i> ИСЛАМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: РОЖДЕНИЕ ГИПЕРТЕКСТА	68
ПЕДАГОГИКА. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>А.И. Субетто</i> НОВАЯ ПАРАДИГМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: К НОВОМУ КАЧЕСТВУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	72
<i>А.В. Усова</i> О СТАНДАРТЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	74
<i>Ш.А. Амонашвили</i> СУЩНОСТЬ ОЦЕНКИ И ОТМЕТКИ	77
<i>Р.В. Опарин, А.В. Петров</i> КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ	79
<i>Д.Д. Дондоков</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ С ФИЗИКОЙ	81
<i>У.Б. Еслямова</i> КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТРАДИЦИОННЫХ ТСО НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ	83
<i>М.В. Потапова</i> РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИКИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛОСТНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	87
<i>А.В. Петров, Н.Б. Попова</i> КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ	88
<i>В.В. Неволина</i> СПОСОБНОСТЬ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТ- ВИЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ	93
<i>С.И. Григорьев</i> ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ	95
<i>Г.Г. Гранатов</i> РАЗВИТИЕ ИДЕИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАНИИ КАРТИНЫ ПРИРОДЫ	97
<i>Т.И. Головки</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО- ДОСУГОВОЙ ПРОГРАММЫ В РАБОТЕ С ГОРОДСКИМИ ПОДРОСТКАМИ	99
<i>Н.М. Андронкина</i> ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ	102
<i>Н.С. Часовских</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ..	105
<i>О.П. Петрова, Т.А. Зубарева</i> АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ОБЩЕНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ПОЗИЦИИ СВЯЗЕЙ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ	107
<i>А.И. Гурьев</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	110
Юбилеи	112
Конференции. Семинары	113
Аннотации статей на английском языке	116
Информация об авторах опубликованных статей	118
Алфавитный указатель	119
Информация для авторов	120

Contents

ECOLOGY	
<i>D.M. Bezmaternykh, I.N. Rotanova, I.V. Zherelina</i>	
ON THE 20-ANNIVERSARY OF INSTITUTE FOR WATER AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS OF THE SIBERIAN BRANCH OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES	4
<i>A.V. Puzanov, S.N. Balykin, D.N. Balykin, A.V. Saltykov</i>	
MICROELEMENTS AND RADIONUCLIDES IN MOUNTAIN-FOREST SOILS OF UPPER OB RIVER BASIN	8
<i>T.M. Majmanova, O.V. Kuznetsova, D.B. Bikbaev</i>	
THE MAINTENANCE OF HEAVY METALS IN LEAVES OF THE POPLARS GROWING ALONG THE CHUEY PATH	12
<i>M. Suchova, T. Modina</i>	
MODERN CHANGE THE TEMPERATURE OF THE AIR AND PRECIPITATION ON ALTAI, AS MANIFESTATION OF THE REGIONAL CHANGE THE CLIMATE	14
<i>D.M. Bezmaternykh</i>	
ZOOBENTHOS OF THE BARNAUL LAKE SYSTEM (the south of West Siberia)	18
CULTURE	
<i>S.D. Bortnikov</i>	
AUTHORITY AND ART INTEL-LIGENCE (Social-cultural and political paradigm)	22
<i>G.A. Bujevitsh</i>	
THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR A SPECIALIST IN THE LIBRARY- INFORMATIONAL SPHERE	27
<i>V.I. Desjatov</i>	
CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE PR: FROM THE ARCHETYPE TO THE SOCIAL MYTH	31
<i>T.T. Fisjuk</i>	
ADAPTATION OF A «BENEFIT PERFORMANCE» FORM IN A MODERN PRACTICE OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY IN THE SPHERE OF LEISURE TIME ORGANIZING	33
<i>J.A. Klimuk</i>	
CLASSIFICATION AND DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE «KULAK-DISPOSSESSING» METHODS	36
<i>P.F. Markin</i>	
MYTH DREAMING MODEL OF THE WORLD IN A FICTION BY A.M. REMIZOV	38
<i>A.A. Muronov</i>	
CULTURE AND UPBRINGING	41
<i>O.P. Reshetova</i>	
CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS A NEW APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	43
<i>G.V. Starkov</i>	
LAWS OF NATURE: LAWS OF ART (The concept of training for an actor by K.S. Stanislavsky)	46
<i>V.J. Suzukey</i>	
TUVINIAN THROAT-SINGING «KHOOMEI» IN A CONTEMPORARY LIFE	48
<i>P.L. Volk</i>	
SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY AND FOLK CREATIVE ACTIVITY: THE SUBJECT OF THE RESEARCH, PROFESSION AND EDUCATIONAL PROGRAM	52
<i>N.S. Grebennikova</i>	
THE ARTICLE DEALS WITH THE FORMS OF REPRESENTATION OF THE WORLD-VIEW OF ALTAIAN PAINTER S DUKOV	54
<i>M.L. Shub</i>	
THE POSTMODERNIST CITATION AS MECHANISM TEMPORALNOJ OF THE COMMUNICATIONS	56
<i>L.B. Zubanova</i>	
THE LEADERSHIP AS A TRANSFORMATION OF REALITY FROM THE VIEW OF VALUES	58
<i>A.A. Fomina</i>	
TECHNOLOGIES OF INFORMATION SPACE: ELECTRONIC LIBRARIES	60
<i>M.V. Shabalina</i>	
SYSTEM OF STUDYING OF BOOK CULTURE IN MACROREGION OF RUSSIA	64
<i>P.V. Alekseev</i>	
ISLAM IN THE RUSSIAN LITERATURE: THE BIRTH OF THE HYPERTEXT	68
NATIONAL EDUCATION PEDAGOGICS	
<i>A.I. Subetto</i>	
NEW PARADIGM OF FUNCTIONING OF EDUCATION IN XXI CENTURY: TO NEW QUALITY OF THE CONTENTS OF EDUCATION	72
<i>A.V. Usova</i>	
ABOUT THE STANDARD OF THE GENERAL EDUCATION OF THE SECOND GENERATION	74
<i>S.A. Amonashvili</i>	
ESSENCE OF THE ESTIMATION AND MARK	77
<i>R.V. Oparin, A.V. Petrov</i>	
CONTINUOUS ECOLOGICAL EDUCATION IN ALTAI REPUBLIC	79
<i>D.D. Dondokov</i>	
THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF INCREASE QUALITIES OF KNOWLEDGE OF STUDENTS AT TRAINING THEIR ELECTRICAL ENGINEER IN CONDITIONS OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS WITH PHYSICS	81
<i>U.B. Esjamova</i>	
COMPLEX USE OF MEANS OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND TRADITIONAL TECHNICAL MEANS OF TRAINING ON THE BASIS OF REALIZATION OF THE PRINCIPLE OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ON PHYSICS	83
<i>M.V. Potapova</i>	
ROLE OF PROPAEDEUTICS IN THE DECISION OF THE PROBLEM OF INTEGRITY OF PHYSICAL EDUCATION	87
<i>A.V. Petrov, N.B. Popova</i>	
CLASSIFICATION OF MEANS OF PRESENTATION IN MODERN SYSTEM OF TRAINING	88
<i>V.V. Nevolina</i>	
ABILITY TO EMOTIONAL INTERACTION: ESSENCE, THE STRUCTURAL ORGANIZATION	93
<i>S.I. Grigorjev</i>	
GLOBALIZATION AND EDUCATION	95
<i>G.G. Granatov</i>	
DEVELOPMENT OF IDEA ABOUT THE PRINCIPLE OF ADDITION IN KNOWLEDGE OF THE PICTURE OF THE NATURE	97
<i>T.I. Golovko</i>	
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A CULTURAL PROGRAM IN THE WORK WITH URBAN TEENAGERS	99
<i>N.M. Andronkina</i>	
TEXTS OF CULTURE IN TRAINING TO ANOTHER'S LANGUAGE AS SPECIALITIES	102
<i>N.S. Chasovskih</i>	
DIDACTIC BASES OF INDEPENDENCE	105
<i>O.P. Petrova, T.A. Zubareva</i>	
THE ANALYSIS OF CONCEPT «DIALOGUE» IN EDUCATIONAL PROCESS FROM THE POSITION OF COMMUNICATIONS AND INTERACTIONS	107
<i>A.I. Gurjev</i>	
USE OF PROBLEM SITUATIONS DURING TEACHING NATURAL-SCIENCE DISCIPLINES AT SCHOOL	110
Anniversaries	112
Conferences. Seminars	113
Summaries of the articles in the english	116
The information on authors	118
Алфавитный указатель	119
The information for authors	120

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 502:061

Д.М. Безматерных, И.Н. Ротанова, И.В. Жерелина

К 20-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СИБИРСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

В статье дана история становления ИВЭП СО РАН, показаны основные достижения в области фундаментальных и прикладных исследований, охарактеризованы международное сотрудничество и перспективы развития Института.

В 2007 году Институт водных и экологических проблем СО РАН отмечает свое 20-летие. Институт входит в группу ведущих научных учреждений Сибирского отделения РАН в области наук о Земле. Организация Института была вызвана необходимостью проведения фундаментальных исследований по изучению процессов и явлений в окружающей среде, а также оценки состояния водных ресурсов и решения проблем сбалансированного природопользования.

Юридически начало работы Института регламентировано с изданием ряда официальных документов Академии наук: Распоряжения СМ СССР от 17 января 1987 г. №92р, Постановления Президиума АН СССР от 31 марта 1987 г. №126 и Постановления Президиума СО АН СССР №428 от 20 июля 1987 г. определивших создание нового академического института на Алтае. Однако фактической датой образования Института можно считать 1 сентября 1987 г. В этот день в 1987 г. директор-организатор Института, тогда еще член-корреспондент РАН Олег Федорович Васильев подписал приказ №1-К о переводе во вновь созданный Институт первых 69 сотрудников из ряда лабораторий институтов Сибирского отделения АН СССР: Лаборатории биогеохимии Института почвоведения и агрохимии, Лаборатории гидрофизики и экологии водоемов Института гидродинамики, Лаборатории водных проблем Объединенного института геологии, геофизики и минералогии, Лаборатории экологии и рационального природопользования Института геогра-

фии и Лаборатории математического моделирования и экспериментальных методов экологии Вычислительного центра, а также лаборатории водохозяйственных проблем Сибирского энергетического института.

К числу тех, кто внес большой вклад в организацию и становление Института под руководством директора-организатора О.Ф. Васильева по праву можно отнести: д.г.н., проф. Ю.И. Винокурова (директора Института с 1995 г.), к.т.н., доц. А.А. Атавина, к.г.н. В.Л. Гросса, к.х.н., доц. Двуреченскую, к.ф.-м.н. С.В. Думнова, М.В. Жукова, д.ф.-м.н. В.И. Квона, д.б.н., проф. М.А. Мальгина, А.Н. Потанина, д.г.н. В.М. Савкина, д.ф.-м.н., проф. И.А. Суторихина, к.ф.-м.н. С.А. Сушенко, д.г.н. И.А. Хлебовича, к.г.н. Ю.М. Цимбалея. Большой вклад в развитие Института внесли также к.с.-х.н. О.А. Ельчиногова, к.б.н., доц. В.В. Кириллов, д.г.н. Б.А. Красноярова, к.ф.-м.н. С.А. Михайлов, д.х.н., доц. Т.С. Папина, д.с.-х.н., проф. Е.Г. Парамонов, д.б.н. П.А. Попов, д.б.н., проф. А.В. Пузанов, к.г.н., доц. С.П. Суразакова, д.г.н. А.Ш. Хабидов, д.ф.-м.н. В.А. Шлычков, к.т.н. С.Л. Широкова и многие другие сотрудники. По прошествии 20 лет в Институте создан единый научный коллектив, успешно решающий как фундаментальные, так и прикладные задачи.

Несмотря на трудности, почти все эти годы, сопро-вождавшие фундаментальную науку в стране, Институт непрерывно расширялся: в его состав вошли два филиала: Новосибирский, созданный в 1996 г. в Новосибирс-

ком научном центре СО РАН на базе Новосибирской комплексной лаборатории ИВЭП и отдела научно-исследовательского флота СО РАН, и Горно-Алтайский, созданный в 2001 г. в г. Горно-Алтайске на базе Кызыл-Озекского стационара ИВЭП при участии специалистов Горно-Алтайского государственного университета. Институт располагает экспедиционным флотом на Новосибирском водохранилище и Телецком озере, а также сеть научных стационаров для проведения исследований в различных регионах Западной Сибири: на Новосибирском водохранилище, в низовьях р. Оби в п. Карымкары Тюменской области и в с. Кызыл-Озек Республики Алтай (рис. 1).

В настоящее время в Институте работают 83 научных сотрудника, в числе которых: 1 академик, 15 докторов и 48 кандидатов наук; обучается 53 аспиранта. На базе Института работает диссертационный докторский совет, докторантура по двум специальностям и аспирантура по 12 специальностям.

Фундаментальные исследования. Основные научные исследования Института направлены на изучение водно-ресурсных и водно-экологических проблем, оптимизацию природопользования и охрану окружающей среды. Современные потребности общества расширяют спектр исследуемых проблем. Растет квалификация научных сотрудников Института, повышается уровень научно-исследовательских разработок.

Лидирующую роль в научных исследованиях Института занимает изучение гидрологических, гидрохимических, гидрофизических, гидробиологических и биогеохимических процессов в бассейнах рек и внутренних водоемах Сибири. При проводимых исследованиях широко используются аппарат математического моделирования и средства ГИС-технологий. Разработан комплекс двумерных вертикальных численных моделей формирования и развития термобара в глубоких и сверхглубоких озерах. Построена сопряженная математическая модель гидрофизических процессов в прибрежной зоне озера Байкал на основе гидродинамической и гидростатической моделей. Создана информационно-моделирующая система DESERT для поддержки принятия решений по управлению качеством речных вод в масштабе водосборного бассейна.

Фундаментальные гидробиологические и гидрохимические исследования базируются на результатах широкомасштабных экспедиционных работ. В результате многолетних исследований изучены биоценозы различных водных экосистем р. Оби и водных объектов Обь-Иртышского междуречья. На основе проводимого мониторинга в гидрологических створах Средней и Нижней Оби оценен уровень содержания органических веществ и тяжелых металлов в системе «вода — взвешенное вещество — донные отложения», изучены особенности накопления и метаболизма ртути в различных видах промысловых рыб. Большое внимание уделяется гидробиологическим исследованиям уникального природного объекта Алтая — оз. Телецкое.

Исторически Институт уделяет большое внимание гляциологическим исследованиям. На основе многолетних исследований рассчитаны снеготазы водосборов рек Салаирского кряжа и Кузнецкого Алатау, исследован современный режим ледников Алтая. Создана имитационная модель расчета режима ледников как источников гарантированного речного стока. В настоящее время, совместно с Институтом им. Поля Шеррера (Швейцария) проводятся гляциологические и гляциохимические исследования ледника седловины г. Белуха (Алтай), которые позволили впервые оценить максимальную толщину льда ледника и показали пригодность исследования кернов льда в качестве палеоархивного материала при реконструкции уровней воздушного загрязнения Центрально-Азиатского региона.



Рис. 1. Структура ИВЭП СО РАН

В области изучения береговых процессов проводятся исследования рельефообразования и осадконакопления котловин равнинных водохранилищ. В 2000 г., впервые в мире для водохранилищ, с участием иностранных специалистов и использованием уникального оборудования на Новосибирском водохранилище проведен широкомасштабный полевой эксперимент, в результате которого получены уникальные данные по взаимодействию ветровых волн с песчаными берегами. В результате многолетней работы создан аннотированный электронный каталог фотоизображений рельефа береговой зоны и типов слоистости осадков береговой зоны Новосибирского водохранилища, рекомендованный Геоморфологической комиссией РАН в качестве основы при подготовке официального издания Каталога форм рельефа и слоистости осадков береговой зоны крупных водохранилищ.

Исследование гидрологических, гидробиологических, гидрохимических процессов и водно-ресурсных проблем осуществляется на основе бассейнового подхода и базируется на всестороннем изучении природных и экологических процессов и явлений, протекающих на водосборе. На основе комплексного подхода к физико-географическому районированию составлена обобщающая картографическая модель региональной ландшафтной структуры Обь-Иртышского бассейна. Разработанная ландшафтная карта Западной Сибири отражает топографическую географическую дифференциацию территории, базируясь на историко-генетическом подходе к изучению геосистем. Проводимые эколого-географические исследования выявляют особенности и закономерности состояния природной среды региона, в их

изучении активно применяются индикационные и картографические методы.

Существенное значение в изучении процессов, протекающих на водосборе, имеют биогеохимические исследования пространственного и внутрипрофильного распределения макро- и микроэлементов, искусственных и естественных радионуклидов, органических токсикантов в почвах природных и антропогенных ландшафтов. В результате многолетних исследований выявлены биогеохимические циклы ряда тяжелых металлов в геосистемах Сибири, рассчитаны региональные кларки ряда химических элементов в почвах Алтай-Саянской горной области.

С биогеохимическими исследованиями тесно связаны работы медико-экологического направления. В Институте разработана оригинальная методика комплексного картографического анализа географических предпосылок болезней человека, составлена серия медико-географических и медико-экологических карт.

Проводятся комплексные исследования физико-химических характеристик приземного атмосферного аэрозоля на Алтае. Полученные результаты направлены на установление связи заболеваемости населения с загрязнением атмосферы, а также на выявление экологического неблагополучия территории. В сотрудничестве с другими институтами РАН проводятся комплексные экспедиции по Средней Оби, в ходе которых получены уникальные данные по взаимосвязи концентраций ряда химических элементов в аэрозоле и гидрозоле.

Большой блок фундаментальных и прикладных задач решается Институтом в области организации и управления природопользованием. Разработаны теоретические основы выделения региональных систем аграрного природопользования и методика комплексного анализа аграрно-природного потенциала территории, апробированная на территории юга Западной Сибири. В последние годы важное место в работах Института занимают исследования по разработке модели устойчивого развития Сибирских регионов, поддержанные социальным заказом администраций Алтайского края, Республики Алтай и Кемеровской области.

Основная часть научных исследований Института выполняется с использованием геоинформационных технологий. Разработаны принципы и подходы к созданию геоинформационных систем как инструмента поддержки принятия управленческих решений в природопользовании.

Фундаментальные исследования Института постоянно имеют поддержку грантами российских и зарубежных фондов (ежегодно выполняется около 10 грантов РГНФ и РФФИ, и 1-2 гранта зарубежных научных фондов), а апробация их результатов на практике осуществляется на основе контрактов и договоров с администрациями регионов Сибири и хозяйствующими субъектами.

Прикладные исследования. Наряду с фундаментальными научными исследованиями Институт выполняет большой объем прикладных научно-исследовательских работ по заданиям органов государственной власти субъектов РФ (Алтайский край, Республика Алтай, Кемеровская, Новосибирская и Томская области), хозяйственных и иных организаций. Ежегодно заключается около 50 государственных контрактов и договоров на решение широкого круга природоохранных и водохозяйственных проблем.

Наиболее значительными были работы, проводившиеся в 1987-93 гг. по комплексной экологической экспертизе последствий реализации двух крупных гидротехнических проектов — Катунской ГЭС (р. Катунь, Республика Алтай) и Крапивинского гидроузла (р. Томь, Кемеровская область).

В 1992-93 гг. Институт принимал участие в работах по Государственной программе «Реабилитация населения и нормализация экологической, санитарно-гигиенической, медико-биологической и социально-экономической ситуации в населенных пунктах Алтайского края, расположенных в зоне влияния ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне» (экологический блок). По результатам работ составлен медико-экологический атлас Алтайского края.

С 1987 г. по настоящее время по заказу Роскосмоса Институт проводит экологическое сопровождение пусков ракет-носителей «Протон» и «Союз» в районах падения отделяющихся частей первых и вторых ступеней (Центральный Казахстан, Горный Алтай, Тыва, Хакасия, Алтайский край).

С 2001 г. по настоящее время по заданию Главного управления природных ресурсов и охраны окружающей среды МПР России по Алтайскому краю ведутся работы по созданию геоинформационных систем, ориентированных на использование службами управления природопользованием.

Ведутся работы по обоснованию и организации особо охраняемых природных территорий. Издана карта особо охраняемых природных территорий и объектов Алтайского края.

В 2002-2003 гг. совместно с Верхне-Обским бассейновым водным управлением разработаны Концепция государственной программы по использованию, восстановлению и охране водных объектов бассейна Верхней Оби (2002-2010 гг.) и региональные подпрограммы субъектов РФ бассейна Верхней Оби Национальной программы действий по совершенствованию и развитию водохозяйственного комплекса России на перспективу «Вода России — XXI век» (2003-2015 гг.). С 1998 г. ведется разработка научных основ экологического нормирования антропогенных воздействий на водные объекты (ПДВВ).

Разработана серия цифровых тематических карт территории Кемеровской области, Алтайского края и Республики Алтай, в их числе: районирование по степени опасности наводнений; зон затопления населенных пунктов паводками различной обеспеченности и др. Разработаны, защищены авторскими свидетельствами и внедрены в практику проектных организаций, научно-исследовательских институтов СО РАН, подразделений МПР России и Росгидромета программные комплексы для гидрологических расчетов: «Гидростатистика», автоматизирующая статистическую обработку рядов гидрологических наблюдений и позволяющая рассчитывать параметры аналитических аппроксимаций кривых обеспеченности; «FouldHaigh» для расчета максимального стока весеннего половодья и дождевых паводков неизученных рек; «Морфоствор» для определения расходов и скоростей течения реки в зависимости от уровня реки в заданном поперечном сечении (морфостворе); программные комплексы для численного моделирования процессов тепломассопереноса в водоемах и водотоках и на водосборе «Гидротермика — 1DV (HT1DV)» и «Гидроледотермика — 1DH (Полынья)».

Международное сотрудничество. Институт имеет широкие международные связи. В качестве наиболее ярких примеров международного научного сотрудничества можно привести участие в программе «Водный проект» (Water Project) Международного института прикладного системного анализа, проведение исследований по проекту Международного научного комитета по проблемам окружающей среды (SCOPE) «Оценка распространения ртути и ее роли в экосистемах». На протяжении последних лет проводились широкомасштабные исследования геоморфологии берегов и изучение закономерностей осадконакопления в береговой зоне Новоси-

бирского водохранилища, при финансовой поддержке Управления морских исследований ВМФ США. Совместно с Международным бюро по изучению водно-болотных угодий «Wetlands International» и рядом Институтов СО РАН проводятся исследования в рамках российско-голландского проекта «Сохранение водно-болотных угодий и видового состава их обитателей на юге Западной Сибири». На основе договоренности правительств четырех стран Алтайского региона (Россия, Китай, Казахстан, Монголия) начаты работы по созданию трансграничных биосферных территорий с использованием концепции и научного сопровождения Института. Начаты работы по изучению гидрогеологического потенциала предгорий Алтая в рамках международного проекта Ассоциаций академий наук Азии. В 2003-2005 гг. проведено четыре научных совещания с поддержкой Научной программы НАТО. На базе ИВЭП СО РАН состоялась конференция Международного географического союза.

Перспективы развития. Перспективы Института связаны в первую очередь с развитием исследований водно-ресурсного, водно-экологического и эколого-биогеохимических направлений. Дальнейшее развитие получит исследование проблем взаимодействия общества и природы. Большие перспективы Институт связывает с разработкой моделей устойчивого (сбалансированного) развития регионов, экологическим картографированием, медико-экологическими исследованиями и созданием ГИС природоохранной направленности.

Основные научные труды ИВЭП СО РАН (1988-2006 гг.)

1. Барнаул. Научно-справочный атлас / В. В. Бородаев, В. И. Булатов, В. Г. Ведухина [и др.] — Новосибирск: ФГУП «ПО Инжгеодезия», 2006. — 100 с.
2. Береговая зона морей, озер и водохранилищ. Т.1 / А. Ш. Хабидов, Л. А. Жиндарев, Д. С. Хейнс [и др.] — Новосибирск: Наука, 2001. — 228 с.
3. Булатов, В.И. Российская экология: дифференциация и целостность. Аналит. обзор. — Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2001. — 115 с.
4. Винокуров, Ю.И. Анализ экологической обстановки на территории Алтайского края, подвергшейся воздействию ядерных испытаний Т. 2. Приоритетные токсиканты в компонентах природной среды / Ю. И. Винокуров, В. Л. Миронов, Н. М. Оскорбин. — Барнаул, 1993. — 200 с.
5. Винокуров, Ю. И. Региональная ландшафтная структура Сибири / Ю. И. Винокуров, Ю. М. Цимбалей. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2006. — 95 с.
6. Галахов, В. П. Имитационное моделирование как метод гляциологических реконструкций горного оледенения. — Новосибирск: Наука, 2001. — 136 с.
7. Галахов, В. П. Ледники Алтая / В. П. Галахов, Р. М. Мухаметов. — Новосибирск: Наука, 1998. — 172 с.
8. Галахов, В. П. Условия формирования и расчет максимальных снеготпасов в горах (по результатам исследований на Алтае). — Новосибирск: Наука, 2003. — 104 с.
9. Геоморфология береговой зоны и побережий крупных водохранилищ Сибири / А. Ш. Хабидов, Л. А. Жиндарев, В. С. Кусковский [и др.] — Новосибирск: Наука, 2001. — 120 с.
10. Жиндарев Л. А. Динамика песчаных берегов морей и внутренних водоемов / Л. А. Жиндарев, А. Ш. Хабидов, А. К. Тризно. — Новосибирск: Наука, 1998. — 271 с.
11. Зиновьев, А. Т. Ледовые явления на реках и водохранилищах. Процессы, модели и методы расчетов / А. Т. Зиновьев, А. М. Марков. — Барнаул: АлтГУ, 2006. — 132 с.
12. Красная книга Алтайского края. Т.3. Особо охраняемые природные территории / Под ред. А. Н. Куприянова, Ю. И. Винокурова. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. — 339 с.
13. Красноярова, Б. А. Территориальная организация аграрного природопользования Алтайского края. — Новосибирск: Наука, 1999. — 161 с.
14. Медико-экологический атлас Алтайского края: научно-методические основы разработки и составления / И. А. Хлебович, Ю. И. Винокуров, И. Н. Ротанова, В. С. Ревякин. — Новосибирск: Наука, 2000. — 120 с.
15. Михайлов, С. А. Диффузное загрязнение водных экосистем. Методы оценки и математические модели: Аналит. обзор. — Барнаул: ГПНТБ СО РАН, 2000. — 130 с.
16. Оберт, А. С. Иксодовые клещевые боррелиозы: Нозогеографические и медико-экологические аспекты / А. С. Оберт, В. Н. Дроздов, С. А. Рудакова. — Новосибирск: Наука, 2001. — 110 с.
17. Особо охраняемые природные территории и объекты Алтайского края. Карта. Масштаб 1:1 000 000 / Под науч. рук. Ю. И. Винокурова и О. П. Дорощенкова. — Москва, 1997.
18. Папина, Т. С. Транспорт и особенности распределения тяжелых металлов в речных экосистемах. Аналит. обзор. — Новосибирск: Изд-во ГПНТБ СО РАН, 2001. — 58 с.
19. Парамонов, Е. Г. Кулундинская степь: проблемы опустынивания / Е. Г. Парамонов, Я. Н. Иштутин, А. П. Симоненко. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2003. — 137 с.
20. Поведение ртуть и других тяжелых металлов в экосистемах. Аналит. обзор / Отв. ред. О. Ф. Васильев. — Новосибирск: ГПНТБ СО АН СССР, 1989. — Ч. 1-3.
21. Попов, П. А. Оценка экологического состояния водоемов методами ихтиоиндикации. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 2002. — 270 с.
22. Природно-мелиоративная оценка земель в Алтайском крае / Ю. И. Винокуров, Ю. М. Цимбалей, Т. А. Пудовкина, Н. И. Агафонова. — Иркутск: ИГ СО РАН, 1988. — 136 с.
23. Рудский, В. В. Алтай. Эколого-географические основы природопользования. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1996. — 238 с.
24. Савкин, В. М. Эколого-географические изменения в бассейнах рек Западной Сибири (при крупномасштабных водохозяйственных мероприятиях). — Новосибирск: Наука, 2000. — 152 с.
25. Сухенко, С. А. Ртуть в водохранилищах: новый аспект антропогенного загрязнения биосферы: Аналит. обзор. — Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 1995. — 59 с.
26. Устойчивое развитие Сибирских регионов / Ю. И. Винокуров, Б. А. Красноярова, В. И. Овденко [и др.] — Новосибирск: Наука, 2003. — 240 с.
27. Целевая комплексная программа «Территориальная организация рационального природопользования и охраны природы в условиях развития производительных сил Алтайского края в 1986-2000 гг.» (ЦКП «Экология») / Ю. И. Винокуров, О. П. Дорощенков, В. В. Мищенко, Б. А. Красноярова. — Барнаул, 1991. — 114 с.
28. Черных, Д. В. Горные ландшафты: пространственная организация и экологическая специфика. Аналит. обзор / Д. В. Черных, В. И. Булатов. — Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2002. — 83 с.
29. Широкова, С. Л. Основы построения ГИС управления природопользованием. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2003. — 188 с.

30. Экологический анализ региона (теория, методы, практика): Сб. науч. трудов. — Новосибирск: СО РАН, 2000. — 276 с.
31. Экология и безопасность жизнедеятельности человека в условиях Сибири: Сб. науч. трудов. — Барнаул: изд-во АлтГУ, 1997. — 277 с.

32. Яковченко, С. Г. Создание и использование цифровых моделей рельефа в гидрологических и геоморфологических исследованиях / С. Г. Яковченко, В. А. Жоров, И. С. Постнова. — Кемерово: Изд-во ИУУ СО РАН, 2004. — 92 с.
33. Continental Hydrology: Cold Regions Modeling. — CRC PRESS LLC, 2000. — 264 p.

Материал поступил в редколлегию 15.05.07

УДК 631.4, 631.438

**А.В. Пузанов, С.Н. Балыкин,
Д.Н. Балыкин, А.В. Салтыков**

МИКРОЭЛЕМЕНТЫ И РАДИОНУКЛИДЫ В ПОЧВАХ ЛЕСНОГО ПОЯСА БАСЕЙНА ВЕРХНЕЙ ОБИ

Исследованы основные физико-химические свойства горно-лесных почв бассейна Верхней Оби. Дана оценка уровням концентраций микроэлементов и удельной активности естественных радионуклидов и Cs-137 в гумусовых горизонтах. Установлены закономерности внутрипрофильного распределения элементов.

В сложной структуре биосферных миграционных циклов химических элементов особое место занимает почва. Именно в ней образуются миграционные формы металлов, которые затем вовлекаются в разные типы миграции и формируют массопотоки этих металлов [4].

В этой связи исследованы основные типы почв горно-лесного пояса, образующие основу структуры почвенного покрова в бассейне Верхней Оби и определяющие рассредоточенный сток. Работы проведены в Северо-Восточном, Северном, Центральном и Юго-Восточном районах Алтая. Выполнено 10 полнопрофильных разрезов горно-лесных дерново-подзолистых, 15 — горно-лесных серых, 23 — горно-лесных бурых и 13 — горно-лесных черноземовидных почв.

Цель исследования заключалась в установлении закономерностей пространственного и внутрипрофильного распределения микроэлементов и радионуклидов в почвенном покрове лесного пояса бассейна Верхней Оби.

Задачи: 1) Изучить физико-химические свойства основных типов почв лесного пояса. 2) Установить уровень концентраций микроэлементов и радионуклидов в гумусосфере исследуемых почв. 3) Изучить характер распределения микроэлементов и радионуклидов в профиле горно-лесных почв. 4) Выявить зависимость концентраций элементов от показателей основных физико-химических свойств почв. 5) Дать эколого-биогеохимическую оценку содержания микроэлементов в почвах лесного пояса бассейна Верхней Оби.

Физико-химические свойства почв определены общепринятыми в почвоведении методами. Валовый микроэлементный состав (Mn, Zr, Zn, Cu, Ni, Pb, Nb, Co, Sn, Mo) определен плазменно-спектрометрическим количественным, радионуклиды (U-238, Th-232, K-40, Cs-137) — гамма-спектрометрическим методами.

Результаты и их обсуждение. Профильное распределение показателей основных физико-химических свойств горно-лесных дерново-подзолистых почв следующее. Содержание гумуса в А-горizontах колеблется от 3,5 до 19,0% (в среднем 8,0%) и резко падает с глубиной. Показатель pH водной вытяжки гумусовых и элювиальных горизонтов составляет 4,8-6,0, что характеризует уровень кислотности этих горизонтов как слабокислый и близкий к нейтральному.

Высокой емкостью катионного обмена отличаются гумусовые и В-горizontы (до 40-60 мг-экв/100 г). Наименее низкая емкость катионного обмена характерна для

элювиальных горизонтов (5-20 мг-экв/100 г). Это связано с элювиально-иллювиальным распределением тонкодисперсных фракций гранулометрического состава под влиянием оподзоливания.

Распределение основных показателей физико-химических свойств горно-лесных серых почв незначительно отличается от их распределения в дерново-подзолистых почвах.

Отличительной чертой их является более высокое содержание гумуса и, соответственно, более высокая емкость катионного обмена верхних горизонтов.

Горно-лесные бурые типичные почвы отличаются слабой дифференциацией профиля по морфологическим признакам. Следов оподзоливания не обнаружено. Большинство горно-лесных бурых почв относятся к многогумусным. Содержание гумуса постепенно снижается вниз по профилю от 6,0-15,0% в гумусово-аккумулятивных горизонтах до 0,2-2,0% в горизонтах переходных к породе.

Гумусные горизонты характеризуются слабкокислой — нейтральной реакцией среды (pH = 4,9-7,6). К почвообразующей породе она незначительно меняется на нейтральную — слабощелочную (pH не превышает 8,5).

Горно-лесные бурые почвы обладают высокой емкостью катионного обмена (до 48,0-56,0 мг-экв/100г почвы в гумусовых горизонтах), что связано, прежде всего, с высокой гумусированностью этих почв и тяжелым гранулометрическим составом. Поступление тонкодисперсного материала осуществляется за счет активного внутрипочвенного выветривания. Периодически промывной тип водного режима и хорошая дренируемость почвенного профиля (за счет обильного включения обломков горных пород) создают предпосылки для элювиально-иллювиального распределения продуктов выветривания. Содержание фракций ила и физической глины в горно-лесных бурых почвах постепенно растет с глубиной.

Черноземовидные почвы характеризуются высокими содержанием гумуса (до 20% в верхней части профиля) и емкостью катионного обмена (в среднем до 50-60 мг-экв/100 г. в гумусовых горизонтах). Реакция среды слабкокислая или нейтральная. Минимальные показатели pH (5,2-5,3) отмечены в гумусово-элювиальных горизонтах черноземовидных оподзоленных почв. Смещение pH в щелочную сторону (до 8,0-8,4), связанное с присутствием карбонатов (до 16% и более), наблюдается в карбонатных подтипах.

По результатам наших исследований (табл. 1) содержание Mn в гумусовых горизонтах лесных почв прибли-

жается к кларку этого элемента в почвах мира и колеблется в среднем от 810,0 до 940,0 мг/кг. К своему кларку в почвах мира близка так же концентрация Ni. Его содержание в гумусосфере почв горно-лесного пояса варьирует от 36,0 до 52,0 мг/кг.

От горно-лесных дерново-подзолистых почв к горно-лесным черноземовидным концентрация цинка в гумусовых горизонтах изменяется в следующих пределах: 50,0-90,0 мг/кг. Таким образом, меньшие значения соответствуют кларку Zn в почвах мира, а максимальные — кларку этого элемента в Земной коре. Кларку в земной коре соответствует содержание следующих элементов: Pb (15,0-29,0 мг/кг), Co (14,0-22,0 мг/кг).

Средняя концентрация циркония и олова в гумусовых горизонтах лесных почв, соответственно, колеблется

в пределах: 198,0-240,0 и 4,0-6,0 мг/кг. Содержание Zr и Sn меньше кларков этих элементов в почвах мира, но больше, чем их кларки в Земной коре. Обратная ситуация наблюдается в отношении меди. Среднее содержание этого элемента в гумусовых горизонтах горно-лесных почв составляет 28,0-43,0 мг/кг, что несколько выше кларка Cu в почвах мира, но не превышает кларка в Земной коре. Гумусовые горизонты лесных почв характеризуются более высоким содержанием молибдена (3,0-5,0 мг/кг) относительно кларков этого элемента в Земной коре и почвах мира. Для ниобия пока не установлено среднее содержание в почвах мира, но по результатам наших исследований его концентрация в гумусосфере горно-лесных почв приближается к кларку в Земной коре и колеблется от 14,0 до 30,0 мг/кг.

Микроэлементы в гумусовых горизонтах лесных почв

Таблица 1

Тип почвы	Параметр	Mn	Zr	Zn	Pb	Nb	Cu	Ni	Co	Sn	Mo
		мг/кг									
Дерново-подзолистые	хср	896,0	225,9	50,5	17,5	18,0	30,4	35,9	19,2	6,3	3,7
	Sx	70,0	18,7	3,1	1,4	2,1	2,8	2,7	1,5	2,2	0,3
	min	400,0	100,0	30,0	10,0	10,0	15,0	20,0	10,0	2,0	2,0
	max	1800,0	400,0	75,0	30,0	40,0	54,0	62,0	30,0	40,0	6,2
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	17	19
Серые	Хср	943,3	197,5	58,6	17,3	14,0	32,6	40,2	22,4	5,1	3,3
	Sx	59,8	14,4	4,5	2,2	1,3	2,3	3,7	1,6	0,7	0,3
	min	428,0	100,0	35,0	8,0	5,0	20,0	18,0	9,2	2,0	1,5
	max	1500,0	338,0	113,0	59,0	29,0	65,0	83,0	35,0	15,0	7,1
	n	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Бурые	хср	848,2	241,1	65,8	15,0	21,8	28,3	39,0	19,1	4,3	4,0
	Sx	59,2	11,7	2,2	1,0	2,0	1,8	1,3	0,9	0,3	0,2
	min	320,0	100,0	5,0	8,0	6,0	10,0	20,0	9,0	2,0	2,0
	max	3369,0	428,0	110,0	50,0	86,0	87,0	70,0	30,0	12,0	7,6
	n	72	71	71	71	71	71	71	71	71	71
Черноземовидные	хср	808,9	237,1	89,6	28,8	30,0	43,5	52,2	13,6	5,3	5,1
	Sx	46,5	10,4	6,1	4,0	2,6	3,2	2,5	0,6	0,4	0,3
	min	403,0	100,0	29,0	13,0	14,0	21,0	35,0	8,7	2,5	2,2
	max	1809,0	352,0	169,0	102,0	64,0	93,0	85,0	22,0	12,0	9,8
	n	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Кларк в Земной коре [1]		1500,0	170,0	83,0	16,0	20,0	47,0	58,0	18,0	3,0	1,0
Кларк в почвах мира [1]		850,0	300,0	50,0	10,0	н.д.	20,0	40,0	8,0	10,0	2,0

н.д. — нет данных

Таблица 2

Естественные радионуклиды в гумусовых горизонтах лесных почв (Бк/кг)

Удельная активность естественных радионуклидов находится на уровне или не превышает среднего уровня удельной активности почв мира (табл. 2). Содержание ^{238}U в гумусовых горизонтах лесных почв соответствует его средней удельной активности 25,0-32,0 Бк/кг. Содержание тория несколько ниже. Его удельная активность в гумусосфере лесных почв не превышает 20,0-30,0 Бк/кг. Средняя удельная активность калия в гумусовых горизонтах исследуемых почв составляет 364,0-428,0 Бк/кг, что не превышает среднемировых значений для почв.

Для оценки концентраций цезия-137 рассчитана его плотность загрязнения в почвах лесного пояса (табл. 3). Средняя плотность загрязнения радиоцезием большинства исследованных почв в два раза превышает показатели фоновой плотности загрязнения для региона. Связано это прежде всего с высокой удельной поверхностью лесного полога, способного задерживать значительные количества аэрозолей из воздушного пространства.

Тип почвы	Показатель	U-238	Th-232	K-40
Дерново-подзолистые	X ± x	32,3 ± 1,4	29,6 ± 1,4	427,6 ± 19,6
	Lim	20,3 — 45,0	20,3 — 39,7	256,4 — 540,0
	n	19	19	19
Серые	X ± x	26,6 ± 0,8	28,8 ± 0,6	399,7 ± 6,5
	Lim	13,9 — 49,3	14,2 — 44,6	260,0 — 539,8
	n	80	80	80
Бурые	X ± x	24,9 ± 0,9	20,4 ± 0,7	363,5 ± 11,7
	Lim	6,4 — 64,8	6,9 — 33,2	95,2 — 613,4
	n	85	85	85
Черноземовидные	X ± x	30,0 ± 1,5	25,7 ± 0,7	394,8 ± 11,7
	Lim	10,5 — 70,8	8,2 — 40,2	127,6 — 742,9
	n	69	69	69
Средняя удельная активность в почвах мира [10]		32,0	32,0	450,0

Таблица 3

Плотность загрязнения лесных почв ^{137}Cs

Тип почвы	мКи/км ²		
	среднее	min	max
Дерново-подзолистые	116,0	82,7	156,1
Серые	124,9	47,2	308,4
Бурые	121,5	27,5	244,4
Черноземовидные	88,5	42,3	162,0
Фон для Горного Алтая [11, 12]	56-60	-	-

С другой стороны, накоплению ^{137}Cs в верхних горизонтах почв способствуют особенности биологического круговорота (подстилкообразование, значительное содержание гумусовых веществ).

Пространственное распределение удельной активности Cs-137 в системе высотной поясности характеризуется значительной пятнистостью, обусловленной как контрастностью исходных выпадений, так и последующим перераспределением в сопряженных каскадных ландшафтно-геохимических системах.

Cs-137 аккумулируется, как правило, в верхней части гумусовых горизонтов почв при всех типах почвообразования.

В горно-лесных почвах наблюдается слабовыраженная миграция Cs-137 до иллювиальных горизонтов.

Профильное распределение большинства микроэлементов в горно-лесных дерново-подзолистых почвах носит элювиально-иллювиальный характер. Так, содержание Zn в гумусовых и элювиальных горизонтах колеблется от 30,0 до 75,0, в иллювиальных — 40,0-90,0 мг/кг; Cr в верхних 60,0-150,0 и в иллювиальных горизонтах — 80,0-200,0 мг/кг. Соответственно, содержание остальных микроэлементов варьирует: Cu — 18,0-50,0 и 30,0-60,0, Ni — 20,0-50,0 и 30,0-80,0, Pb — 10,0-30,0 и 12,0-35,0, Co — 10,0-30,0 и 12,0-35,0. Двумя максимумами характеризуется распределение Sn: в гумусовых горизонтах его содержание составляет 2,0-7,0, в элювиальных — 2,0-3,0, в иллювиальных — 2,0-9,0 мг/кг. Результаты корреляционного анализа между показателями физико-химических свойств дерново-подзолистых почв и содержанием микроэлементов свидетельствуют о средней и высокой степени ($r = 0,5-0,9$) их корреляционной зависимости в отношении фракций ила и физической глины.

Так как основными носителями тяжелых металлов являются тонкодисперсные гранулометрические фракции [3, 7], ведущим фактором распределения рассмотренных ранее микроэлементов является дифференциация профиля дерново-подзолистых почв по гранулометрическому составу. Связано это, прежде всего, с оподзоливанием. При этом в иллювиальных горизонтах формируется мощный сорбционный геохимический барьер, препятствующий миграции элементов за пределы почвенного профиля. Благодаря относительно высокой гумусированности горно-лесных дерново-подзолистых почв, в гумусовых горизонтах возможно, так же, некоторое биогенное накопление элементов [8].

Наиболее ярко это выражено в отношении Mn, отличающегося аккумулятивным типом распределения (наиболее высокие концентрации отмечены в гумусовых и переходных к элювиальному горизонтах: 800,0-1800,0 мг/кг). В почвообразующей породе его содержание находится в пределах от 600,0 до 1200,0 мг/кг. Максимальное содержание Zr обнаружено в гумусово-элювиальных и элювиальных горизонтах (200,0-400,0 мг/кг), тогда как в почвообразующей породе и в гумусовых горизонтах его концентрация уменьшается до 100,0-300,0 мг/кг. Вследствие своей малой подвижности в большинстве геохимических обстановок [1] и низкой концентрации, распределение Mo в профиле горно-лесных дерново-подзолистых почв относительно равномерно. Его содержание колеблется от 2,0 до 6,2 мг/кг.

Результаты исследований удельной активности естественных радионуклидов в горно-лесных дерново-подзолистых почвах показывают, что для урана характерно некоторое повышение его удельной активности в гумусовых горизонтах до 20,0-45,0 Бк/кг в сравнении с нижележащими горизонтами и почвообразующей породой (варьирование составляет 15,0-38,0 Бк/кг). Явление это может быть связано с биогенным накоплением нуклида и связыванием его органическим веществом почвы [2, 9, 13].

С другой стороны, ^{238}U образует растворимые комплексы с органическими кислотами и способен мигрировать в таком виде вниз по профилю [5, 14, 15].

В некоторых дерново-подзолистых почвах это находит подтверждение, но в целом, тип распределения ^{238}U в горно-лесных дерново-подзолистых почвах аккумулятивный.

В распределении ^{232}Th и ^{40}K наблюдается обратная закономерность. Их содержание и, соответственно, удельная активность растет вниз по профилю.

Если в гумусовых горизонтах содержание тория соответствует 20,0-40,0, а калия — 340,0-540,0 Бк/кг, то в нижележащих горизонтах и породе удельная активность их варьирует от 25,0 до 45,0 для ^{232}Th и от 390,0 до 590,0 Бк/кг для ^{40}K .

По данным Н.А. Титаевой с соавт. [15], основное количество Th в почвах находится в виде минеральной фракции. Поэтому, повышение его удельной активности с глубиной может происходить за счет привноса тонкодисперсного материала из вышележащих горизонтов.

Смена кислотно-щелочных условий от слабокислых к нейтральным, по-видимому, так же оказывает влияние на профильное распределение тория, так как в нейтральных условиях ^{232}Th подвержен сильной сорбции глинистыми минералами. Результаты корреляционного анализа служат подтверждением вышесказанному. Так, коэффициенты корреляции удельной активности ^{232}Th с содержанием фракций ила, физической глины, а так же значениями pH варьируют от 0,7 до 0,9.

Такая же высокая корреляционная зависимость от вышеупомянутых показателей физико-химических свойств характерна для радионуклида калия. Известно, что из всех фракций гранулометрического состава, на глинистую приходится наиболее высокое содержание калия [6]. К тому же, в горно-лесных дерново-подзолистых почвах под влиянием слабых растворов происходит выщелачивание ^{40}K из верхних горизонтов. Еще одной причиной обеднения гумусовых и элювиальных горизонтов калием служит его долговременный захват многолетними растениями.

Профильное распределение микроэлементов в горно-лесных серых почвах во многом похоже на распределение в дерново-подзолистых почвах. Элювиально-иллювиальное распределение характерно для Zr, Zn, Pb, Cu, Ni, Sn.

В гумусовых горизонтах горно-лесных серых почв содержание этих элементов составляет: Zr — 100,0-340,0, Zn — 35,0-80,0, Pb — 8,0-25,0, Cu — 20,0-45,0, Ni — 25,0-64,0, Sn — 2,0-10,0 мг/кг. В иллювиальных горизонтах, соответственно: Zr — 150,0-400,0, Zn — 42,0-102,0, Pb — 10,0-35,0, Cu — 20,0-84,0, Ni — 25,0-94,0, Sn — 4,5-15,0 мг/кг. Более или менее равномерно по профилю распределены Co, Nb, Mo. Валовое их содержание колеблется в пределах: Co — 12,0-45,0, Nb — 10,0-30,0, Mo — 1,5-6,0 мг/кг. Mn отличается аккумулятивным типом распределения. Несмотря на более высокую гумусированность гумусовых горизонтов горно-лесных серых почв в сравнении с дерново-подзолистыми, накопление марганца в верхних горизонтах здесь выражено в меньшей степени. Коэффициент корреляции Mn с содержанием гумуса довольно низкий ($r = 0,32$). Максимальные концентрации Mn отмечены в гумусовых и гумусово-элювиальных горизонтах (в среднем 970,0-1030,0 мг/кг). В почвообразующей породе содержание марганца составляет около 900,0 мг/кг.

Профильное распределение большинства микроэлементов в горно-лесных серых почвах тесно связано с распределением тяжелых гранулометрических фракций. Корреляционная зависимость высокой и средней ($r = 0,56-0,96$) степени обнаружена между содержанием ила и физической глины и валовым содержанием следу-

ющих микроэлементов: Zn, Pb, Cu, Ni, Sn, Mo. Такая дифференциация профиля горно-лесных серых почв по гранулометрическому составу и содержанию микроэлементов, как и в дерново-подзолистых почвах, объясняется как оподзоливанием, так и миграцией тонкодисперсного материала вниз по профилю в ненарушенном состоянии с током воды (лессиваж).

Удельная активность естественных радионуклидов в горно-лесных серых почвах несколько ниже, чем в дерново-подзолистых. Соотношение $U/Th < 1$, но приближается к ней. Распределение ^{232}Th , практически, равномерное. Удельная активность его варьирует, в среднем, от 24,0 до 32,0 Бк/кг. То же самое можно сказать и о распределении ^{238}U . Его содержание, в среднем, соответствует 25,0-28,0 Бк/кг. Удельная активность ^{40}K растет с глубиной. Если в гумусовых горизонтах она составляет 260,0-539,0 Бк/кг, то в почвообразующей породе она равна 435,0-580,0 Бк/кг. Установлено, что корреляция между удельной активностью радионуклидов ^{232}Th и ^{40}K и содержанием фракций ила и физической глины составляет 0,68 — 0,78.

В горно-лесных бурых почвах обнаружена корреляционная зависимость средней и высокой степени ($r = 0,5-0,98$) между валовым содержанием большинства микроэлементов (Zr, Pb, Cu, Ni, Nb, Co) и содержанием фракций ила и физической глины. Концентрация Zr в гумусовых горизонтах находится в пределах 100,0-350,0 мг/кг, Pb — 8,0-20,0 мг/кг, Cu — 13,0-30,0 мг/кг. При этом в иллювиальных горизонтах их содержание, соответственно, достигает 150,0-430,0, 9,0-25,0, 16,0-45,0 мг/кг. Таким образом, внутрипрофильное распределение Zr, Pb, и Cu носит элювиально-иллювиальный характер. То же самое можно сказать и о распределении Sn. Его содержание в гумусовых горизонтах соответствует 2,0-8,0, в иллювиальных горизонтах 2,5-10,0 мг/кг. Что касается Ni, Nb, Co и Mo, то распределение их в профиле горно-лесных бурых почв можно считать равномерным. Содержание Ni варьирует от 20,0 до 54,0, Nb — 10,0-29,0, Co — 9,0-30,0 и Mo от 2,0 до 7,0 мг/кг. Восходящая миграция связана с биогенным поглощением микроэлементов почвенной микрофлорой и растительностью. Включение в биологический круговорот обеспечивает некоторое накопление микроэлементов в гумусовых горизонтах горно-лесных бурых почв. По результатам наших исследований к таким элементам можно отнести Zn и, особенно, Mn, который имеет ярко выраженный аккумулятивный тип распределения. Содержание цинка в гумусовых и иллювиальных горизонтах составляет 50,0-110,0, в ВС-горизонте — 50-80 мг/кг. Концентрация марганца снижается с глубиной от 600,0-1240 до 430,0-900,0 мг/кг. Связано это с более высоким коэффициентом биологического поглощения марганца в сравнении с остальными исследованными микроэлементами. Коэффициент корреляции валовых концентраций Mn с содержанием гумуса достигает 0,85.

Удельная активность ^{238}U в профиле горно-лесных бурых почв колеблется, в среднем, от 22,0 до 28,0, ^{232}Th — от 20,0 до 27,0 Бк/кг. Распределение удельной активности этих радионуклидов в горно-лесных бурых почвах, практически, равномерное.

Отмечена их слабая аккумуляция в дерновых горизонтах и некоторое повышение их содержания в АВ — (для урана) и В — горизонтах (для тория). Аккумулятивно-иллювиальное внутрипрофильное распределение характерно и для ^{40}K . Так, наиболее высокие значения его удельной активности (в среднем 440,0-450,0 Бк/кг) обнаружены в дерновых и иллювиальных горизонтах горно-лесных бурых почв. В А — и АВ — горизонтах содержание ^{40}K соответствует 360,0-380,0 Бк/кг. Корреляционная зависимость средней степени ($r = 0,6$) обнару-

жена между содержанием гумуса и удельной активностью ^{238}U .

Горно-лесные черноземовидные почвы отличает яркая выраженность дернового процесса, высокая биологическая активность, что способствует обильному накоплению гумусовых веществ. Это, по всей видимости, оказывает наиболее существенное влияние на внутрипрофильное распределение химических элементов.

Так, аккумулятивный тип распределения некоторых элементов (Mn, Cr, Zn, Nb, Cu, La) может быть связан с их биогенным накоплением в верхней части профиля. Содержание вышеупомянутых элементов в гумусовых горизонтах составляет: Mn — 500,0-1300,0, Cr — 43,0-124,0, Zn — 40,0-160,0, Nb — 14,0-57,0, Cu — 21,0-70,0, La — 15,0-54,0 мг/кг. В почвообразующей породе их концентрации несколько ниже: Mn — 480,0-840,0, Cr — 42,0-44,0, Zn — 54,0-120,0, Nb — 17,0-24,0, Cu — 26,0-32,0, La — 24,0-33,0. Для Mn, Zn, Nb и La установлена корреляционная зависимость средней степени ($r = 0,5-0,7$) с содержанием гумуса.

Кроме гумусообразования и дернового процесса, на внутрипрофильное распределение микроэлементов в горно-лесных черноземовидных почвах может воздействовать смена кислотно-щелочных условий и распределение гранулометрических фракций. Такое наложение рассмотренных факторов, возможно, обеспечивает аккумулятивно-иллювиальное внутрипрофильное распределение микроэлементов. В большей степени это относится к Zr и Ni, в меньшей — к Sn, Mo. Максимальные концентрации этих элементов обнаружены в гумусовых (Zr — 130,0-350,0, Ni — 35,0-85,0, Sn — 2,7-8,9, Mo — 2,2-8,4 мг/кг) и иллювиальных горизонтах (Zr — 100,0-390,0, Ni — 37,0-85,0, Sn — 2,8-9,7, Mo — 3,6-8,4 мг/кг). Так же, относительно, высокое содержание Sn (до 11,0 мг/кг) и Mo (до 9,0 мг/кг) обнаружено в почвообразующих породах горно-лесных черноземовидных почв. Корреляция средней ($r = 0,6$) и высокой степени ($r = 0,7-0,8$) отмечена между показателями pH и концентрациями Zr, Sn, Mo.

Равномерно по профилю горно-лесных черноземовидных почв распределены Pb, Co. Их среднее содержание, соответственно, колеблется: Pb — 19,0-22,0, Co — 12,0-15,0 мг/кг.

Равномерное распределение характерно так же для естественного радионуклида ^{232}Th . Его удельная активность в профиле горно-лесных черноземовидных почв колеблется, в среднем, от 20,0 до 28,0 Бк/кг. Удельная активность ^{40}K увеличивается с глубиной. В дерновом горизонте она составляет 238,0-540,0 Бк/кг, а в почвообразующей породе она достигает 340,0-900,0 Бк/кг. Обнаружена высокая степень корреляции ($r = 0,70-0,75$) между содержанием фракций ила и физической глины и удельной активностью радионуклидов тория и калия. Коэффициент корреляции между содержанием гумуса и удельной активностью урана равен 0,70. Максимальные концентрации ^{238}U отмечены в гумусовых горизонтах горно-лесных черноземовидных почв. Удельная активность его здесь варьирует от 18,0 до 70,0 Бк/кг. Вниз по профилю содержание ^{238}U снижается до 13,0-60,0 Бк/кг. Таким образом, внутрипрофильное распределение урана имеет аккумулятивный характер.

Для основных типов почв лесного пояса выявлена следующая закономерность во внутрипрофильном распределении химических элементов: количество элементов вовлекаемых в процессы восходящей миграции и некоторой аккумуляции в гумусовых горизонтах возрастает от горно-лесных серых и дерново-подзолистых почв к бурым и черноземовидным. С другой стороны, количество элементов, внутрипрофильное распределение которых в большей степени связано с нисходящей миграцией веществ, увеличивается в обратном направлении: от черноземовидных и бурых к серым и дерново-подзолистым.

Установлено четыре типа внутри-профильного распределения химических элементов, обусловленных проявлением основных барьеров (табл. 4).

Выводы: 1. В почвенном покрове горно-лесного пояса Алтая создаются предпосылки к активной миграции и выносу элементов: периодически промывной тип водного режима, оподзоливание, слабокислая реакция почвенного раствора. С другой стороны, формируются биогенный, сорбционный и кислотно-щелочной геохимические барьеры, препятствующие миграции химических элементов за пределы почвенного профиля.

2. Содержание микроэлементов в гумусовых горизонтах лесных почв Алтая находится на уровне их кларков в Земной коре или кларков в почвах мира. Удельная активность естественных радионуклидов не превышает среднего уровня удельной активности почв мира. Средняя плотность загрязнения радиоцезием большинства исследованных почв в два раза превышает показатели фоновой плотности загрязнения для региона.

3. В основных типах почв горно-лесного пояса Горного Алтая установлено четыре типа внутрипрофильного распределения химических элементов: аккумулятив-

Типы внутрипрофильного распределения микроэлементов и радионуклидов в горно-лесных почвах

Тип распределения	Тип почвы			
	Дерново-подзолистые	Серые	Бурые	Черноземовидные
Аккумулятивный	Mn, Zr, ²³⁸ U, ¹³⁷ Cs	Mn, ¹³⁷ Cs	Mn, ¹³⁷ Cs	Mn, Zn, Nb, Cu, ²³⁸ U, ¹³⁷ Cs
Аккумулятивно-иллювиальный	—	—	⁴⁰ K, ²³⁸ U, ²³² Th, Zn	Zr, Ni, Sn, Mo
Элювиально-иллювиальный	Zn, Cu, Ni, Pb, Co, Sn, ²³² Th, ⁴⁰ K	Zr, Zn, Pb, Cu, Ni, Sn, ⁴⁰ K	Zr, Pb, Cu, Sn	⁴⁰ K
Равномерный	Mo, Nb	Co, Nb, Mo, ²³⁸ U, ²³² Th	Ni, Nb, Co, Mo	Pb, Co, ²³² Th
Преобладающие барьеры	Сорбционный	Биогеохимический, сорбционный	Сорбционный	Биогеохимический, щелочной

ный, аккумулятивно-иллювиальный, элювиально-иллювиальный и равномерный. Количество элементов вовлекаемых в процессы восходящей миграции и некоторой аккумуляции в гумусовых горизонтах возрастает от горно-лесных серых и дерново-подзолистых почв к бурым и черноземовидным. Количество элементов, внутрипрофильное распределение которых в большей степени связано с нисходящей миграцией веществ, увеличивается в обратном направлении: от черноземовидных и бурых к серым и дерново-подзолистым почвам.

Библиографический список

1. Алексеев, В. А. Экологическая геохимия. — М.: Логос, 2000. — 627с.
2. Баева, А. И. Содержание урана и тория в почвах и растениях горной части Ленкоранской области / А. И. Баева, А. Б. Ахундова // Изв. АН АЗССР, сер. биол. наук, 1981, №1 — С. 56-59.
3. Добровольский, В. В. Внутрипочвенное карбонатообразование, высокодисперсное вещество почв и геохимия тяжелых металлов // Почвоведение, №12, 2001. — С. 1434-1443.
4. Добровольский, В. В. Миграционные формы и миграция масс тяжелых металлов в биосфере // Геохимия природных и техногенно измененных биосистем. — М.: Научный мир, 2006. — 280 с.
5. Евсеева, Л. С. Восстановление урана природными органическими веществами // Химия урана — М.: Наука, 1981. — С. 52-57.
6. Иванов, В. В. Экологическая геохимия элементов: справочник: кн. 6: редкие f-элементы — М., 1997. — 607 с.
7. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. — М.: Мир, 1989. — 439 с.
8. Мальгин, М. А. Биогеохимия микроэлементов в Горном Алтае — Новосибирск: Наука, 1978. — 271 с.
9. Погосян, Е. А. Содержание урана в некоторых почвах Армении / Е. А. Погосян, В. Л. Ананян // Почвоведение. — 1984, №10. — С. 125-126.
10. Почвоведение / Под ред. В.А. Ковды, Б.Г. Розанова. Ч. 1. Почва и почвообразование. — М., 1988. — 400 с.
11. Силантьев, А. Н. Изменение параметров миграции цезия-137 в почве / А. Н. Силантьев, И. Г. Шкуратова // Атомная энергия. — 1988. — Т. 65, Вып. 2. — С. 137-141.
12. Силантьев, А. Н. Вертикальная миграция в почве радионуклидов, выпавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС / А. Н. Силантьев, И. Г. Шкуратова, Ц. И. Бобовникова // Атомная энергия. — 1989. — Т. 66, вып. 3. — С. 194-197.
13. Султанбаев, А. С. Содержание урана в почвах и растениях Тянь-Шаня / А. С. Султанбаев, А. Ф. Григорьев // Тр. Киргиз. науч. произв. объединения по земледелию. — Фрунзе, 1977. — вып. 5. — С. 240-250.
14. Титаева, Н. А. Миграция тяжелых естественных радионуклидов в условиях гумидной зоны / Н. А. Титаева, А. И. Таскаев. — Л.: Наука, 1983. — 252 с.
15. Титаева, Н. А. Техногенная геохимия урана, тория и радия // Проблемы радиогеохимии и космологии — М.: Наука, 1991.

Статья поступила в редколлегию 17.05.07

УДК 504.054:574.3

Т.М. Майманова, О.В. Кузнецова, Д.В. Бикбаев

СОДЕРЖАНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ЛИСТЬЯХ ТОПОЛЕЙ, РАСТУЩИХ ВДОЛЬ ЧУЙСКОГО ТРАКТА

Исследование интенсивности и специфики загрязнения окружающей среды является актуальной проблемой настоящего времени. Индикационное значение растений, проявляющееся в биогеохимических ответных реакциях на загрязнения поллютантами атмосферы, воды и почв, дает возможность своевременно выявить очаги экологической напряженности. Растительный покров региона исследований испытывает загрязнения тяжелыми металлами в результате функционирования автотранспорта, поток которого постоянно возрастает в связи с развитием туризма в Республике Алтай. В работе изучено накопление тяжелых металлов в листьях молодых и старых тополей, растущих вдоль Чуйского тракта.

Таблица 1

Основные биогеохимические свойства тяжелых металлов [1]

Свойства	Cu	Zn	Cd	Pb
Биохимическая активность	В	В	В	В
Токсичность	У	У	В	В
Обогащение глобальных аэрозолей	В	В	В	В
Минеральная форма распространения	Н	Н	В	В
Органическая форма распространения	У	У	В	В
Подвижность	У	У	В	В
Тенденция к биоконцентрированию	У	У	В	В
Эффективность накопления	В	В	В	В
Комплексообразующая способность	В	В	У	У
Склонность к гидролизу	В	В	У	У
Растворимость	В	В	В	В
Время жизни	В	В	Н	Н

Примечание: В — высокая, У — умеренная, Н — низкая

Таблица 2

Содержание тяжелых металлов в образцах 2004 г.

Объект	Содержание тяжелых металлов, мг/кг			
	Zn	Cd	Pb	Cu
Взрослый тополь (чистые листья)	0,206	0,0412	0,0103	2,7
Взрослый тополь (немытые листья)	17	0,0606	0,0302	7,93
Молодой тополь (чистые листья)	6	0,0256	0,145	5,21
Молодой тополь (немытые листья)	23	0,0567	0,619	12,71

Таблица 3

Содержание тяжелых металлов в образцах 2006 г.

Объект	Содержание тяжелых металлов, мг/кг			
	Zn	Cd	Pb	Cu
1 августа 2006 г.				
Взрослый тополь (чистые листья)	6,1	0,1	1,7	1,9
Взрослый тополь (немытые листья)	6,7	0,14	3,5	13,8
Молодой тополь (чистые листья)	3,1	0,3	1,2	1,9
Молодой тополь (немытые листья)	8,5	0,4	2,1	4,8
31 августа 2006 г.				
Взрослый тополь (чистые листья)	4,0	0,11	2,0	3,5
Взрослый тополь (немытые листья)	5,4	0,19	2,6	12
Молодой тополь (чистые листья)	2,9	0,1	3,1	1,5
Молодой тополь (немытые листья)	32	0,8	3,2	3,2

Таблица 4

Среднее содержание цинка, кадмия, свинца и меди в растительных пищевых продуктах (мг/кг сухой массы) [2]

Растение	Zn	Cd	Pb	Cu
Кукуруза сахарная (зерно)	25	0,006	0,88	1,4
Фасоль (стручки)	32	0,29	0,7-2	5,1
Капуста (листья)	24	0,05	0,5-3	2,9-4
Салат-латук	73	0,4-0,66	0,7-3,6	6-8,1
Морковь (корнеплоды)	21-27	0,07-0,35	0,5-3	4-8,4
Свекла (корнеплоды)	28-45		0,7-2	5-8,1
Картофель (клубни)	10-26	0,03-0,3	0,5-3	3-6,6

В работах, посвященных проблемам загрязнения окружающей природной среды и экологического мониторинга, на сегодняшний день к тяжелым металлам относят свыше 40 химических элементов таблицы Д.И. Менделеева с атомным весом более 50 атомных единиц массы.

По классификации Н.Реймерса, тяжелыми следует считать металлы с плотностью более 8 г/см³.

Способность тяжелых металлов катализировать многочисленные органические и неорганические реакции, по-видимому, одна из самых главных характеристик данного класса в вопросе сохранения окружающей природной среды. Это свойство тяжелых металлов к катализу химических реакций в биосфере делает практически непредсказуемым характер экологической опасности.

Определенная аналогия биогеохимических свойств некоторых тяжелых металлов позволила сгруппировать их и выявить общие закономерности токсикологического воздействия на окружающую среду (табл. 1).

Отличие тяжелых металлов от многих других загрязняющих веществ состоит в том, что к ним в принципе не применимо понятие «самоочищение». В итоге процессов миграции и рассеяния происходит необратимое увеличение концентраций металла в объектах окружающей среды.

Из изученных металлов к особотоксичным относятся кадмий, свинец и цинк, к токсичным — медь, хотя в то же время цинк и медь являются необходимыми микроэлементами, и токсичность их определяется концентрацией в исследуемых объектах.

Целью исследования явилась оценка содержания приоритетных элементов-токсикантов в листьях тополя (листья тополя обладают высокой поглотительной способностью, что способствует очищению территории вдоль автодорог), растущего вдоль Чуйского тракта. Объектами исследования являлись листья взрослых и молодых деревьев.

Сбор листьев осуществлялся с 31.06 по 31.08 2004 г. и с 1.08 по 31.08 2006 г. Половина листьев была промыта от пыли проточной водой для того, чтобы изучить, поглощаются ли элементы из воздуха. Затем измельченные высушенные листья были озолены и подвергнуты экстракции. Определение тяжелых металлов проведено вольтамперометрическим методом. В результате исследований были получены следующие данные (табл. 2, 3).

При сравнении данных 2004 г с 2006 г наблюдается значительное увеличение содержания изучаемых металлов в объектах исследования. Содержание кадмия и особенно свинца повысилось на целый порядок, что свидетельствует об увеличении автомобильных выбросов.

В течение легкого периода проводился подсчет проезжающих автомобилей по Чуйскому тракту в районе исследований (с. Березовка). За 3 часа по тракту проезжает в среднем 200 машин (в будние дни) и более 300 — в выходные.

Содержание тяжелых металлов в листьях тополя сопоставимо с численностью автотранспорта, проходящему по тракту. Увеличение потока машин в конце августа по сравнению с началом этого месяца отразилось на концентрации элементов в исследуемых объектах (табл. 3).

В литературе [2] приводятся данные по среднему содержанию свинца, меди, кадмия и цинка в растительных пищевых продуктах и зерне злаковых культур (табл. 4).

По сравнению с данными А. Кабаты-Пендиас обнаружено более высокое содержание кадмия и свинца в исследуемых растениях, в двух случаях — меди, концентрация цинка в изученных образцах меньше, чем приведенные в литературе.

Наибольшее содержание тяжелых металлов обнаружено в немых листьях. Наличие этих элементов обусловлено содержанием их в пыли, которая оседает на листьях.

В изученных растениях содержание тяжелых металлов не превышает ПДК, хотя у молодых тополей

концентрации исследованных элементов близки к этому. Т.к. с каждым годом возрастает поток автотранспорта, такие исследования необходимы для того, чтобы можно было предупредить нежелательные экологические последствия.

Библиографический список

1. Алексеев, В.А. Экологическая геохимия. — М.: Логос, 2000. — 626 с.
2. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. — М.: Мир, 1989. — 440 с.

Статья поступила в редколлегию 17.05.07

УДК 551.583.1

М.Г. Сухова, Т.Д. Модина

СОВРЕМЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ТЕМПЕРАТУРНОГО РЕЖИМА ВОЗДУХА И РЕЖИМА УВЛАЖНЕНИЯ НА АЛТАЕ, КАК ПРОЯВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ КЛИМАТА

Рассмотрен региональный аспект проблемы современного изменения климата на примере Алтая. Проанализирована динамика и направленность изменений температуры воздуха и количества осадков за период с 1961 по 2005 годы.

В последние десятилетия исключительно большое внимание уделяется проблеме глобального изменения климата. В настоящее время установлено, что глобальный климат Земли за последние 500 тыс. лет колебался с главным 100000-летним циклом, включающим периоды ледниковых эпох и более коротких межледниковий с длительностью около 10000 лет [1]. Размах колебаний температуры в голоцене (последние 10000 лет) составил 6°C, а после климатического оптимума, который имел место примерно 6,5 тысяч лет назад, когда температура была на 2°C выше современной, она приобрела глобальную тенденцию к понижению, продолжающуюся и сейчас. Это понижение, как и во все предыдущие периоды, не монотонно, а имеет более короткопериодный колебательный характер, и примерно с 1700 г. (минимум малого ледникового периода) наблюдается временное повышение температуры [2]. Начиная с 80-х годов XX в. отмечается почти линейный рост аномалий глобальной температуры. Наибольшая аномалия наблюдается в Западной и в Восточной Сибири, зимой она превышает в 1,5–2,5 раза значения глобальной аномалии. Данные 455 метеостанций России показали, что повышение температуры с 1901 по 2005 год в среднем составляет 1°C на 100 лет, в холодный период 1,4°C на 100 лет, в теплый 0,4°C на 100 лет [3].

Однако до сих пор не существует единой точки зрения о причинах современного изменения климата. Так, в многочисленных отечественных и зарубежных публикациях доминирует утверждение, о том, что глобальное потепление вызвано ростом концентрации углекислого газа в атмосфере [4-6].

В тоже время существует и мнение о том, что техногенное воздействие на природу еще не достигло тех масштабов, которые могли бы вызвать колебания климата. Гораздо сильнее влияют ориентация Земли в космическом пространстве и солнечная активность [7-10]. Изменение солнечной активности отражается на состоянии общей циркуляции атмосферы и океана [7, 11]. В годы максимума солнечной активности усиливается общая циркуляция атмосферы, чаще происходит смена теплых и холодных воздушных масс.

По нашему мнению говорить о «глобальное изменение климата», можно лишь конкретизируя, в каком месте, в какое время, и уточнив, что именно подразумевается под этим термином. Ведь потепление, наблюдаемое в XX-XXI вв., затронуло лишь приземный слой атмосферы, в то время как в верхних слоях происходит похолодание [2, 15].

Целью наших исследований является изучение особенностей регионального проявления изменения климата на Алтае. Этот вопрос имеет предельную остроту, вследствие как своей жизненной важности, так и большой сложности. Нами проанализированы данные метеостанций Алтая, расположенных в различных физико-географических условиях, за период с 1961 по 2005 годы (рис. 1-3). Метеостанция Кызыл-Озек находится в Северном Алтае (h 330 м), Усть-Кан расположена в Канской котловине Центрального Алтая (h 1037 м), Кош-Агач находится в высокогорной Чуйской котловине Юго-Восточного Алтая (h 1758 м). Для статистического анализа на наличие тренда принимались значения средних температурных отклонений по пятилетним периодам, вычисленные за климатические сезоны: зима — с ноября по март, весна — апрель, май, лето — с июня по август, осень — сентябрь, октябрь.

В результате оценки вероятности тренда за 55-летний период установлено, что на Алтае отмечается значительный положительный тренд высокой обеспеченности. Повышение температуры относительно климатической нормы существует во все сезоны, но наиболее значительно в зимний и весенний.

Зависимость термических условий сезонов от особенностей общециркуляционных процессов рассмотрена на примере периода с 2001 по 2005 годы. В течение указанных пяти лет (2001-2005 гг.) отчетливо видно, что на фоне потепления климата наблюдается значительная изменчивость в термическом режиме сезонов, особенно в зимний период. Наиболее теплой и поздней была зима 2001-2002 года. На значительной территории в долинах и котловинах низкогорий и среднегорий только в середине ноября средняя суточная температура перешла через 0°C. В начале декабря сформировался Азиатский

максимум со свойственной ему суровой погодой со средней декадной температурой ниже -20°C . В третьей декаде декабря возобновилась циклоническая циркуляция. Зональный перенос влажного атмосферного воздуха сохранился до конца зимы. Развернулась активная циклоническая деятельность. В теплом секторе циклонов поступали массы атлантического воздуха. Погода характеризовалась неустойчивостью. Над Северным и Центральным Алтаем большую повторяемость имела фронтальная погода с оттепелями, снегопадами, сильными ветрами и только Юго-Восточный Алтай находился под влиянием Азиатского антициклона. Средняя температура зимы составила в Кызыл-Озек $-5,7^{\circ}\text{C}$, в Усть-Кане $-9,5^{\circ}\text{C}$, в Кош-Агаче $-18,0^{\circ}\text{C}$.

В последующие годы началось возрастание суровости погоды зимой. Зимы 2002-2003 и 2003-2004 гг. были умеренно суровыми. В эти годы развивался обширный Азиатский антициклон. Над Алтаем подолгу держалась циркуляция характерная для западной половины антициклона. Преобладал континентальный воздух Средней и Центральной Азии. Устойчиво сохранялась умеренно холодная погода, со значительными осадками и юго-западными ветрами.

За период с 2001 по 2005 годы наиболее суровой была зима 2004-2005 гг. В течение трех месяцев с декабря по февраль над Алтаем господствовали Восточно-Сибирские отроги Азиатского антициклона. Континентальный арктический воздух заполнил всю территорию Алтая. Движение циклонов и распространение Атлантического воздуха приостановилось. Наблюдалась устойчивая очень холодная погода без осадков, со слабыми северными и северо-восточными ветрами. Наиболее холодной была первая декада февраля, когда среднедекадная температура достигала в Кош-Агаче $-37,2^{\circ}\text{C}$, в Усть-Кане $-29,0^{\circ}\text{C}$, в Кызыл-Озек $-21,8^{\circ}\text{C}$, в то время как средняя месячная температура соответственно составила в Кош-Агаче $-32,4^{\circ}\text{C}$, Усть-Кане $-22,9^{\circ}\text{C}$, Кызыл-Озек $-18,3^{\circ}\text{C}$.

Следовательно, на фоне общего потепления зимних сезонов происходит чередование теплых и холодных зим. За период с 2001 по 2005 годы средняя сезонная температура зимы изменялась в Кош-Агаче от $-18,0^{\circ}\text{C}$ до $-22,6^{\circ}\text{C}$, в Усть-Кане от $-9,5^{\circ}\text{C}$ до $-11,9^{\circ}\text{C}$, в Кызыл-Озек от $-5,7^{\circ}\text{C}$ до $-11,2^{\circ}\text{C}$ (рис. 4). Однако и за зимний сезон 2004-2005 гг. разность температур со средней климатической нормой оставалась положительной, она составляет в Кош-Агаче $1,7^{\circ}\text{C}$, в Усть-Кане $2,0^{\circ}\text{C}$, в Кызыл-Озек $0,7^{\circ}\text{C}$.

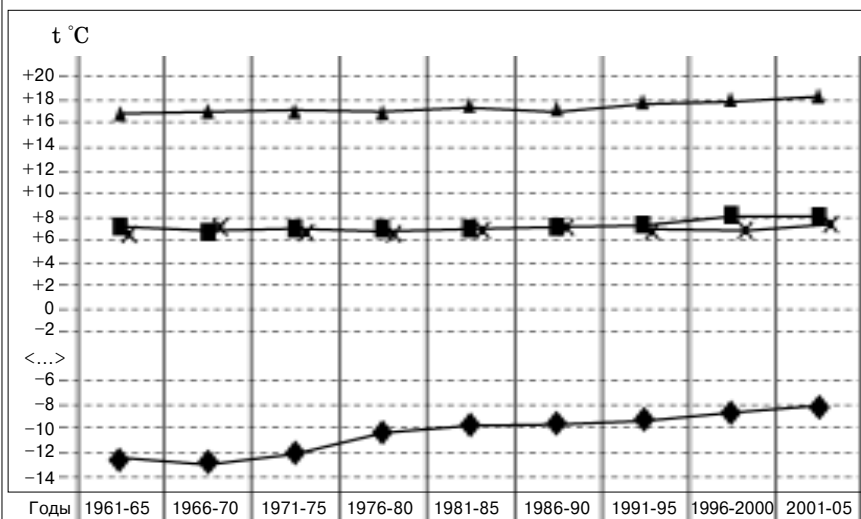


Рис. 1. Скользящие 5-летние средние значения температуры воздуха (Кызыл-Озек)

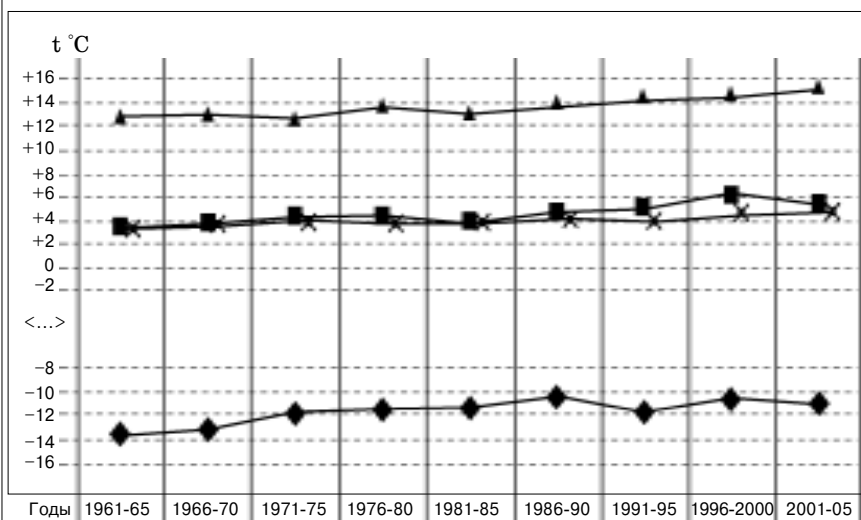


Рис. 2. Скользящие 5-летние средние значения температуры воздуха (Усть-Кан)

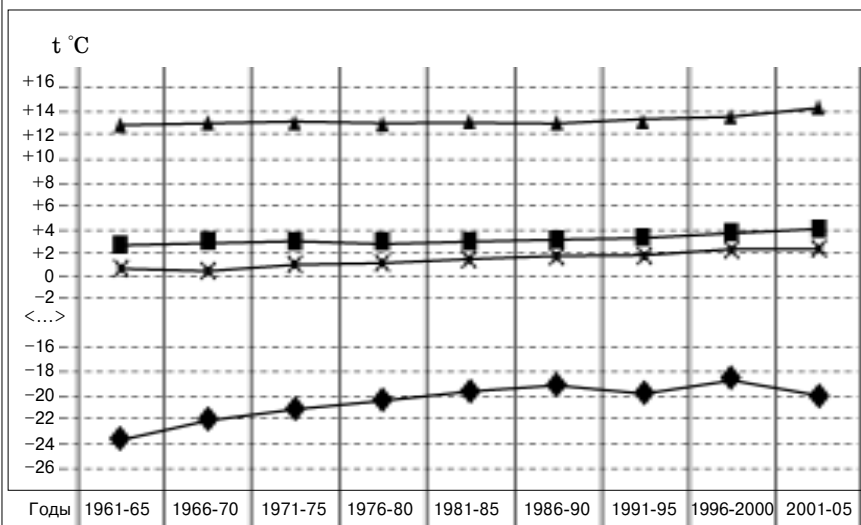
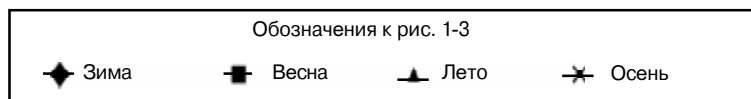


Рис. 3. Скользящие 5-летние средние значения температуры воздуха (Кош-Агач)



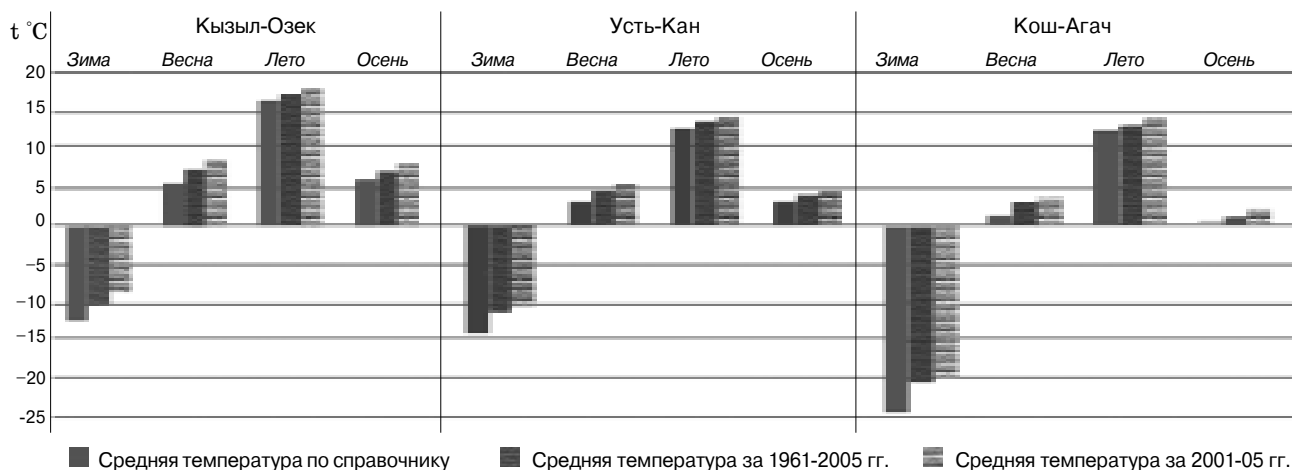


Рис. 4. Соотношение средней сезонной температуры воздуха (°C) за период с 1961 по 2005 гг. и с 2001 по 2005 гг. со средней многолетней температурой [12]

В период с 2001 по 2005 годы максимальная изменчивость погоды внутри сезонов и между сезонами наблюдалась в весенние месяцы. Ежегодно по-разному происходит переход от циркуляции холодного к циркуляции теплого сезона, что всегда сопровождается усилением зонального переноса воздуха и его трансформацией.

В основе изменчивости погоды весны лежит чередование господствующих воздушных масс теплого и холодного периодов. Так, в апреле 2003 г. сохранялся характер циркуляции зимнего типа, морозы продолжались до третьей декады апреля, в то время как в другие годы весенняя трансформация воздушных масс начиналась на 10-15 дней раньше. В 2001 и 2004 гг. средняя температура была положительной во все декады апреля. Вторжения тропического воздуха были наиболее характерными для третьей декады апреля. В 2005 г. повторяемость вторжений с юга составила около 30%. Яркую картину резкого потепления представляло вторжение тропического воздуха во второй декаде мая 2004 года, когда средняя декадная температура составила в Усть-Кане 15,8°C, в Кош-Агаче 12,1°C, что превысило климатическую норму на 6-7°C. Ежегодно в апреле — начале мая, сохраняется значимое присутствие арктического воздуха, поэтому климатическая весна, выраженная переходом средней суточной температуры через 5°C и началом вегетации, в Усть-Кане ежегодно наблюдалась в начале мая, в Кош-Агаче во второй декаде мая, в Кызыл-Озёке в третьей декаде апреля. Отклонения средней сезонной температуры от климатической нормы положительны во все годы, но изменяются в Кызыл-Озёке от 0 до 4,6°C, в Усть-Кане от 0,1 в 2005 году до 3,2-3,3°C в 2001 и 2004 годах, в Кош-Агаче от 0,7°C в 2002 году до 4,1°C в 2004 году. Средние сезонные отклонения соответственно составили в Кызыл-Озёке 3,1°C, в Усть-Кане 1,86°C, в Кош-Агаче 2,36°C.

Особенностью летних сезонов являлся более устойчивый температурный режим воздуха, чем в другие сезоны. Во все годы с 2001 по 2005 преобладающей погодой была антициклональная, которая обуславливала свойство поступающего воздуха и особенности формирования местного. Различия в температурном режиме лета определялись в первую очередь высотой над уровнем моря. Безусловно, на формирование термического режима влияют различия в количестве тепла, затрачиваемого на испарение влаги в условиях гумидного климата Северного Алтая (Кызыл-Озёк), семигумидного климата котловин Центрального Алтая (Усть-Кан) и аридного климата котловин Юго-Восточного Алтая (Кош-Агач). Очень важную роль в термическом режиме лета играет господствующий тип общей циркуляции.

Наиболее теплое лето наблюдалось повсеместно в 2001 и 2005 годах. В эти годы с юго-запада к Алтаю подходила полоса высокого давления, а с ней и тропический воздух - отрог Азорского максимума. Устанавливалась жаркая, сухая погода. В отдельные декады средняя температура превышала 20°C в Кызыл-Озёке, 15-16°C в Усть-Кане и Кош-Агаче.

В 2002 году над Юго-Восточным Алтаем господствовал поток воздуха из Центральной Азии. Средняя температура во второй декаде июля в Кош-Агаче составляла 18,1°C, очень теплая погода здесь сохранялась до третьей декады августа и средняя сезонная температура составила 14,9°C, что на 2,4°C выше нормы и на 0,9°C выше чем в Усть-Кане. В те годы, когда в июне преобладает юго-западный поток воздуха, а в июле устанавливалась зональная циркуляция с Атлантического океана, летний максимум температур наблюдался в июне (2001, 2003 гг.).

Наиболее прохладным повсеместно было лето 2003 г., когда преобладающим был северо-западный поток воздуха по восточной периферии Европейского антициклона, поэтому лето было прохладным и засушливым.

За период с 2001 по 2005 годы отклонения средней сезонной температуры лета от нормы составляли в Кызыл-Озёке от 1,3 до 2,2°C, в Усть-Кане от 1,5 до 2,0°C, в Кош-Агаче от 1,1 до 2,4°C. За весь период средняя температура лета составляла в Кызыл-Озёке 18,1°C, в Усть-Кане 14,8°C, в Кош-Агаче 14,2°C. Средняя температура лета за 2001 — 2005 годы превысила климатическую норму на 1,7 — 1,8°C (табл. 1).

Таблица 1

Разность (Δt) средней сезонной температуры (°C) за период с 1961 по 2005 гг. и с 2001 по 2005 гг. со средней многолетней (Справочник по климату, 1961)

	Зима	Весна	Лето	Осень
Северный Алтай (Кызыл-Озёк, h=330 м)				
Δt 1961-2005 гг.	1,9	1,7	0,8	1,1
Δt 2001—2005 гг.	3,6	3,1	1,6	2,2
Центральный Алтай (Усть-Кан, h=1037 м)				
Δt 1961-2005 гг.	2,6	1,5	1,0	0,9
Δt 2001—2005 гг.	3,3	1,8	1,6	1,5
Юго-Восточный Алтай (Кош-Агач, h=1758 м)				
Δt 1961-2005 гг.	4,0	1,7	0,7	0,6
Δt 2001—2005 гг.	4,4	2,4	1,7	1,6

В сентябре происходило прекращение процессов трансформации воздушных масс летнего типа. Характер циркуляции в основном определялся двумя типами циркуляционных механизмов — циркуляцией в восточ-

ной половине Европейских антициклонов или полярных антициклонов и в южной половине циклонов арктического фронта. Чередовались северный и южный воздушные потоки. Ненастная и дождливая погода с похолоданиями и заморозками сменялась теплой и сухой. Так как дневное прогревание не компенсировало потери тепла ночами, то средняя суточная температура неуклонно понижалась и лишь адвекция теплых воздушных масс на какое-то время повышала температуру.

В Северном Алтае 2001-2005 гг. средняя декадная температура сохранялась положительной до конца октября, средняя сезонная температура варьировала в пределах от 7,7 до 9,2°C. В Канской котловине положительная средняя декадная температура в течение октября наблюдалась в 2004, 2005 годах. Средняя сезонная температура осени изменялась в Чуйской от 1,3 до 3,0°C, в Канской котловине от 4,2 до 5,2°C. Наиболее теплой была осень 2005 года. За весь период 2001-2005 гг. превышение средней температуры осени, относительно климатической нормы, составило в Кызыл-Озеке 2,2°C, в Усть-Кане 1,5°C, в Кош-Агаче 1,6°C.

Таким образом, на общем фоне потепления относительно климатической нормы за период с 2001 по 2005 гг. от года к году наблюдаются существенные различия в термических условиях. Наиболее теплым во все сезоны был 2001 год, несколько прохладнее 2004 год. Наиболее прохладным летом и осенью выделяется 2003 год. Зимний сезон 2004 — 2005 гг. оказался самым суровым.

Анализ распределения атмосферных осадков за период с 1980 по 2005 гг. показал, что с 1980 по 1995 гг. количество атмосферных осадков было ниже нормы, с 1996 по 2001 гг. сумма осадков возросла и превысила норму. С 2001 по 2005 гг. разность между климатической нормой и годовой суммой осадков вновь стала отрицательной.

В Северном Алтае (Горно-Алтайск) годовое количество осадков изменялось от 646 до 493 мм. За весь период средняя годовая сумма осадков оказалась меньше нормы на 55 мм, на 49 мм в холодный период и 6 мм в теплый период.

В котловинах Центрального Алтая (Усть-Кан) при годовой норме 243 мм за период с 2001 по 2005 гг. среднее годовое количество осадков составило 321 мм. Изменение годовой суммы осадков было в пределах от 345 до 293 мм. Среднее годовое количество осадков уменьшилось в сравнении с нормой на 21,7 мм, из них стало меньше осадков на 12,3 мм в холодный период и на 9,4 мм — в теплый.

В Чуйской котловине (Кош-Агач) при годовой норме осадков 110 мм за последние пять лет выпало в среднем 99 мм, что меньше нормы на 11 мм — на холодный период приходится 7,9 мм, теплый 2,7 мм. В Кош-Агаче в июле и августе количество осадков обычно превышает норму, в отдельные годы превышение бывает в два с лишним раза. Так в августе 2001 г. выпало 49,3 мм осадков, в июле 2003 и 2004 гг. более 35 мм. В зимние месяцы нередко осадки отсутствуют.

Таким образом, несмотря на изменчивость осадков, на Алтае наблюдается снижение их годовой суммы. Уменьшение осадков приходится в основном на холод-

ный период года (рис. 5). Для летних месяцев уменьшение осадков практически не характерно (рис. 6). В котловинах Центрального и Юго-Восточного Алтая средние суммы осадков за июль — август несколько превышают климатическую норму.

Наблюдаемые изменения климата важны как с географической, так и с экологической точек зрения. Соотношение тепла и влаги определяет формирование типа ландшафта, его биопродуктивность и направленность геоэкологических процессов. Так, в зоне распространения горно-тундровых ландшафтов верхнего пояса гор Алтая начинают появляться лесные формации. За последние 50-100 лет лесные темнохвойные ландшафты поднялись на 100 м, а субальпийские на 200 м.

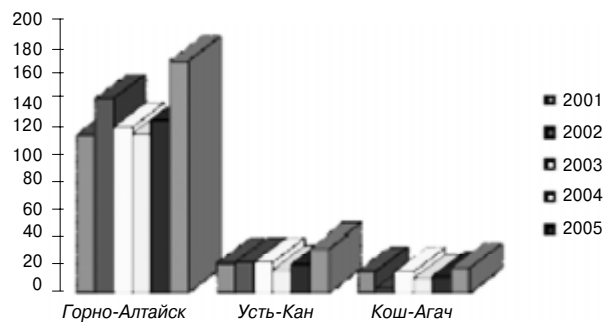


Рис. 5. Атмосферные осадки холодного периода (ноябрь-март)

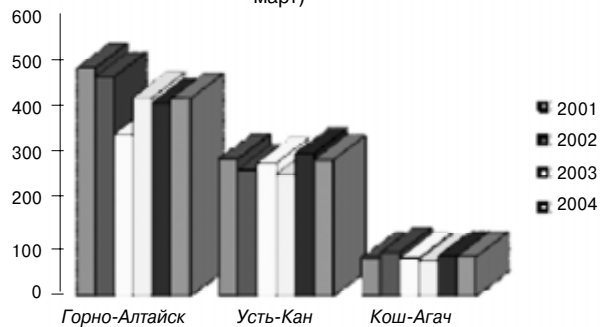


Рис. 6. Атмосферные осадки теплого периода (апрель-октябрь)

Происходит сокращение нивально-гляциальных ландшафтов. Если к середине XXI века оправдаются смоделированные изменения климата, то следует ожидать значительного сокращения объема ледников Алтая. По расчетной модели некоторые ледники к 2050 г. потеряют до 26% своей площади [14].

Результатом потепления климата является и деградация вечной мерзлоты, образование термокарстовых озер, просадка грунтов. За счет таяния ледников и вечной мерзлоты круговорот воды становится все более интенсивным.

Возрастание продолжительности безморозного периода и уменьшение числа дней с устойчивым снежным покровом оказывают существенное влияние и на биоту, и на условия земледелия. Современные изменения климата имеют так же большое биоклиматическое значение.

Библиографический список

1. Имбри, Д. Тайны ледниковых эпох / Д. Имбри, К. Имбри. — М.: Прогресс, 1988. — 262 с.
2. Дроздов, О. А. Естественные и антропогенные изменения климата / О.А. Дроздов, П.П. Арапов, К.М. Лугина, Г.И. Мосолова. / Глобальные и региональные изменения климата и их природные и социально-экономические последствия. — М.: ГЕОС, 2000. — С. 54-59.
3. Предстоящие изменения климата / Под ред. М.И. Будыко, М.С. Маккракена, Ю.А. Израэля, Д.Ж. Хекта. — Л.: Гидрометеоиздат, 1991. — 270 с.
4. Будыко, М.И. Эволюция биосферы — Л.: Гидрометеоиздат, 1981. — 488 с.
5. Mahadevan, T. Greenhouse effect and its impact on global climate / T. Mahadevan, V. Sitaraman. — BARC. [Rept]., 1994. — №P001. — 42 p.

6. Pilifosova, O.V. Clim. Change / O.V. Pilifosova, I.B. Eserkepova, S.A. Dolgih. — 1997. — N1-2. — С. 23-40.
7. Логвинов, В.Ф. О реальности солнечно-атмосферных связей в проблеме Солнце — нижняя атмосфера // Солнечно-Атмосферные связи в теории климата и прогнозах погоды: Тр. Всерос. Совещ. — Л.: Гидрометеиздат, 1974.
8. Глобальные изменения природной среды. — М.: Научный мир, 2000.
9. Селегей, В.В. Оценка изменения климата на локальном и региональном уровнях // Современные проблемы геоэкологии горных территорий. — Горно-Алтайск, 2006. — С. 85-104.
10. Damon, P.E. Geophys. Res. Lett. / P.E. Damon, A.N. Peristykh // Department of Geosciences, University of Arizona, Arizona. — 1999. — N16. — P. 2469-2472.
11. Байдал, М.Х. Многолетняя изменчивость макроциркуляционных факторов климата / М. Х. Байдал, Д.Ш. Ханжина. — М.: Гидрометеиздат, 1986. — 98 с.
12. Справочник по климату СССР. Температура воздуха и почвы. — Л.: Гидрометеиздат, 1965. — Вып. 20. — Ч.1.
13. Справочник по климату СССР. Влажность воздуха, атмосферные осадки, снежный покров. — Л.: Гидрометеиздат, 1969. — Вып. 20. — Ч. IV.
14. Галахов, В.П. Ледники Алтая / В.П. Галахов, Р. М. Мухаметов. — Новосибирск: Наука, 1999. — 134 с.
15. Подрезов, О.А. Современный климат Кыргызстана и сценарий его изменений в 21 веке / О. А. Подрезов, Л. И. Титова. — Бишкек, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.05.07

УДК 556.11

Д.М. Безматерных

ЗООБЕНТОС БАРНАУЛЬСКОЙ ОЗЕРНОЙ СИСТЕМЫ (юг Западной Сибири)

Приведены материалы исследования зообентоса озер Барнаульской системы, которая относится Барабинско-Кулундинской лимнологической области. Состав и уровень развития зообентоса озер системы в многолетнем аспекте нестабильны и изменяются в зависимости от водного режима. Структурные характеристики зообентоса, в общем, соответствовали фоновым показателям озер этой зоны. По уровню развития зообентоса озера относятся в основном к мезотрофному типу. На обследованных озерах не отмечено перестроек структуры донных сообществ антропогенного происхождения.

Барнаульская озерная система относится Барабинско-Кулундинской лимнологической области [5]. Отличительная особенность озер этого региона — малая глубина озерных котловин и цикличность гидрологического режима. Цикличность проявляется в периодическом падении уровня воды в озерах, которое сопровождается усилением заморных явлений и повышением минерализации и вызывает циклические сукцессии их гидробиоценозов [9]. Озера системы располагаются в пределах трех природных подзон в верховьях р. Барнаулки (приток Верхней Оби): засушливой степи, умеренно-засушливой степи и лесостепи. Ежегодно в январе — феврале наблюдается дефицит растворенного в воде кислорода, а в начале марта заморы охватывают всю акваторию водоемов. Суточное потребление кислорода на окислительные процессы в озере Зеркальном составляет до 0,22 мг/л, а в оз. Бахматовском до 0,18 мг/л [11].

Материалы и методы. Летом 1996 г. были исследованы оз. Бахматовское и оз. Сухое, летом 1997 г. — Зеркальное, Лебяжье, Мясково, Песчаное, Песьяное, Среднее, Серебрянниковское и Урлаповское. Было отобрано 37 качественных проб. Летом-осенью 2003 г. было отобрано 32 количественные пробы зообентоса на 9 озерах: Бахматовское, Вавилон, Горькое, Зеркальное, Песчаное, Песьяное, Степное, Сухое и Шуракша.

Материал собирали и обрабатывали по стандартным гидробиологическим методикам [10]. 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 (1996-1997 гг.) и 70% этанолом (2003 г.). Обработка проб проведена в камеральных условиях под МБС-10, все организмы подсчитывали и взвешивали на торсион-

ных весах ВТ-500. Всего было собрано и проанализировано 69 проб зообентоса.

Для биологического анализа качества воды озер по структурным характеристикам зообентоса были применены основные биоиндикационные подходы [8]: изучен уровень видовой обилия (индекс Маргалефа), выявлены виды-биоиндикаторы (индекс сапробности Пантле и Букка), проведена индикация по соотношению крупных таксонов (олигохетный индекс Гуднайта и Уитлея).

Результаты и их обсуждение. Летом 1996-1997 г. в озерах выявлено 33 вида зообентонтов, из них были характерными для озер и в р. Барнаулке не встречались: высшие раки *Potastacus leptodactylus*, клопы *Notonecta glauca*, *N. lutea* и водяные жуки *Laccophilus*, *Dytiscus*, *Acilius*, двукрылые *Nilobezzia*, хинономиды *Tanytus punctipennis*. Сходство видовой состава озер с р. Барнаулкой невысокое — 27,5%. Доминирующие таксоны в бентофауне озер представлены в приложении.

По качеству вод исследованные озера можно разделить на две группы (табл.). К первой группе относятся озера: Урлаповское, Бахматовское, Песьяное, Серебрянниковское, эти озера характеризуются как умеренно загрязненные органическими веществами (II класс качества вод по шкале Росгидромета). Ко второй группе относятся озера: Песчаное, Зеркальное, Сухое, они относятся к загрязненным (III класс качества вод).

Уровень развития донных беспозвоночных озер был изучен в 2003 г. Биомасса зообентоса колебалась от 0,19 г/м² (оз. Зеркальное) до 19,57 г/м² (оз. Бахматовское), что по шкале трофности озер В.П. Китаева [7] соответствует ультраолиготрофному и альфа-эвтрофному типу. Во всех изученных водоемах основу биомассы зообентоса составляли личинки комаров-звонцов (*Chironomidae*), к обязательным компонентам зообентоса можно также отнести брюхоногих и двусторчатых моллюсков, из семейств Lymnaeidae, Planorbidae и Pisidiidae. Кроме того, необходимо отметить малоцетинковых червей семейства Tubificidae

(*Limnodrilus hoffmeisteri*), рачков-бокоплавов (*Gammarus lacustris*), пиявок (*Eprobdevella octoculata*), водных клопов (*Illycoridae*, *Corixidae*, *Notonectidae*) и жуков (*Dytiscidae*), а также личинок ручейников, поденок и стрекоз.

Таблица
Биологические индексы озер бассейна р. Барнаулки
в 1996-1997 гг.

Индексы	Озера						
	Урлаповское	Бахматовское	Песчаное	Серебрянниковское	Песчаное	Зеркальное	Сухое
Сапробности	3,0	2,1	2,5	2,0	2,4	2,9	3,0
Олигохетный	0	5	0	0	0	0	2
Маргалефа	3,56	2,70	2,33	1,08	2,51	0,71	0,75
Класс вод	2	2	2	2	3	3	3

Аналогичные данные по зообентосу Барнаульской озерной системы были получены Л.А. Благовидовой [3], которая указывает те же ведущие группы зообентоса, а трофность озер исходя из ее данных, колебалась от ультраолиготрофной до бета-эвтрофной (см. приложение).

З.А. Иванова [6] отмечает, что бентофауна озер Зеркальное и Бахматовское, бедна как в видовом, так и в количественном отношении. Личинки хирономид представлены всего 7-10 формами и не достигают высокой численности, моллюски отсутствуют, в незначительном количестве представлены олигохеты, гаммариды и пиявки. Основу бентоса в обоих озерах составляют личинки Chaoborus. Средние значения биомассы зообентоса озер Бахматовского, Серебрянниковского и Песчаного составляют 8,63 г/м², 21,18 и 29,87 соответственно. По ее данным наибольшую биомассу на оз. Бахматовском имели моллюски, личинки комаров и бокоплав; на оз. Серебрянниковском — моллюски, пиявки, личинки комаров, поденок и веснянок; на оз. Среднем — моллюски, личинки комаров, пиявки и жуки. Большой вклад в биомассу бентоса моллюсков и личинок комаров также согласуется с нашими результатами.

В 2003 г. кроме озер, был исследован зообентос верхнего течения р. Барнаулки (которая вытекает из системы озер). Анализ этого материала показал принципиальную схожесть основных показателей по сравнению с данными 1996-2000 гг. [1]. Наибольшее значение в формировании структуры зообентоса реки имели хирономиды и моллюски, меньшее — олигохеты. На разных участках реки соотношение численности и биомассы

этих трех групп несколько менялось. Расчет биотического индекса Вудивисса [4] в 2003 г. показал, что на различных участках верхнего и среднего течения реки значения индекса колебались от 4 до 6 баллов, это соответствует III и IV классам вод — загрязненные и умеренно загрязненные по шкале Росгидромета. Такие же показатели качества воды на этих участках реки были отмечены нами и в 1996-2000 гг., что соответствует фоновому состоянию реки.

Пространственный анализ структуры зообентоса трех подзон бассейна (засушливой степи, умеренно-засушливой степи и лесостепи) не выявил значимых отличий, также отсутствует взаимосвязь с природными подзонами биологических индексов. Это можно объяснить как интразональным характером водных экосистем проточных озер (сообщающихся с р. Барнаулкой), так и недостаточной изученностью зообентоса озер разных природных подзон (особенной в верхней части бассейна). Определенные тенденции в многолетней динамике зообентоса так же не выявлены, что также может быть обусловлено методическим причинами и, кроме того, связано с отсутствием достоверных данных о гидрологическом режиме озер за последнее столетие. По мнению Л.А. Благовидовой [2] из всего многообразия факторов среды в Барабинско-Кулундинских озерах наиболее значимыми являются степень минерализации, распределение водной растительности и характер зимнего кислородного режима. Как показали ее данные, для большинства озер юга Западной Сибири эти показатели нестабильны и изменяются в зависимости от водного режима. Анализ собственных и архивных данных не выявил признаков влияния антропогенного загрязнения на биоценозы озер: структурные характеристики зообентоса соответствовали фоновым показателям для озер этой природной зоны. Озера Барнаульской системы, относящиеся в основном к мезотрофному типу, обладают высоким исходным потенциалом самоочищения, особенно к органическому загрязнению, что при существующих видах сельскохозяйственного воздействия в бассейне делает данные озера достаточно устойчивыми к этому антропогенному фактору. Таким образом, практически на всех обследованных экосистемах Барнаульской озерной системы не отмечено существенных перестроек структуры донных сообществ антропогенного происхождения.

Большую благодарность за помощь в сборе и анализе материала автор выражает д.б.н. Г.Н. Мисейко, к.б.н. М.М. Силантьевой, к.г.н. И.В. Жерелиной и Е.Н. Крыловой, отдельная благодарность, за обсуждение статьи — О.С. Бурмистровой.

Библиографический список

1. 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.
2. Благовидова, Л. А. Влияние факторов среды на зообентос озер юга Западной Сибири // Гидробиол. журн. — 1973. — Т. IX, №1. — С. 55-61.
3. Благовидова, Л. А. Отчет по обследованию озер системы рек Касмалы, Барнаулки и Алея в пределах Мамонтовского, Охотского, Шипуновского и Пospelихинского районов // Запсиб. Отд. ВНИОРХ, рукопись, 1931. — 37 с.
4. Вудивисс, Ф. Биотический индекс реки Трент. Макробеспозвоночные и биологическое обследование // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидробиологическим показателям: Тр. совет.-англ. семинара. — Л., 1977. — С. 132-161.
5. Жадин, В. И. Реки, озера и водохранилища СССР, их флора и фауна / В. И. Жадин, С. В. Герд. — М: Учпедгиз, 1961. — 600 с.
6. Иванова, З. А. Рыбы степной зоны Алтайского края / Под ред. Б. Г. Иоганзена. — Барнаул, 1962. — 152 с.
7. 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.
8. Макрушин, А. В. Биологический анализ качества вод / Под ред. Г. Г. Винберга. — Л.: АН СССР, 1974. — 60 с.
9. Максимов, А. А. Природные циклы: Повторяемость экологических процессов. — Л.: Наука, 1989. — 233 с.
10. Руководство по гидробиологическому мониторингу поверхностных экосистем / Под ред. В. А. Абакумова. — СПб.: Гидрометеоиздат, 1992. — 318 с.
11. Силантьева, М. М. Природные условия бассейна р. Барнаулки / М. М. Силантьева, Д. В. Золотов, О. Н. Жихарева // Река Барнаулка: экология, флора и фауна бассейна. — Барнаул, 2000. — С. 11-28.

Средняя биомасса, уровень трофности и доминирующие таксоны зообентоса Барнаульской озерной системы

Озера	1931 год [3]			1997 год	2003 год		
	Био- масса, г/м ²	Уровень трофности по С.П. Китаеву	Таксоны в порядке доминирования	Таксоны в порядке доминирования	Био- масса, г/м ²	Уровень трофности по С.П. Китаеву	Таксоны в порядке доминирования
1	2	[3]	4	5	6	[7]	8
Засушливая степь							
Вавилон	...	...	...	...	3,57	альфа- мезотрофный	Chironomidae, Trichoptera, <i>Eristalis</i> , <i>Lymnaea stagnalis</i> , <i>Planorbis planorbis</i> , <i>Planorbarius corneus</i> , <i>Anisus</i> , <i>Plumatella repens</i> , <i>Argironeta aquatica</i>
Песьяное	...	...	...	<i>Tanypus punctipennis</i> , <i>Sigara striata</i> , <i>Ceratorogon</i> , <i>Gammarus lacustris</i> , <i>Laccophilus</i> , <i>Lymnaea ovata</i> , <i>Ilyocoris cimicoides</i> , <i>Chironomus gr. plumosus</i> , <i>Leucorrhinia rubicunda</i>	11,7	альфа- мезотрофный	Chironomidae, <i>Gammarus lacustris</i> , <i>Acarina</i> , <i>Diptera</i> , <i>Planorbidae</i> , <i>Ephemeroptera</i>
Горькое	...	...	...	...	1,21	альфа- олиготроф- ный	Chironomidae, <i>Lymnaea lagotis</i> , <i>Corixidae</i> , <i>Nebiroporus cerisyi steppensis</i> , <i>Gastropoda</i> , <i>Culicidae</i>
Умеренно засушливая степь							
Крестьянское	26,5	бета- эвтрофный	<i>Gammarus</i> , <i>Chironomidae</i>	...	...	...	...
Шуракша	5,21	бета- мезотроф- ный	Chironomidae, Trichoptera, <i>Culicoides</i> , <i>Lymnaea ovata</i> , <i>Planorbis</i> , <i>Hirudinea</i>	...	24,2	альфа- мезотрофный	Chironomidae, <i>Coleoptera</i> , <i>Hirudinea</i> , <i>Gammarus lacustris</i> , <i>Odonata</i> , <i>Trichoptera</i> , <i>Euglesa</i> , <i>Planorbidae</i>
Лесостепь							
Зеркальное	26,0	бета- эвтрофный	Chironomidae, Trichoptera	<i>Endochironomus albipennis</i> , <i>Cryptochironomus gr. defectus</i> , <i>Lymnaea ovata</i>	0,19	ультра- олиготроф- ный	Chironomidae, <i>Gammarus lacustris</i> , <i>Ilyocoris cimicoides</i> , <i>Planorbidae</i> , <i>Ephemeroptera</i> , <i>Bivalvia</i>
Круглое	7,45	бета- мезотроф- ный	Chironomidae, <i>Corethra</i>	...	...	...	...
Урлапово	3,98	альфа- мезотроф- ный	Chironomidae, <i>Culicoides</i> , <i>Gammarus</i>	<i>Gammarus lacustris</i> , <i>Cladotanytarsus №1</i> , <i>Glyptotendipes paripes</i> , <i>G. glaucus</i> , <i>Tanypus punctipennis</i> , <i>Limnoporus rufoscutellata</i> , <i>Erpobdella octoculata</i> , <i>Polypedilum nubeculosum</i> , <i>Coenagrion armatum</i> , <i>Cricotopus gr. silvestris</i> , <i>Dytiscus circumflexus</i>	...	...	...
Среднее	16,79	альфа- эвтрофный	Chironomidae, <i>Culicoides</i> , <i>Gammarus</i> , <i>Hirudinea</i> , <i>Nematodes</i> , <i>Oligochaeta</i> , <i>Trichoptera</i> , <i>Lymnaea ovata</i> , <i>Planorbis</i>	<i>Chironomus solitus</i>	...	...	...

1	2	3	4	5	6	7	8
Верхнее Займище	0,49	ультраолиготрофный	Chironomidae, Trichoptera, Culicoides, Hirudinea, Lymnaea ovata, Planorbis	...	...	...	...
Боровское	...	...	Chironomidae, Culicoides, Gammarus.	...	...	...	...
Бахматовское	38,2	бета-эвтрофный	Chironomidae, Culicoides, Gammarus	Cryptochironomus gr. defectus	19,6	альфа-эвтрофный	Chironomidae, Tubificidae, Hirudinea, Gerridae, Gammarus lacustris, Trichoptera, Planorbidae, Ilyocoris cimicoides, Euglesa, Lymnaea stagnalis
Серебренниковское	11,24	альфа-эвтрофный	Chironomidae, Culicoides, Gammarus	Chironomus tentans, Notonecta glauca, Acilius sulcatus, Cloen dipterum	...	...	...
Степное	0,49	ультра-олиготрофный	Chironomidae, Culicoides, Trichoptera, Hirudinea, Lymnaea ovata, Planorbis	...	5,12	бета-мезотрофный	Chironomidae, Ilyocoris cimicoides, Erpobdella octoculata, Oligochaeta, Ephemeroptera, Odonata, Bivalvia, Tubificidae, Dytiscidae, Corixidae, Odonata, Lymnaea stagnalis, Gerridae
Сухое	...	...	...	Limnochironomus nervosus, Chironomus cingulatus, Tubifex tubifex, Cryptochironomus gr.defectus, Erpobdella octoculata	7,29	бета-мезотрофный	Chironomidae, Tubificidae, Ephemeroptera, Hirudinea, Odonata, Gerridae, Corexidae
Песчаное	16,9	альфа-эвтрофный	Chironomidae, Culicoidinae, Gammarus, Hirudinea, Nematodes, Oligochaeta, Trichoptera, Lymnaea ovata, Pisidium	Cladotanytarsus №1, Euglesa pulchella, Lymnaea ovata, Anadonta stagnalis, Chironomus gr. plumosus, L. auricularia, L. lagotis, Sigara striata, Planorbis planorbis	5,89	бета-мезотрофный	Chironomidae, Diptera, Lymnaea, Planorbis, Euglesa
Моховое	1,11	альфа-олиготрофный	Chironomidae, Trichoptera, Culicoides	...	...	...	...
Лебяжье	0,75	альфа-олиготрофный	Corethra, Phriganidae	Choanomphalus rosmaessleri, Chironomus gr. plumosus	...	...	...

Статья поступила в редколлегию 17.05.07

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 7.072.067.1

С.Д. Бортников

АВТОРИТАРИЗМ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ (социокультурная и политическая парадигма)

Рассматриваются позитив и противоречия советской системы управления культурой, место художественной интеллигенции в кадровой политике КПСС, приведена статистика из архивных материалов сибирского региона, свидетельствующая о сложности отношений политической и культурной элит в недавнем прошлом России.

Вся политическая, экономическая и культурная жизнь советского государства с Октября 1917 года по август 1991 проходила под влиянием идей коммунистической партии, которая руководствовалась теорией марксизма-ленинизма. Коммунистическую теорию разработывали лидеры партии.

Воздействие коммунистической идеологии в разные годы было различно. И если в 20-е годы только начиналось становление советской государственности и многие виды деятельности общества протекали «по-старому», то с укреплением власти коммунистов влияние марксистско-ленинской идеологии становилось всеобъемлющим и постоянным. Под полный контроль партии страна была поставлена к концу 20-х — началу 30-х годов. Тяжесть коммунистического пресса зависела в значительной мере от характера руководителя правящей партии. И. Сталин был жестоким человеком по отношению к инакомыслящим, его преемники на посту Генерального секретаря ЦК КПСС продолжали его линию по воздействию марксистско-ленинской идеологии на жизнь государства, однако проявляли разную степень давления на советское общество, в том числе и на духовную сферу. В публичных же своих выступлениях они всегда ратовали за разумное разрешение конфликтов между идеологией правящего режима и мастерами искусства. «Дело не в запрете, — говорил И.В. Сталин, — а в том, чтобы шаг за шагом выживать со сцены старую и новую непролетарскую макулатуру в порядке соревнования, путем создания могущих ее заменить настоящих, интересных, художественных пьес советского характера» [1, с. 328].

Родоначальники советского государства: В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий, Н.И. Бухарин и другие уже в начале 20-х годов написали свои труды по влиянию социалистической идеологии на интеллигенцию. Исходя из марксистских представлений о том, что интеллигенция не есть самостоятельный класс, а лишь общественная прослойка, и что она служит всем, кто ее материально содержит [2, с. 226], теоретики строительства нового мира четко указали людям умственного труда на определенное место в этом мире. Интеллигенция должна была верой и правдой служить рабочему классу, не подвергая сомнению его гегемонию в историческом процессе. Более того, интеллигенция, четко осознав свое место и роль в истории, должна смириться с ними и идейно обслуживать единственно революционный класс. А последний, по мнению теоретиков, должен был внимательно следить за интеллигенцией и предостерегать ее от собственных идейных метаний. «Интеллигенцию всегда нужно держать в ежовых рукавицах, — подчеркивал В. И. Ленин, — она всегда стоит во главе всевозможных дрязг» [3, с. 167]. Если же последняя не откажется от своих «всевозможных» исканий, то рабочий класс, а вернее его карательный орган, должен исправлять интеллигентов, не останавливаясь ни перед чем. «Даже в тех случаях, — опять же говорил В. Ленин, — когда они не являются прямыми изменниками (а это явление не случайное, а постоянное), даже в этих случаях они не в состоянии понять новых условий, новых задач, новых требований» [4, с. 137]. Этим положением не замедлили воспользоваться на практике. Как только марксистские

теоретические воззрения не стали выдерживать испытания практикой советского строительства, наиболее авторитетная часть интеллигенции, которая так и не приняла новых условий и требований большевиков, была выслана из страны в 1922 году. Как мы знаем из истории нашего государства, это была еще не самая страшная мера воздействия на инакомыслящих.

Однако марксистских теоретиков можно и понять. Ведь исходя из их идеологии, в переходный период надо воспитать нового человека, который будет лишен всех проклятых пороков и гнусностей старого мира. Процесс воспитания длителен и труден. Успех его в четкой, и, главное, в жесткой программе воспитателя. И революционеры-романтики начала 20-х годов еще искренне верили в то, что жесткость и даже жестокость принесут в результате счастье воспитуемому населению страны. И здесь, по их мнению, нет места сантиментам.

Большое внимание в воспитании нового человека теоретики советского коммунизма, и в частности А.В. Луначарский, уделяли искусству. В своих теориях они исходили из положения о том, что человек существо более эмоциональное, нежели рациональное. Тем более русский человек, который в силу своей государственной истории и принадлежности к православной религии особенно подвержен воздействию эмоций. Поэтому главная ставка в воспитании нового человека была сделана на идеологическую обработку масс. Ведь «...теория становится материальной силой, как только она овладевает массами» [5, с. 422].

В искусстве появляется течение «пролеткульт». Его деятельность достаточно полно проанализирована в научной литературе, поэтому повторяться не будем. Однако подчеркнем, что пролеткультовцы ближе всего подошли к пониманию того, что новый мир надо создавать на качественно новой базе, решительно порвав со старым, а лучше — вообще его уничтожить. Думается, что если бы победила их точка зрения, то о советском искусстве можно было бы вообще не писать в исследуемые годы (хотя, может быть, история цивилизации получила бы весьма оригинальные формы отражения человеком окружающей его действительности). Но этого, к счастью, не произошло. И повторимся, что не последнюю роль здесь сыграл известный консерватизм В.И. Ленина в области искусства. Это определило в конечном счете отношение компартии к «пролеткульту». Он потерпел поражение, а советский народ не «выпал целиком из орбиты» и сферы влияния мирового искусства.

«Пролеткульт» был осужден, тоталитарное влияние только марксистско-ленинской идеологии на художественную интеллигенцию усилилось. Более того, относительная плюралистичность советского искусства в 20-е годы была уничтожена к 30-м годам. Была создана жесткая, централизованная, строго иерархическая система управления культурой. Она по сути повторяла феодальную систему восточных деспотий, которая начала разрушаться в России под воздействием капиталистических начал в конце XIX—начале XX веков и былавосстановлена в СССР. В искусстве можно назвать даже год воссоздания — 1932, когда были образованы творческие союзы.

Образованием творческих союзов СССР марксистско-ленинская идеология утвердила господство в искусстве государства. Впервые в мире мастера искусств были поставлены на одну ступень социальной лестницы с представителями других общественно значимых профессий. Они получили возможность жить, как другие категории трудящихся: иметь постоянную и гарантированную заработную плату (пусть не высокую, а кто в Советском Союзе получал большие гонорары?), иметь жилье и творческие мастерские, возможность периодически публиковать свои произведения и участвовать в выставках. О них постоянно помнили, им напоминали, что от

них хотят получить. Более того, можно уверенно сказать, что только советская система, базирующаяся на коммунистической теории, поставила представителей богемы на столь высокую ступень социальной лестницы, которая была не сравнима со статусом творческой интеллигенции за рубежом в первой половине XX века. Она сделала их депутатами Советов всех уровней и заставила заниматься политикой, экономикой, то есть по сути дела управлять государством. Комедианты, фигляры, лицедеи (по старым названиям) получали самые высокие награды и звания одного из самых мощных государств мира. И это была не прихоть отдельных представителей советской власти, а политика государства, основанная на марксистско-ленинской теории. Приравняв художников к другим социальным слоям и группам общества, их стали слушать, но только тогда, когда они говорили, по мнению правящей партии, «правильные слова». У них даже иной раз стали перенимать их специфические профессиональные качества, ценить их преданность делу, самоотверженность и упорство в достижении цели.

Особенно много коммунистическая система дала «среднякам от искусства» (Г. Вишневская в одном из интервью резко сказала: «Советская власть была рассчитана на середняка») [6, с. 3] и тем людям, которые, не будь этой системы, вообще бы не были причислены к художественной интеллигенции. Расслоение людей в каждом виде деятельности по мере их таланта естественно. Всегда были, есть и будут гении и люди без особых дарований. Но это полярные слои. И они немногочисленны. Основную массу в любом виде жизнедеятельности человека составляют люди, которые владеют своей профессией, преданы ей, обладают определенной квалификацией. Их большинство в любой сфере — это закономерно. В искусстве эти люди несут на себе все тяготы своей профессии. Если гениальный артист поссорится с режиссером, его с радостью возьмет другой — без работы он не останется. Художник со средними способностями на конфликт не пойдет, а если и пойдет, то в крайнем случае: он знает свои возможности, а главное то, что таких, как он, — многие тысячи по стране, и остаться без работы и привычной атмосферы он не хочет. Этим всегда и везде, в любой стране и в каждый исторический период пользовались менеджеры и импресарио. Они заставляли людей творческих профессий работать на выгодных им условиях, они умело управляли художниками со средним уровнем таланта.

Советская власть дала основной массе художников определенные права. И это справедливо. Но творческая личность — это особая натура. Ей присуща повышенная эмоциональность, часто она завышает оценку своих способностей и поэтому, когда за спиной есть профсоюзная организация и различные инстанции, где можно попытаться отстаивать свои права, она, эта личность, требует к себе повышенного внимания, она обижается на руководство, которое не всегда может оценить ее по достоинству. То есть стабильность социального положения, которую дала советская власть творческой интеллигенции, обернулась различными скандалами и склоками в творческих организациях. Документы в архивах буквально ими изобилуют. Для наведения хотя бы внешнего благополучия в этих коллективах периодически создавались комиссии из различных ведомств. Комиссии заседали, выносили решения, мир водворялся, но проходило время, и все повторялось. Так стабильность обернулась тем, что за долгие годы советской власти была создана атмосфера, которая подчас не столько благоприятствовала творческому росту художественной интеллигенции, сколько способствовала порождению чувства иждивенчества, когда любые проблемы должны были решать не сами работающие в этих коллективах люди, а предста-

вители власти. На страницы прессы скандалы не выносились, ведь исходя из коммунистических догматов, антагонистических противоречий внутри социалистического коллектива не должно было быть. Все объяснялось неуживчивым характером отдельных личностей, при этом забывалось, что эти личности живут в весьма определенных общественных условиях.

Что касается творческой интеллигенции с невысоким уровнем таланта, то она прижилась в этой системе. Более того, не представляя из себя ничего ценного в искусстве, многие благодаря многочисленности различных общественных организаций в советской культуре сделали служебную карьеру. Добившись власти в общественных организациях, многие из них попадали в государственные структуры управления культурой. Со временем они стали представлять управленческую элиту в искусстве, ведь они награждали себя теми же наградами и званиями, которые давались и талантливым мастерам. Все это в целом отрицательно сказывалось на общем уровне советского искусства.

Однозначно положительно советская система управления культурой сказалась на подготовке кадров художественной интеллигенции. Ни одна страна мира вплоть до появления СССР не могла похвастать столь мощной государственной поддержкой молодых дарований в сфере искусства. Да это и не было возможно в условиях свободных рыночных отношений за рубежом. Только сильное социалистическое государство может позволить себе планомерно убыточную отрасль. И надо отдать должное коммунистическому руководству: оно долгие годы стабильно субсидировало учебные заведения художественной интеллигенции, постоянно открывало новые училища и институты, расширяло количество специализаций в них. Были созданы и успешно работали различные академические центры в сфере искусства, которые стали координаторами развития культуры в целом. Партия и правительство принимали постановления, которые гарантировали молодежи ее участие в художественной жизни страны, заставляли руководителей творческих коллективов заниматься проблемами молодых кадров, определяли квоты молодежи в тех или иных мероприятиях. Не все выполнялось, и не очень большие средства выделялись на эти цели, но была государственная программа подготовки кадров заведомо убыточной сферы. Коммунистическим лидерам различных уровней была нужна молодежь. Марксистско-ленинская теория зиждется на теоретической неподготовленности молодежи, ее незнании жизни и благородным порывам служить всему человечеству.

Коммунистическая идеология, повторимся, принесла в искусство засилье одной, единственно верной марксистско-ленинской теории. Людям талантливым, но смотрящим на мир другими глазами, было невозможно добиться признания на родине. Тысячи художников не смогли себя полностью реализовать из-за политических разногласий с правящей партией. Многие из них были преданы остракизму, ошельмованы, изгнаны из страны, некоторые заплатили жизнью. И беда здесь, на наш взгляд, не только в этом. Если бы в искусство пришли только люди, искренне верящие в коммунизм, — это было бы прекрасно. Ведь нельзя отрицать того, что коммунистическая идеология несет в себе немалую долю глубоко гуманистических идей, почерпнутых из ранее накопленных цивилизацией различных учений. Но отсутствие здоровой конкуренции идей в культуре и в обществе в целом негативно сказалось на качественных показателях советского искусства. Засилье принципа «социалистического реализма» существенно деформировало культурную жизнь страны, сказалось на авторитете советских художников. «...Только возглавляющий управление искусств бюрократ и мог придумать подоб-

ный ярлык, — писал Л. Троцкий, — этот реализм сводится к имитации провинциальных дагерротипных снимков третьей четверти прошлого века; а его «социалистичность» — к использованию приемов «под фотографию» для изображения событий, никогда не имевших места в действительности. Нельзя без ужаса и отвращения читать поэмы и романы или смотреть картины и скульптуры, в которых чиновники, вооруженные пером, резцом или кистью под присмотром чиновников, вооруженных револьверами, прославляют «великих и гениальных вождей», в которых нет ни одной искры величия или гениальности» [7, с. 202]. Однако, все это было сказано в эмиграции, Троцкий начала 20-х годов так не сумел. Этот принцип не дал Советскому Союзу, кроме М. Шолохова, Нобелевских лауреатов в области литературы. А ведь представить мировое искусство без русских мастеров в XX веке практически невозможно.

Созданные творческие союзы СССР с течением времени превратились не только в «бастионы социалистического реализма», но и в «кормушки» для своих членов. А кормят лишь тех, кто верой и правдой служит своим хозяевам. Наша творческая интеллигенция и особенно ее элита получили весьма существенные льготы по сравнению с остальной и большей частью населения страны.

Феодалная дифференциация, сформировавшаяся в Советском Союзе, давала преимущества одним за счет других. Артистическая элита оторвалась от основной части художественной интеллигенции, полностью приняла правила правящей верхушки и стала жить по ее нормам. Тем самым она предала очень многое, что является честью и достоинством художников. Идеологическая машина КПСС поставила художественную интеллигенцию под свой полный партийно-государственный контроль. И то, что вроде бы нормально воспринималось в 30-е годы (хотя с большой натяжкой), в 70-80-е стало аморальным явлением в жизни общества.

В воздействии авторитарной идеологии на население страны и ее интеллигенцию можно выделить два различных направления:

1) заслугой КПСС явилась четкая система коммунистического воспитания, которая дала свои результаты. Наряду с идеологической «зашоренностью» у большинства представителей советской интеллигенции было сильно и глубоко развито чувство гордости за свою страну и социалистический строй. Собираясь на гастроли в Японию в 1966 году, коллектив Новосибирского театра оперы и балета поставил себе следующие задачи: достойно представить советский балет за рубежом, показать социально-культурные изменения, которые произошли в Сибири за годы советской власти [8]. И это не было пустой декларацией. Советские люди в своей массе искренне верили, что они живут в лучшей стране мира и в самом справедливом и гуманном обществе. И пусть в государстве были отдельные недостатки (власти об этом открыто говорили и признавали), все равно всех за горизонтом ждал коммунистический рай. Это было, повторимся, реальной удачей правящей партии. Уверенность в завтрашнем дне самым благоприятным образом сказывалось на морально-психологическом климате подавляющего большинства советских граждан, что позволяло КПСС довольно эффективно решать многие вопросы государственного и культурного строительства;

2) коммунистическая партия, пользуясь социальной демагогией, иной раз переходила дозволенные ею же границы, и ее официальные вожди допускали оплошности, которые ярко высвечивали фарисейство безраздельно господствующей доктрины. Так, КПСС требовала во всех своих постановлениях от художников «правды жизни». Но трудно прославлять то, чего нет в реальной жизни. Тогда А.В. Георгиев, Первый секретарь Алтайского крайкома КПСС в феврале 1967 года призывает пи-

сателей «проявить выдумку в воспевании величественных героев труда и их незабываемых будней» [9].

Промах в высказывании партийного лидера Алтая очевиден. (Правда он остался в архиве крайкома). Реализм не может сочетаться с фантазиями авторов произведений. «Выдумки» и повседневная практика социалистической действительности не одно и то же. Это аксиома. И со временем она все больше и больше стала доходить до понимания широких народных масс. Марксистско-ленинская идеология все чаще стала давать сбои. Она стала не выдерживать ею же провозглашенной фразы: «Практика — критерий истины». Русский коммунизм, писал Н. Бердяев, «уничтожил всякую свободу творчества и создал культуру социального заказа, подчинив всю жизнь организованному извне механическому коллективу. И сейчас русские культурные люди могут лишь мечтать о свободе творчества, об индивидуальной независимости и достоинстве» [10, с. 136].

Большевистская фракция РСДРП, а затем КПСС большое внимание придавали количественному и качественному росту своих рядов. Это внимание объяснялось территориально-производственным принципом построения партии, который позволял эффективно воздействовать на широкие массы через сеть первичных партячеек. И если количественные показатели не форсировались, особенно в 70-80-е годы, когда значительное количество коммунистов позволяло решать многие социально-политические вопросы жизни страны, то качественным показателям руководство партии уделяло самое пристальное внимание на всех этапах развития компартии, начиная от партшкол за границей в царские времена и кончая региональной сетью высших партшкол (ВПШ) и Академией общественных наук в советский период. Это нашло свое воплощение и в установлении категорий при приеме в партию в довоенное время. И хотя затем эти категории были де-юре отменены, но де-факто они остались вплоть до перестройки М.С. Горбачева.

КПСС до конца 80-х годов давала приоритет при вступлении в партию только рабочему классу. Все остальные классы и социальные группы страны должны были ждать своей очереди, так как разрядка по приему в партию спускалась сверху очень жестко. И ни один заведующий организационным отделом райкома КПСС не смел ослушаться указаний ЦК (если, конечно, он хотел работать на этом месте). Излишне здесь напоминать, что интеллигенцию во все годы правления КПСС допускали в партию последней. В этот исторический казус (с нормальной точки зрения) верится с трудом, но это так. Парадокс ситуации, а вернее несовершенство советской системы, заключался в том, что партия рабочего класса, основанная группой интеллигентов-революционеров, во главе которой в первые годы пребывания у власти стояли представители дворянской и буржуазной (по происхождению) интеллигенции, настолько враждебно относилась к думающей части общества, что со временем в стране и партии не осталось подлинной интеллигенции. Ее заменила советская интеллигенция. Но даже созданная и воспитанная КПСС интеллигенция не была полноправным членом общества в партийном государстве. Даже в годы «развитого социализма», когда советская страна из «государства диктатуры пролетариата» превратилась в «общенародное», а социализм победил «полностью и окончательно», о чем громко заявил XXI внеочередной съезд КПСС в 1959 году, все равно разрядка осталась 4 : 1, то есть на четырех трудящихся рабочих, принятых в партию, приходился 1 трудящийся интеллигент. Парадоксальность исторической ситуации состоит и в том, что партия, которая заявила в своих программных документах о построении самого справедливого общества в мире, отказывала в приеме тем, кто теоретически мог обосновать строительство разумного общества. Отчего это происходи-

ло? Можно утверждать, что вожди партии, сами изверившиеся в том, что можно построить коммунизм, боялись, что в партии появятся думающие люди, которые неизбежно поймут утопичность этой идеи и повернут компартию на путь оппортунизма (это в принципе и произошло в конце 80-х годов). Поэтому с укреплением советской власти была установлена партноменклатура, доступ в которую был весьма ограничен и куда брали тех, кто был проверен на личную преданность вождям. Брали не самых выдающихся, но умеющих четко и быстро выполнять приказы вышестоящих.

Антиинтеллигентская политика со временем сказалась на самой КПСС. На смену блестящим ораторам, которые зажигали многотысячные массы народа на революционные выступления, на смену тем, кто мог спорить по любому вопросу, так как имели значительную школу жизни за плечами, пришли «вожди», которые не могли сказать двух слов без референтов, а их образование в рамках высшей партийной школы отдавало начетничеством. Конечно, не все были такими, но таких было подавляющее большинство, особенно в руководстве партии, которое привело КПСС к неминуемому краху в 1991 году. Партия, которая отвергла помощь теоретиков-реформаторов, рухнула в одночасье. Никто не пришел спасать этот утративший живость мысли политический труп.

Художественная интеллигенция не была исключением в кадровой политике КПСС. И здесь опять можно обнаружить массу исторически парадоксов. Компартия тратила огромные усилия на идеологическую обработку населения. Идеологический пресс постоянно рос и усиливался. По логике вещей, казалось бы, необходимо было увеличивать партийную прослойку среди художественной интеллигенции, заставляя коммунистов-художников неуклонно проводить политику партии в своих произведениях. Они ненавязчиво воздействовали на разум и эмоции многомиллионной армии своих почитателей. И это было бы прекрасно для воспитательного процесса. (Еще лучше было бы для партии, если произведение искусства в достаточной мере талантливо). Но парадокс и состоял в том, что, признавая во всех постановлениях, что художественная интеллигенция — это идеологический помощник партии, КПСС в своей кадровой политике ставила артистов, музыкантов, художников, писателей чуть ли не на последнюю ступень. Партийная прослойка творческих союзов и учреждений была настолько малочисленной, что это не позволяло им подчас создать первичную партячейку. Говорить об освобожденных партработниках в организациях искусства и культуры даже не приходится. И это при том, что теоретически рядовые коммунисты — проводники линии партии на местах. Этот парадокс объясняется довольно просто. Партийное руководство не доверяло художественной интеллигенции. Оно, повторимся, само не верило в коммунистические догмы, поэтому боялось доверить процесс воспитания населения людям эмоциональным и легко поддающимся своим чувствам. Поэтому так мал был процент коммунистов-художников по отношению к численности краевых и областных парторганизаций (табл. 1.).

К середине 70-х годов к статистической форме №2 партийных комитетов о численном и профессиональном составе организаций КПСС было добавлено приложение, где в строке 348 указывалось распределение коммунистов по министерствам (в том числе и в министерстве культуры). Строка же 271 в форме №2 стала указывать численность коммунистов не в отрасли «Культура», а в отрасли «Культура и искусство». То есть благодаря «Приложению» стало можно вычислять, сколько членов партии работает только в сфере искусства. Таблица 2 подтверждает вышесказанное о том, что люди искусства составляли мизерный процент в КПСС.

Таблица 1
Численность коммунистов и членов КПСС, работавших в сфере культуры и искусства в сибирском регионе в 1961-1980 годах. [11]

Область, край	1961			1971			1981		
	ком-ты	в кул-ре	%	ком-ты	в кул-ре	%	ком-ты	в кул-ре	%
Алтайский	106574	1373	1,3	145969	1349	0,9	172078	1492	0,9
Иркутская	73159	731	1	110554	821	0,7	125902	912	0,7
Кемеровская	111688	1027	0,9	179003	1031	0,6	210684	1161	0,55
Красноярский	90538	1190	1,3	134005	1068	0,8	170421	1300	0,76
Новосибирская	93118	1097	1,2	127314	744	0,6	149372	1001	0,67
Омская	71532	701	1	108011	575	0,5	123502	706	0,6
Томская	30700	445	1,4	43518	420	1	54241	452	0,8
Тюменская	38430	543	1,4	65721	676	1,0	106825	626	0,6
Читинская	38538	479	1,1	48272	430	0,9	53505	433	0,8

Таблица 2
Численность коммунистов и членов КПСС, работавших в сфере искусства в сибирском регионе в 1976-1985 годах. [12]

Область, край	1961			1971			1981		
	ком-ты	в кул-ре	%	ком-ты	в кул-ре	%	ком-ты	в кул-ре	%
Алтайский	157599	169	0,1 1	172078	122	0,0 7	182830	192	0,1 1
Иркутская	116712	243	0,2 1	125902	331	0,2 6	132804	281	0,2 1
Кемеровская	188992	234	0,1 2	210684	221	0,1 1	231716	243	0,2 0
Красноярский	145020	344	0,2 4	170421	298	0,1 7	190204	247	0,1 3
Новосибирская	136682			149372			156452	245	0,1 6
Омская	112667	75	0,0 7	123502	34	0,0 3	132926	63	0,0 5
Томская	45558	117	0,2 6	54241	164	0,3 0	59338	94	0,1 6
Тюменская	80681	-	-	106825	-	-	-	-	-
Читинская	49608	114	0,2 3	53505	63	0,1 2	57353	-	-

Рассматривая влияние авторитарной идеологии на деятельность творческих союзов и организаций в 1961-1985 годах, следует признать, что несмотря на субъективное желание партийных комитетов видеть ряды художественной интеллигенции Сибири идейно-монолитными и многочисленными, верными помощниками партии, этого во многом не произошло. Этому мешали многие причины. Главными из них, на наш взгляд, являются следующие:

1. Советские ученые-обществоведы по заказу КПСС изучали и анализировали лишь макросреду, существенно недооценивая, а подчас вообще игнорируя микросреду. Партийные органы в практической работе с художественной интеллигенцией очень часто не видели, а вернее, не хотели видеть такую характерную для нее черту, как индивидуализм. Но он превалирует в среде богемы. И это естественно, так как объективных критериев оценки творчества художника общество не выработало, да, видимо, и не выработает. Следовательно, жизнь и деятельность художественной интеллигенции во многом была не исследована. Руководители КПСС подходили к ней только с общемарксистских позиций.

2. Монополизированная идеология в условиях бюрократической государственной и партийной власти привела ее к отрыву от теории и практики реальной жизни,

что сказалось во все большем антагонизме коммунистических лидеров и партии в целом, с одной стороны, и интеллигенции и ее художественной части — с другой. Этот антагонизм постоянно усиливался, так как партийные лидеры, на словах признавая художественную интеллигенцию помощником партии и часто повторяя это положение как заклинание, на деле не доверяли ей. Партийные руководители высшего уровня не доверяли богеме и не использовали ее по назначению. Художники отвечали КПСС тем же.

3. Забота партийных органов о развитии духовных запросов населения часто лишь постулировалась. Реально КПСС заботилась о своем идеологическом могуществе и незыблемости своего правящего положения в государстве, которое могло быть поколеблено критически настроенным, грамотным и высоко одухотворенным народом. Этого коммунистическая партия в своей практической деятельности не могла допустить. И поэтому, когда художественная интеллигенция г. Кемерово поставила вопрос о том, что в Рудничном районе города в 1968 году имелось 8 торговых точек по продаже книг и 62 — по реализации вина и водки (почти в 8 раз больше!), вопрос остался без ответа [13]. Вот истинное проявление партийного руководства культурой и искусством страны.

Библиографический список

1. Сталин, И.В. Собрание сочинений / И.В. Сталин. — М., 1951. — Т.11.
2. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е изд. М., 1961. — Т. 19.
3. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений / В.И. Ленин. — М., 1979. — Т. 10.
4. Ленин, В.И. КПСС об интеллигенции: сборник статей / В.И. Ленин. — М., 1979.
5. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е изд. — М., 1955. — Т.1.
6. Аргументы и факты. — 1996. — №20.
7. Иностранная литература. — 1989. — №3.
8. ГАНО. — Ф.П. — 8405, Оп.1, Д.28, Л.148.
9. ЦХАФАК. — Ф.П. — 1, Оп.117, Д.275, Л.66.
10. Бердяев, Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. — М., 1991.

11. Таблица составлена по данным: ЦХАФАК.- Ф.П-1. Оп.106. Д. 317. ЛЛ.1,2; Оп.119. Д.237. ЛЛ.1,2; Оп.127. Д.469. ЛЛ.2,3; ЦДНИИО.- Ф.127. Оп.69. Д.100. ЛЛ.5,6; Оп.93. Д.1. ЛЛ.5,6; Оп.108. Д.134. ЛЛ.5,6; ГАКО.- Ф.П-75. Оп.8. Д.421. ЛЛ.1,2; Оп.10. Д.656. ЛЛ.1,3; Оп.39. Д.155. ЛЛ.1-3; ЦХИДНИ КК.- Ф.26. Оп.33. Д.90. ЛЛ.1,2; Оп.48. Д.17. ЛЛ.1,2; Оп.9. Д.1137. ЛЛ.1-3; ГАНС.- Ф.П-4. Оп.30. Д.30. ЛЛ.1,2; Оп.71. Д.39. ЛЛ.1,2; Оп.89. Д.3. ЛЛ.1,2; ЦДНИОО.- Ф.17. Оп.73. Д.99. ЛЛ. 2,3; Оп.94. Д.140. ЛЛ.2,3; Оп.113. Д.168. ЛЛ. 2-5; ЦДНИТО.- Ф.607. Оп.1. Д.2966. ЛЛ.2,3; Д.4014. ЛЛ.1,2; Оп.113. Д.33. ЛЛ.1-3; ТОЦДНИ.- Ф.124. Оп.150. Д.106. ЛЛ.6,7; Оп.198. Д.112, ЛЛ.10,11; Оп.222. Д.130. ЛЛ.5,6; ГАЧО.- Ф.П-3. Оп.7. Д.522. ЛЛ.16,17; Оп.19. Д.57. ЛЛ.12-14; Оп.42. Д.149. ЛЛ.5-7.
12. Таблица составлена по данным: ЦХАФАК.-Ф.П-1, Оп.121, Д.652, ЛЛ.2-4; Оп.127, Д.469, ЛЛ.2-4; Оп.138, Д.187, ЛЛ.2-4; ЦДНИИО.- Ф.127, Оп.30, Д.258, ЛЛ.5,6; Оп.108, Д.134, ЛЛ.5,6; Оп.115, Д.118, ЛЛ.5,6,11/об; ГАКО.-Ф.П-75, Оп.28, Д.120, ЛЛ.1-3; Оп.39, Д.155, ЛЛ.1-3; Оп.51, Д.147, ЛЛ.1-4; ЦХИДНИ КК.-Ф.26, Оп.9, Д.165, ЛЛ.1-3; Д.1137, ЛЛ.1-3; Оп.12, Д.147, ЛЛ.1-3; ГАНО.-Ф.П-4, Оп.83, Д.24, ЛЛ; Оп.89, Д.3, ЛЛ; Оп.96, Д. 142, ЛЛ.1-3; ЦДНИОО.-Ф17, Оп.103, Д.143, ЛЛ.2-4; Оп.ПЗ, Д.168, ЛЛ.2-5; Оп.125, Д.218, ЛЛ.1-3; ЦДНИТО.- Ф.607, Оп.1, Д.4688, ЛЛ.1-3; Оп.10, Д.133, ЛЛ.1-3, Оп.21, Д.191, ЛЛ.1-3; ТОЦДНИ.- Ф124, Оп.209, Д.95, Л.5; Оп.222, Д.130, Л.5; ГАЧО.-Ф.П-3, Оп.29, Д.60, ЛЛ.5-7; Оп.42, Д.149, ЛЛ.5-7; Оп.54, Д.137, Л.2.
13. ГАКО.- Ф.П-15. Оп.12. Д.50. Л.43.

Список сокращений

- ГАИО — Государственный архив Иркутской области
ГАКО — Государственный архив Кемеровской области
ГАКК — Государственный архив Красноярского края
ГАНО — Государственный архив Новосибирской области
ГАОО — Государственный архив Омской области
ГАРФ — Государственный архив Российской Федерации
ГАТО — Государственный архив Томской области
ГАТюО — Государственный архив Тюменской области
ГАЧО — Государственный архив Читинской области
РГАЛИ — Российский государственный архив литературы и искусства
ТОЦДНИ — Тюменский областной центр документации новейшей истории
ЦДНИИО — Центр документации новейшей истории Иркутской области
ЦДНИОО — Центр документации новейшей истории Омской области
ЦДНИТО — Центр документации новейшей истории Томской области
ЦХАФАК — Центр хранения архивных фондов Алтайского края
ЦХИДНИ КК — Центр хранения и изучения документов новейшей истории Красноярского края

Статья поступила в редколлегию 16.05.07

УДК 021.7(071.1)

Г.А. Буевич

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ

Доказывается необходимость преемственности различных образовательных уровней в системе подготовки современных специалистов библиотечно-информационной сферы. В контексте деятельностного подхода акцентируется внимание на содержании работы довузовского звена данной системы.

В связи с глубокими трансформационными процессами, охватившими все стороны российского общества в последнее десятилетие двадцатого века и продолжающимися в настоящее время, становится совершенно очевидным, что для обеспечения высокого уровня развития производственной и социально-культурной сфер деятельности мало хорошего инвестиционного и предпринимательского климата, необходим высокий образовательный уровень кадрового потенциала. Актуальность обозначенной проблематики обусловлена тем, что библиотечное дело, как и другая отрасль народного хозяйства, преодолевая противоречия сложившейся системы библиотечного обслуживания, может устойчиво развиваться только в контексте обновления философии образования. И как представляется, проблемы, связанные с поиском адекватной национальной экономике модели образования, не должны ограничиваться рассмотрением возможности получения начального, среднего и высшего профессионального образования. Результативность данного процесса правомерно ожидать только в том случае, если оно будет осуществляться на основе новой па-

радигмы, ориентированной на непрерывное образование и его прогностически направленный характер.

Модернизация системы подготовки специалистов библиотечно-информационной сферы в рамках непрерывного образования базируется на формировании преемственности ее основных этапов, достижении адекватности уровня профессионализма библиотечных работников информационным запросам общества, развитии личностно-творческих способностей субъектов деятельности.

Следует отметить, что проблема преемственности различных образовательных уровней для педагогической науки и практики не нова. В фокусе внимания исследователей этого направления находятся различные аспекты и формы взаимосвязей между элементами системы непрерывного образования. Можно выделить несколько подходов к изучению данного вопроса. Один из них включает в себя изучение взаимодействия известных звеньев государственной образовательной системы: дошкольные образовательные учреждения — общеобразовательная школа — училища и колледжи начального

и среднего профессионального образования — вуз — аспирантура — повышение квалификации и переподготовка. Другой представлен сторонниками содержательного направления, делающих акцент на рассмотрении последовательности усвоения человеком знаний и заданности содержания каждого образовательного уровня. В настоящее время имеет место и деятельностное исследование непрерывного образования. По мнению представителей данного научного направления, механизм функциональной связи между звеньями системы непрерывного образования является процесс обучения, формирующий способности к самоопределению и самореализации обучающихся [1, с. 8-13].

Основываясь на деятельностном подходе к изучению анализируемого явления, правомочно предположить, что эффективность подготовки и формирования кадрового потенциала для библиотечно-информационной сферы будет достигнута только в случае базирования на триедином комплексе, состоящим из довузовской подготовки, вузовского образования и послевузовского обучения. Для каждого этапа системы непрерывного образования определяются свои цели, задачи, приоритеты, которые мы и попытаемся охарактеризовать в дальнейшем.

Основные задачи довузовской подготовки следует видеть в раскрытии социально-общественного смысла и содержания библиотечной работы, обеспечении преемственности между общим и профессиональным образованием, в том числе более качественной подготовке выпускников школы к поступлению в вуз и освоению программ высшего образования.

Возникающая в этой связи проблема состоит в том, чтобы обосновать и выстроить на этапе довузовской подготовки такие объединяющие мета-дисциплины, которые смогли бы обеспечить формирование и развитие способностей человека, определяющие в будущем его профессиональную успешность. При этом необходимо предварительно решить, какое именно профессиональное умение, либо личностное качество является базовым и системообразующим для библиотечной профессии. Другими словами, именно в этот период происходит погружение школьников в систему базовых ценностей специалиста библиотечно-информационной сферы. В этом случае под ценностями мы понимаем этику профессии, ее философию, мировоззренческие принципы, определяющие социальную миссию специалиста, границы необходимого и возможного в его профессиональной деятельности с точки зрения нравственных норм социума и этического кодекса корпоративного сообщества.

В настоящее время, как правило, система довузовской подготовки включает в себя мотивационно-ценностные, когнитивно-интеллектуальные и психолого-коммуникативные компоненты, обеспечивающие качество образовательных программ, реализуемых на данной ступени непрерывного образования. Учебные курсы и внеурочная работа построены таким образом, чтобы помочь учащимся в профессиональной самоидентификации и продуктивном освоении образовательной среды. При этом используются технологии индивидуально-творческого, лично-деятельностного и диалогического подходов. Важным методологическим принципом организации учебного процесса на этапе довузовской подготовки является реализация акмеологического подхода, основанного на развитии творческого потенциала учащихся. Приоритетным направлением в организации учебного процесса становится использование инновационных форм обучения: деловых игр, конкурсов, презентаций образовательных проектов, моделирования деловых процессов и операций и т. д.

Главной особенностью довузовского образовательного процесса является дифференциация обучения. На каж-

дой образовательной ступени дифференцированное обучение характеризуется различием используемых форм и сущности содержания.

Как правило, на начальном (пропедевтическом) этапе обучения учащимся предоставляется возможность построения собственной индивидуальной образовательной траектории через демонстрацию сущности различных профессий и перспектив профессионального образования, характеристику образовательных учреждений и реализуемых ими образовательных программ, знакомство с выпускниками, достигшими определенного профессионального успеха, изучение предложений рынка труда. Логическим завершением данного образовательного этапа должно выступать решение школьников о продолжении обучения по одному из направлений подготовки специалистов в вузе, в том числе и по направлению библиотечно-информационной деятельности.

Следующий этап довузовской подготовки чаще всего рассматривается учеными и практиками как период профилизации обучения, благодаря которой старшеклассники делают выбор образовательной программы с учетом своих интересов, способностей и намерений в отношении продолжения образования. При этом происходит углубленное «погружение» учащихся профильных классов в будущую профессию. Достижение этой цели осуществляется через формирование привлекательного имиджа библиотечной профессии, проведение профориентационной диагностики старших школьников, формирование основ профессионального знания.

Результативность поставленной целевой установки будет зависеть, в первую очередь, от созданных условий для формирования у старших школьников индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления образования, осознанного выбора будущей профессии. Как представляется, основное внимание на этом этапе должно уделяться раскрытию сущности библиотечного труда и престижа профессии. Изучению этих вопросов основное внимание уделяется в курсе «Введение в специальность», открывающим блок специальных дисциплин в программах довузовской подготовки. Престиж профессии — это показатель измерения социальной ценности и функциональной значимости библиотек в обществе. Именно поэтому программа курса должна базироваться на изучении вопросов, связанных с деятельностью великих библиотечников (И.А. Крыловым, Н.И. Лобачевским, Л.Б. Хавкиной, В.А. Артисевич и др.), формированием и функционированием крупнейших библиотек России (Российской государственной библиотекой, Российской национальной библиотекой и т. д.), состоянием региональных библиотечных систем и их ролью в экономическом и социально-культурном развитии территории.

Как известно, познавательный эффект усиливают эмоционально-визуальные способы восприятия информации. С этой целью для учащихся профильных классов целесообразно организовывать экскурсии в крупные библиотеки и информационные центры региона, дающие возможность знакомства на практике с достижениями библиотечных систем.

Следует отметить, что этап формирования у школьников привлекательного имиджа библиотечной профессии один из наиболее сложных в довузовской подготовке. Общеизвестно, что на формирование профессионального имиджа активное влияние оказывает статус профессии. По мнению А.И. Каптерева, на отраслевом уровне концепт «статус» прямо отражает позицию социальной роли профессии на шкале этих ролей в обществе и косвенно отражает общественную потребность в данной профессиональной деятельности. [2, с. 47]. В настоящее время, по мнению ученых и практиков в области библиотечного дела, престиж профессии библиотекаря в обществе неиз-

менно падает. В числе факторов, оказывающих отрицательное влияние на выбор библиотечной профессии, называются низкий уровень материального благополучия библиотечных работников, отсутствие перспективы карьерного роста, плохие условия труда, большие физические нагрузки и т.п. Но как справедливо отмечает Э.Р. Сукиасян, такое положение дел во многом спровоцировано неудовлетворительным уровнем профессионализма современных работников библиотек. Ученый замечает: «В дореволюционной России, как впрочем и во всем мире, право работать в библиотеке надо заслужить. Брали далеко не всех, проверяли в работе, в общении с читателями... Во главе библиотек стояли самые уважаемые ученые — профессора, глубоко образованные и широко известные в обществе» [3, с. 46].

В настоящее время, профессия открыта для всех, в том числе и для сделавших выбор неосознанно. Во избежание прихода в профессию случайных, слабоориентирующихся людей в своей дальнейшей профессиональной деятельности, для учащихся профильных классов должна проводиться профориентационная диагностика.

Составной частью профессиональной ориентации школьников является формирование основ профессионального знания. Методологической базой профессиональных знаний библиотечного специалиста является история книги, библиотечного дела и библиографии. Формированию основ такого знания у учащихся профильных классов способствует преподавание таких дисциплин, как «История библиотечного дела в России и за рубежом», «История книги», «Основы библиотечно-библиографических знаний».

Профессионально значимой для библиотечного специалиста является и его коммуникативная культура: умение говорить, убеждать, слушать, вести беседу и т.д. Кроме того, библиотекари должны иметь основы знаний по социальной и общей психологии, адаптированные на область библиотечной практики. В силу этого, учебные программы профильного обучения по направлению библиотечно-информационной деятельности, должны предполагать изучение «Психологии общения», «Речевой культуры», «Делового этикета». Развитию коммуникативных качеств у школьников и психологических навыков способствует проведение тренингов по различной тематике. Так, тренинг «Читательские предпочтения» позволяет углубить знания по психологии библиотечного общения, овладеть искусством установления психологического контакта между библиотечкарем и читателем, выявить возможные аспекты влияния библиотекаря на чтение пользователей библиотек и т.п.

Стоит отметить и необходимость формирования лингвистической культуры будущего библиотечного специалиста. В рамках довузовских образовательных программ, как представляется, предпочтительно отводить значительное количество часов изучению русского языка и стилистики. Кроме того, в форме факультативных занятий учащиеся профильных классов могут получить знания по иностранному языку.

При формировании основ профессионального знания библиотечного специалиста на ступени довузовской подготовки важно учесть, что существенным фактором, влияющим на содержание и характер библиотечно-информационного обслуживания в современных условиях, является информатизация. Для того, чтобы донести до учащихся профильных классов те глобальные изменения, которые произошли в производстве библиотечно-информационных продуктов и предоставлении услуг, следует включать в образовательные программы учебные курсы, такие как «Информатика», «Информационно-поисковые системы», «Современная информационная культура», «Электронная презентация библиотек».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что качественное довузовское образование — это есть та основа и опора, на котором строится воспитание и образование будущего всесторонне развитого, дипломированного, высокоинтеллектуального специалиста библиотечно-информационной деятельности.

Подготовка специалистов библиотечно-информационной деятельности в высших учебных заведениях выступает составной частью системы непрерывного библиотечного образования. Нет сомнения в том, что изменения в идеологической, социальной и экономической сущности библиотечного дела отражались на целевых установках подготовки специалистов в вузах и трансформировали их образовательные программы. В данной работе мы не претендуем на исследование проблемы в целом, а остановимся на рассмотрении лишь небольшого сегмента — вычленение основных задач подготовки библиоменеджеров в контексте современных подходов к управленческому и технологическому основам библиотечно-информационной деятельности.

Подготовка библиотечных специалистов в нашей стране пережила длительную и глубокую эволюцию. С начала XX века и практически до конца 80-х годов названного столетия управление библиотеками в своем преимуществе отождествлялось с организацией библиотечных процессов. А поскольку библиотечное образование, как и всякое другое, должно адекватно отражать сущность общественных потребностей, то следовательно и основное «ядро» изучаемых вопросов лежало в плоскости технологии и организации библиотечно-информационной деятельности, к примеру: формирования фондов, организации справочного аппарата, обслуживания читателей, библиотечной статистики, научной организации труда и т.п.

Между тем, 1990-е годы, характеризующиеся кардинальными и динамичными переменами в социально-экономическом и политическом устройстве России, потребовали адекватной реакции со стороны профессионального библиотечного сообщества по определению своей миссии и поиску новых путей развития. Авторитетный ученый-библиотечковед Э.Р. Сукиасян справедливо отмечал, что профессионализм является обязательным критерием оценки качества руководителя, в первую очередь — заведующих функциональными отделами библиотеки, обеспечивающих, например, процессы комплектования или каталогизации. Однако хорошее знание библиотечной технологии не является единственным условием для становления библиоменеджера. Безусловно, сложно говорить о компетентности руководителя библиотеки, не владеющего информацией о современных достижениях библиотечной науки и практики, не разбирающегося в библиотечной технологии, не умеющего оценить полезность тех или иных инновационных библиотечно-технологических процессов. В то же время, настоящий менеджер не может обойтись и без знаний в области управленческих технологий, психологии, конфликтологии, этики, хозяйственной деятельности и т.п.

В последние годы XX столетия библиотечное сообщество подошло к пониманию того, что общие и профессиональные знания руководителя библиотеки любого уровня (высшего, среднего, низового) должны быть дополнены специальными знаниями, умениями, навыками управленческого характера. В свою очередь, изменения характера, условий, содержания труда руководителей библиотеки актуализировало подготовку в высших учебных заведениях по специальности «Библиотечно-информационная деятельность» специалистов по специализации «Менеджер библиотечно-информационной деятельности». Как представляется, пополнение коллективов библиотек специалистами, имеющими подготовку по дан-

ной специализации, поможет снять остроту проблемы адаптации профессионального сознания и навыков библиотечных сотрудников к современным реалиям библиотечной деятельности. Проиллюстрируем вышесказанное рядом примеров.

Как отмечается многими учеными и практиками, в частности Л.А. Кожевниковой, в настоящее время необходимо создание новой модели взаимоотношений между государством, библиотеками и читателями, адекватно сочетающейся с государственным и рыночным регулированием библиотечной экономики. Причем, созданием такой модели будут заниматься не государство и не общество, а сами библиотечные специалисты. Такая ситуация, безусловно, должна повлечь и на содержание подготовки библиотечного менеджера через усиление экономического аспекта в образовании. Поэтому совершенно обоснованным является выделение вопросов по экономическому развитию библиотек в учебном плане подготовки менеджеров библиотечно-информационной деятельности в самостоятельную дисциплину.

Помимо знаний в области экономической и хозяйственной деятельности библиотек, студенты, обучаясь на менеджерской специализации должны овладеть умениями и навыками, которые позволят в дальнейшем эффективно организовывать библиотечное производство в целом, умело управлять персоналом библиотеки, грамотно выстраивать кадровую политику. Реализация этого происходит через усвоение студентами материалов курсов «Библиотечный менеджмент», «Управление библиотечным делом и библиотеками», «Маркетинг библиотечно-информационной деятельности», «Правовое обеспечение библиотечно-информационной деятельности» и др.

Между тем, рамки образовательного стандарта и динамично меняющиеся управленческие и библиотечные технологии не позволяют «вооружить» студентов рядом значимых для управленцев навыками и умениями. Например, речевая культура руководителя — одно из важных слагаемых его управленческого успеха, позитивного восприятия коллективом и общественностью. Значимость речевой подготовки в последние годы значительно возрастает в связи с расширением границ профессионального общения и участия библиотек в различных научных, социально-культурных и иных форумах. Стоит отметить и динамично развивающийся словарный запас профессиональных терминов и обиходного лексикона. Не сомневаясь в нужности данной подготовки у будущих управленцев библиотеки, мы можем, к сожалению, констатировать отсутствие необходимого времени в учебном плане. В связи с расширением границ профессионального и общечеловеческого общения можно говорить и о необходимости усиления подготовки по иностранным языкам. Эти примеры не являются исчерпывающими, а скорее всего выступают иллюстрационным рядом для резюме о необходимости расширения формата получения знаний, умений и навыков студентами для успешного построения в дальнейшем управленческой карьеры.

Проблемы формирования и развития кадрового потенциала библиотек приобретают особое значение в связи с происходящими изменениями в социально-коммуникативной и экономической ситуациях — информатизацией различных производственных и управленческих структур, диверсификацией информационных потребностей, коммерциализацией деятельности. Оперативно трансформировать управленческие и технологические инновации в систему профессиональной подготовки призвано дополнительное профессиональное образование, которое органично вписывается в систему непрерывного образования библиотечного специалиста.

Общеизвестно, что в современную эпоху каждый человек, независимо от объема полученного в молодости

образования, должен на протяжении всей жизни пополнять свои знания, что характерно и для специалистов библиотечно-информационной сферы. Поэтому, наряду с развитием системы довузовского, вузовского образования активно развивается дополнительное профессиональное образование (ДПО). С развитием видов профессиональной деятельности дифференцируются ее формы, усложняются функции, что ведет к достижению необходимого уровня системности.

Следует заметить, что дополнительное профессиональное образование характеризуется спецификой организации образовательного процесса, его содержанием и методико-педагогическими приемами обучения. Прежде всего, это его вариативность в номенклатуре теоретических дисциплин, изучаемых слушателями, а также нацеленность на разработку и реализацию проблемно-ориентированных учебных курсов, заметное место в которых отводится интерактивным формам обучения: деловым играм, «круглым столам», стажировкам на производстве и т.д.

Положительным моментом является и четкая ориентация программ дополнительного профессионального образования на текущие потребности практики, рынка труда и перспективы развития библиотечно-информационной отрасли. Совершенно очевидно, что востребованность и актуальность данных образовательных программ возрастет лишь тогда, когда обучение будет построено в соответствии с особенностями отдельно взятого заказчика и будет четко соотнесено с задачами, проблемами, инновациями практической деятельности. Достижение этого возможно различными способами, в том числе и путем установления партнерских отношений с корпоративными клиентами: библиотеками, литературными объединениями и т.д. Успешное развитие данных отношений обуславливается построением эффективного социального диалога между всеми ключевыми заинтересованными сторонами — региональной администрацией, учебными заведениями, представителями библиотек. В ходе такого диалога появляется возможность формулирования приоритетов развития библиотечно-информационной сферы, задач по их достижению, являющихся в последующем основополагающими для программ дополнительного профессионального образования.

Кроме того, организация ДПО позволяет создавать систему гибких и подвижных образовательных программ с учетом потребностей обучающихся. Этот принцип означает решение двух равнозначных вопросов: «что должно быть изучено?» и «как должно быть изучено?» Как представляется, дополнительное профессиональное образование станет результативным только в том случае, если будет иметь прикладное значение для обучающихся. В свою очередь, это предполагает необходимость тщательного проектирования образовательных программ, имеющих четкие связи между теорией и практикой. Кроме того, следует осуществлять группировку слушателей, специалистов — библиотекарей, по образовательному и профессиональному уровню их базовой подготовки. Следует обратить внимание и на выбор методов и форм обучения. Взрослые люди, занимающиеся на программах ДПО, как правило, имеют собственные предпочтительные для них способы обучения, к примеру, посредством тренинга, действия и экспериментирования, лекционного восприятия информации и т.д. Исходя из этого, и должна строиться индивидуальная образовательная траектория каждого слушателя.

Дополнительное профессиональное образование призвано формировать у обучающихся творческий подход к сочетанию профессиональных традиций и инноваций, развитие их умений и навыков. Ключевым вопросом при разработке программ ДПО является следующий:

«Сможет ли слушатель в последствии применить изученное в своей работе?» Реальная профессиональная деятельность не является набором аккуратно установленных конкретных ситуаций, разбираемых в ходе обучения или смоделированных педагогом. Следовательно, обучение кадров должно быть построено таким образом, чтобы научить обучающихся применять и кор-

ректировать полученные знания в соответствии с возникающими ситуациями.

Полагаем, что сочетание образовательных программ в формате довузовского, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, является залогом качества подготовки современных специалистов библиотечно-информационной сферы.

Библиографический список

1. Чистякова, С.Н. Профессиональная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения / С.Н. Чистякова // Дополнительное образование. — 2004. — №11.
2. Каптерев, А.И. Виртуальный мир российского библиотекаря: опыт конкретного социологического исследования профессионального сознания библиотечных специалистов / А.И. Каптерев. — М.: Профиздат, 2001.
3. Сукиасян, Э.Р. Библиотечная профессия. Кадры. Непрерывное образование: сб. статей и докладов / Э.Р. Сукиасян. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.07

УДК 659.1.04

В.И. Десятов

КУЛЬТУРААНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ: ОТ АРХЕТИПА ДО СОЦИАЛЬНОГО МИФА

Лейтмотив статьи — идея актуального антропогенеза, изменение человеком мира как предпосылка изменения им самого себя в таких современных практиках, как связи с общественностью. На основе методологии социокультурного подхода приведен культурантропологический материал об исторических формах связей с общественностью, констатируется проблема изучения роли связей с общественностью в современной социальной мифологии.

Прежде чем обратиться непосредственно к проблеме связей с общественностью, поясним наше понимание культурантропологического подхода к ним. 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. Отметим также традиционность понимания антропологии как науки о культуре и человеке. А.Я. Флиер отмечает, что культуризм не является однократным событием происхождения культуры в эпоху первобытной древности человечества, но представляет собой процесс постоянного порождения новых культурных форм и систем.

Опираясь на культурантропологическую традицию, мы считаем целесообразным говорить, несмотря на изменчивость, 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. Самодеятельность 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 [5, с. 102-103].

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 [5, с. 105].

Один из основоположников профессиональной деятельности публичных рилейшнз (PR) в индустриальном обществе Эдвард Бернейз отмечал, что три главных функции PR — информировать, убеждать и объединять людей — столь же стары, как само общество [8, с. 6]. В соответствии с этим определением PR исследователи обращаются в глубину веков, например, к середине второго тысячелетия до н.э., ко времени свода законов царя Хаммурапи, обобщая, что «деятельность PR рано или поздно начинает заниматься любая структура, направленная на управление обществом в целом. Примеры тому можно найти и в Древней Греции, и в Древнем Риме» [8, с. 6]. Однако разделяемая нами вместе с Э. Бернейзом и автором цитаты исследовательская хронологическая экспансия носит произвольный характер без демонстрации сущностного определения PR.

Обратимся к определению этой деятельности М.А. Шишкиной — автора монографии, содержащей аналитический обзор как профессиональных рефлексий, так и мировой и отечественной науки, с собственным концептуальным и методологически работающим подходом [13]. PR с точки зрения результата деятельности: оптимальная коммуникативная среда базисного субъекта; эффективные для базисного субъекта публичный дискурс и публицити; позитивное общественное мнение о социальной позиции и деятельности субъекта [13, с. 103]; прирост публичного капитала, предполагающий его конвертацию в капитал в традиционном смысле этого слова [13, с. 90]. Перед нами хорошо фундированная прагматическая традиция понимания связей с общественностью. Но прагматикой сущность связей с общественностью, на наш взгляд, не исчерпывается.

Проанализируем обычай индейских племен — потлач, который в обзоре литературы об этом явлении реконструирует Й. Хейзинга [11]. В племени квакиутль потлач — большой праздник, где одна из двух групп торжественно, с разнообразными церемониями одаривает

другую всего с одной целью — показать свое превосходство. Другая группа в ответном празднике обязана превзойти свою соперницу в щедрости даров [11, с. 74]. Эти праздники дарения в жизни племен задают тон их культуре, праву, искусству. Поводом для потлача является все: рождение, брак, инициация юношей, смерть. Если должник не перещеголял соперника в щедрости, он терял свое имя, герб, тотем, честь, социальные и религиозные права [11, с. 74]. Ученые, разделяющие теории социального обмена, восходящие к утилитаристским традициям классической политэкономии (А. Смит, И. Бенхам и др.), отмечают, что уже в жизни первобытных народов играли важную роль сделки, и что до развития товарных отношений универсальным средством обмена были дары, добровольные формально, а на самом деле — строго обязательные (Дж. Фрезер, Б. Малиновский).

Представляется упрощенной прототоварная интерпретация этих взаимных одариваний. Тем более, предполагается исследователями, что первоначально потлач устраивался постоянно только между двумя фратриями одного племени [11, с. 74]: перемещение однотипных предметов обихода внутри племени вряд ли могло иметь обменно-хозяйственный смысл. Это особенно наглядно, когда участники потлача демонстрируют свое превосходство не только дарением, но и состязанием в уничтожении принадлежащей им собственности, похвываясь, что они без всего этого могут обойтись, поскольку значимы, прежде всего, они сами [11, с. 74]. Такие состязания в щедрости, переходящие в истребление собственного имущества, с различной степенью отчетливости и уже вне всякого контекста магических и мифологических представлений проявляются и сегодня по всей планете. Следы этих обычаев отмечаются в древних культурах: греческой, римской, германской, китайской, в доисламском арабском язычестве. Один из первых исследователей, обративших внимание на обычай потлача, М. Мосс писал о великом эпическом произведении Индии: «Махабхарата есть история гигантского потлача» [11, с. 75].

Таким образом, теории социального обмена, исходящие из представления о человеке как существе, стремящемся к максимальной выгоде с минимальными затратами, не обладают разрешительной методологией, адекватной интерпретации явления потлача. И мы разделяем совершенно прагматичный подход Й. Хейзинги. «На мой взгляд, ... было бы проще и вернее сам потлач рассматривать как представительнейшую и красноречивейшую форму выражения фундаментальной потребности (архетипа, по К. Юнгу — В.Д.) человеческого рода, которую я бы назвал Игрой ради славы и чести...» [11, с.78]. А чем являются сегодня для сознательного субъекта связи с общественностью, взятые не в маркетинговом, а в культурологическом, общекультурном плане?! Тем же самым! Субъект связей с общественностью обращает внимание, как и в обычае потлача, прежде всего или конечном счете, на собственную культурно-гуманистическую значимость, стремится выгладеть, минимум, хорошим членом общества.

Тектонический сдвиг в современном обществе в сторону культуры, культуры, ее соотношения с экономикой, экономической властью замечательно, на наш взгляд, отражается в размышлениях о судьбах инновации Б. Гройса: «Культура является не надстройкой над экономикой..., а самой экономикой в ее наиболее чистом выражении: все остальные операции над ценностями зависят от котирования в культуре, от того, что считается ценностью в каждый данный момент. Культурный рынок как практика переоценки ценностей, в конечном счете, определяет функционирование всех остальных рынков» [1, с. 118]. Эти мысли Б. Гройса перекликают-

ся, на наш взгляд, с нашими собственными культурологическими представлениями о публичной риторике как креативной гуманистической свободной коммуникации участников PR-диалога [4, с. 42-49]. В свете этих представлений экономическое прочтение культуры также более не является прагматически редукционистским. Нам представляется нуждающимся в дополнении социологический подход к публичной риторике, развиваемый в работе М. Шишкиной [13]. Изучение публичной риторики, связей с общественностью, особенно известный амбивалентный характер их практик, нуждается в культурологическом, теоретико-культурном подходе и формировании соответствующего механизма их регуляции.

Безусловно, в специальной литературе не могут не содержаться элементы прагматического, культуроантропологического подхода к пониманию связей с общественностью в силу их социальной природы. Мы обратимся только к работам, в которых этот подход обретает концептуальное звучание.

Общегуманистический смысл данного феномена В.Т. Ганжин определяет следующей методологией. Она состоит в том, чтобы усилить *человекообразующие* (курсив наш — В.Д.) и ослабить *человекоразрушительные* качества жизненной среды [2, с. 15], поднять PR на уровень общекультурного средства [2, с. 97]. Г.Л. Тульчинский в предисловии к работе А.В. Ульяновского констатирует, что «бизнес, опирающийся на широкий менеджмент, включая рекламу, PR, <...> все больше превращается в мощный источник нового культурогенеза», «формирует конкретный образ жизни людей» [10, с. 17].

А.П. Ситников и М.В. Гундарин намечают социокультурный подход к PR, который в его широком контексте затрагивает уровень общества в целом, макроуровень [9, с. 16-19]. Важно отметить, что в более ранней работе М.В. Гундарин [3], как и в более поздней работе в соавторстве, рассматривает связи с общественностью в контексте повседневности в гуссерлианско-щюцеровском ее понимании как жизненного, культурно-исторического мира [6, с. 341]. Это решительно выводит связи с общественностью за пределы прагматического понимания их, продекларированного авторами [9]. Здесь нельзя не отметить высокий эвристический потенциал анализа связей с общественностью в контексте повседневности, еще не востребованного психологией, хотя уже отмеченного национальной премией «Серебряный лучник» профессионального сообщества связей с общественностью России.

Конкретизированная идея М.В. Гундарина положена нами в основу культуроантропологического исследования связей с общественностью в локальной практике управления социально-культурными проектами [5]. Подобно Й. Хейзинге, не обращаясь к проблеме связей с общественностью, богатый материал для развития предлагаемого здесь подхода дает Н.А. Хренов в своей монографии 2005 г. «Человек играющий» в русской культуре» [12].

Предмет отдельного исследования — ориентация развиваемого здесь культуроантропологического подхода к связям с общественностью относительно исследования А.В. Ульяновского «Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы» [10]. «Мифодизайн, — определяет автор, — управление реальностью путем формирования картины мира потребителя» [10]. Мы вслед за А.М. Лобоким понимаем миф как бесконечное самоутверждение человека [7]. Очень точно в этом смысле название монографии А.М. Лобока «Антропология мифа» [7]. Проблема роли связей с общественностью в социальной мифологии на культурологическом уровне еще ждет своих исследователей.

Библиографический список

1. Гройс, Б. Утопия и обмен / Б. Гройс. — М.: Знак, 1993. — 374 с.
2. Ганжин, В.Т. Паблик рилейшнз. Что это значит? Введение в средоведческую коммуникологию / В.Т. Ганжин. — М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. — 176 с.
3. Гундарин, М.В. Массовые коммуникации в современном обществе / М.В. Гундарин. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. — 100 с.
4. Десятов, В.И. Со-творение — human relations. Высокие технологии связей с общественностью / В.И. Десятов // Партнерство как способ оптимизации регионального художественно-образовательного пространства: материалы межрегионал. науч.-практич. Конференции. — Барнаул: Изд-во АГИИК, 2004. — 188 с.
5. Десятов, В.И. Связи с общественностью в управлении социально-культурными проектами в контексте антропологического подхода: монография / В.И. Десятов, Г.В. Оленина. — Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2006. — 266 с.
6. Ионин, Л.Г. Повседневность / Л.Г. Ионин // Культурология. XX век. Словарь. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. — 640 с.
7. Лобок, А.М. «Антропология мифа» / А.М. Лобок. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 688 с.
8. Пашенцев, Е.Н. Паблик рилейшнз: от бизнеса до политики / Е.Н. Пашенцев. — М.: Финпресс, 2000. — 240 с.
9. Ситников, А.П. Победа без победителей: очерки теории прагматических коммуникаций / А.П. Ситников, М.В. Гундарин. — М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт», 2003. — 256 с.
10. Ульяновский, А.В. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы / А.В. Ульяновский. СПб.: Питер, 2005. — 544 с.
11. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерл. / Й. Хейзинга. — М.: Издат. группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992.
12. Хренов, Н.А. «Человек играющий» в русской культуре / Н.А. Хренов. — СПб.: Алетейя, 2005. — 604 с.
13. Шишкина, М.А. Паблик рилейшнз в системе социального управления / М.А. Шишкина. — СПб.: Паллада-медиа и СЗРЦ «Русич», 2002. — 444 с.

Статья поступила в редакцию 16.05.07

УДК 374.28

Т.Т. Фисюк

АДАПТАЦИЯ ФОРМЫ «ТЕАТРАЛЬНЫЙ БЕНЕФИС» В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОСУГА

В статье рассматривается история бенефисов, доказывается, что театральные бенефисы — театрализованная клубная форма, которая требует адаптации в современной ситуации, ориентированной на возрождение ретро-форм социально-культурной деятельности населения и специалистов в сфере досуга.

Бенефис (от фр. *benefice* — «барыш», «польза») — спектакль, театрализованное представление, сбор от которого полностью (полный бенефис) или частично (полубенефис) поступает в пользу одного или нескольких актеров — «бенефициантов», за вычетом расходов по спектаклю [3, с. 535].

История бенефисов начиналась в середине XVIII века. Первый бенефис состоялся во Франции в 1735 году. Вскоре бенефисы представляли собой вид единовременной материальной помощи актерам и со временем превратились в род неофициальной надбавки к жалованью. В России вошли в практику с 1738 года, и до конца 1809 бенефисы представлялись также драматургам и композиторам. В России система бенефисов была наиболее устойчива в провинциальных антрепренерских театрах и преследовала цель скрыть материальную необеспеченность актеров отдельными подарками. В Императорских театрах России конца XVIII века бенефисы как благотворительная форма материального поощрения актеров были двух видов: юбилейные и наградные. А.Н. Островский в 1885 году выразил свое недоумение по поводу введения наградных бенефисов в Московские театры [2]. Он аргументировал свое негативное отношение к ним следующим образом: «По-настоящему, бенефисы, кроме юбилейных, не следует давать никому, так как за бенефисы уже платятся деньгами. Распоряжение о наградных бенефисах было так неожиданно, что удивило всех, и публику, и артистов» [2, с. 351].

В статье «О наградных бенефисах» А.Н. Островский неоднократно подчеркивал мысль о том, что актеры и так получают достаточно высокое жалованье, и цель, с

которую придуманы наградные бенефисы, понять можно, но оправдать нельзя. «Какие же такие подвиги должен совершить актер, чтобы получить чрезвычайную награду — два бенефиса в год, один деньгами, другой натурой?... Эта чрезвычайная награда дается не всегда за сценические заслуги, а иногда за особую угодливость перед начальством и раболепство; а эти добродетели заслуживают порицание, а не награды...» [2, с. 353]. Чтобы оградить начальственный произвол в назначении бенефисов, Островский предлагал составить правила, которые основаны на таких положениях, что прежде всего заслуживает бенефиса тот актер, который сумел привлечь публику и у которого есть своя публика, свои поклонники; по количеству и качеству публики оценивается и достоинство актера. Он объяснял это тем, что, привлекая публику, артист увеличивает сборы и поэтому заслуживает награждения. «Начальство награждает любимого публикой актера прибавкою жалованья... Справедливость требовала, чтобы такому актеру даны были право и возможность взять дань с любви публики. Любовь любви рознь, кого больше любят, тому больше и платят. Тут награда будет справедливая, соответствующая заслугам» [2, с. 354]. Завершая обоснование своего негативного отношения к наградным бенефисам, А.Н. Островский заметил, что понять и оправдать наградные бенефисы сложно, артисты и без бенефисов обязаны играть так хорошо, как только могут, и даже лучше, если бы смогли. Он рассматривал эту форму материального поощрения артистов как своего рода подкуп начальства, чтобы держать в подчинении и повиновении актеров.

В начале XX века актеры Императорских театров получали достойное жалование, и система бенефисов в 1908 году как форма материального поощрения была отменена. В провинциальных театрах она еще некоторое время встречалась, но в 1925 году постановлением V Всесоюзного съезда профсоюза работников культуры была упразднена практика назначения бенефисов в театрах СССР. Бенефисы были заменены творческими, преимущественно юбилейными, отчетами артистов.

У бенефиса как формы материального поощрения артистов есть много аспектов и достоинств, благодаря которым он внес свою лепту в историю русского театра и многие судьбы великих актеров и драматургов [1]. Материальный аспект — это благотворительный жест руководства театра, но был еще этический, нравственный, творческий аспекты. Бенефис в театре — это всегда тройной праздник: и для бенефицианта, и труппы, и поклонников. А сколько для русского театра дало только одно право бенефицианта выбирать пьесу и роль для бенефиса?

Кроме того, можно привести множество примеров из истории русского театра, когда благодаря участию в бенефисе актеры стали замечены и их судьба в театре состоялась. Так, в 1976 году Стрепетова с огромным успехом сыграла роль Лизаветы в бенефисе актрисы Александрийского театра Е. Левкеевой, но на казенную сцену не была приглашена. Однако была замечена публикой и не забыта. Под давлением общественного мнения, дирекция в декабре 1881 года вынуждена была подписать с ней контракт [1, с. 321]. 30 января 1870 года произошло событие, определившее судьбу М.Н. Ермоловой: заменив в бенефисе Н.М. Медведевой заболевшую Г.Н. Федотову, она сыграла центральную роль в трагедии Лессинга «Эмилия Галотти». «Безвестная ученица, — писала в своих мемуарах о Ермоловой Т.Л. Шепкина-Куперник, — штурмом взяла Москву» [5].

Итак, бенефис — творческая, благотворительная акция, которая носит ситуативный характер и устраивается по случаю исключительного события в жизни творческой личности: юбилейная дата со дня рождения или творческой деятельности, правительственная награда, премия, присвоение звания «заслуженного... или народного деятеля искусств», победа в профессиональном конкурсе, прощание со сценой, возвращение на сцену и т.п.

Ввиду того, что с 1925 года материальный аспект исчез из практики поощрения творческой личности и бенефисы в советское время были заменены на творческие отчеты, то эту позицию в настоящий момент решает в каждом отдельном случае сам творческий коллектив. Если основу для материального вознаграждения актера русского театра XVIII-XIX веков составляла надбавочная цена за входные билеты на бенефисное представление, то в современных условиях эта проблема может быть решена и за счет личных инициатив любителей и поклонников театра, друзей, творческих комитетов и объединений, спонсоров, спецсчета руководства, наградного фонда, сбора самой труппы, сопутствующих платных услуг в ходе проведения бенефиса.

Бенефис возрождается и становится популярным. Это наблюдается на практике современного театра, телевидения, культурно-досуговых учреждений. В клубах и Домах культуры бенефис как форма особенно популярна, при наличии в них любительских театров, балетных студий. В бенефисе как творческой акции привлекает прежде всего особая возвышенность театральной атмосферы творческого братства, избранности, элитарности.

Бенефис по своей природе театрализованная клубная форма. Во-первых, причастностью всех присутствующих к праздничной ситуации, а именно самого бенефи-

цианта, творческого коллектива, к которому он имеет отношение; родных, близких, друзей, поклонников, любителей театра, представителей общественности и пр. Во-вторых, существованием потребности в общении и выражении своего отношения к происходящему: поздравлением, подарками, творческими посвящениями, воспоминаниями, материальной поддержкой, сюрпризами, предложениями выгодного контракта, аплодисментами и т.п. В-третьих, наличием особого эмоционально-психологического настроения и атмосферы как следствия причастности всех присутствующих к происходящему, а также возникновения ситуации творческого общения.

В природе не существует похожих бенефисов, они неповторимы, и это зависит от многих факторов: личности бенефицианта и многогранности его дарований, атмосферы и традиций творческого коллектива, материальной базы, популярности и места расположения театра, национальных традиций и региональных особенностей и т.п. Поэтому не имеет смысла рассмотрение конкретного проекта бенефиса, и мы остановимся на вариативности компонентов содержания бенефиса как творческой и благотворительной акции одновременно.

Варианты компонентов содержания основных блоков бенефиса

1. Ритуально-символический блок

Особую атмосферу могут создать вечерние туалеты участников бенефиса, о наличии которых необходимо указать в афише и пригласительном билете.

Церемония приветствия участников. Приглашенных на входе могут встречать: служители театра в вечерних туалетах, швейцар в парадной форме, администратор во фраке, группа молодых актеров с гитарой, сказочные персонажи, хорошенькие актрисы в театральных туалетах, гусары (с гитарой, шампанским, пивом, квасом и пр.).

Особый акцент на появлении гостя — аккорд на гитаре, звон колокольчика, гонг, открытие музыкальной шкатулки, громкое оглашение имени входящего (типа: «Господа, к нам на бенефис пожаловали студенты, ... семья, ... поклонники бенефицианта...»).

Особое ситуативное обращение. Регистрация приглашенных, интервью для прессы; запись на диктофон обращения поклонников к бенефицианту с поздравлением, пожеланием, комплиментом, перечислением заслуг, выражением своего отношения и др. (в дальнейшем эта запись может быть публично подарена бенефицианту); выяснением формы поздравления; записью в «записную книжку бенефицианта» и заполнением персональной поздравительной визитной карточки бенефицианта и т.п.

Ситуативная активизация аудитории.

В фойе театра или Дома культуры можно организовать несколько бенефисных экспозиций: «Семейные реликвии бенефицианта» (семейные фотографии, фантики-бантики, игрушки, письма, рисунки и пр.); «Театральные афиши бенефицианта», «Его жизнь в театре» (макеты оформления спектаклей, фрагменты декораций, бутафория, реквизит, фотографии, вырезки из газет, программы спектаклей и пр.); «Подиум Арт бенефицианта» (театральные костюмы, парики, на фоне фотографий и афиш) и др. При этом бенефисные экспозиции могут «работать» одновременно, а в роли экскурсоводов выступать молодые коллеги актера.

«Бенефисная ресторация или буфетная» — за символическую плату участникам бенефиса предлагается отвесть любимые блюда и напитки бенефицианта. Это может быть и угощение с лотка, с рекламными зазывальнями, благотворительной продажей рецептов.

«Объяснение в любви бенефицианту» — для этого на стене укрепляется рулон бумаги, который свитком ложится на столик, возле которого может стоять «человек от театра», приглашающий выразить свою любовь и признательность бенефицианту. Над столиком следует укрепить плакат, извещающий о том, что запись признания участвует в конкурсе на самое-самое лучшее признание и трех авторов понравившихся надписей ожидает награда от бенефицианта: автограф, цветок, поцелуй, приглашение на спектакль.

Благотворительный аттракцион «Разбитые сердца» заключается в том, что группа «несчастливых актеров и поклонников» всех возрастов под шарманку, скрипку, гитару и пр. поют жалостливую песню о неразделенной любви и при этом собирают в благотворительную кружку или шляпу деньги на всеобщий подкуп сердца бенефицианта (в ходе бенефиса можно огласить сумму благотворительного сбора «Разбитых сердец» и потребовать за него слово бенефицианта о любви; монолог из спектакля, стихи, песню и пр.).

Знакомство с содержанием бенефисного представления может проходить через специальную программу, которая может продаваться по фиксированной цене или по свободной, но при этом стоимость, назначенная покупателем, опускается в специальный накопитель с надписью «Наградной фонд бенефицианта».

Ритуально-символический блок завершается традиционным приглашением в театральный зал с помощью звонка, колокольчик, после которого может быть исполнена всеми участниками «от театра» ритуально-символического блока песня-приглашение на бенефисное представление.

2. Основная часть бенефиса

Основная часть бенефиса, как правило, делится на зрелищно-игровую и поздравительный церемониал. Они могут следовать друг за другом, а могут чередоваться. Это зависит от характера зрелищно-игровой части. Безусловно, если она представлена премьерным спектаклем или специальной концертной программой, в главной роли с бенефициантом, то границы имеют четкое разделение: сначала спектакль, а затем поздравительный церемониал.

Наблюдение за бенефисами в театрах, телевизионных версиях, Домах культуры позволяют выделить несколько вариантов организации зрелищно-игровой части. Итак, это может быть:

– **театральный спектакль** (юбилейный, премьерный, прощальный), главную роль в котором исполняет бенефициант;

– **сольная программа бенефицианта** (монологи, стихи, отдельные сцены из спектаклей в концертном исполнении, песенные и танцевальные номера как специально подготовленные, так и отобранные из репертуарных спектаклей);

– **театрализованное представление**, специально подготовленное по случаю бенефиса с использованием сценарных ходов типа: «Герои сходят с театральных афиш», «Объяснение в любви Примадонне театра», «Поединок театральных героев за право быть главным героем сердца бенефицианта», «Шкатулка театральных реликвий бенефицианта» (веер, перчатки, платок, украшения и пр., которые дают право на иллюстративный показ сцены из спектакля, с ними связанной) и т.п.;

– **театрализованный «капустник»** от труппы;

– **театрализованное ревю-феерия** на тему «Ее величество Примадонна», «Мастер сцены», «Великий маг театра», «Любите ли вы театр так, как он?» и пр. В театрализованном бенефисом ревю-феерии может быть использована целая полифония разных видов и жанров искусств: драматические сцены, оригинальный жанр, эстрадные номера, пародии, танцы на роликах и клоунада, кино и видеопказы и т.п.

Поздравительный церемониал может быть решен самостоятельным блоком в том случае, если зрелищно-игровая часть представлена полным спектаклем или театрализованным представлением, которое нельзя прерывать. В остальных случаях поздравления и одаривание чередуются между номерами сольной концертной программы бенефицианта или эпизодами театрализованного представления. Поздравительную церемонию можно построить по принципу официального ранжирования: управление, общественные организации, администрация, творческие коллективы, спонсоры, друзья, поклонники, родные, актерская труппа. Поздравительная церемония завершает «творческий портрет» бенефицианта. Завершается основная часть, как правило, выходом всей труппы с поздравлением и вручением своего подарка. Это поздравление является кульминационным моментом и носит поэтически-возвышенный, лирический характер. Это может быть коллективное исполнение любимого ромansa, специально написанной песни, стихов и пр.

В заключении основной части бенефициант обращается к присутствующим с речью благодарности и приглашением в театр на спектакли. По традиции самые близкие друзья, родные, труппа продолжают чествовать бенефицианта за праздничным ужином. Поздравительные речи, подарки, тосты носят камерный, личный характер. В зависимости от материальной стороны и обстоятельств, праздничный стол может быть организован за счет бенефицианта, вкладчину или быть подарком от администрации.

Бенефис как форма носит не только благотворительно-творческий характер. Он может стать рекламной акцией театра, привлекающей зрителей. Этому обстоятельству будет способствовать регулярная организация и проведение бенефисов как клубной театрализованной акции.

Библиографический список

1. Данилов, С.С. Русский драматический театр XIX века / С.С. Данилов, М.Г. Португалова. — М.: Искусство, 1974. Т.2. — С. 114, 134, 231, 233, 238, 321.
2. Островский, А.Н. О наградных бенефисах. Собр. соч. в 10 т. / А.Н. Островский — М.: Худ. литература, 1960. Т.10. — С. 351-359.
3. Театральная энциклопедия. — М.: Сов. Энциклопедия, 1961. — Т.1.
4. Фисюк, Т.Т. Ретро-формы социально-культурной деятельности / Т.Т. Фисюк: учеб. пособ. — Барнаул: изд-во АГИИК, 2001. — 170 с.
5. Щепкина-Куперник, Т.Л. О М.Н. Ермоловой (из воспоминаний) / Т.Л. Щепкина-Куперник. — М.-Л., 1940.

Статья поступила в редколлегию 16.05.07

УДК 947.084.6

Я.А. Климук

КЛАССИФИКАЦИЯ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ РАСКУЛАЧИВАНИЯ КРЕСТЬЯНСТВА

В статье дифференцируются понятия «раскулачивание» и «раскрестьянивание». С привлечением архивных материалов доказывается, что на динамику процесса раскрестьянивания значительное влияние оказали не только экономические, но и социокультурные методы раскулачивания крестьянства. Рассматриваются этапы и деструктивные результаты этого процесса.

Долгое время в отечественной историографии в отношении государственной аграрной политики, проводившейся в СССР на рубеже 20-х—30-х гг. XX в., отождествлялось два понятия: «раскрестьянивание» и «раскулачивание». Это не совсем верно. Под «раскрестьяниванием» следует понимать лишение крестьянства его четырех существенных черт, которые определяются Т. Шаниным. Это, во-первых, крестьянское семейное хозяйство (двор) как основная единица социальной организации крестьянства с достаточно обширным набором функций. Во-вторых, хозяйствование на земле как способ существования и его основной источник. В-третьих, специфические культурные образцы, привязанные к образу жизни малой сельской общности как основа традиционной культуры. И, наконец, в-четвертых, подчиненное положение — господство некрестьян над крестьянами как источник социальной напряженности в обществе [8, с.11-13]. Под «раскулачиванием» же чаще всего понимается «политика ликвидации кулачества как класса». Следовательно, «раскрестьянивание» более масштабный процесс, начавшийся в России еще в XIX в. и завершившийся по оценкам ряда исследователей в 70-е гг. XX в. «Раскулачивание» явилось лишь переломным моментом в этом длительном процессе.

Политика «раскулачивания», ее методы начинают формироваться задолго до того, как «ликвидация кулачества как класса» была введена в ранг государственной политики. Этот процесс прошел долгий путь от «мягких» методов налогового давления на зажиточное крестьянство до физического уничтожения «кулачества». Истоки этого процесса, по мнению ряда зарубежных историков (Линн Виола, Андреа Грациози), следует искать в гражданской войне. В это время и началось уничтожение крестьянства. Так, А. Грациози характеризует взаимоотношения большевистского государства и крестьян в годы гражданской войны как начало великой крестьянской войны, а аграрную политику большевиков в 1918 г. как первую контрреволюционную операцию, успешно проведенную после 1917 г. [1, с. 20]. Однако ослабленное гражданской войной и борьбой с иностранной интервенцией советское государство не смогло в полной мере противостоять крестьянскому движению 1920 г. В совокупности с недовольством политикой военного коммунизма в среде других социальных групп населения оно вынудило правительство пойти на введение новой экономической политики.

Переход к нэпу дал крестьянству надежду на планомерное развитие хозяйства, постепенное кооперирование отдельных дворов на добровольной и взаимовыгодной основе. Но, пойдя на вынужденные уступки, государство уже в первые годы после гражданской войны начинает создавать командно-административную систему управления аграрным сектором. С принятием курса на индустриализацию от правительства большевиков потребовались огромные средства на ее проведение. Получить их можно было только продавая хлеб за границу, установив при этом на внутреннем рынке твердые низкие закупочные цены. Исходя из вышеизложенного определяются

основные задачи партии и правительства в годы нэпа: восстановление довоенного уровня производства, в первую очередь, хлеба; формирование фондов индустриализации за счет продажи хлеба за рубеж, что определило перекачку средств из аграрного сектора экономики в промышленный.

В связи с этим в процессе формирования методов «раскулачивания» можно выделить два этапа: 1) годы нэпа, когда необходимо было не только изъять средства из аграрного сектора, но и восстановить этот сектор в дореволюционных масштабах; 2) «ликвидацию кулачества как класса» в рамках сплошной коллективизации сельского хозяйства, когда темпы индустриализации потребовали максимальной перекачки средств из деревни в промышленность. Необходимо отметить, что в это период наряду с более жесткими методами второго этапа продолжают применяться и методы первого этапа. В так называемый период «ограничения и вытеснения частного капитала» доминирующими являются экономические методы «раскулачивания»: повышение налоговых ставок, индивидуальное налогообложение «кулацких хозяйств», частичная конфискация имущества и т.п. Налогообложение крестьян достигло фантастических цифр [4, с. 166]. Наряду с сельхозналогом они платили культсбор и так называемое самообложение, которое находилось в прямой пропорциональной зависимости от размеров сельхозналога.

Само крестьянство оценивало налоговую политику государства следующим образом: «Зажиточный с. Безголовово Чулков сказал: «В 26 году налог больше, чем в 25, они играют на нервах, нужно подумать только, 3 раза обмеряли землю, один раз даже ночью, чтоб я не видал; этим они только отбивают сеять» [ФР.100, оп.2, д.157, л. 284-285]. «Зажиточный с. Перуново Тальменского района Панов оценивает пропорциональность налогообложения следующим образом: «Нонче на нас зажиточных хотят весь налог наложить, а бедняков совсем освободить, я вот оставляю себе по лошаденке и коровенке да и машину разберу, чтоб ее не обложили и посею так, чтобы приходилось не больше десятины на едока, тогда и буду поживать да в потолок поплевывать» [ФР.100, оп. 2, д. 157, л. 254.].

Чрезмерная величина налогообложения индивидуального крестьянства видна при сравнении с налогообложением колхозных дворов. В 1931 году на один колхозный двор приходилось 3 рубля сельхозналога, на одно индивидуальное крестьянское хозяйство, малоимущее или среднее, — более 30 рублей, а на одно зажиточное или богатое крестьянское хозяйство — почти 314 рублей [2, с. 98]. В то же время сбор налогов с индивидуальных хозяйств был часто затруднен, поскольку планы сбора налогов и реальное положение дел в хозяйствах не совпадали. С колхозов собирать налоги было проще, так как платил их не отдельный хозяин, а сельхозпредприятие в целом. Кроме грабительского налогообложения к индивидуальным крестьянским хозяйствам применялись и другие насильственные экономические меры. Значительная часть индивидуальных крестьянских хозяйств

облагалась «твердыми заданиями» по основным видам заготовок сельскохозяйственных продуктов (по низким закупочным государственным ценам). Особое значение имели «твердые задания» по хлебозаготовкам. Крестьянские хозяйства, не выполнившие эти твердые задания, подвергались репрессиям. Имущество подлежало продаже, а сами крестьяне выселялись в отдаленные районы (61 и 107 статьи УК РСФСР).

К концу первого этапа все большее распространение получают политические методы: лишение избирательных прав, показательные судебные процессы над «злостными неплательщиками» и др. Зажиточная часть деревни пыталась влиять на жизнь села легитимными методами, активно участвуя в перевыборах сельских Советов и других органов местного самоуправления. Увидев в этом нежелательные для режима последствия, органы власти принимают ответные меры, ужесточая процесс лишения избирательных прав, постепенно выводя этот процесс из под юрисдикции избиркомов в ведение судебных органов, а затем во внесудебную плоскость. «В ряде мест в связи с перевыборами кулаки увольняют батраков и препятствуют участию батраков в выборах. Сегодня по линии прокуратуры даны указания о привлечении кулаков за эти действия к уголовной ответственности, о строгих приговорах, а также о срочном рассмотрении этих дел в судах» [ЦХАФАК, ФП.4, оп.4, д.18, л.53]. По сути, отторжение права избирать и быть избранным лишало значительную часть населения страны не только политических, но и обычных человеческих прав. Именно поэтому большинство современных отечественных историков, таких как С.А. Красильников, М.С. Саламатова, А.В. Белоновский [5, 6] и другие рассматривают процесс лишения избирательных прав как процесс маргинализации, характеризующий последний как одну из форм политических репрессий периода становления тоталитарного режима.

Наиболее пагубные последствия для крестьянства имела группа социокультурных методов. Т. Шанин, давая определение крестьянству, одним из признаков выделяет «специфические культурные образцы, привязанные к образу жизни малой сельской общности как основу традиционной культуры» [8, с. 11-13]. Следовательно, крестьянство окончательно перестает существовать, как самостоятельная социальная группа тогда, когда происходит уничтожение традиционной крестьянской культуры. Именно на это были направлены методы социокультурной группы. Среди них можно выделить: тотальную идеологическую обработку широких масс населения, уничтожение традиционной для крестьянства православной культуры, коммунистическое воспитание молодежи, создание урбанистической культуры на селе и т.д. С началом коллективизации в советской печати, литературе, кинематографе создается положительный образ колхозника-активиста, беспощадно борющегося с «озверевшим кулачеством». Все это создает в сознании людей, с одной стороны, понимание необходимости «индустриализации сельского хозяйства», с другой, формирует образ «кулака» — врага народа.

Огромное значение в «раскулачивании» и раскрестьянивании в целом сыграли гонения на православную церковь, разрунувшиеся в 20-30-е годы. В этот период происходит массовое закрытие, разрушение храмов, передача культовых строений под склады, красные уголки и т.п. Так, «Справка о колхозном строительстве в Бийском округе» (по материалам информации П/отдела ОК на 2.01.1930) сообщает: «Коммуна «Трудовик» Усть-Пристанского района состоит сплошь из старообрядцев, с трудом удалось переделать молельню на красный уголок, но иконы еще наполняют дома коммунаров. За последнее время 13 человек старообрядцев во главе с их попом исключены из коммуны» [ФП.48, оп.4, д.37, л.1].

Такие случаи происходят повсеместно. В печати и на сельских сходах ведется дискредитация служителей культа, как главных подстрекателей «кулацкого террора». Кроме этого, разрушалось и православное воспитание, ломалось традиционное представление о семье, браке, отношениях к родителям. Всячески поощрялось не только отречение от арестованных родственников, но и доноительство. Характерным примером в этом плане является раздутая в прессе история пионера Павлика Морозова, на примере которого долгие годы воспитывалось подрастающее поколение. Детям с ранних лет внушалось, что подчиненность человека государству сильнее любых родственных связей. Таким образом, агитпроп и культпросвет наряду с распространением грамотности среди населения, что в целом должно быть оценено положительно, сыграли большую роль в разрушении традиционной крестьянской культуры, а следовательно, и в уничтожении крестьянства как социальной группы.

Наконец, с переходом к сплошной коллективизации методы большевиков в отношении зажиточной части деревни приобретают социально-репрессивный характер, так как направлены они на изменение социальной структуры общества. К ним можно отнести высылку значительной части крестьян в малообжитые районы страны, сопровождаемую полной конфискацией имущества и гибелью значительной части крестьян на пути следования к местам ссылки; внесудебные приговоры; физическое уничтожение наиболее политически и экономически активной части крестьянства. В декабре 1929 года на конференции аграрников — марксистов в своем докладе «К вопросам аграрной политики в СССР» Сталин, наконец-то, во всеуслышание заявил: «Мы перешли от политики ограничения эксплуататорских тенденций кулачества к политике ликвидации кулачества как класса» [7, с. 169] и расшифровал этот лозунг термином «раскулачивание», о недопустимости которого твердил все предыдущие годы. Большевики переходят к прямому террору против крестьянства. Страна оказывается на грани новой гражданской войны. По определению А. Градиози, перемирие между государством и крестьянством заканчивается и начинается новый, заключительный этап «великой крестьянской войны».

Кроме вышеизложенной классификации, возможно деление методов «раскулачивания» на законные и незаконные. В период нэпа до тех пор, пока применялись нормы налогового и уголовного права, принятые в СССР, с соблюдением, пусть формальным, процессуальных норм, можно рассматривать эти методы как законные. Но в период сплошной коллективизации, когда темпы «раскулачивания» многократно возрастают, судебные органы не справляются с потоком дел и происходит повсеместное нарушение законности. «Кулацкие» дела изымаются из суда и передаются под юрисдикцию ОГПУ, советских и партийных органов. В то же время на смену уголовному праву приходят подзаконные акты: постановления, инструкции, секретные циркуляры, чаще всего не согласующиеся с юридическими нормами. Методы, применяемые в соответствии с ними, окончательно становятся незаконными [4, с. 171-182].

Таким образом, можно утверждать, что имеет место четкая хронологическая классификация методов «раскулачивания»: период нэпа и период сплошной коллективизации. Тем не менее, все эти методы проявляются в той или иной форме на всем протяжении периода второй половины 1920-х — начала 1930-х годов, но на каждом этапе доминируют различные их группы. В то же время, в зависимости от доминанты того или иного периода можно вполне определенно проследить и динамику развития методов «раскулачивания». По мере удаления во времени от крестьянских восстаний

1920-21 годов, упразднения оппозиционных настроений в партии большевиков, все возрастающих темпов индустриализации, требующих значительных капиталовло-

жений, в сторону ужесточения трансформируются и методы «раскулачивания».

Библиографический список

1. Грациози, А. Великая крестьянская война в СССР. Большевики и крестьяне. 1917-1933 / А. Грациози. — М., 2001.
2. Залесский, М.Я. Налоговая политика Советского государства в деревне / М.Я. Залесский. — М., 1970.
3. Климук, Я.А. Налоговая политика в алтайской деревне в 1920-х гг. / Я.А. Климук // Алтайский архивист: информационно-методический бюллетень управления архивного дела Алтайского края. — Барнаул, 2006. — №1 (11).
4. Климук, Я.А. Роль судебных органов в хлебозаготовительных кампаниях 1920-х гг. / Я.А. Климук // Неверовские чтения: материалы II региональной конференции, посвященной памяти В.И. Неверова. Барнаул, 2007. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2007.
5. Красильников, С.А. На изломах социальной структуры. Маргиналы в послереволюционном российском обществе (1917— кон-це 1930-х гг.) / С.А. Красильников. — Новосибирск, 1998.
6. Саламатова, М.С. Социальный облик «лишенцев» Новосибирска в 1927–1936 гг. / М.С. Саламатова. — Новосибирск, 1996.
7. Сталин И.В. Соч. — М., 1952. — т. 12.
8. Шанин, Т. Понятие крестьянства / Т. Шанин // Великий незнакомец. Крестьяне и фермеры в современном мире. — М., 1992.

Статья поступила в редколлегию 21.05.07

УДК 809.1

П. Ф. Маркин

МИФОСНОВИДЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ А.М. РЕМИЗОВА

В статье рассматривается своеобразие мифосновидческой концепции мира А.М. Ремизова, основанной на оппозиции «Хаоса — Космоса» как субстанциональных основ бытия. Каждый из них обладает архетипическими значениями, наполненными глубинной символикой. Подробно анализируются символические смыслы и функциональность этих архетипов в художественных текстах писателя.

Творческий путь известного русского писателя А.М. Ремизова начинался в русле символической эстетики, с которой его роднила одержимость культурой как основополагающим принципом бытия, приверженность к мифу и символу как способу проникновения за прагматические покровы реальности (Вяч. Иванов); однако он не приемлет эстетического, пассивного характера этой приверженности. И вскоре «шинель» символизма окажется для Ремизова тесной по причине элитарности и забвения ими (символистами) глубинных пластов русского языка, связанных со «стихийным творчеством народа», с хранилищем национальной памяти — мифопоэтикой. Устами «подпольного» скомороха Ремизов скажет: «Вы, просветители наши, образовавшие наш литературный язык, книжную речь, вы подняли руку на русский народ! Ваша машинка — грамматика оболванила богатую природную русскую речь!» [1].

По этой причине в отношении к мифу, к народному поэтическому творчеству, к народной культуре в целом у Ремизова была собственная, отличная от символистов, ценностная шкала, своя система отсчета. Писатель обращается к истокам национальной мифопоэтики, чтобы найти выходы из тупика, в котором оказалась культура и национальное самосознание. Он реконструирует и пересоздает традиционные мифы, огромный пласт народной, основанной на языческих реликтах, культуры (обряды, суеверия, заговоры и т.п.), чтобы, во-первых, сохранить и укрепить нить национальной памяти, и во-вторых, обнажив корни национальной культуры, проложить путь к народной душе, очистив ее от напластования современного «бесовства». В социально-психологическом плане Ремизов стремится понять «испуганную и колдующую душу» естественного человека, парадигматику языческого мышления, понять и сравнить ее с человеком «холодного» мира. Основной принцип мифопоэтики Ремизова, по словам Н.Л. Блиц, «автор создает миф — миф создает автора» [2].

Мифопоэтический текст Ремизова имплицитен, соткан из переплетения различных культурологических традиций (славяно-языческих, христианских, иудаистских и т.д.), снов, аллюзий и ассоциаций, наконец, из артефактов, созданных собственной творческой фантазией. В сложном фольклорно-мифологическом симбиозе переплетается множество голосов, зеркально отражающихся один в другом. И это не эклектическое единство, а полифоническое целое, ориентированное на постижение исконных значений национальной культурной памяти. Свообразие мифологической модели Ремизова было замечено еще И.А. Ильиным, писавшим, что «сказки, мифы, легенды, апокрифы христианские и особенно византийские; смутные, недорожденные образы..., чуть видная нежить примет, обычаев, обрядов, бытовых преданий... поговорок, пословиц, суеверий, ведовства и колдований — словом, все то, что живет в подполье всенародного сознания... вот, скопище и обиталище ремизовских видений... Он «пьян» иррациональной стихией русского мифа, русского воображения» [3]. Оригинальность мифопоэтической составляющей художественных текстов Ремизова, кроме И. Ильина, отмечали и другие современники писателя (Максимилиан Волошин, С. Городецкий), а также исследователи, позже обращавшиеся к его творчеству (Н.В. Кюдянская, Т.А. Осоргина, А. Д'Амелия, Слобин Н. Грета, Н.Л. Блиц, А.М. Грачева, Е.В. Тырышкина и др.). Думается, излишне категоричен Ю. Андреев, расставивший акценты на социальном звучании ранних текстов Ремизова и считавший мифопоэтику лишь «элементом в его творчестве: «Чертовщина представляла... на первых порах его творчества действительно лишь элемент, растворенный в сильной и яркой среде реальной жизни» [4].

Очевидно, что имплицитно созданный ремизовский мир являет собой единый мифологический текст — «мономиф» как семиотическую систему [5], вбирающую интертекстуальное пространство, которое индуцировано, отрефлектировано автором в соответствии с собствен-

ными творческими установками. Отсюда авторские интерпретации и наслоения на традиционные мифологемы и образы сквозь призму «галлюцинированной» гипнологии. Создавая «мономиф» как «сновидческую», «миражную» реальность, противопоставленную профанной, прагматичной действительности, Ремизов выстраивает мифологическую модель мироздания, первоосновой которого является оппозиционная пара «Хаос—Космос», олицетворяющие, с одной стороны, стихию (вихрь, огонь), с другой, — природное, упорядоченное начало (вода, земля). Космогония Ремизова поливариантна, синтезируя различные культурологические «блоки»: античную философскую традицию (Гераклит), апокрифическую литературу, мифологическую и фольклорные верования, сказки и легенды.

Хаос осмысливается писателем как первоизначный языческий субстрат, как органическое, «вихревое» начало жизни: «Все живое вышло из туманности» [ОБ, 60], — скажет писатель. Судьба человека в мире хаоса подчиняется феномену случайного, выходя за рамки причинно-следственных координат. Его мышление основано на ассоциативных связях и сцеплениях чувств. Ремизовский Хаос — «вихревое», энтропийное, inferнальное по своей природе, начало. По мифопоэтическим верованиям, вихрь — «нечистый, опасный для людей ветер, результат действия и воплощение различных демонов... в вихре танцуют, дерутся, справляют свадьбу черти, ведьмы... полудницы, лешие, шишиги» [6]. Стихийная демоническая природа вихря порождает вселенский «ветер-свистень» (ср. блоковский «ветер на всем белом свете»): «Свистит ветер-свистень, шумит, усбушевается... Шандырь-шептун пускал по ветру нащепты [7]; «Ветер шумел и бесился, сек тучи, стрекал звезду о звезду... гнул... густой сад... колотил прутья о прутья» [П, 349].

В тексте «О безумии Иродиадином (Как на земле зародился вихорь)», основанном на русских балаганских традициях, писатель высвечивает космогоническую природу вихря и его глубинные субстанциональные смыслы, сопряженные с языческим и христианским дискурсом. Проявление вихря — «вихревая пляска», персонифицированная в вечной «плясовице» Иродиаде (ср. типологическую связь ремизовской Иродиады с «пласовеей» Н. Клюева). Проклятая богом, она символизирует буйное, демоническое начало жизни: «Несется неудержимо, навек обращенная в вихорь — буйный вихорь — плясовица проклятая и пляшет по пустыне... над лесами, по рекам, по озерам, по курганам, по могилам, по могильным холмам, по могильникам и... нагоняет на небо сильные тучи, потемняет свет, крутит ветры, вирит волны, вал на вал — пляшет пласовея проклятая.. не знает покоя, вся сотрясаясь, все сотрясая» [8]. Троекратное повторение семы «могила» — знак потустороннего, inferнального мира, с которым сопрягается Иродиада — пласовея.

Семантические и функциональные смыслы «вихря — пляски» у писателя многозначны:

1. «Вихрь-пляска» как символ аутентичности изначной сущности бытия, подчиненного «вихревым» законам: «Плясали черти... Плясали с ними грешники. И плеча друг друга по ладоням, плясали все семьдесят семь недугов... Сама Смерть кувыркалась бессмертная» [Л, 16].
2. Пляска как символическое выражение, знак иррациональной, стихийной природы русского характера, национального менталитета в целом. В этой связи писатель актуализирует «новую эстетическую форму» — мистерию, адекватную народным «русалиям» — весенним празднествам, в которых синкретически слились музыка и танец, связанные с «семантическим индикатором» — Русью: «С именем

Русь начинается пляска. «Русалия» и есть русское плясовое действо... В Русалии — русское» [ОБ, 235-236].

Русалия у писателя — «сновидческая» реальность, языческий трансплантант в мир «срединного зрения». Субстанционально она — порождение Хаоса с его «вихревым», «метельным» началом: «огненная пляска», «песенный вихрь», «вертень-вихрь» [ОБ, 244, 248]. Огненная составляющая здесь не случайна. Только вихрь в сочетании с огнем могли породить и «огненного» Аввакума — неистового ревнителя старой веры, и «пляшущего демона» Лифаря — неповторимых натур русальных мистерий.

Огонь и вихрь — это и прорыв в inferнальный локус Алазиона — авторский симулякр, олицетворение «демона радости и удовольствия»: «Всюду, где его морда покажется, там хохот, песни и пляска» [ОБ, 250].

3. «Вихрь-пляска» атрибутирует не только мифопоэтический смысл, но и является выражением социального дискурса: состояния русской действительности, ассоциируемой с буйным вихрем — революцией — хаотической стихией, встряхнувшей человека и мир «с корня до макушки». Причем, писатель актуализирует мотив вихревого кружения, верчения как знак не просто революционного переустройства, но и как катаклизм космического масштаба.

Революция — это нарушение мирового порядка, симметрии Хаоса и Космоса, сдвиг и столкновение огня, воды и земли: «Земля шаталась... потоп будет... огонь падет на землю» [9].

4. И, наконец, пляска (плясун, плясовица) символически ассоциируются с эротическими коннотациями, связанными с семой «блуд». Как справедливо замечено Н.Л. Блиц: «В мифопоэтическом языке Ремизова «плясовица» и «плясун» семантически совпадают с производными от слова «блуд» мужского и женского рода» [10]. В широком смысле эротические мотивы Ремизова связаны с архаической мифологемой Рода — символом рождающего начала, нашедшего выражение в фольклорных жанрах [11].

Столь же многозначна у писателя и мифопоэтическая семантика огня — одновременно очищающая и разрушающая.

Вслед за античной философской традицией Ремизов разрабатывает «концепции вечного мирового огня, который закономерно вспыхивает и снова затухает. Захваченный и деструктивным, и созидательным аспектом огненного символизма, Ремизов следует гераклитову пониманию истории как циклической последовательности... разрушения и обновления» [12]. Цикл разрушения: «Ты горишь — запылала Русь! — головы летят... Русь моя, ты горишь... Ободранный и немой стою в пустыне, где была когда-то Россия» [ОР, 319-321]. Цикл обновления: «Слышу трепет крыльев над головой. Это новая Русь — русский народ! Настанет светлый день!» [ОР, 323], «Над выжженной степью и грозящим лесом зажгутся ясные верные звезды» [ОР, 505].

1. Огонь выступает как некий универсум, как символ «огневой», «вийной» стихии хаоса — носителя глубинных смыслов, характерных самой природе мироздания. В «Огненной России» писатель скажет:
Взойду я на гору, обращусь я лицом
к Востоку — огонь!
Стану на запад — огонь!
Посмотрю на север — горит!
И на юге — горит!
Припаду я к земле — жжет! [ОР, 505].

Здесь нет символики оппозиций пространственных векторов «Восток—Запад», «Север—Юг». Огонь у Ремизова — сущностная первооснова хаоса, огонь всех вещей: «пожар возникает из самой природы вещей» [ОБ, 67].

«Весь наш мир — горит. И в этом пожаре сгорают все занавешивающие мысль словесные украшения и всякие румяна показной мысли» [ОБ, 214]. Магией «незамутненного» слова Ремизов стремился систематизировать и организовать первородный Хаос, перевести вселенский огонь в «огонь вещей», сжигающий наносной пласт обыденного и профанного.

2. Отсюда огонь выступает как символ носителя глубинной тайны, стимулирующей познание самого себя: «весь охваченный жгучим виющим виеем, я вдруг увидел себя» [ОБ, 49]. Огонь — актуализация творческого горения, «огневое» состояние художника, способного «подстриженными» глазами постигнуть глубинные основы сновидческого мира: «Огонь и влага. Я заметил, только в таком состоянии у меня возникает желание слова» [ОБ, 226]. И не случайно Ремизов называл себя своеобразным «пироманьяком», которого приводили в восторг фейерверки и бенгальские огни» [13]. Огневую сущность писателя демонстрируют и названия его книг: «Огненная Россия», «Огонь вещей» и др. Переиначивая известную формулу Р.Декарта, Ремизов скажет: «Горю — я существую» [ОБ, 140] — формула, которая станет творческим принципом писателя. И не случайно его талисманом — игрушкой был дух огня Фейерменхен.
3. Одновременно огневая субстанция может порождать в человеческой душе и бестиальный пожар любовного чувства («любовь — это огненная печать на человеческом сердце») [ОБ, 215]. Персонификацией такого пожара — сладострастия является Соломония — известный персонаж «Повести о бесноватой жене Соломонии». Для Ремизова «огнеэротическая» бесноватость древнерусской героини — универсальная, вневременная стихия, способная проникать в человеческие души. В этой связи, интерпретируя Достоевского, писатель выстраивает интертекстуальную параллель между Соломонией и героиней «Идиота» — Настасьей Филипповной: «Бесноватая Анастасия — сестра бесноватой Соломонии» [ОБ, 226]. Другим примером эротической сущности огня является любовное томление — страсть Стратилатова, изображаемая в «огненной» вербальности: «попался огонь к сену», «огонь, что не угасишь» и т.д. При этом эротические коннотации героя воспринимаются им как дьявольский соблазн, ведущий к гибели.
4. Огонь — это и выражение сакральной, культовой сущности «огневой» субстанции, воплощенной в мифологеме ритуального («купальского», «масленичного» и т.п.) костра, способствующего физическому и духовному очищению. Своеобразным знаком приобщения к «огневой» прапамяти язычества является и факт рождения Ремизова в ночь на Ивана Купалу, когда в купели купальского огня, по словам писателя, судьба «подстригла ему глаза» и открыла иное зрение, позволяющее увидеть горизонты мифологической памяти: «Природа моего существа купальская: огонь и кровь. От чистоты огня веселость духа — мои крылья, а кровь — виновность» [14], — скажет писатель. Сакральность огня актуализирована Ремизовым и в образе сожжения чучела Костромы как символа умирающего и возрождающегося начала земли («Кострома»).

Оппозиционную пару Хаосу составляет у Ремизова Космос как упорядоченное, подчиненное природным законам, начало жизни. Однако его упорядоченность имеет и обратную сторону, ассоциируясь с неумолимой силой Рока — неким Тарантулом — олицетворением слепых законов природы, обесмысливающих человеческое существование: «В его скорпионных лапах... зако-

ны природы. И нет для него ни высокого, ни святого, нет никому пощады: одна у всех доля» [ОБ, 223]. Отметим, что Тарантул у писателя — символ не только мифопоэтического, но и экзистенциального осмысления мира и человека [15]. Субстанциональная основа Космоса — традиционный бином «небо-земля», образующий универсальное единство. Следуя мифопоэтической традиции, писатель актуализирует землю как рождающее и одновременно поглощающее начало. Она является животворной основой мира, в восприятии Ремизова земля «живая», «русская» [ОБ, 56], «Россия — сама Русская земля... её поле, её лето — её «лелю» и её «ладо» — от Ивана Купала до Ильина дня» [Пг, 423].

Как и Н. Клюев, Ремизов актуализирует материнское начало земли, которая становится для писателя «мать—сырой землей»: «Земля! Ты будь мне матерью» [Л, 14], она «материнской пеленой» покрывает последний сноп — «велесову бородку» [П, 338].

1. Рождающее начало земли связано с рождением слова как первоосновы всякого мышления («дыхание и цвет русской земли — слова» — «Иверень»). Слова — сублимация творческой энергии земли, реализуемой в конкретных творениях писателя. Говоря об истоках гоголевских текстов, Ремизов скажет, что это «сам Гоголь, чернозем, и упоительный день Малороссии» [ОБ, 55]. Да и вся творческая жизнь писателя, по словам К. Мочульского, «буйная, громкая — жизнь разбухшей весенней земли» [16].
2. Земля осмысливается Ремизовым и как универсальное исцеляющее начало, приобщающее человека к ее живительным сокам: «Я вспомнил, что надо прикоснуться к земле и только тогда оживу» («Иверень»). В этих словах не только мифопоэтическая, но и литературная традиция, где земля является символом целительных сил природы (Ф.М. Достоевский, Н.С. Лесков, Л.Н. Толстой и др.).
3. Живительный сок земли исцеляет только творческую личность с «подстриженными» глазами, он губителен для inferнальных сил. Не случайно «погасла» «красная свитка» гоголевского черта, «припавшего к земле и испившего сока земли» [ОБ, 37].

Другим миростроительным элементом космоса, дополняющим субстанцию земли, является вода. В мифопоэтике, ассоциируясь с женским началом, она выступает как символ Великой Матери. Подобно земле, вода в ремизовских текстах также амбивалентна, подчиняясь оппозиционному принципу «светлого-темного», «теплого-холодного», «живого-мертвого».

Светлая вода сакрализована, ассоциативно сближаясь со сказочным кодом «живой» воды. Так в «Посолони» «волк несет от Коцея живую... воду» [П, 335]. А в «Автобиографии 1912 года» писатель актуализирует сюжет о живой и мертвой воде как знаковое восприятие любимых авторов, оказавших на него влияние: «От сказок и Макарьевских чтений Четий-Миней через любимых писателей — Достоевского, Толстого, Гоголя, Лескова, Печерского к Ницше и Метерлинку и опять к сказке и житиям и опять к Достоевскому... вот она как загнущая дорожка, вот те камушки, по которым шел и иду за тридцать земель в тридцатое царство за живой водой и мертвой» [17]. Светлая вода «сверкает жемчужным блеском», «по синему камню бежит» [П, 336]. Омовение в ней — синоним крещенского обряда, очищения от мирской скверны. «Водное крещение получил на Язуе, не раз купался... и во святой воде» [ОБ, 296], — скажет книгописец в «Пляшущем демоне».

Темная вода — «мутная», «болотная». Ассоциируясь с «мертвой» водой, она является локусом навых сил и бестиальных персонажей — черта, водяного, Леснь-птицы и т.п.: «<...> гремел в болотных огнях навий пир мертвецов» [П, 334]. Темная — это и вода «бурливая»,

«ледяная», имплицитно вобравшая в себя «огневые» свой-ства: «черная ледяная река... огонь», «хлынувшая вода ре-занула... огнем» [ОВ, 285], «идет река — огонь, идет шума и вой... несет свою волну все истебить» [Л, 13].

Кроме того, функционально вода актуализирована у Ремизова в качестве обязательного ритуального атрибута. Связанная с купальскими обрядами и русальными мистериями, она способна предсказывать судьбы людей. Показателен в этом смысле эпизод из текста повести «В плену». «Иван Степанович... вытащил из-под полы венки и, показав на... воду омути, бросил: «На тебя, на твою счастье!». И венок завертелся, запрыгал, потом глубоко скрылся и снова выплыл. Выплыл мой венок и канул» [ВП, 70].

Подобно земле, вода также стимулирует творческую энергию с целью постижения и возрождения глубинных, не стертых повседневным употреблением, первооснов языка. «Как я могу что-нибудь переделать так, чтобы сделать сухо, когда у меня душа влажная» [18], — ответил писатель на обвинение в архаичности языка своих произведений.

В системе космогонических координат на человека противоречиво воздействует как «вихревое» начало Хаоса —

огня, так и упорядоченность Космоса — земли и воды. «Одни рождаются для земли, другие для неба: у одних белый огонь, у других разожженный уголек в крови» [ОВ, 226], — напишет Ремизов. Причем, «вихревая», «вийная» субстанция символизирует биологический, подсознательный код, духовность же, интеллект связаны с упорядоченной природой Космоса — сочетание, раскрывающее творческий потенциал человека, его «уклон от нормы», который становится маркером избранности и «отмеченности».

Итак, космогоническая модель Ремизова выстроена по мифопоэтической схеме оппозиции «Хаоса — Космоса» с их противоречивым противостоянием — единением субстанциональных составляющих. Каждому из них свойственны архетипические значения, наполненные глубинными символическими смыслами, которые реализуются в различных аспектах создаваемого писателем мира: в хронотопных построениях, основанных на языческих принципах цикличности и круговорота, в создании особого, «сновидческого» мира мифоперсонажей, воскрешающих изначальные пласты национальной памяти.

Библиографический список и примечания

1. Ремизов, А.М. Огонь вещей / А.М. Ремизов. — М., 1989. — С.244. В дальнейшем ссылки на это издание с указанием в тексте заглавных «ОВ» и страницы.
2. Блищ, Н.Л. Автобиографическая проза А.М. Ремизова (проблема мифотворчества) / Н.Л. Блищ. — Минск, 2002. — С. 9.
3. Ильин, И.А. Творчество А. Ремизова / И.А. Ильин. — М., 1997. — С.84.
4. Андреев, Ю. Пути и перепутья Алексея Ремизова / Ю. Андреев // Вопросы литературы, 1977, №5. — С. 232.
5. Блищ, Н.Л. Указ. соч. — С. 9.
6. Славянские древности. Этнолингвистический словарь. т.1. — М., 1995. — С. 379.
7. Ремизов, А.М. Ночь темная // Ремизов А.М. Избранное. — М., 1978. — С. 349. В дальнейшем ссылки на это издание с указанием в тексте сокращенных названий произведений (ВП — «В плену», Ч — «Чертик», НБ — «Неумный бубен», КС — «Крестовые сестры», П — «Посолонь», Э — «Эмалиоль», ПГ — «Из книги воспоминаний «Подстриженными глазами») и страницы.
8. Ремизов, А.М. Сочинения: в 2 т. кн. вторая / А.М. Ремизов. — М., 1993. — С. 11. В дальнейшем ссылки на это издание с указанием в тексте сокращенных названий произведений (Л — «Лимонарь», ДБ — «Докука и балагурье») и страницы.
9. Ремизов, А.М. Взвихренная Русь. — М., 1991. — С. 238, 241. В дальнейшем ссылки на это издание с указанием в тексте сокращения (ОР — «Огненная Россия») и страницы.
10. Блищ, Н.Л. Указ. соч. — С. 20.
11. См.: там же. — С. 33. Эротический дискурс в текстах Ремизова — предмет отдельного разговора. См. на этот счет: Кузьменко, М.В. Удоноши и фаллофоры А. Ремизова / М.В. Кузьменко // Литературное обозрение, 1995, № 5; Обратина, Е.Р. Эротический символизм Алексея Ремизова / Е.Р. Обратина // Новое литературное обозрение, 2000, №43.
12. Грета, Н. Слобин. Проза Ремизова 1900 — 1921 / Н. Грета. — СПб., 1997. — С. 155.
13. Грета, Н. Слобин. Указ. соч. — С. 23.
14. Ремизов, А.М. Царевна Мыра / А.М. Ремизов. — Тула, 1992. — С. 360.
15. Экзистенциальный аспект творчества Ремизова намечен в статье Кузьменко М.В. Мир и герой Алексея Ремизова (к проблеме взаимосвязи мировоззрения и поэтики писателя) // Филологические науки, 1982, №1. — С. 14.
16. Мочульский, К. Кризис воображения / К. Мочульский. — Томск, 1999. — С. 117.
17. Ремизов, А.М. Царевна Мыра / А.М. Ремизов. — Тула, 1992. — С. 78.
18. Лица. Вып. 3. — М.-СПб., 1993. — С. 441.

Статья поступила в редколлегию 24.05.07

УДК 130:370.1

А.А. Мурунов

КУЛЬТУРА И ВОСПИТАНИЕ

Рассматривается проблематика воспитания в контексте сложного соотношения тенденций глобализации и локализации в национальных культурах, акцентируется мысль о трансформации концепции диалога культур в современной социокультурной ситуации.

Стремление любого народа к самоидентификации и развитию предполагает решение вопроса о способах взаимосвязи с другими народами, культурами. В такой ситуации, как показывает опыт истории, возникает дилемма: стремится ли к отделению от других культур с целью со-

хранения собственной или слиянию с другими культурами, к объединению с ними с перспективой раствориться в них и тем самым потерять свою самобытность?

Решение подобной задачи на практике во многом будет зависеть от понимания исходных теоретических по-

сылок и, в частности, от понимания соотношения общего, глобального и особенного, национального. Механистический подход очень часто приводит к трактовке общего как совокупности отдельных национальных культур. Такой вариант позволяет получить представление о каждой культуре в отдельности. Все они, в таком случае, рассматриваются по отношению друг к другу только как внешние, что предполагает их деление на свою и чужую. Последняя установка и диктует политику одной культуры в лице, например, государства, по отношению к другой. Суть последней — это защита своего и борьба против чужого влияния.

Главная проблема России в условиях глобализации заключается, пишет, например, Т.А. Семилет, «в том, что у русской культуры на сегодняшний день нет защитника» [1, с. 86]. Более того, таких защитников «не наблюдается и у других самобытных культур» [там же]. А так как все культуры самобытны, то эта проблема существует для всех народов. Методы защиты при таком подходе вполне предсказуемы: «не показывать», «не закупать», «уничтожать» и т.д. Под влиянием США и Евросоюза, как говорит в одном из своих интервью В. Добренков (декан социологического факультета МГУ), «российские люди превращаются в бездушных потребителей шмоток и гамбургеров, <...> утрачивают самостоятельность, национальную идентичность» [2, с. 4]. Во избежание этого «Россия должна проявить большую самостоятельность», ей «нужна разумная изоляция от США и Европы, опора на собственные силы, традиции и культуру» [там же]. Но как определить границы «разумной» изоляции и кто это может сделать? Даже небольшой перекосяк в подобной политике ведет к изоляции культур, к их стагнации и, в конечном счете, к консервации. Подход разумной изоляции становится возможным при условии понимания культуры как закрытой системы. При допущении, что это открытая система, добиваться изоляции оказывается делом невозможным и опасным.

Этот момент позволяет понять, почему концепция диалога культур в настоящее время претерпевает трансформацию. «Диалог как возможный принцип сосуществования различных культур, — пишет Е. Сайко, — представляется ныне весьма проблематичным» [3, с. 45]. О каком диалоге может идти речь, когда государством ставится задача защиты своей культуры?

При возникающих противоречиях в подходах к пониманию взаимосвязи культур решить данную проблему возможно, видимо, лишь при изменении логики рассуждения о взаимосвязи общего и единичного, сверхнационального и национального в культуре, о понимании содержания последних.

Механистический подход к пониманию всеобщности культуры отрицает, по сути, наличие в нем объективных основ культуры, действие единых законов при ее формировании, развитии. Те же, кто полагает, что культура содержит объективные начала, предполагает временную последовательность, общее и особенное, должны характеризовать не разные культуры, а разное в культурах, имеющих одно основание. Принадлежность к нему и позволяет в любой культуре выделять сугубо человеческое начало, присущее всем народам, а не отдельным его представителям.

Признание единого основания культуры предполагает признание единого его содержания, смысла. В таком случае национальные культуры следует отличать друг от друга в основном по формам, а не по содержанию. Общее основание культуры в разных учениях может быть представлено по-разному (материалистически, идеалистически или в их единстве), но оно будет единым, что позволит как сравнивать их друг с другом, так и различать. Такие проявления культуры, как язык,

музыка, танцы, религия, а также способы их выражения (чувственные или рациональные) присущи всем народам, носят глобальный характер, но степень их проявления, как и преобладание той или иной формы, различны. Так, например, культ Матери был характерен для религий многих народов мира. Но ее воплощение, отмечает В.Е. Шамбаров, произошло у всех по-разному. В странах Ближнего Востока больше внимания уделялось аспекту чувственной любви, которой соответствовали божества — аналоги Венеры, поэтому главную роль в служении им играла ритуальная проституция. У арийских народов на первый план выдвигалось рассмотрение женского божества в качестве покровительницы природы. Богини, соответствовавшие этому культу, вроде Дианы или Артемиды, обычно выполняли также функции воительницы и часто считались девственницами [4, с. 207]. При таких подходах к трактовке культуры можно ли сказать, что один из них должен предпочитаться другому?

Очевидно, взаимосвязь культур — это обмен формами, способами представления какого-то общего смысла. Наличие разных вариантов в трактовке соотношения общего и особенного в таком случае требует от исследователя указания на выбранный подход в понимании первоосновы культуры, так как без этого невозможно определить и понять способы и формы ее выражения.

Каждому народу присущи свои формы выражения всеобщего. Спорить, какие из них лучше или хуже выражают, не имеет смысла, как и поиск ответа на вопрос о возрасте феномена глобализации в культуре. Речь может идти скорее об этапах глобализации, а не о ее начале, совпадающем с рождением человечества как целостности. Но такой вывод, повторяем, возможен лишь при признании в качестве исходного диалектического принципа взаимосвязи общего и единичного. Осуществление же этого определяется у разных народов по-разному в силу специфики условий их жизнедеятельности. Понять их — значит проникнуть в тайны культуры, понять ее смысл и содержание.

Например, для России как носителя единого мирового культурного пространства характерными и значимыми являются такие общемировые ценности, как любовь к жизни, свободе, семейному благополучию и т.д. Но, как и для любой национальной культуры, формы их проявления в русской культуре специфичны. Как отмечал в начале XX в. Р. Штейнер, русских философов занимали прежде всего вещи конечные, последние. Они не знали вещей предпоследних, механизма мировой эволюции, строения мира духовных иерархий, глубинных законов человеческой природы и истории. Наличие вещей предпоследних, иерархия мира духовного не отрицаются, но изучается прежде всего другое. Поэтому при анализе культуры интерес представляют не только особенности взглядов на что-то, но, в первую очередь, объяснение, почему они такие и можно ли их изменить, каким образом? Поисками ответа на эти вопросы занимались многие русские философы. Объективные причины, объясняющие отличие русской культуры от других, отмечает, например, П. Чаадаев, — это наличие природно-климатических условий (огромность территории, климат), в которых проживают русские; Б. Зайцев называет молодой возраст нации; А. Бушков — господство провизантийской формы православия; А. Чубайс — отсутствие правил жизни; Ю. Болдырев — «дичайшее расслоение» и т.д. Изучение конкретных условий позволяет понять суть своеобразия менталитета того или иного народа в воспроизведении глобальных процессов, характерных для общемировой культуры. У всех народов воспроизведение мира осуществляется с опорой либо на чувства, либо на разум, либо на интуицию. У русских преобладающими являются чувства, интуиция. В этом их отличие, отмечают многие исследователи, от наро-

дов Запада, у которых преобладают рациональные моменты. Но это вовсе не означает, что их нет в русской культуре: оно представлено, но в других формах и другом объеме.

В одном из интервью И. Глазунов, например, отметил, говоря о сегодняшнем дне: «Русская культура — в забвении и погребена под руинами авангардного арт-бизнеса. Дошли до того, что многие считают мат основой русского языка. Наш язык засоряется убогим жаргоном» [5, с. 3]. Данные тенденции, видимо, действительно присутствуют в русской культуре, но из этого вряд ли можно делать вывод о гибели русской культуры как национальной. И арт-бизнес, и убогий жаргон как формы выражения любой культуры имеют место не только в России. Другое дело, что этим формам в России в последнее время отдается предпочтение. Но в таком случае при изучении русской культуры не следует ограничиваться лишь констатацией наличия данной тенденции, полагать ее случайной, необходимо пытаться найти ответ на вопрос, почему в тот или иной период преобладающими стали одни формы и уменьшаются, вплоть до их полного исчезновения, проявления других. Причины таких тенденций кроются в закономерностях глобального развития культуры. Так, снижение тяги к образованию в последние годы — это особенность, характерная не только для русской молодежи. Данное явление, отмечают многие исследователи, присуще многим европейским странам. Причины его следует искать в каких-то более глобальных изменениях, происходящих во всем мире, а не только в России, где они лишь проявляются в своих особых формах. Складывающиеся в мире новые тенденции и возникающие на их основе мысли нельзя отменить путем введения запретительных мер. Мысль можно запретить высказывать, но уничтожить невозможно. Поэтому запреты в культуре — это не лучший способ ее сохранения. Чтобы этого добиться, необходимо искать новые формы выражения культуры. Если не делать этого

целенаправленно, они проявятся стихийно и не всегда приемлемыми способами.

Понять глобальные изменения — значит правильно осознать происходящие изменения в национальной культуре. Но в таком случае взгляд на их соотношение и способы их решения должны быть иными.

Говоря об американизации армянской культуры, корреспондент «Литературной газеты», например, отмечает, что армянская интеллигенция противостоит такой интервенции «культивированием народных песен, <...> созданием этнографических ассамблей, детских коллективов армянского танца и национальной музыки. <...> дети каждый день читают по телевидению стихи поэтов Армении» [6, с. 4]. Не запрет, а противопоставление культурных форм через их постоянное воспроизведение, воспитание — вот главное в борьбе за национальное. Не против чужого необходимо бороться, а за сохранение и развитие своей национальной культуры, мировоззрения, языка и т.д. И, видимо, чем сильнее пропаганда иных форм культуры, тем сильнее должно быть стремление к пропаганде и воспроизведению собственных.

При таком подходе следует различать понятия «воспитание» и «образование». Образование как процесс получения знания о культуре своей и чужой, и воспитание как процесс, направленный на изменение поведения в соответствии с принятыми нормами в своей национальной культуре, не тождественны. Поэтому «хорошо образованный» и «хорошо воспитанный» — разные понятия. Что изменять в этом соотношении в первую очередь, будет определяться потребностями, интересами социальных групп, за которыми стоит стремление либо к сохранению традиционных национальных форм поведения, либо к их изменению в соответствии с какими-то иными наднациональными формами, в рамках которых также можно существовать, но уже, правда, в другом качестве. Но это уже вопрос не теории, а практики.

Библиографический список

1. Семилет, Т.А. Русская культура в современной диалектике глобально-всеобщего и национально-особенного / Т.А. Семилет // Проблемы духовного развития в России: история и современность. — Барнаул, 2005.
2. Запад — друг или враг? // Аргументы и факты. — 2004. — №51.
3. Сайко, Е. Глобализация как феномен переходных эпох / Е. Сайко // Государственная служба. — 2006. — №3.
4. Шамбаров, В.Е. Русь: дорога из глубин тысячелетий / В.Е. Шамбаров. — М., 1999.
5. Глазунов, И. Отсутствие патриотизма — прибежище негодяев / И. Глазунов // Аргументы и факты. — 2004. — №40.
6. Марьян, В. Путь к Арапату / В. Марьян // Литературная газета. — 2007. — №15.

Статья поступила в редколлегию 29.05.07

УДК 378.147:410

О.П. Решетова

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА — НОВЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В рамках культурологического подхода изучается проблема преподавания иностранного языка как компонента межкультурной компетенции студентов. Предлагается авторский вариант организации процесса обучения иностранному языку на основе концептуальных мегатем-эпистем.

Межкультурная компетенция становится неременным компонентом общепрофессиональной подготовки специалистов в сфере культуры, и людей, владеющих этой компетентностью, можно назвать «людьми мультикультуры», поликультурными личностями, синтезирующими различные культуры, являясь их связующим

звеном. Современная поликультурная ситуация заставляет человека быть способным к коммуникации в огромном жизненном межкультурном пространстве, и иностранный язык, как известно, является одним из главных средств взаимодействия между различными этническими сообществами. Сегодня стремительно укрепляются

экономические связи, расширяется сеть глобальных коммуникаций и средств массовой информации, огромный размах приобрел обмен ценностями культуры в рамках различных национальных и международных программ, «мир перерос суверенитет» и человечество может наиболее полно развернуть свои творческие силы. Подтверждается мысль Г. Гегеля, высказанная в его работе «Философия права»: государство преодолевает ограниченность этнического сообщества и гражданской ассоциации. Культурная интеграция мира может и должна опираться на развитие национальной культуры, самобытное развитие народов, их духовной культуры. Сегодня иностранный язык приспосабливается к нуждам людей в данный момент развития общества, страны, человечества в целом. Главное же то, что под влиянием требований жизни, уровня развития научного знания, изменилось общественное отношение к иностранному языку, оно стало коммуникативным или, точнее — культурно-коммуникативным [1, с. 307]. Поэтому полностью прав Е.И. Пассов, когда указывал на то, что в качестве целей при изучении иностранного языка должно выступать не обучение, включающее лишь прагматические знания, навыки и умения, а образование личности, образование культурной личности.

Культура выступает объектом содержания иностранного языка, это и есть переориентация образования при усвоении иностранного языка со «знания центрального на культурнообразное» [2, с. 10], «иноязычная культура как содержание иноязычного образования есть та часть культуры (духовного богатства), которую способен дать человеку процесс иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и обучающем (социальном) аспектах» (Е.И. Пассов). Причем, прежде чем познавать культуру иной лингвоэтнокультурной общности, следует познать сначала свою собственную, т.е. познание «чужой» культуры происходит через познание своей родной культуры. Итак, усвоение иностранного языка осуществляется через призму монокультурной и поликультурной парадигм, изучение культуроведческого материала происходит в процессе использования иностранного языка как средства общения и овладение иностранным языком как средством общения осуществляется на основе усвоения культуроведческих фактов: родная культура через иностранный язык и иностранный язык через родную культуру (Е.И. Пассов). Эти знания сформулированы в виде компетенций, которыми должны овладеть те, кто хочет «освоить действительность». Иначе говоря, речь идет о подготовке личности к межкультурной коммуникации, которая невозможна без межкультурной компетенции, основывающейся на «этнокультурной компетенции». «Третья» культура личности образуется через осознание своей собственной культуры и «чужой» культуры [3] и способствует коммуникативной компетенции. При этом можно считать, что межкультурная компетенция охватывает когнитивный аспект становления личности, а коммуникативная компетенция затрагивает языковые и речевые способности личности [4].

Полифункциональная лингвосоциокультурная компетенция понимается как системное, интегративное единство, синтез когнитивных и коммуникативных составляющих (знания, умения и навыки), позволяющие человеку судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, ориентироваться в изменяющемся мире. Мы придерживаемся мнения, что овладение иностранным языком и формирование культурной идентификации личности возможно в рамках культурологического подхода. Культурологический подход позволяет обратить внимание на весь спектр

культур как в интрокультурном, так и в интеркультурном аспекте, и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть своей родной культуры и при познании чужой культуры, он не только развивается на основе познания им культуры, но и вносит в нее нечто новое, т.е. через познание происходит развитие и становление качественно новой личности, создателя новых элементов культуры, поэтому при обучении и культуре необходимо обратить внимание на следующие три составляющие: а) родную культуру, б) культуру как теоретический конструкт, в) культуру страны изучаемого языка [5]. Причем в первом компоненте, на первый план выходит культура родного района, региона. Регион репрезентируется как «культурное гнездо» — «аура», культурно-исторический субъект, «социально выраженная культурная область», «пространство духовно-культурной интеграции». Таким образом, понятие «регион» наполняется национально-культурным содержанием и закрепляет национально-региональный компонент в структуре и содержании обучения иностранным языкам.

Региональный компонент является инвариантной частью языковой подготовки специалистов в области культуры и эволюционирует в сторону расширения блока региональных тем, предусматривающих всестороннее систематическое изучение культуры региона. На наш взгляд, «регионализация» содержания иностранного языка предполагает выход на еще более глубокий уровень концептуального осмысления содержания иностранного языка, отражающего идеи, действия, направленные на сохранение самобытности региона, образующего исходный пункт для общения в силу своей содержательной информативности.

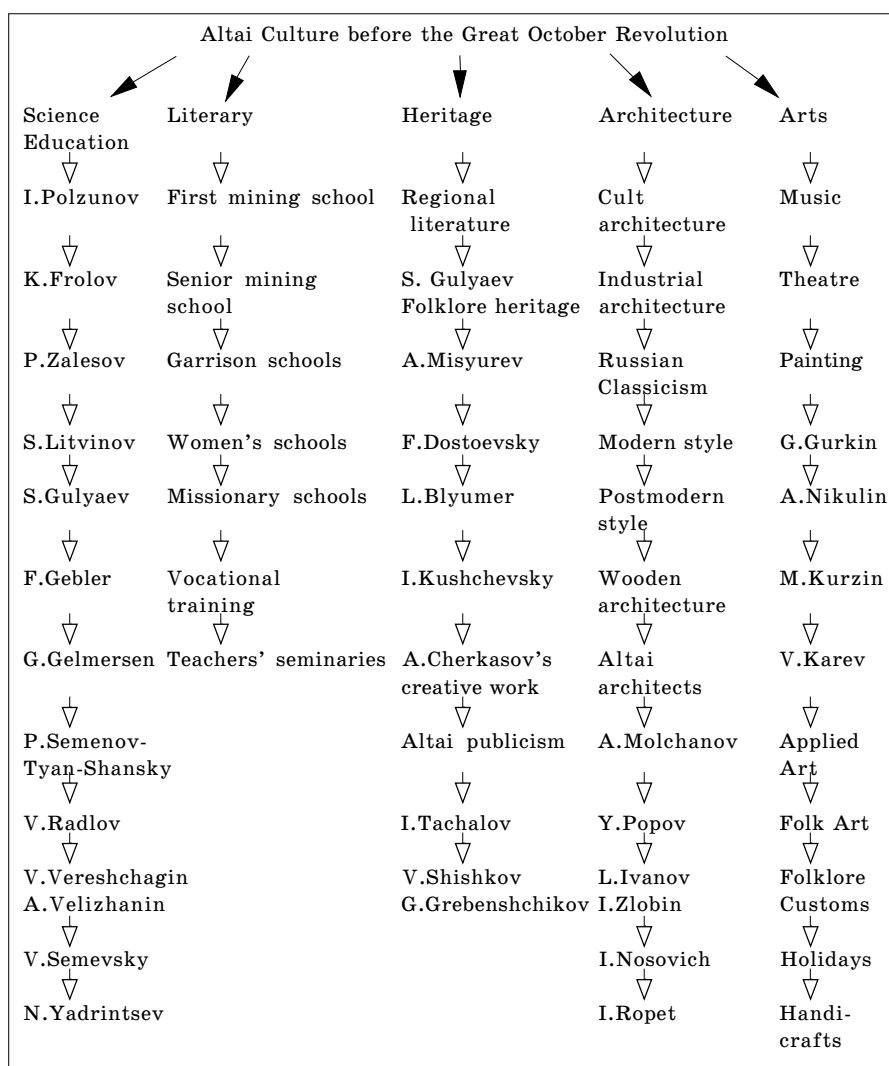
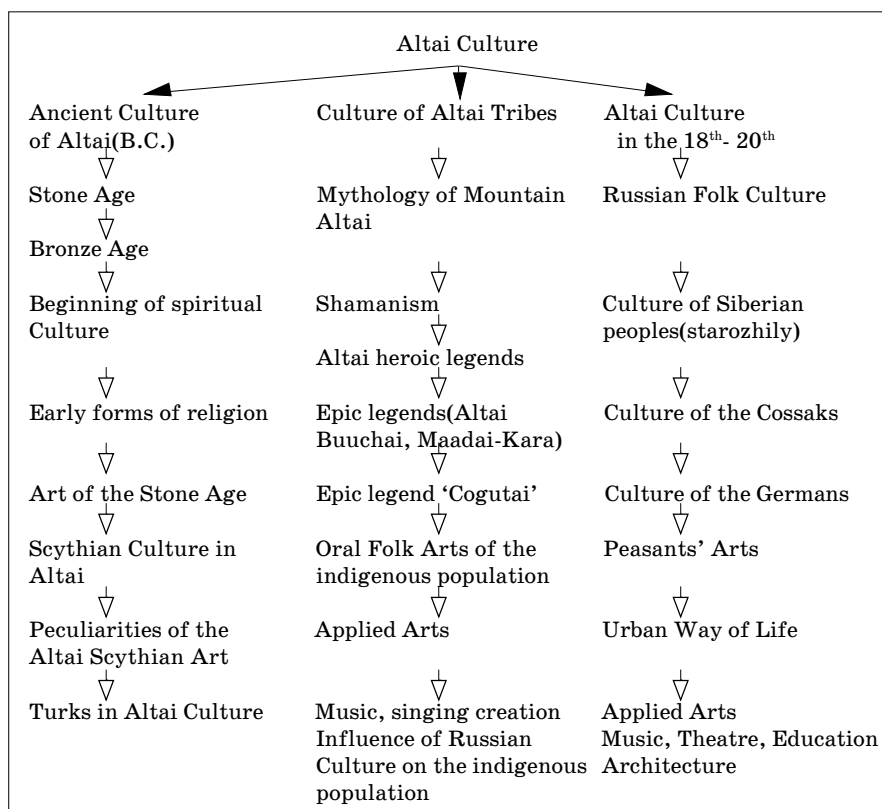
Можно согласиться с утверждением Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова о том, что любое сообщество владеет четырьмя группами когнитивных знаний, фоновых знаний (background knowledge), региональный компонент входит во вторую группу фоновых знаний и отражает культуру того или иного общества. Обучение общению делает необходимым владение фоновыми знаниями этой группы, игнорирование национально-регионального аспекта в обучении может вызвать «затруднения в интеркоммуникации, возникающие вследствие частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире, образующих когнитивный фундамент коммуникаций». Таким образом, региональный компонент влияет на формирование представлений о родной культуре и является конститuentом межкультурной компетенции, которая дает возможность индивиду, познав родную культуру и способы ее презентации на иностранном языке, приобрести качества «медиатора культур», не утрачивая своей собственной культурной идентичности. Следовательно, формирование языковой культуры личности должно, на наш взгляд, начинаться с установления собственной культурной идентичности, вовлекая региональную культуру, национальную и только затем затрагивать межкультурный уровень, т.е. развивать существующую культурную компетенцию студентов до ее превращения в межкультурную компетенцию (Vugam).

На протяжении своей учебы в вузе студент приобретает знания по иностранному языку: совершенствует свои умения и навыки достойно представлять себя в иноязычном обществе. Общаясь с иностранцами мы, прежде всего, говорим о своем крае, родном городе, стране, о том, чем гордимся. В общении с иностранцами обучающиеся выступают, прежде всего, хранителями и носителями своей собственной культуры, в этой связи уметь говорить о самих себе означает уметь говорить о своей родине — России. Студенты должны владеть соот-

ветствующими знаниями и при их отсутствии восполнять эти пробелы за счет культуроведческих материалов. Какие факторы влияют на отбор материалов? Результативность учебной деятельности зависит от следующих параметров: от значимости учебного материала для студента (практическая, познавательная, нравственная, эмоциональная) — условие значимости является необходимым условием выделения и освоения любой информации, т.е. всякого научения; осмысленности — упорядочения сообщаемой информации; степени подготовленности студентов, т.е. сочетания знаний и накопленного опыта (многое они наблюдали в реальной жизни, что-то слышали или читали); степени его привлекательности для студентов (эмоциональные, этические, эстетические переживания).

Идея расширения рамок обучения культурной компетенции нашла отражение в современных учебно-методических комплексах (УМК) по английскому языку: «Культурное наследие Барнаула, Алтайского края», «Культурное наследие Сибири», в которых представлен региональный компонент культуры. Эти работы являются, по сути дела, одним из новых звеньев в описании фактического регионального материала на английском языке, в обеспечении коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через изучение выраженной в языке национальной культуры, истории Сибири, Алтайского края и Барнаула. Целый ряд функций: информационная, интегрирующая, координирующая, развивающе-воспитывающая и самообразовательная реализуются в пособиях посредством аппарата организации учебного материала. Решая сложные лингвокультурологические проблемы, студент незаметно «погружается» в процесс выработки новых смыслов в соответствии с русскими культурными ценностями и постепенно переходит на более высокую ступень формирования культурно-языковой личности в межкультурном аспекте.

Решению данной проблемы способствует организация процесса обучения иностранным языкам на основе концептуальных мегатем-эпистем (эпистеме греч. — знание), т.е. познавательных тем. В нашем случае эпистемы характеризуются тем, что в основе их содержания лежит региональный компонент. Ниже предлагаем структурную организацию эпистемических блоков «Культурное наследие Алтая», «История Алтайского края», «Алтайская культура до Великой Октябрьской Революции».



Культурологический принцип требует учета культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой, что является важнейшим условием составления новых учебных программ и учебников. Обучение иностранному языку подразумевает его использование в качестве инструмента презентации национальной культуры на иностранном языке и познания иноязычной культуры, формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции, воспи-

тания поликультурной личности, выступающей в роли интермедиатора культур; личности, погруженной в контекст общечеловеческой культуры, различных языков. Иностраный язык как учебный предмет, понимаемый как предмет мировоззренческий, должен формировать систему взглядов на окружающий мир, воспитывать гражданина и патриота, несущего традиционные российские ценности в иноязычную среду.

Библиографический список

1. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. — СПб.: Златоуст, 1999.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. — Липецк, 1999.
3. Бердический, А. От диалога культур к «третьей» культуре личности (диалог методиста и культуролога) / А. Бердический, Э. Колларова // Лингводидактический поиск на рубеже веков. — М., 2000.
4. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2004. — №1.
5. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе — 2004. — №4.

Статья поступила в редколлегию 05.06.07

УДК 792.071

Г.В. Старков

ЗАКОНЫ ПРИРОДЫ — ЗАКОНЫ ИСКУССТВА (концепция обучения актерскому мастерству по К.С. Станиславскому)

Определены теоретические подходы к новой интерпретации системы К.С. Станиславского в современной подготовке актера с позиций законов психофизической природы актерского творчества в континууме понятий «актер-человек» — «актер-образ» — «текст» — «мир театрального искусства».

К.С. Станиславский никогда не разделял законы искусства с законами природы. Потому что в творческом становлении жизни, ее организации действуют те же самые законы, которые управляют миром искусства. «Процессы актерского творчества остаются в своих природных, естественных основах теми же для новых поколений, какими были для старых. ... именно в этой области чаще всего вывихивают и калечат свою природу начинающие артисты» [1, т. 2, с. 111].

По К.С. Станиславскому, рождение образа, как и рождение ребенка, происходит по законам природы. А природа театра заключается, прежде всего, в органической природе актера-человека, единой для всех театров, времен, школ и стилей. Первоэлемент сцены — творческая человеческая природа, другой нет. На основе человеческой природы актера, его психики, воображения, «нутра» возникает образ как реальность человеческого сознания актера. Именно индивидуальное человеческое начало актера необратимо наращивает действенную структуру образа на сцене. «Актер-образ» является устойчивой структурой с очень прочными связями. Их невозможно разорвать, даже если подвергнуть внутренним и внешним изменениям разными театральными способами работы.

Когда-то существовал первичный актерский синкретизм («нерасчлененность») воплощения образа на сцене. Даже великому Аристотелю, впервые написавшему о новом виде искусства — драме, не удалось до конца проанализировать в своей теории механизмы актерского «подражания», подробно описать связи актера с образом и образа с актером. Из священного обрядового действия театр превратился в собственно искусство драматического сценического действия. *Взаимодействие образов ста-*

ло природной спецификой и *законом развивающегося театра*. Основным лицом возникшего театра, этого нового и законного, благодаря актеру, вида искусства, его центром, стал человек, создающий собой драматическую форму, сценические образы. Вне связи «актер-образ» ни театра, ни актерского искусства вообще не существует, как и любого искусства без функции образности.

Воплощение образа — «преодоление дистанции между актером и образом». К.С. Станиславский назвал «перевоплощением» единственный и непреходящий путь создания образа. Вне перевоплощения актерского искусства вообще не существует. Используя в качестве материала для творчества исключительно свои собственные природные данные, актер обязан *воплотить* в сценическом образе какое-то другое лицо, от имени которого он и действует в спектакле. Выступая в роли определенного, конкретного литературного героя, актер соединяет свою *плоть* (физическую, эмоциональную, интеллектуальную) с *плотью* (физической, эмоциональной, интеллектуальной) вымышленного драматургом персонажа. Это и есть перевоплощение. Перевоплотиться для актера — это значит постичь, принять и пронести в себе в течение сценической жизни роли чью-то другую структуру, другое состояние. Но другое — как свое собственное. «Стать другим, оставаясь самим собой. Вот простейшая формула перевоплощения. И наисложнейшая задача актерского искусства» [2, с. 34]. Исторически черты перевоплощения, его приметы очень сильно изменялись внешне, но внутренние механизмы переживания образов и их действий не изменились. «История перевоплощения — это эволюция меры личностного участия ак-

тера в жизни сценического персонажа» [9, с. 35]. Расстояние «актер-образ» и есть предмет актерского искусства, и он заключается в промежуточном пространстве, в этом переходе, связях между человеком и драматическим героем-фантомом.

Основной закон артистической природы актера в том, что он всегда одновременно лицо, означаемое текстом, и лицо, означающее текст по-новому в каждой его интерпретации. В то же время актер совершает сценические действия, постоянно оставаясь самим собой. Двойственное положение, нерасторжимое единство двух противоположных функций актера: жить и одновременно изображать, играть; быть самим собой (существом из плоти) и одновременно другим (существом вымысленным, написанным на бумаге) — волшебное клеймо его ампулы. Это и есть основная загадка, которую решают все актеры всех времен и разных театральных стилей. Именно актер решает вопрос единения реальности и иллюзии в сценическом искусстве. Сложность структурных связей в системе «актер-образ» совершенно очевидна, и замешана она опять-таки на законе образного, творческого восприятия человеческой природы, индивидуальным проявлением которой становится сам актер или режиссер. От каждого из них конкретно зависит, каким способом будет создан образ: натуралистическим, игровым, «масочным», отстраненным, но ни один из применяемых способов не исключает перевоплощения на основе переживания, просто процесс этот происходит открыто или более менее «закрыто». Эта мера открыто-закрытости перевоплощения зависит от каждого исполнителя в индивидуальном порядке, от особенностей творческого восприятия актера, режиссера, их целей, художественных задач, даже психофизиологии и характера их личности. Актерская методика, «почерк» мастера сцены — сугубо индивидуальное самобытное проявление его творческой личности.

Сегодня, после двадцати пяти столетий существования театра, можно сказать, что школа актерского мастерства произошла и держится на законах, выведенных из опыта *различных взаимоотношений актера-человека и воображаемого им образа*, который он создает на сцене. *Закон перевоплощения на основе органического переживания — всеобщий закон, так же, как закон органического действия.* Если актер под маской, это не означает, что его переживания за своего персонажа отсутствуют. Они так же безусловны, как и в реалистическом подходе к образу. Переживания и игровые действия «под маской» — один и тот же органический процесс с обоюдоострыми сторонами. Так же, как действия на сцене «от себя» совершенно не исключают органическое переживание фантазийных видений, актерских ассоциаций и образов. По мере зрелости театрального искусства и драматической школы, их исторического становления, большие актеры изучали свои и чужие творческие процессы. Сформировался некий запас частных методик создания сценических образов. Здесь-то и образовался главный перекресток всех поисков: «где я», а «где образ», «сколько меня», «сколько его»?

Закономерные противоречия в природе актерской игры, многослойность жизни в образе, взаимоотношений актера с воплощаемым персонажем рассматриваются сегодня как *проблема диалектического единства актера и образа*. О «конгломерате» актера и образа писали А.Д. Попов [8], Б.Е. Захава [5], А.Г. Буров [2; 3]. Изучению закона одновременного существования на сцене в одном и том же лице артиста и создаваемого им образа посвятили жизнь все мастера мировой сцены. В этом главное таинство перевоплощения. О проблемах единства актера и образа написано очень много, в этом заключаются основные парадоксы актерского искусства и бесконечные перспективы развития мастерства и школы.

Однако путь актера к сценической правде очень сложен. «Ему надо идти к автору, к режиссерскому замыслу, к предлагаемым обстоятельствам пьесы и будущего спектакля, к самому себе (не вскрытым и не выявленным еще собственным душевным ресурсам). К образу (его искомому «зерну» и сверхзадачам), но, прежде всего, актеру надо вернуться к жизни» [2, с. 58]. А.Г. Буров, как и все, кто имеет дело с творчеством актера, парадоксальным образом предлагает соединить сегодняшнюю жизнь актера с жизнью сценического персонажа. Это означает: создать сценическую реальность на основе живой современной действительности, ведь воображение актера опять же самыми парадоксальными способами питается окружающей его реальностью. Если убрать переплетающиеся между собой реальность и вымысел в действиях актера, а оставить одно или другое, то искусство исчезнет. Природный образный закон театра неразрывен с самой живой жизнью, одно без другого не существует, соединяясь в актере. Иначе театр умирает. *Все школы театрального искусства формируют сознательное понимание и освоение двух разных фундаментов творчества актера (жизненного и сценического), умение органично объединить их в акте сценического действия.*

Осмысленное освобождение творческого подсознания актера, с его кладовой образного богатства, порождает ранее неведомый никому образ. И, если в результате органического единства жизненной правды, правды сценического поведения и реально функционирующего воображения актера, возникает убедительный образ — искусство есть. А если нет — нет и театра.

Сегодня в большой моде (сам Станиславский не раз писал о «модном» и, как правило, переходящем в искусство) разнообразие духовные сакральные действия, непосредственно касающиеся человеческого духа. Театр превращают в храм самым буквальным и простым способом. Однако даже для тренинга актера такой путь не совсем годится. Актерская технология, прежде всего, охватывает *сложную систему опосредований, художественных средств и способов.* Именно поэтому театр — искусство, мастерство. *Но оно не отрывает, а включает в себя духовный акт через исполнение ролевого действия.* Сделать роль по-настоящему (а не «дыру в космосе») — это требует от актера огромных духовных затрат и свершений, на которые уходит гораздо больше сил, чем на ритуал или обряд. Модные духовные, в том числе и восточные экзотические тренинги в театральных школах не совсем приемлемы. «Соблазнение малых сил» на путь театра-ритуала возвращает сценическое действие к религиозным, языческим истокам и приводит чаще к эпатажу, подмене или отмене театра как искусства. Не имеет смысла заново отправлять искусство в породившее его лоно. Некоторые виды тренинга могут быть полезны только при подготовке какого-либо спектакля особого жанра. Добавим, что любой священный акт всегда претендует на духовный прорыв, но не всегда, однако, им является. Впрочем, духовный акт актера в роли не менее труден. Ибо всякое искусство есть молитва, но не всякая молитва — искусство.

Для того, чтобы отграничить искусство актера от обрядового ритуального действия, необходимо вспомнить, что уже очень давно, еще по наследству от дионисийского священнодействия, театр получил закон откровения. Недаром и К.С. Станиславский определяет театр как «жизнь человеческого духа», место духовных открытий и духовного совершенствования.

Касаясь вопроса о творческих исканиях и вопроса обучения молодого поколения, Станиславский предлагал «не открывать уже открытую Америку, так как процессы актерского творчества остаются в своих природных, естественных законах неизменными и вечными»

[1, т. 2, с. 111]. По мере осмысления историей и теорией театра профессиональных механизмов творчества актера укреплялось и профессиональное обучение. Актерский синкретизм сменился подробно разработанными системами разнообразных соотношений актера и образа в роли.

Сценический образ актера (первотворца) в процессе игриания роли (фантома) получает научное объяснение уже в XX веке благодаря трудам К.С. Станиславского, а также теоретикам и практикам сцены. Указывается на необратимую временную структуризацию сценического образа *в процессе действия*. Актер и в самом деле первым не только среди художников, но и среди мыслящих людей вообще, открыл и с гениальной выпуклостью воспроизвел при помощи действия один из важнейших законов и механизмов жизни человека и общества. Действию предстоит обучиться студенту-актеру прежде всего. Закон действия остается первичным с тех самых пор, как вышел на сцену древнегреческого театра актер — «протагонист» («действующий» и «первый боющийся»).

Именно в русской сценической школе существуют, благодаря К.С. Станиславскому, замечательные методики обучения сценическому действию: метод физических действий и метод действенного анализа пьесы и роли. Последний, этюдный метод, как часто его называют сокращенно, помогает изучить внутренние законы профессии, а первый — осознать природу сценического действия через изучение действия в жизни. Касаясь неизблемых законов и категорий сцены, еще раз необходимо подчеркнуть, чтобы студенты не забывали, что *механизм перевоплощения явно или неявно существует во всех театральных способах работы, стилях и жанрах, он не зависит от формы выражения*. Единство «актер-образ» существует даже в недрах глубоко натуралистического бытового направления. И даже когда актер «от себя» играет, как говорят, «самого себя», актерская опора на образ существует, ибо образность — основа вся-

кого творчества. Сам Станиславский считал видения, мысле-образы основой актерского существования.

Изучение творческого наследия К.С. Станиславского показывает, что психофизическая природа актерского искусства проявляется в одновременном функционировании трех законов творчества:

- а) органичность сценического действия и переживания актера-человека;
- б) создание характерности на основе переживания и перевоплощения «Актер на сцене должен прежде всего создавать характеры. А это-то и есть перевоплощение..., которое забывается в значительной степени не только в институте, но и в театре» [10, с. 240], — так пишет о втором законе Л.С. Вивьен — народный артист, режиссер и знаменитый педагог. Но более всего о перевоплощении и характерности, об их обязательном освоении говорил К.С. Станиславский;
- в) рождение образа, его осуществление в данном стиле и жанре.

По сути, эти три представленные в статье закона соответствуют трем основным разделам теоретических трудов Станиславского по изучению актерского искусства. Здесь требуется сказать, что эти три закона актерского творчества и театрального искусства на практике работают не по отдельности, не в логическом и последовательном порядке, как это установилось в программе русской школы почти сто лет назад. Веками и тысячами в сценическом акте актера эти законы работают ежесекундно и одновременно.

При всей разнонаправленности театральных путей существует единая методика школы, которая основана на законах творчества органической природы актера-человека и самого театрального искусства, направленного на отражение жизни и своих собственных реалий. Ведь всякое искусство не только отражает мир, но и отражается в этом зеркале, создавая свой собственный мир, собственную реальность — мир искусства.

Библиографический список

1. Беседы Станиславского: в 2 т. — М., 1990.
2. Буров, А.Г. Актер и образ: Труд актера / А.Г. Буров. — М., 1977.
3. Буров, А.Г. Сценическое перевоплощение сегодня // От упражнения к спектаклю / А.Г. Буров. — М., 1973.
4. Брук, П. Блуждающая точка. Статьи. Выступления. Интервью / П. Брук. — М., 1996.
5. Захава, Б.Е. О принципах вахтанговской школы / Б.Е. Захава. — М., 1984.
6. Корогодский, З.Я. Первый год / З.Я. Корогодский. — М., 1974.
7. Немирович-Данченко, В.И. О творчестве актера / В.И. Немирович-Данченко. — М., 1984.
8. Попов, А.Д. Художественная целостность спектакля / А.Д. Попов. — М., 1960.
9. Станиславский, К.С. Собр. соч.: в 8 т. / К.С. Станиславский. — М., 1954-1961.
10. Сценическая педагогика: сб. трудов. — Л.: ЛГИТМиК, 1976.

Статья поступила в редакцию 16.05.07

УДК 784.4 (47=943.84)

В.Ю. Сузукей

ТУВИНСКОЕ ГОРЛОВОЕ ПЕНИЕ «ХОМЕЙ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

В рамках междисциплинарной гуманитарной парадигмы рассматривается особый жанр народного музицирования тувинцев, анализируется опыт профессиональных и самодеятельных коллективов, работающих в этом жанре горлового пения, которое обогащает общечеловеческую универсальную систему музыкального образования.

Хоомей как особый жанр народного музицирования в общей системе культурных ценностей тувинцев выступает довольно автономным и весьма специфическим явлением. Для того, чтобы донести рассмотрение традиции до современности, сохранить ее живой и действенной, народу необходимо было накапливать и в течение веков пе-

редавать ее от поколения к поколению. «Сохранять и передавать ценный художественный опыт с тем, чтобы через преемственность породить своеобразную целостность искусства — в этом, как известно, особый смысл и историческая миссия традиции, представляющей неповторимое лицо, национальное своеобразие этноса» [1; с. 95].

Впервые попытка более полного объяснения этого феномена и предварительная классификация и описание стилей горлового пения была предпринята А.Н. Аксеновым в 1964 году [2]. А.Н. Аксеновым описал четыре вида горлового пения и соответственно четыре мелодических его стиля: *каргыраа*, *борбаннадыр*, *сыгыт*, *эзенгилээр*. Самостоятельным монографическим исследованием, посвященным рассмотрению различных аспектов горлового пения, явилась работа З.К. Кыргыз «Тувинское горловое пение» [3]. Разнообразие форм горлового пения, его стилей и субстилей, их связь с архаическим стихотворным строем, по ее мнению, подтверждает древность этого искусства. З.К. Кыргыз даны характеристики пяти основных стилей горлового пения (*хоомей*, *сыгыт*, *борбаннадыр*, *эзенгилээр*, *каргыраа*), его современных субстилей (*бырланнадыр*, *деспен борбан*, *каргыраа* певца Ойдупаа), а также древних субстилей (*буга хоомей*, *оней хоомей*, *кожагар каргыраазы*, *даг каргыраазы*, *канзып*, *кумзаттаар*, *чыландык*).

С точки зрения автора данной статьи, звуковая структура *хоомей* имеет полную аналогию со спецификой инструментальной музыки тувинцев. И в инструментальной музыке, и в музыке *хоомей* звуковой материал строится по принципу бурдонно-обертоновых* звукосочетаний. Это принципиальное отличие традиционной инструментальной культуры тувинцев от музыки европейской и иных традиций. При обычном вокальном исполнении (пении) такое соотношение звуков физически извлечь невозможно. Очевидно то, что при исполнении *хоомей* голосовой аппарат человека тувинцами интерпретируется как инструмент. Можно предположить, что даже отсутствие родового названия этого феномена свидетельствует о том, что каждый вид этого искусства (*сыгыт*, *хоомей*, *каргыраа* и др.) функционирует в культуре подобно самостоятельным инструментам. Целью *хоомейжи* (исполнителей горлового пения) является достижение особого колорита звучания — игра тембрами, формирование обертоновой мелодии.

То, что за необычностью звуковых построений *хоомей* (в широком смысле как горлового пения) кроется неизвестная науке специфическая концепция, впервые предположил А.В. Анохин: «Горловое пение тувинцев стоит вне всех устоявшихся теорий [разрядка моя — В.С.] и едва ли не составляет единственное явление в области вокального искусства» [4; с. 19]. Примечательно также замечание английского путешественника Д. Каррутерса, который услышал неповторимое своеобразие тувинской музыки: «Урянхайская [тувинская — В.С.] музыка представляет собой интерес для исследователя-этнографа, так как является особенностью этого народа. Среди монголов нам никогда не приходилось слышать ничего похожего на эту музыку» [5; с. 237].

Устная традиция не оставила потомкам ни развернутых теоретических обобщений относительно звуковой структуры *хоомей* (как и других жанров тувинской музыки), ни точных определений, касающихся как родового, так и видового названия стилей этого уникального способа звукотворчества. По этой причине наблюдаются оживленные дискуссии и среди самих исполнителей, и в научном сообществе относительно терминов, обозначающих как само это искусство в целом, так и отдельные его виды и подвиды. Кроме того, исполнители продолжают находить все новые и новые возможности интерпретации этого способа звукоизвлечения. До современного поколения тувинских музыкантов искусство *хоомей* дошло как эмпирически освоенный их древними предками способ познания звукового пространства, выстроенный в определенную систему. Стройность, завершенность и логическая законченность этой системы спо-

собствует сохранению и передаче ее из поколения в поколение на протяжении веков. Реальное функционирование этой звуковой системы практически проявляется в звуковой структуре *хоомей* и в инструментальной музыке тувинцев.

В процессе попыток теоретического осмысления именно эта система позволяет выдвинуть ряд принципиальных общетеоретических проблем, касающихся основополагающих категорий теории музыки. Однако задача теоретического обобщения закономерностей внутренней организации этой специфической системы выполнима, по всей вероятности, лишь в будущем, когда по всем направлениям изучения *хоомей* будет накоплен определенный опыт.

Значительный интерес сегодня для нас представляют те изменения, которые происходят с данной традицией и которые свидетельствуют о незаурядных творческих потенциях горлового пения, о его способности к новым проявлениям. Сохраняя свою аутентичность в сфере бытового музицирования среди носителей традиции, этот жанр экстраординарного пения в то же время претерпевает существенную трансформацию, проявляя при этом необычайную пластичность. Именно в жизнестойкости и неисчерпаемости творческого начала *хоомей* ярко проявляется его гибкость и способность соответствовать художественным запросам и эстетическим поискам общества на новом этапе бытия, обретая, тем самым, возможность быть переданным следующим поколениям. В основе дальнейшего развития этой традиции, в первую очередь, лежат поиски современных тувинских музыкантов. Имеются в виду опыты профессиональных и самодеятельных коллективов, отдельных исполнителей по соединению этого искусства с хоровым и сольным пением, что усиливает выразительный эффект звучания. Гибок и состав исполнителей — от соло до ансамблей. Кроме того, *хоомей* исполняют представители как самого старшего поколения, так и самого молодого, в чем также прослеживается преемственность, непрерывность традиции. Интересен и творческий поиск молодых музыкантов Тувы в сфере синтеза традиционного и современного, т.е. попытки соединения некоторых образцов поп-, рок-, и джазовой музыки со звучанием *хоомей*. Как источник новых, необычных, экзотических, иногда даже шокирующих звуков *хоомей* привлекает активное внимание и музыкантов зарубежных стран. Такого рода знакомства с горловым пением можно наблюдать в Америке, Японии, во Франции, Германии, Швеции, Нидерландах и т.д.

Во всех этих случаях интерес к *хоомей* проявляется в основном с целью включения эффекта звучания горлового пения в фактуру произведений современных видов музыкального искусства. Примечательно и то, что музыканты, как правило, сами осваивают некоторые способы исполнения *хоомей*. Тем не менее, используемые ими приемы иногда просты, монотонны и довольно ограничены в отношении звуковысотного развития. Часто используется лишь средний регистр. Важно обратить внимание на то, что в случае использования *хоомей* в сочетании с современными формами музицирования существенно видоизменяется контекст функционирования самого искусства игры горлом. Кроме того, нельзя забывать и о том, что *хоомей* в Туве — это не экспериментальный материал. В целом, интерес исполнителей-музыкантов к горловому пению преследует сугубо практическую цель и содействует наиболее полному раскрытию возможностей *хоомей* в его новых проявлениях.

О неисчерпаемости творческой потенции *хоомей* свидетельствует и широкий спектр научных исследований, ведущихся в области хоомееведения. Многогранность *хоомей* позволяет рассматривать его во многих

* *Бурдон* — низкий остигатный звук, *обертон* — частичный тон основного звука.

аспектах — музыковедческом, историческом, этнологическом, философско-эстетическом, психо-физиологическом, лингвистическом, филолого-фольклористическом, культурологическом, медицинском, акустическом и т.д.

Как объект научного изучения *хоомей* привлекает внимание, в первую очередь, необычностью своего звучания. Этим обстоятельством, видимо, объясняется и то, что многие исследования посвящены изучению именно акустических параметров горлового пения. В числе таких работ: сообщение А. Банина и В. Ложкина «Об акустических особенностях тувинского «сольного двухголосия»», представленное на Всесоюзной акустической конференции 1973 года; статья Транг Квонг Хая «Первоначальное исследование и акустический анализ в связи со стилем «Хоомей» двухголосного пения», опубликованная в журнале «Музыкальные голоса Азии» (Токио, 1980); статья Ганджи Суми «Акустическое исследование Хоомей», опубликованное в том же журнале; коллективная статья голландских ученых «Акустическое восприятие обертонового пения», изданная в Утрехтском университете в 1992 год [6] и другие, включая и те работы, которые представлены в материалах международного симпозиума «Хоомей — культурный феномен народов Центральной Азии» [7].

Обращение к методам акустического анализа продиктовано, естественно, не только экзотичностью звучания *хоомей*. Необходимость научного обобщения эмпирически найденного народом музыкального строя ставит проблему математического обоснования соотношений бурдонно-обертоновых звуков, которые характерны не только для *хоомей*, но также и для инструментальной музыки тувинцев. Например, музыка, исполняемая на *хомусе* (варгане), *игиле* (двухструнном смычковом инструменте), *шооре* (продольная флейта)... также имеет бурдонно-обертоновую структуру.

Хоомей как целостная, реально функционирующая художественная традиция, так или иначе, сопутствовала всему развитию тувинского народа, выражая самую суть его исторического бытия и духовного своеобразия. Поэтому вполне понятен интерес к нему и историков, и этнографов [8]. Не ослабевает интерес к *хоомей* и со стороны филологов-фольклористов. Живое бытование древних мифов, сказок, легенд, эпоса, отражающих термины и сюжеты о *хоомее*, выступает, по мнению З.Б. Самдан [9], одним из устных свидетельств древности происхождения *хоомей*. Лингвистами оживленно обсуждается народная терминология по *хоомей*, а также соответствия относящихся сюда наименований в других тюркских (и нетюркских) языках. Усилия, затрачиваемые на объяснение происхождения этих терминов, способны, как считает Б.И. Татаринцев [10], пролить определенный свет и на происхождение самого *хоомей*. Особый интерес для ученых представлял всегда и медицинский аспект изучения горлового пения, связанный с рассмотрением физиологического механизма гортани тувинских певцов. Такие исследования предпринимались ранее Б. Черновым и В. Масловым в Новосибирске, Транг Квонг Хаем во Франции и учеными-медиками из Америки [11]. Существуют и фильмы, демонстрирующие рентгенокинематографические исследования выше-названных авторов. Определенные успехи достигаются и при попытках решения некоторых проблем *хоомей* на стыке смежных наук. Например: акустики и лингвистики (К. Бичелдей «Акустический и артикуляционный аспекты и фарингализация гласных в тувинском языке»); акустики и физиологии (К. Мур «Физиологическое изучение хоомей и его акустический анализ»); акустики и теоретического музыковедения и т.д. [12]. Философско-эстетический аспект затрагивает уровень отражения мировоззренческих основ культуры в музыке (В. Сузукей [13]) и также способствует осмыслению процессов взаи-

модействия традиционного и современного в художественной и эстетической практике (Т. Будегечиева [14]).

Чрезвычайно плодотворной представляется перспектива изучения *хоомей* на уровне серьезных междисциплинарных, комплексных исследований, отвечающих современным тенденциям в эволюции гуманитарного знания. Единство культурологического, этнолого-музыковедческого и музыковедческого подходов в изучении *хоомей* позволит преодолеть упрощенное понимание этничности, вульгарно-эволюционистские трактовки культурной традиции. Современная методологическая тенденция анализа этнических культур, связанная с интеграцией этнологических, культурологических и исторических знаний, т.е. этнокультурологический подход, позволит не только сформировать целостное представление о специфической звуковой картине мира, отражающей гармоничность мироотношения, свойственной тувинскому народу. Такой подход также позволит выйти за пределы конкретной этнической культуры, раскрывая очень важные общечеловеческие особенности культурного проявления этничности и углубляя наши представления об основах межэтнических контактов, диалогов и взаимодействий культур в современном мире.

Что касается собственно музыковедческих исследований, то в них рассматривается обычно не только обертоновое пение, но в целом и традиция бурдонного многоголосия, наблюдаемого, в частности, в музыке тюрко-монгольских народов (А. Аксенов, З. Кыргыз — в тувинской музыке, В. Смирнов — в монгольской, Л. Лебединский, Х. Ихтисамов — в башкирской, А. Мухамбетова — в казахской, С. Субаналиев — в киргизской, Л. Халтаева — в целом в тюрко-монгольской музыке, К. Пэгг — в музыке тувинцев, живущих в Монголии и другие [15]). В своих работах авторы касаются разных аспектов изучения феномена бурдонного многоголосия; дают расшифровки образцов *хоомей*, инструментальной и вокальной музыки; описывают инструменты — источники бурдонного интонирования. Тем не менее, реально функционирующая звуковая система, лежащая в основе эмпирически найденного тувинским народом музыкального строя, настолько специфична, что до сих пор остается не вполне освоенной музыковедческой наукой. В процессе попыток теоретического осмысления именно эта система позволяет выдвинуть ряд принципиальных общетеоретических проблем, касающихся основополагающих категорий в теории музыки. Однако, задача теоретического обобщения закономерностей внутренней организации специфической системы выполняема, по всей вероятности, лишь в будущем, когда по всем направлениям изучения *хоомей* будет накоплен определенный опыт.

Наиболее полное и всестороннее освещение проблемы горлового пения получили в музыковедческих работах последних лет Марка ван Тонгерена [16] и Зои Кыргыз. Работы этих авторов представляют собой монографические исследования.

Монография З.К. Кыргыз «Тувинское горловое пение» [17] представляет собой первое специальное и всестороннее исследование уникального искусства горлового пения тувинцев. Это серьезный научный труд, результат многолетних полевых исследований автора, большого энтузиаста и подвизника, посвятившего свою жизнь не только научному изучению этого явления традиционного искусства, но и внесшего большой практический вклад в дело возрождения и популяризации горлового пения, получившего сегодня большое признание во всем мире. Впервые в истории изучения тувинского горлового пения З.К. Кыргыз вводит и новый термин «хоректээр». Надо признать, что применение термина «хоомей», использующегося в качестве как видового (как названия одного из стилей), так и родового названия (как обозначения этого искусства в целом) вносит

определенную путаницу. Учитывая то, что слово «хоректээр» в тувинском языке также имеет несколько значений, можно предвидеть полемику по поводу введения его в качестве термина. Но, тем не менее, право автора предложить новый термин, и, думается, что время покажет, будет ли слово «хоректээр» соответствовать природе горлового пения и отражать суть этого явления в целом и будет ли этот термин воспринят самими носителями традиционной культуры.

Помимо традиционного способа печатных изданий сегодня существует и виртуальный вариант обмена мнениями и рассмотрения практических и теоретических проблем горлового пения. Это — интернетовский веб-сайт «Международной Ассоциации Гармонического пения», созданный по инициативе энтузиаста горлового пения Стива Скляра по адресу: <http://khoomei.com>. В начале этого года был уже опубликован первый журнал [18] этой Ассоциации с видео-, аудио- и фотоприложениями, на страницах которого ведется активный обмен опытом, мнениями специалистов и многочисленных любителей этого вида искусства. Ассоциация уже на-

считывает около 40 членов, живущих и работающих в разных странах мира.

Однако парадокс заключается в том, что для самой Тывы такой «выдающийся или поразительный бум», как определил Марк Дженкинс в газете «Вашингтон пост» [19], возникший в мире вокруг тувинской музыки проходит почти, можно сказать, незаметно. Причин здесь много. Во-первых, англоязычные (шире — иноязычные) газетные и журнальные публикации и книжная продукция непонятны как для широкого населения Тывы, так и для ее чиновников. Кроме того, такой гибкий, оперативный и, пожалуй, объективный (где публикуются не только хвалебные описания) источник информации, как Интернет (или www, от слов «World Wide Web» — буквально: всемирная паутина), также недоступен более 95% населения республики.

Тем не менее, благодаря современному уровню практического и научного освоения, которое в дальнейшем, несомненно, будет лишь углубляться, *хоомей*, в свою очередь, существенно обогатит общечеловеческую универсальную систему музыкального образования, заложив основу для выдвижения новых идей и концепций.

Библиографический список

1. Будегечиева, Т.Б. Горловое пение в системе народной культуры тувинцев / Т.Б. Будегечиева // Мелодии «Хоомей»: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994..
2. Аксенов, А.Н. Тувинская народная музыка / А.Н. Аксенов. — М., 1964.
3. Кыргыз, З.К. Тувинское горловое пение / З.К. Кыргыз. — Новосибирск, 2002.
4. Анохин, А.В. Рукописный фонд ТИГИ, д. 864. Материалы из фондов редких книг и рукописей г. Томска. Частный фонд А.В. Анохина и др.
5. Каррутерс, Д. Неведомая Монголия и Урянхайский край / Д. Каррутерс. — Петроград, 1914.
6. Банин, А.А. Об акустических особенностях тувинского «сольного двухголосия» / А.А. Банин, В.Н. Ложкин // VIII Всесоюзная акустическая конференция. — М. 1973; Tran Quang Hai. Denis Guillou. Original Research and Acoustical Analysis in connection with the Xoomij Style of Bepionic Singing // Musical Voices of Asia. 1980; Gunji Sumi. An Acoustical Consideration of Xoomij// Musical Voices of Asia. 1980; Gerrit Bloothoof et al. Acoustics and perception of overtone singing. — University of Utrecht, 1992.
7. Мелодии хоомей: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994. — 112 с.
8. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог этнографического отдела Минусинского музея / Е.К. Яковлев. — Минусинск. 1900; Каррутерс, Д. Неведомая Монголия и Урянхайский край / Д. Каррутерс. — Петроград. 1914; Грумм-Гржимайло, Г.Е. Западная Монголия и Урянхайский край / Г.Е. Грумм-Гржимайло. — Т.1. — Вып.1. — Л. 1926; Вайнштейн, С.И. Феномен музыкального искусства, рожденный в степях / С.И. Вайнштейн // Советская этнография. — М. 1980. — № 1 и др.
9. Самдан, З.Б. Хоомей в фольклоре тувинцев / З.Б. Самдан // Мелодии хоомей: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994.
10. Татаринцев, Б.И. Тувинское горловое пение. Проблемы происхождения / Б.И. Татаринцев. — Кызыл, 1998.
11. Дмитриев, Л.Б. Тайна тувинского «дуэта» или свойство гортани человека формировать механизм аэродинамического свиста / Л.Б. Дмитриев, Б.П. Чернов, В.Т. Маслов. — Новосибирск, 1992; Юго Замп и Транг Квонг Хай. «Гармоническое пение», фильм 38 мин. — Сопроизводство: CNRS Audiovisuel и Французское этномузыковедческое общество, 1989; Рентгенологические исследования, проведенные в госпитале им. Рузвельта (США), 1995.
12. Бичелдей, К.А. Акустический и артикуляционный аспекты хоомей и фарингализации гласных в тувинском языке / К.А. Бичелдей // Мелодии «Хоомей»: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994. — С. 38-42; Мур, К. Физиологическое изучение хоомей и его акустический анализ / К. Мур // Мелодии «Хоомей»: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994. — С. 32-33.
13. Сузукей, В.Ю. Бурдонно-обертонная основа традиционного инструментального музицирования тувинцев / В.Ю. Сузукей. — Кызыл, 1993.
14. Будегечиева, Т.Б. Горловое пение в системе народной культуры тувинцев / Т.Б. Будегечиева // Мелодии «Хоомей»: материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92». — Кызыл, 1994. — С. 95-100.
15. Аксенов, А.Н. Тувинская народная музыка / А.Н. Аксенов. — М., 1964; Кыргыз, З.К. Песенная культура тувинского народа / З.К. Кыргыз. — Кызыл, 1992.; Смирнов, Б. Монгольская народная песня / Б. Смирнов. — М., 1970; Лебединский, Л.Н. Искусство узла у башкир / Л.Н. Лебединский // Советская музыка. — М., 1948. — №4.; Лебединский, Л.Н. Башкирские народные песни и наигрыши / Л.Н. Лебединский. — М., 1965; Зелинский, Р.Ф. Композиционные закономерности башкирских программных кюев: дисс.... канд. искусствоведения. — Уфа, 1977; Мухамбетова, А.И. Музыкальное пространство тюркской музыки / А.И. Мухамбетова // Тезисы I Международного симпозиума «Музыка тюркских народов». — Алматы, 1994; Субаналиев, С. Киргизские музыкальные инструменты / С. Субаналиев. — Фрунзе, 1986; Халтаева, Л.А. Генезис и эволюция бурдонного многоголосия в контексте космогонических представлений тюрко-монгольских народов: дисс.... канд. искусствоведения. — Ташкент, 1991; Pegg, C. Mongolian conceptualizations of overtone singing / C. Pegg // British Journal of Ethnomusicology, 1992. — Vol.1.
16. Tongeren, Mark C. van «Overtone Singing» / Mark C. Van Tongeren. — Amsterdam, 2002.
17. Кыргыз, З.К. Тувинское горловое пение / З.К. Кыргыз. — Новосибирск, 2002.
18. E-Journal №1 of «International Association for Harmonic Singing (IAHS)» [Электронный ресурс] / <http://khoomei.com>
19. «Perhaps because mainstream pop has become exceptionally bland and characterless, the market continues to grow for ethnic music that is rich in meaning and exotic in sound. Thus the remarkable boom in such unfamiliar forms as, of all things, Tuvan throat singing». By Mark Jenkins Special to The Washington Post, February 7, 1999.

Статья поступила в редколлегию 23.05.07

УДК 374.26(071.1)

П.Л. Волк

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО: НАУКА, ПРОФЕССИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

В статье дан философский и культурологический анализ понятия «социально-культурная деятельность». Обнаруживаются и рассматриваются проблемы, возникающие при использовании данного понятия в названии специальности «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество», по которой готовят специалистов ссузы культуры.

Специальность «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество» — наиболее распространенная в учебных заведениях культуры. В ссузах это единая комплексная специальность 071302 «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество», которая при переходе в высшее звено разделяется на два самостоятельных направления.

В то же время, если вдуматься в наименование специальности, невольно возникает вопрос: если специальность называется «социально-культурная деятельность», то почему из её предметного поля исключено, скажем, библиотечное направление? Или библиотечная деятельность — это не социально-культурная деятельность? С позиций государственного стандарта среднего профессионального образования — нет. А с позиций науки о культуре? Здесь мы обнаруживаем первый парадокс: социально-культурная деятельность как наука, социально-культурная деятельность как профессия и социально-культурная деятельность как образовательная программа — это разные понятия. Для русского языка, впрочем, ситуация достаточно распространенная.

Попытаемся оценить степень смысловых различий социально-культурной деятельности (СКД), применяемой в разных контекстах.

С позиций общеполитических вся деятельность социальна по своему характеру, культурно обусловлена по способу и культурогенна по содержанию. А.П. Огурцов и Э.Г. Юдин в Большой Советской энциклопедии дают следующее определение деятельности: «Деятельность — это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [3].

Рассмотренная генетически, человеческая деятельность предстает как двухуровневая биосоциальная система, складывающаяся благодаря превращению — как в филогенезе, так и в онтогенезе — жизнедеятельности живых существ в социокультурную деятельность человека как общественного существа. Понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает специфику активности человека относительно иных форм активности в живой природе. Активность человека призвана обеспечить не только его биологическую, но и вне- или надбиологическую жизнь. Еще Сенека, вплотную приблизившийся к идее, составляющей смысловое ядро ряда современных концепций культуры, утверждал: человек есть единственное живое существо во Вселенной, постоянно выходящее за границы своего собственного существования в процессе создания мира, творимого им по своему образу и подобию. Человеческая активность в форме деятельности не имеет аналогов не только в живой природе. Она является единственной формой движения материи, в результате которой возникает её новая искусственная форма — культура. И. Кант в поисках смысла человеческого бытия писал: «Только культура может быть последней целью, которую мы имеем основание приписать природе в отношении человеческого рода, (а не его собственное счастье на земле и не его способность быть главным орудием для достижения порядка и согласия в лишенной разума природе вне его)» [2, с. 458].

Культура как специфически человеческий способ существования в исторической своей основе имела деятельность людей, в процессе деятельности она создавалась и продолжает создаваться по сей день.

Понимание деятельности как специфически человеческого способа отношения к миру базируется на том непреложном факте, что человеческое бытие обусловлено культурой настолько, насколько и культура обусловлена человеческим бытием. Деятельность — это активность в культуре и посредством культуры.

Категория деятельности у сторонников деятельностного подхода, от Г.С. Батищева до Г.П. Щедровицкого, фиксирует это несомненное фактическое положение дел, несмотря на существенные различия в его осмыслении. «С нашей точки зрения, — пишет М. Каган, — под «деятельностью» следует понимать способ существования человека и соответственно его самого правомерно определить как действующее существо» [1, с. 5].

Общее понятие деятельности предполагает следующие важнейшие характеристики:

1. Деятельность есть специфически человеческая форма отношения к миру, содержание которой составляет целенаправленное и целесообразное преобразование мира, творение людьми собственных общественных отношений и самих себя.
2. В отличие от целенаправленного биологического поведения в животном мире, деятельность предполагает свободное целеполагание, проектирование целей. При этом параметры проекта цели всегда опосредованы культурой.
3. Исторически выработанными социокультурными программами определяется и способ деятельности. Эти программы не только реализуются в деятельности, в ней они вырабатываются и изменяются. Следовательно, любая деятельность культурно обусловлена.
4. Наконец, первичной характеристикой деятельности является её совместное, коллективное выполнение — её социальность.

Итак, деятельность социальна по своей сути; деятельность культурогенна — она не создает ничего, кроме культуры, и нет иных форм движения материи помимо деятельности, которые бы создавали культуру; деятельность культурно обусловлена — она осуществляется способом, определяемым культурой, в которой данная деятельность разворачивается.

Следовательно, сам оборот «социально-культурная деятельность» представляет собой определенную тавтологию: деятельность не может быть никакой иной, кроме как социальной по форме, культуроморфной по способу осуществления и культурогенной по содержанию. В этом смысле народное художественное творчество выступает как один из бесконечного множества вариантов деятельности, как часть по отношению к целому. А единение социально-культурной деятельности и народного художественного творчества через союз «и» может иметь только один смысл: выяснение этой иерархии. Вряд ли можно предположить такую смысловую нагрузку в названии образовательной программы для ссузов.

Существуют многообразные классификации типов и форм деятельности по различным основаниям — разделение деятельности на духовную и материальную, производственную, трудовую и нетрудовую и т.д.

Одним из вариантов является структурирование по целям, наиболее популярное среди психологов. Деятельность человека, создающего культуру, имеет три общие цели, достижение которых и породило ее в процессе антропогенеза, обеспечивая переход от биологических форм существования животных к новым, социальным формам человеческого существования — таково было условие выживания нового рода живых существ — *Homo sapiens*. Эти цели: удовлетворение потребностей его реального бытия — и витальных, и внебиологических, социальных по их происхождению и смыслу — новыми, неизвестными предкам человека способами; передача накапливаемого опыта внебиологическими средствами, поскольку биогенетические механизмы не способны сохранять и транслировать прижизненно добываемый опыт; сближение человека с человеком в расширяющихся пределах объединяющих их коллективов — от родоплеменных через нации, сословия, религиозные и политические общности к человечеству как единому целому, совершенствование бытия которого и даже само его выживание оказываются в начале XXI вв. обусловленными его самосознанием как целостной общности и действиями, эту общность всесторонне укрепляющими.

В соответствии с этими объективными целями человеческой деятельности сформировалась ее специфическая структура. Она выражается, во-первых, в действиях утилитарного характера, т. е. таких, которые создают полезные предметы, призванные удовлетворять всевозможные материальные и духовные потребности людей. Во-вторых, делает эти предметы не только употребляемыми, но и смыслоносущими, т. е. способными передавать от поколения к поколению заключенную в них социальную информацию. В-третьих, вырабатывает средства внеутилитарного и внеинформативного общения людей, единственной целью которого является укрепление общности людей совместной самоцельной деятельностью, направленной преимущественно на получение положительных эмоций от самого, этого общения.

Достижение данных целей привело к расслоению деятельности человека на следующие структурные элементы: предметную деятельность, способную и опредмечиваться в своих продуктах, и распрепредмечиваться в своих продуктах, и распрепредмечивать их, извлекая заключенную в них информацию; деятельность общения, не создающую никаких предметов и способную выходить далеко за пределы обслуживания предметной деятельности, становясь игровой, самоцельной в широком смысле этого слова; синкретически-синтетическую художественную деятельность, в которой первые две формы человеческой активности оказываются слитыми воедино во имя осуществления иллюзорно-художественного общения.

Существует, однако, иной подход исследования структуры деятельности, который рассматривает её как отражение структуры субъекта деятельности — человека. Человек представляет собой триединство материального — душевного — духовного. Материальная ипостась человека определяет предметную подсистему деятельности, нацеленную на удовлетворение биологических потребностей человека, совершенствование систем его жизнеобеспечения в направлении возрастающего комфорта и безопасности, и воплощающуюся в системе материального производства. Душевная ипостась определяет интеллектуальную и эмоциональную подсистемы

Библиографический список

1. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1974.
2. Кант, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Кант. — Т. 6 — М., 1996.
3. Огурцов, А.П. Деятельность / А.П. Огурцов, Э.Г. Юдин // БСЭ. — <http://encycl.yandex.ru>.

деятельности, направленные, в конечном счете, на развитие человеческого интеллекта и его эмоциональной сферы. Эти подсистемы институционализируются в науке, образовании, художественном творчестве. Наконец, духовная ипостась человека воплощается в подсистеме духовной деятельности, которая принимает самые разнообразные религиозные и внерелигиозные формы.

Что же, в таком случае, имели в виду авторы государственного образовательного стандарта (ГОС), называя образовательную программу «социально-культурная деятельность и народное художественное творчество»?

Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к истории. ГОС «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество» является преемником специальности «Культурно-просветительная работа». Прежнее название точнее отражало сущность подготовки, которую получал специалист: это действительно культурно-просветительская работа — конкретная функция по организации процесса инкультурации (окультурирования) населения через его вовлечение в народное художественное творчество. Выпускник специалист, который мог создать самодеятельный коллектив, сделать праздник и через эти формы организовать процесс приобщения населения к национальной культуре.

Чем принципиально отличается содержание подготовки по ГОС 071302 от программы «Культурно-просветительная работа»? На наш взгляд принципиальных отличий нет. Задачи остаются те же, содержание подготовки в основном также не изменилось, если не считать исключения той идеологической нагруженности, которая присутствовала в советский период.

Таким образом, содержанием специальности является не деятельность как таковая в её всеобъемлющем социально-культурном понимании, а лишь достаточно ограниченный сегмент, пределы которого (с высокой степенью условности) могут быть обозначены как «социально-культурная работа», где работа обозначает профессиональную деятельность, а не деятельность как общепрофессиональную категорию (особенности русского языка). А профессиональная квалификация может быть охарактеризована старым и сегодня практически не употребляемым понятием «культурорганизатор».

Обнаруженное нами противоречие в названии специальности по сути своей является противоречием между формой и содержанием, когда потенция формы не получает адекватного наполнения. Ситуация в целом достаточно типична для художественной культуры: если музыкальное произведение написано в сонатной форме, это ещё не означает, что его содержание обладает глубиной и философской нагруженностью, свойственным этой форме. Наличие противоречия между формой и содержанием получает свое подтверждение и в своеобразном процессе «подтягивания» формой содержания до своего полного объема. Речь идет об уникальном для ГОС среднего специального образования обилии специализаций в рамках специальности 071302. Если на момент принятия стандарта в 2002 году их было всего 10, то сегодня количество специализаций перевалило на четвертый десяток и продолжает расти. «Социально-культурная деятельность» пытается дотянуть «народное художественное творчество» если не до своего полного содержания, то до максимально возможного объема. При этом необходимо отметить, что по содержанию каждая из этих специализаций — будь то «хореографическое творчество» или «народное хоровое творчество», «постановка театрализованных представлений» или «инструментальное творчество» — по сути своей есть самостоятельные профессии.

УДК 7.04

Н.С. Гребенникова

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ БЫТИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА КАРТИНЫ МИРА С. ДЫКОВА*

В статье рассматриваются формы и способы репрезентации картины мира алтайского художника С. Дыкова как динамичной ценностной структуры. Исследуется специфика формирования, сущность, параметры и маркеры картины мира, структура и своеобразие ее компонентов, соотношение сакрального и профанного, культурные базисные архетипы, их функции и роль в художественном мире С. Дыкова. Творчество художника рассмотрено как плодотворное сочетание различных традиций и инноваций, успешное интегрирование этнических, фольклорно-мифологических и универсальных ценностей.

Художественные образы С. Дыкова как в содержательных, так и в формальных аспектах всегда несут в себе неожиданность новых решений и неповторимого творческого своеобразия. Его живопись, рожденная под знаком целеустремленных поисков нового универсального пластического языка, обрела в настоящий момент подлинную творческую свободу, удивительную раскованность и легкость выражения. Живописные искания и поэтика настолько смелые, а художественные намерения столь радикальны, что эта абсолютная независимость делает его творчество всегда узнаваемым.

Общеизвестно, что ничто так не вредит внутреннему творческому «я» всякого художника как самоповторение и довольствование достигнутым. Сергей Дыков благополучно избежал искуса идти по проторенной дороге, принесшей однажды успех. Художник продолжает свои художественные поиски и каждый очередной виток его творчества обнажает все новые и новые смысловые глубины, но уже свершенное им настолько весомо и оригинально, что нельзя не признать его творчество одним из самых высоких и своеобразных достижений современной алтайской живописи.

Его произведения суть вариации одной субстанциональной темы, проистекающей из натурфилософского видения мира — Человек как часть природы, вовлеченный в общий мировой порядок. Это позволяет считать все его творчество одной обширной метафорой. Природа, люди, животные, знаки, само пространство — все это только аллюзии, метаморфозы и воплощения двуединого космического начала, символизируемого солнцем и луной: «Око Неба», «Поющее Небо», «Фуга Солнечного Света», «Желтый Бог». Живопись художника пронизана самыми глубинными ритмами жизни, и это как раз и вводит ее в русло традиции.

Создавая свой мир, он естественно обращается и взаимодействует у мировой культуры ее ценности, идеи и способы действия. Его восприимчивость и чуткость к мировым образцам существенно повлияли на формирование собственной поэтики. В мире пластических образов С. Дыкова звучат отголоски Гогена, Матисса, Шагала, Руссо, в его поэзии отчетливо можно различить следы восточной поэзии и французских символистов. И в то же время это доказательство того, что настоящий талант преодолевает все влияния, преображает их и пользуется ими для наиболее полного самовыражения. Разнообразие форм Дыкова ни в коей мере не только не приводит к эклектизму, но создает особое и оригинальное единство, представляющее собой завоевание алтайской художественной практики.

Уроки, извлеченные художником из мировой культуры, вероятнее всего, оказались бы совсем иными, если бы не древняя культура Алтая, ее скифское наследие,

удивительные образцы наскальной живописи. Идеи и образы художника впитали в себя то антропоморфное отношение к природе, которое чуждо миру греко-римской цивилизации. Можно с полным правом утверждать, что его творчество лежит в русле начатой еще романтизмом традиции пересмотра отношения к ценностям неевропейской культуры. Наскальное искусство для С. Дыкова столь же значимо, сколько негритянские маски для кубистов, шумерская скульптура для Пикассо, а египетское искусство для Клее [1, с. 131].

Естественность, с которой С. Дыков восстанавливает связи с древними цивилизациями, выделяет его среди алтайских художников современности. Он поэтичен по своей природе, он покоряет пространство и цветом, и особым композиционным чутьем. При этом цельность и первозданность даются ему без напряжения и усилий.

Художник на протяжении всего творческого пути интересуется пластикой как таковой. В своих необычных композициях он ищет новую художественную изобразительность. Поэтому нет ничего удивительного в том, что его привлекают современные художники, те, кто сознательно свел живопись к основным ее элементам. В их картинах он открывает мир форм, отторгающих всякое значение, не predetermined собственноручно пластикой. Но их влияние сказывается не в подражании и не в непосредственном воздействии, но в преподанных уроках, в самом отношении к живописи, к поискам чисто живописных соответствий. Некоторые работы художника — композиции в чистом виде, замысел которых подчиняется только пластическим задачам.

Это неизбежно влечет за собой деформацию, которая в его творчестве перестает быть чисто эстетическим средством, она преследует цель, которую без преувеличения можно назвать ритуальной, поскольку вводит в сакральный мир. При этом, живописное пространство, оставаясь живописным пространством, одновременно наполняется чем-то таинственным, непостижимым, иррациональным: Е.П. Маточкин отмечает, что «тонкая вязь светящихся линий и узорные штрихи размывают изображения, перенося их в область трансцендентного» [2, с. 42].

Вполне естественно в этой связи, что неомифологизм становится очевидным фактом сознания художника. Он актуализирует древние языческие представления космо- и этногонического характера: «Хозяйка Перевала», «Ядачи», «Скала на Катунь», «Пляска Духов», «Память Воина», «Гнев Духа Горы», «Духи Синей Тайги», «Темир Чак — Железный Век», «Умай-Эне», «Хан Теле и Хозяин Озера», «Алтын Кыс».

Художник осмысливает и воссоздает сложную семантику мифологических образов и ритуально-обрядовых действий, говорит об извечных началах. Ритуальные

* Работа выполнена при финансовой поддержке Гранта РГНФ № 07 — 04 — 61402 а/Т

действия, воссозданные им, дают представление о взаимоотношениях мира земного и мира трансцендентального; о связях между ними и роли потусторонних сил в жизни этноса; о пространстве и времени, которое воспринималось не как абстракция, а как могущественная сила, воздействующая на человека: «Уходящий в прошлое», «Пляска Духов», «Тесы Тайги», «Стрелки Созвездий», «Девушка и Дух Горы», «Песня Души», «Посланники Весенних Туманов», «У Древа Духа», «Небесная Свадьба». Художник запечатлевает этнически значимые стереотипы поведения, весь эмпирический опыт этноса, его антропо-экологическую практику, придавая им личностную интерпретацию.

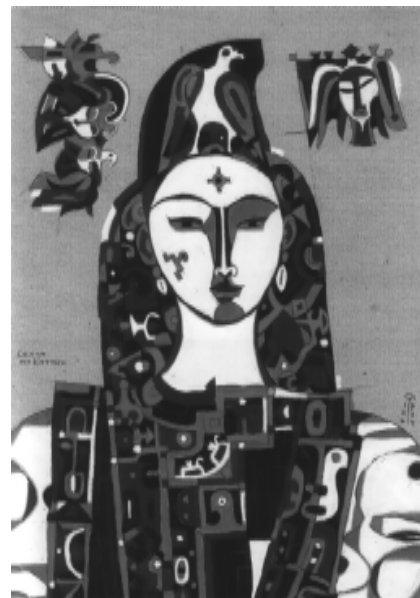
Сергей Дыков поклонник материи как некоей космической субстанции, поклонник первоначальных стихий, из которых рождается все сущее. Он использует живописные формы на манер букв в поисках адекватного пластического выражения. Мир в его представлении - это нескончаемый поток струящихся форм, в которых причудливо сочетаются люди, растения, знаки, архитектурные формы. Его композиции отличает удивительная пластичность и гибкость фигур, мощный эротизм, особое динамическое решение, обусловленное идеей протеизма и изоморфизма. Это качество поэтики С. Дыкова отмечает Е.П. Маточкин: «Удивительно вызрела у Дыкова идея изоморфизма, существовавшая в языческом художественном сознании. Тогда считалось, что все живое обладает способностью перетекать из одной формы в другую, и сам космос обладает антропоморфными и зооморфными чертами. В своих пластических интуициях художник бесконечно комбинирует природные ипостаси, создавая невообразимые живые сущности» [3, с. 42]. Эти стихийно-первичные элементы подтверждают идею вечности и бесконечности, а любовь к первоосновам и первосущностям выявляют эротическую природу этого творчества. Рисунки С. Дыкова напоминают неприличные и не всегда понятные глазу условно-схематические стилистические формулы, конструкции или графические абстракции, которые можно рассматривать как наиболее архаические и вместе с тем наиболее устойчивые структуры в системе символической образности, истоки которой восходят к палеолиту.

Пространство его рисунков наполнено обобщенными фигурами и пластическими формами, выступающими в неожиданных, подчас парадоксальных сцеплениях. Они взаимопроникают друг в друга, взаимопоглощают друг друга, взаимодополняют друг друга, подчас взаимоисключают друг друга, тем самым, создают особую форму экспрессии. Они вне времени и вне пространства. В этой художественной реальности подчас отсутствует традиционное понятие «верха» и «низа», перспективы и горизонта. Все направления равноправны, стихийны, как в космическом пространстве, композиции иногда можно «прочитывать» с любой стороны. В этой стихийности, по мнению О.А. Кривцун, проявляются основные тенденции трансформации самосознания и творческих стратегий художника XX века. Исследователь констатирует, что «стремление представить художественно-незавершенное, стихийное, а порой и хаотическое как ценность отразило разорванное сознание рефлектирующего человека, пытающегося найти смысл, свое место в жизни через проникновение в метафизику бытия, и попытаться тем самым расширить свое сознание» [4, с. 417].

Для Сергея Дыкова так же принципиально важен символический смысл любой пластической формы, а не ее полновесная объемность или материальная форма. Нарочитая несочетаемость предметов в пределах одного рисунка разрушает, или редуцирует их смысловое значение, а подчас и переводит совсем в другой регистр. В конечном итоге, стремление художника к мифологизированию пластических форм естественно приводит к тому, что они приобретают не индивидуальную, а универсальную значимость, естественно и непринужденно приобщая читателя-зрителя к первооснове реальности. Художник в какой-то степени нисходит к первоосновам живописной образности, подходит к генетическим истокам предметного мира на скальной живописи, сближаясь, таким образом, с самой ранней, еще доэстетической, магической стадией искусства, когда произведение, например, на скальный рисунок, не просто изображало предмет, а означало определенное действие, производимое его автором по отношению к предмету.

Многочисленные повторяющиеся знаки и коды художника не всегда поддаются рациональному декодированию, их смысл подчас ускользает в силу их предельной субъективности, личностности. Его мир обладает собственным полем сцеплений-тяготений, и в то же время соотносится как равный с универсальной моделью мира.

В этой самобытной неомифологической поэтической логике присутствуют не столько фигуры и предметы, сколько их «зародыши», а объективная реальность превращается в виртуальную, или метареальность. Не случайно, фигуры людей, изображенные им, как и фигуры на полотнах Малевича,



Скала на Катунь, 2004



Духи Синей Тайги, 2001



Хозяйка Перевала, 1999



Пляска духов, 1997

Гончаровой, Филонова, Шагала, близкие к первобытным идолам, символизируют исходные, природные начала жизни. Привычная реальность в рисунках С. Дыкова наполняется новым смысловым содержанием благодаря нарушению взаиморасположения, пропорций предметов и частей относительно реально-привычного. Воображение художника проявляется в его умении изобразить знакомые предметы в различных, порой самых неожиданных и невероятных сочетаниях, положениях и комбинациях. Некоторые рисунки Дыкова отличаются не только гротескной деформацией реальных объектов, но и тенденцией к эротическим темам, приобретая по сатириконовски шаржированную выразительность: «Соблазн», «Серебряная свадьба», «Мольба», «Влюбленный Ветер», «Духи Перевала Ночью», «Водовороты Весны».

Сюжетно-описательное начало отступает на периферию и уступает место раскрытию глубинно-смысловой жизнеорганизующей сути, обнажая не верхний, а глубинный слой действительности. Кажется, что, блуждая по лабиринтам собственной вселенной, художник открывает доступные только его сознанию связи явлений в мире. Он генерирует смыслы внутри своего графического языка, постоянно углубляя его энергоемкость. Ему важен не столько эстетический образ, сколько стремле-

ние посредством этой новой фигуративности выразить узнаваемые человеком духовные состояния, такие, как на рисунках «Идущие к Весне», «Смутный сон», «Любовный ветер», «Благословение Весны», «Души Влюбленных», «Злой Окрик». Стремление художника воспроизвести непостижимые глубины человеческой природы перемещает акцент на художественное воображение, на возможности внутренней интроспекции.

Каждая фигура на рисунках художника является своеобразным закодированным посланием, «ребусом», требующим расшифровки. Полисемантизм его пластических форм способствует созданию многочисленных ассоциативных цепей, которые, соединяя рациональное и интуитивное, переключают сознание в область архетипического. Это вполне объяснимо, так как пластическая форма, чтобы претендовать на абсолютность, должна быть сведена к емкому архетипу. С. Дыков в своем творчестве обращается к универсальным культурным архетипам, к общим структурам человеческого существования — хаоса, творения, брачного союза мужского и женского начал: «Любовный Ветер», «Адам», «Ева», «Колдунья», «Невеста Ветра».

В результате творится новая, виртуальная реальность, построенная по законам, отличным от законов привычного, рационального и иерархически-упорядоченного мира, которая предстает как эстетически бесконечная, неисчерпаемая смысловая глубина.

В этом мифологизированном пространстве нет оппозиции свое/чужое, земное/небесное, живое/неживое в силу ощущения родства всего со всем: Человека с Землей, Земли с Вселенной. Произвольное же изменение пространственной структуры изображения дает дополнительную возможность материализовать свой индивидуальный взгляд на мир.

Разные времена и пространства сходятся в мире С. Дыкова в единое целое благодаря тонкой художественной интуиции. В итоге, если и есть в живописи С. Дыкова идея вечности, то это потому, что он опирается на настоящее, тождественное его вневременному прошлому. Для него — это и есть современность — время как сумма времен.

Библиографический список

1. *Октавио Пас*. Избранное / Октавио Пас. — М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 2001.
2. *Маточкин Е.П.* Искусство Горного Алтая: взгляд в глубь веков / Е.П. Маточкин // Сибирский миф. - Омск, 2004.
3. Там же.
4. *Кивцун О.А.* Художник в русской культуре XX века: трансформация самосознания и творческих стратегий / О.А. Кивцун // Современные трансформации российской культуры. — М., 2005.

Статья поступила в редколлегия 06.06.07

УДК 008. 001

М.Л. Шуб

ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ЦИТАТА КАК МЕХАНИЗМ ТЕМПОРАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению постмодернистской цитаты как механизма реализации интертекстуального содержания культуры. Цитата является основной формой гармоничного соединения прошлого, настоящего и будущего, а также важнейшим способом снятия конфликта противостояния актуальной действительности и истории.

Рассмотрение феномена цитаты в парадигме постмодернизма является частным вопросом более широкой проблемы — проблемы исторического времени в его философско-культурологическом понимании. Цитата в концепциях постмодернизма предстаёт как разновид-

ность текста, а точнее как локальный текст метатекстуального поля культуры.

Как известно, постмодернизм постулирует интертекстуальное бытие культуры, то есть такое её бытие, которое возможно лишь при постоянном порождении новых

текстов в процессе непрерывного взаимодействия текстов уже существующих. При этом понятие текста не ограничивается ни темпорально (по временным показателям), ни локально (по пространственным показателям). В связи с этим встаёт вопрос: а какие существуют механизмы реализации интертекстуального содержания культуры? Какие наличествуют маркёры присутствия текстов друг в друге? То есть каким образом тексты взаимодействуют между собой в пространстве истории?

Среди механизмов реализации интертекстуального содержания культуры можно выделить несколько: метафора, двойное кодирование, игра и др. Однако наиболее важным среди них, по моему мнению, является цитата: «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ интертекстуального диалогического контекста (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее). Даже прошлые смыслы никогда не могут быть стабильными. Эти смыслы снова вспомнятся и оживут в обновленном (в виде цитирования и аллюзий) виде» [1, с. 373]. Бесконечный во времени и пространстве процесс порождения цитируемых фрагментов можно оценить лишь с позиции масштабного ретроспективного анализа культуры. Для характеристики такого анализа М. Бахтин вводит категорию «большого времени» — «бесконечного и незавершённого диалога, в котором ни один смысл не умирает» [2, с. 381]. В связи с этим в процессе цитатной интертекстуализации культурных связей приобретает большое значение феномен истории.

Для философов-постмодернистов история, так же как и культура, представляет собой некое текстуальное поле, существующее в парадоксальной одновременности **неодновременного и совмещающего в одном тексте прошлое, настоящее, будущее, разные эпохи, разные веры, разные истины. Текстуальное пространство истории существует в образе «ризомы», то есть в виде разветвлённого, дифференцированного, многоуровневого образования.** Вследствие множественности, «ветвистости» времени происходит девальвация способности адекватно соотносить феномен времени с окружающей действительностью, с субъективным миром отдельного человека: «История — это симптом времени, симптом неадекватности времени самому себе — или нашему представлению о нем. Мы воспринимаем эту неадекватность как парадокс, как удивительное переплетение старого и нового, прошлого и будущего, при котором вещи перестают значить то, что значили на протяжении столетий» [7, с. 29].

Процесс освобождения предметов и объектов от своего содержания в концепции Ж. Бодрийера получил название симулятивности, а заместители реальных объектов — симулякров. Философ определяет симулякр как «псевдовещь, замещающую «агонизирующую реальность» постреальностью посредством симуляции, выдающей отсутствие за присутствие, стирающей различия между реальным и воображаемым. Симулякр — образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие, лишённое подлинника» [3, с. 114]. Посредством логики симулякра изменяется само прошлое, постепенно превращаясь в гигантское собрание образов, множественный псевдообраз, состоящий из фрагментов (цитат) исторического «архива» культуры. Появление симулякра возможно только на основе использования фрагментов исторического прошлого, то есть за счёт символической «эксплуатации» разнообразных интертекстов в форме цитат, намёков, аллюзий.

Цитата, по сути, является разновидностью симулякра, поскольку замещает собой в настоящем фрагмент текста прошлого. Однако при этом ошибочно воспринимать постмодернистскую цитату как простое повторение уже существовавшего (хотя в общем смысле цитата

как раз представляет собой точную выдержку из какого-либо текста, высказывания). Каждый новый акт цитирования одного текста другим продуцирует неповторимые модификации, оригинальные транскрипции: «цитатность постмодернизма не отвергает, но и не копирует своих отцов из двадцатого века и своих дедов из девятнадцатого» [9, с. 683]. От себя добавим, что постмодернистское цитирование — это не механическое заимствование фрагментов текстов прошлых культур и столь же механическое «вмонтирование» их в новый контекст. Цитатность нельзя назвать грубой копией или подделкой, поскольку она, по словам Ж. Делёза, в отличие от них (копий и подделок) «лишена подобия» [4, с. 78]. Она продуцирует новые смыслы через симуляцию текстов исторического прошлого, «не только улавливая его дух, но и внося новые коннотации сегодняшнего дня» [9, с. 283].

Кроме того, цитата реализует чрезвычайно важную функцию «соединительного клея» между прошлым и настоящим. Специфика цитаты как средства и условия осуществления интертекстуального потенциала культуры заключается прежде всего в том, что она предстаёт основным каналом темпоральной коммуникации, то есть своеобразным каналом соединения исторического, традиционного начала в культуре с инновационным, радикальным, авангардным. Она предотвращает нарушение интертекстуального единства культурного пространства и обеспечивает новую интерпретативную стратегию во всех видах искусства: «вместо того, чтобы быть обращённой в прошлое забавой, цитатность подразумевает изобретение новых, а не воскрешение старых интерпретативных кодов» [4, с. 287].

Цитата, естественно, — не изобретение постмодернизма. Однако именно постмодернизм «снабдил» её тем комплексом черт и признаков, тем особым содержанием, которые позволяют говорить о специфичности постмодернистской цитаты. Подобная специфика выражается прежде всего в ироничной природе цитаты. Позитивный потенциал постмодернистской иронии заключается в конструировании ею способа бытия в условиях невозможности оригинальности художественного высказывания, в обстановке признания прошлого. Однако подлинная глубина постмодернистской иронии открывается на уровне ее самоиронии: пародист «пародирует сам себя в акте пародии». В основе самоиронии лежит тотальный скепсис к культурным основам человеческой цивилизации. Если на предыдущих этапах истории ирония обращалась к тем сегментам культуры, которые казались устаревшими, стоящими на пути прогресса и чему противопоставлялись другие, символизирующие новое и достойное, то постмодернистская ирония тотальна — она не щадит ничего, снижает любой пафос, любую попытку создания «вертикали», иерархии.

Нельзя не отметить, что постмодернистская ирония преломляется через понятие пастиша (от итальянского *pasticcio* — опера, составленная из отрывков других опер, смесь, попури, стилизация), которое было введено Т. Адорно. По мнению большинства исследователей (А. Гульельми, И. Хассана, Р. Пойриера), пастиш — это пародия на бессмысленность бытия, на устаревшие стили искусства. Пастиш — это своего рода пародийное попури, стилизация с оттенком трагестирования, в которой сам объект пародируемой стилизации не существует в реальности. Однако, на наш взгляд, понятия пастиша и пародии нельзя идентифицировать (хотя они, безусловно, близки друг к другу), поскольку пародия подразумевает ироничное противопоставление нормы антинорме и поэтому существует лишь в обществе с устойчивой верой в стабильность одобренных большинством моральных, эстетических, правовых приоритетов. В условиях же доминирования постмодернистского сознания, которое скептицизирует относительно существо-

вания самих категорий «норма», «правило», пародия функционировать не может, уступая место пастишу. В этой связи отметим, что, по нашему мнению, пастиш гораздо ближе к автопародии нежели к пародии, так как он не только иронизирует над содержанием и ролью современного искусства, но и подвергает сомнению собственные возможности выявить новый истинный смысл культуры или радикально обновить её.

Подводя итог, следует сказать, что именно ироничность содержания постмодернистской цитаты является способом открытия новых смыслов, препятствует «окаменению» художественных практик, позволяет наметить пути для выхода к подлинной реальности. Именно ирония помогает автору и зрителю обрести утраченную универсальность, преодолеть зашоренность сознания стереотипами и условными ограничениями. «В иронии все должно быть шуткой и все должно быть всерьез, все простоудушно откровенным и все глубоко притворным» [6, с. 15].

Ироничная стихия тесно связана с игровой. Игра, согласно концепции Й. Хейзинга, «есть важнейший из способов изживания избыточного рационализма предыдущих эпох и историзации культурного мышления» [10, с. 26]. Именно поэтому одной из черт постмодернистского цитирования можно назвать игровое начало. Игра как методологический подход к осмыслению действительности лежит в основе всей концепции постмодернизма. По мнению И. Ильина, «с приходом постмодернизма наступила эпоха, когда в отношениях между культурой и смыслом исчезла какая-либо однозначность: теперь это отношение чисто игровое» [8, с. 187]. И действительно, уравнивая в правах реальное и вымышленное, игра приводит к ситуации неограниченного числа значений произведений, реализуя постмодернистскую установку на множественность, плюральность, двойное кодирование.

Сочетание в постмодернистской цитате ироничного отношения к прошлому и настоящему и игровой комбинации двух временных эпох нашло своё отражение в явлении, получившем название «палимпсет». Палимп-

сет — это результат специфического взаимодействия фрагментов, переплетения голосов различных дискурсов, наложения всё новых интерпретаций на интерпретируемый прежде объект, прописывание нового текста по старому, по полустёртым, многократно наложенным друг на друга историческим письменам, имеющим собственную ценность нового и старого.

Ещё одной чертой постмодернистской цитаты является её внутренний дуализм. Она, с одной стороны (о чём мы упоминали выше), является интегрирующим звеном между прошлым и настоящим, а с другой, — источником стиливых, смысловых, формальных дифференциаций.

Однако значение постмодернистской цитаты представляется значительно большим, чем простое использование «архивов» исторических образов. Глубинный смысл цитатности связан с её внутренней структурой и программным посылом, обретающим в форме фрагментации прошлого мировоззренческое значение. Неоднородность, сложность цитаты обуславливают неоднозначную философскую интерпретацию постмодернистского обращения к историческому наследию. На мой взгляд, её основной смысл заключается в том, что цитата проявляет глубинные потребности современного общества в актуализации истории. Обращение к прошлому происходит не из-за дефицита смыслов, образов, метафор, идей, ощущаемого в настоящем. Диалог с прошлым мотивирован прежде всего наличным конфликтом реальности и истории, главный итог которого — «фрагментированность человеческого сознания, запутавшегося в ризоматическом пространстве действительности» [5, с. 89]. Коллажность архитектурной цитаты, с одной стороны, лишает конфликт первоисточника, с другой, — направляет процесс признания интересов Другого в русло самоидентификации. Сам факт признания противостояния современности и истории выступает механизмом актуализации проблемы дисгармонизированности человеческого сознания и необходимости её решения через восстановление внутреннего Я человека посредством легитимизации альтернативности Другого.

Библиографический список

1. Барт, Р. Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М.: Универс, 1994. — 488 с.
2. Бахтин, М. К методологии гуманитарных наук / М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 412 с.
3. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. — М.: Добросвет, 2000. — 389 с.
4. Делёз, Ж. Логика смысла / Ж. Делёз; пер. с фр. Я. М. Свирского. — М.: Раритет, 1998. — 368 с.
5. Деррида, Ж. Difference / Ж. Деррида. — Томск: Водолей, 1999. — 312 с.
6. Деррида, Ж. Письмо японскому другу / Ж. Деррида // Вопросы философии. — 1992. — №4. — С. 53.
7. Дианова, В. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В. Дианова. — М.: Прогресс-Традиция, 1999. — 386 с.
8. Ильин, И. От истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа / И. Ильин. — М.: Интрада, 1998. — 368 с.
9. Халипов, В. Постмодернизм в системе мировой культуры / В. Халипов // Иностранная литература. — 1994. — №1. — С. 235–240.
10. Хейзинга, Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. — М.: Наука, 1997. — 556 с.

Статья поступила в редакцию 04.05.07

УДК 303.01.

Л.Б. Зубанова

ЛИДЕРСТВО КАК ЦЕННОСТНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблемам духовного лидерства, определения ценностных перспектив современной действительности. В статье поднимаются вопросы культурной политики, разработана типология лидерства, базирующаяся на теориях ценностей.

Лидерство как феномен отнюдь не входит в разряд проблем, обделенных научным интересом, но количественное разнообразие исследований (несмотря на их фундаментальный, обобщающий характер) не обеспечивает качественно-нового прорыва в его изучении, остав-

ляя, по мнению самих исследующих, неизменной возможностью научного открытия в данной области. Основной вектор в определении лидерства лежит в области доминирования субъекта (лидера) над объектом влияния — организацией или структурой. Несмотря на уз-

копрагматичный аспект подобной трактовки, система расшифровки понятия выглядит значительно основательней. В большинстве исследований термин «лидерство» сопровождается приставкой, свидетельствующей о «тяжелой научной артиллерии»: «предмет социально-философского анализа», «теоретико-методологические аспекты», «методологические проблемы интерпретации», «лидерство как социальный феномен» и т.п. И все же, несмотря на многоаспектность исследований лидерства, глубину философско-социологического погружения в природу его сущности, в анализе проблемы наблюдается, на наш взгляд, некоторая односторонность толкования.

Область **духовных перспектив** лидерского пути понимается чаще всего как дополнительная нагрузка, возлагаемая на политического (в некоторых исследованиях религиозного) деятеля, выступает в качестве своеобразной «надстройки», производной от политических, социально-экономических, национально-государственных отношений. Даже весьма приблизительный, «беглый» взгляд на проблему позволяет обнаружить заметную «брешь» в плоскости *ценностно-духовной природы* лидерства.

Ценностное конструирование, трактуемое нередко как определенная форма навязывания мировоззренческой картины, входит в компетенцию агентов идеологического пространства. Традиционно под последними понимаются все те же политические лидеры — агенты поля политики. Вместе с тем, политическое лидерство, чаще всего, принимает форму не столько духовно-производящего производства, сколько оборачивается «считыванием» совокупного спроса, ориентацией на ожидаемую политическую продукцию. Политический лидер принимает форму солирующего голоса в ансамбле коллективных ожиданий, запросов и чаяний. Подобный лидер представляет собой квинтэссенцию духовного настоящего, его поддержка массами есть способ распознавания общественных настроений, действия его в большей мере могут пониматься как форма ответа на существующий вызов современников. В этом смысле, он лишен подлинно творческого начала, растворяясь в совокупности коллективных ожиданий.

Говоря о ценностно-трансформирующем эффекте духовного лидерства, нам следует обратиться к еще одной плоскости подобных исканий: так называемой социальной инженерии. Рассмотрение личности культурного политика или игротехника-модератора проанализировано в рамках игровой методологии и концепций социального проектирования Г.П. Щедровицкого, Ю.Л. Котляревского, В.Н. Макаревича и др. Основная задача культурного преобразователя определялась в содействии процессам *аксикреации* — определенном выражении у человека или группы новых или регенерации и принятии переосмысленных старых ценностей. Это форма скрытого влияния на жизненный сценарий человека, осуществление запуска аксиогенеза в искусственно-игровых условиях с последующим моделированием, развертыванием заданной программы в естественных условиях. При этом сам социальный инженер (обратим внимание на эту технически определенную функцию) использует механизмы ценностной трансформации как отработанную **технику воздействия**, представляющую собой приемы лавинообразного усложнения рефлексивного восхождения к требуемой сути (через этапы целеполагания, самоопределения, проблематизации).

В целом, культурный политик проектирует (стремится проектировать) развитие культуры как ценностно-нормативной составляющей. Приведение культуры к нужному знаменателю осуществляется исходя из собственной мировоззренческой установки, а сам культур-

ный политик берет на себя осуществление миссии конструирования будущего (образов будущего). Подобное господство в поле духовного производства, можно соотносить с концепциями капитализации культуры (П. Бурдье, А. Гоулднера, П. Бергера, Н. Лумана), в которых культурным идеологам отводится функция аккумуляции духовных достижений как накопления особого вида символического капитала, используемого в целях макросоциального программирования. Последнее может пониматься как продвижение определенного видения и практики будущего через установление выгодной для себя мировоззренческой картины. Это в некотором роде «господствующее меньшинство», где тип господства носит *духовно преобразующий* характер. Можем ли мы отождествить духовное лидерство с данным культурным или идеологическим программированием? С одной стороны, речь идет о ценностном моделировании, с другой, это в большей мере метод и средство специально организованного (технически определенного) развития, «вращения» у человека необходимых (прежде всего в профессиональной деятельности) качеств.

Духовное лидерство видится нам в особой миссии утверждения новой ценностной перспективы поколений, а в некоторых случаях, человечества. Подобный ценностно-духовный символический захват, это скорее то, что было определено А. Туреном как «борьба за обладание историчностью», как сверхсхватка, позволяющая направлять исторические действия. Такая форма контроля общественного развития возможна лишь в случае идентификации лица с тем, что является наиболее общим в обществе — его историчностью. При этом особенностью духовного лидерства является не столько пропагандистский характер новой идеологии, сколько совпадение личностной природы ценностей лидера с универсальностью ценностных перспектив.

Подобное преобразование основ оказывается лишь опосредовано связанным со сферой (политической или религиозной) действия лидера, знаменуя лишь ареал, арену претворения его возможностей. Одно временно, оно не есть некий внешний по отношению к жизни лидера процесс, технология обучения или создания соответствующе настроенной аудитории — это тип особого проживания, **ориентирующего-на-себя** начала.

Остановившись на определении духовного лидерства как ценностного преобразования действительности, необходимым представляется конкретизация содержательного наполнения понятия *ценность*.

В классификации ценностных теорий, предложенной В.И. Плотниковым, выделяются четыре основных направления, обобщающих трактовки ценностей:

- теории в рамках *аксиологического психологизма* (В. Вунд, Ф. Бретано, А. Мейнонг) определяющие источником ценностей поле *индивидуальной* значимости человека — его цели, волю, предпочтения, установки и т.п.
- теории в рамках *аксиологического нормативизма* (В. Дильтей, М. Вебер, Т. Парсонс) — поле **социальной** значимости — выработанные обществом в результате культурного развития нормы и общественные убеждения.
- теории *аксиологического трансцендентализма* (И. Кант, Р. Лотце, В. Виндельбанд, Г. Риккерт) поле идеальной **надличностной** значимости — область недостижимых идеалов, предписывающих моральных законов и императивов.
- теории *аксиологического онтологизма* (М. Шелер, Н. Гартман, Б.П. Вышеславцев, В. Соловьев, И.А. Ильин, Ф. Франкл, М. Мамардашвили, В.И. Плотников) — поле **общезначимых** смыслов, определяющих развитие мира как такового.

Таким образом, говоря о духовном лидерстве как ценностном преобразовании, мы должны учитывать особенности ценностных трансформаций на каждой выделенной стадии, а, соответственно, и своеобразное дробление духовного лидерства на следующие составляющие:

Ценностная основа трансформации	Поле ценностной трансформации	Понимание духовного лидерства
психологическая основа трансформации	трансформация ценностного поля индивидуальной значимости	духовный лидер как кумир
нормативная основа трансформации	трансформация ценностного поля социальной значимости	духовный лидер как идеолог
трансцендентальная основа трансформации	трансформация ценностей трансцендентального характера	духовный лидер как учитель
онтологическая основа трансформации	трансформация ценностного поля общезначимых смыслов	духовный лидер как новатор истории

Статья поступила в редакцию 04.05.07

Сразу оговоримся, что предложенная типология носит условный характер и вызвана необходимостью более тонкого разграничения особенностей ценностной трансформации, что и вызывает некоторое дробление цельного образа духовного лидера. Она, безусловно, не исчерпывает всего многообразия проявлений духовного лидерства, но позволяет наметить возможную логику классификации. Между перечисленными типами нет ярко выраженных различий. Любой из них неизбежно оказывается связанным с последующими, но, вместе с тем, каждый обладает и некоторыми свойственными только ему характеристиками, определяя свой специфический срез предмета. Во всех типах духовного лидерства мы имеем дело с ценностной трансформацией, утверждением своеобразного принципа ценностной перспективы, но в различных границах: от духовного преобразования ценностного мира конкретной единичной личности до системного проекта, знаменующего новый дух времени, определяющего уже макро-сознание поколения, а иногда и человечества.

УДК 002.53

А.А. Фомина

ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА: ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ

В статье дается анализ деятельности по созданию и использованию отечественных электронных продуктов в России. Показано, что в настоящее время выявлена заинтересованность потребителей электронной продукции в первичной информации. Приоритетом организации информационного пространства в России является обращение к зарубежным информационным ресурсам.

Тема организации электронных библиотек становится все более и более популярной. «Они облегчают доступ к фондам на основе новых компьютерных технологий, упорядочивают массивы информации по качеству и содержанию, проводят каталогизацию и систематизацию ресурсов. Библиотеки все чаще становятся центрами экспертизы и сертификации входящей информации, аккумулируют ее в новых электронных, мультимедийных и софтовых формах» [1]. Все большее количество авторов и все чаще говорит об увеличении числа электронных библиотек на российском информационном пространстве. Между тем, проблема организации и тем более использования электронной библиотеки не совсем проста. По мнению Степанова В.К. [2], **относительная новизна** словосочетания «электронная библиотека» — «не имеет общепринятого научного толкования. Под электронными (цифровыми, виртуальными) библиотеками исследователи понимают различное содержание: от простого перечня файлов на любом компьютере до общего содержательного наполнения Интернета».

В программных документах построения российского сегмента информационного пространства создание электронных библиотек предусматривалось как детализация положений «Электронной России». Программа предусматривала создание сводного каталога библиотек России, но этот проект не был профинансирован. По сведениям специалистов [3], «создание цифровых информационных ресурсов по культуре и науке не входило в

приоритеты программы «Электронная Россия», а Министерство культуры не было участником программы на первом этапе. Единственным проектом по оцифровке, поддержанном программой в 2002-2003 гг. был проект «Создание системы электронного Архива Президента Российской Федерации с обеспечением доступа к нему граждан и организаций». В рамках этого проекта был создан информационный ресурс электронных документов (база данных образцов документов, индексных карточек и текстовых файлов) в объеме 500000 листов.

Оценивая опыт интеграции ГПНТБ СО РАН, крупнейшей библиотеки макрорегиона Сибири и Дальнего Востока, в мировое информационное пространство в течение 1997-2004 гг. Канн С.К. [4], полагает, что начало формированию ЭБ закладывает сайт библиотеки, который является ее полноценным виртуальным представителем. Эволюция сайта в электронную библиотеку связана с наличием «многообразных библиографических и справочных баз данных, а также крупных полнотекстовых массивов, оснащенных развитым поисковым аппаратом. Службы виртуальной справки с использованием электронной почты, форумов и чат-технологий, а также электронная доставка документов дополняют эти возможности. Кроме того, обработка Интернет-ресурсов предполагает создание навигаторов, полезных для решения как внутренних, так и внешних задач.

Практика создания и использования отечественных электронных продуктов выявила заинтересованность по-

требителей в первичной информации. Организация информационного пространства, параметры и функции которого соответствовали бы глобальным требованиям информационного общества, для России как приоритет обозначила обращение к зарубежным информационным ресурсам. Доступ к достоверной научной информации обеспечивают собственники электронных ресурсов и провайдеры. Крупнейшими представителями мирового информационного бизнеса признаны Reed Elsevier и EBSCO.

ReedElsevier является монополистом в сфере издания научных электронных журналов. Ему принадлежит 50% мирового количества периодики, содержащей 90% научной информации. Reed Elsevier — лидирующий в мире издатель информации на четырех главных рынках: наука и медицина, право, образование, бизнес. Основная деятельность осуществляется в Северной Америке и Европе. В более чем 200 филиалах компании по всему миру занято приблизительно 35 000 сотрудников. Ключевая цель Reed Elsevier — стать незаменимым партнером ученых, юристов, преподавателей и профессионалов в сфере бизнеса, в области информационных услуг и решений. Reed Elsevier успешно использует возрастающую роль Интернет для предоставления своим потребителя ценных и мобильных информационных решений.

«Reed Elsevier» имеет две родительские компании, «Reed Elsevier PLC» и «Reed Elsevier NV», которые являются совместными собственниками двух организаций группы. Первой из них, «Reed Elsevier Group plc», принадлежит издательский и информационный бизнес группы. Второй, «Elsevier Reed Finance BV», отведена финансовая деятельность группы. «Эльзевир» является частью «Reed Elsevier Group plc», лидирующего международного издателя и информационного провайдера, оперирующего в секторах научной и медицинской, правовой, образовательной и коммерческой индустрии. Сестринские компании Reed Elsevier Group включают: LexisNexis Group (правовая информация), Harcourt Education (образовательная информация), Reed Business Information (деловая информация). Эти четыре отделения обеспечивают информацию и услуги для профессионалов: ученых, академиков, юристов, преподавателей, докторов, служащих. «Эльзевир»¹ предлагает сообществу STM множество наиболее авторитетных в мире публикаций и услуг:

Книги и главные справочники

«Популярная клиническая психология» (Bellack — Беллак, Hersen), «Иллюстрированный медицинский словарь» Дорланда (Dorland), «Энциклопедия неврологии Эльзевира» (Adelman, Smith), «Анатомия» Грея (Williams — Вильямс), «Справочник по международной экономике» (Jones — Джонс, Kenen — Кинен или Кенен), «Язык медицины» (Chabner — Чабнэр), «Словарь по лекарствам» Мосби, «Основы ухода за больными» (Potter, Perry), «Вторые дополнения ко второму изданию “Химии углеродных соединений”» (M. Sainsbury — Сэйнсбери), «Уход за младенцами и детьми» Вонга (Hockenberry).

Журналы

Американский журнал «Сердце», «Исследования мозга», «Клетка», «Материалы по химической физике», «Современная биология», «Материалы по наукам о Земле», «Загрязнение окружающей среды», Европейский журнал «Сердце», «Гастроэнтерология», «Журнал эконометрии», «Журнал финансовой экономики», «Журнал о болезнях», «Журнал о лечении педиатрической онкологии», «Ланцет», «Неврология», «Ядерная физика», «Физические записки», «Полимеры», «Материалы по четырехгранникам».

Журналы научных обществ

«Записки FEBS», «Журнал Американской академии дерматологии», «Журнал Американской коллегии кардиологии».

Электронные платформы и порталы

BioMedNet, csp-online, ChemVillage, ChemWeb, Discovery Gate, Embase.com, Engineering Village 2, MDConsult, First Consult, Science Direct.

Базы данных

«Американская коллегия медицинских специальностей», CrossFire Beilstein; Химическая директория, доступная через MDL; «Словарь по лекарствам — 2002» Мосби, «Классификации медицинских вмешательств» (NIC), «Классификации результатов лечения» (NOC), «Медицинский словарь» Дорланда.

Программное обеспечение / Службы (сервисы)

ENCompass Solutions, MDL ISIS, LinkFinderPlus, MDL LitLink Servers, ScienceJobs.com, Scirus, Virtual Rep.

«Science Direct» — это особый мировой справочный ресурс. Благодаря его простому, интуитивно понятному интерфейсу и мощным поисковым и ссылочным функциональным возможностям пользователям доступны наиболее обстоятельные источники литературы по всем областям науки и здоровья. «ScienceDirect» предназначен для ученых и исследователей. Он включает: более 1800 журналов «Эльзевир»; свыше 4,6 млн полнотекстовых статей в формате HTML; 40 млн страниц исследований более чем за 100 лет; ссылки к другим 170-ти издательским платформам, через CrossRef™; 50 млн рефератов из ведущих библиографических баз данных (EMBASE, Compendex® и MEDLINE); более 100 миллионов индексированных научных веб-страниц через «Scirus». Демонстрация цифровой библиотеки будущего доступна на сайте Sciencedirect.com.

«Эльзевир» (STM)² — это единый партнер научного, технического и медицинского сообществ — часть «Reed Elsevier Group plc». «Эльзевир» занимает первое место в распределении информации, создании передовых технологий для поставки исследовательской и клинической информации. Используя открытую электронную платформу доставки, его потребители имеют доступ в режиме 24/7 к самым крупным в мире информационным базам данным. Благодаря улучшенной связи и поисковой функциональности, пользователи могут легко получать доступ, организовывать, использовать перекрестные ссылки и распределять мировые знания STM. «Эльзевир» опрокидывает информационные барьеры, возникающие между цитатами-ссылками на определенные библиотечные ресурсы и онлайн-содержанием журналов других издателей STM, при помощи инновационных ссылочных инструментов, таких как: LinkfinderPlus, DYMOND Linking, CrossRef™, Scirus (поисковый механизм в сфере науки). В дополнение к журналам и книгам высшего уровня, портфолио «Эльзевира» включает великолепные электронные продукты, такие как: библиографические базы данных, онлайн-выссылочные инструменты, предметно-ориентированные порталы, высококачественные услуги ScienceDirect и MD Consult. Устанавливая стандарт качества, «Эльзевир» издает множество самых выдающихся и высоко авторитетных в своих областях публикаций. Его рецензируемые публикации пишутся и редактируются известными на международном уровне учеными, исследователями и практиками с исключительными заслугами в области техники и науки.

Проект компании Эльзевир «Архивы для будущего» (Backfiles to the Future), разработанного в рамках программы Science Direct предполагает оцифровку полных

¹ Reed Elsevier [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.reed-elsevier.com>

² STM — по первым буквам scientific, technical and medical

текстов ретроспективных выпусков в формате pdf всех 1200 наименований научных журналов, издаваемых и изданных ранее Эльзевир. Ретроспекция простирается вплоть до первого выпуска первого тома, то есть — до ста лет давности. Всего в проекте оцифровано свыше 40 миллионов страниц. Первая тематическая группа (органическая химия, неорганическая химия, химическое машиностроение, физическая и аналитическая химия) была готова уже в 2002 г. Во вторую группу включены журналы по математике, экономике, эконометрике и финансам, менеджменту и бухгалтерскому делу, психологии, общественным наукам, наукам о Земле, физике и астрономии. Завершен проект в 2003 г. оцифровкой журналов по компьютерным наукам, медицине, сельскому хозяйству и биологии, экологии, материаловедению и энергетике. Доступ предоставляется при наличии одноразовой лицензии, дающей неограниченные во времени права поиска, просмотра и загрузки электронных материалов [5]. Оцифрованные выпуски ускоряют продвижение новых научных данных примерно на полгода по сравнению с печатным вариантом. Продукты и услуги «Эльзевир» открывают доступ к широчайшей и глубочайшей научной, технической и здравоохранительной информации по приоритетным предметным областям:

Науки о здоровье. Профессии в области здравоохранения, Стоматология, Медицина, Уход за больными, Ветеринарная наука и медицина.

Науки о природе. Сельскохозяйственные и биологические науки, Иммунология, Наука о жизни, Микробиология и вирусология, Неврология, Фармацевтическая наука, Фармакология, Токсикология.

Естественные науки. Астрономия, Астрофизика и Космология, Охрана природы, Химическая техника, Химия, Компьютерные науки, Науки о Земле и планетах, Энергия и мощность, Машиностроение и технология, Наука об окружающей среде, Материаловедение, Математика, Физика.

Науки об обществе. Гуманитарные науки и искусства, Бизнес, менеджмент и учет, Науки о принятии решений, Экономика, эконометрия и финансы, Психология, Науки об обществе и поведении.

«Reed Elsevier» совершает крупные текущие приобретения в соответствии с портфолио. В 2003 г., например, его собственностью стали пять компаний, включающих «Holtzbrinck», базирующегося в Германии издателя медицинской информации, а также «Applied Discovery» («Прикладные исследования») и «Dolan Media» (США), специализирующиеся в области информационных данных с возможностями хранения и поиска общедоступной информации. В 2004 г. приобретено издательство «Kluwer Academic Publishers», «Springer» (Германия). Все эти компании занимают лидирующие позиции в активно развивающихся областях рынка, в которых «Reed Elsevier» уже имеет значительные достижения и хорошо налаженные связи с потребителями.

Научная электронная библиотека Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) e-Library.ru открыла для российских библиотек полнотекстовые электронные версии лучших журналов издательства «Elsevier science» по всем направлениям фундаментальной науки (всего 467 наименований). Журналы издаются под импринтом Elsevier, Pergamon и North-Holland. Имеются в наличии выпуски, начиная с 1995 г. Доступ к аннотациям и полным текстам статей открыт для организаций-участников консорциума российских научных библиотек (всего более 380 организаций).

Доступ к журналам издательства «Elsevier» осуществляется на основании Соглашения между РФФИ, голландской компанией «Elsevier Science B.V.», немецкой компанией «Lange und Springer» и российской компанией Академинторг от 10 июля 1998 г.

Цена на ЭР высока и связана с организацией подписки. Как правило, владелец заинтересован в продаже не одного-двух названий, а пакета журналов. У Reed Elsevier он насчитывает 300 наименований. Высокую цену предлагаемых продуктов фирмы стремятся компенсировать качеством информации и сервиса. Беспроигрышным рекламным ходом является предоставление потенциальному клиенту бесплатного доступа к ЭР в течение ограниченного, но достаточно длительного времени. Обычно так называемый тестовый доступ предоставляется на 1–2 месяца. Этого достаточно, чтобы объективно оценить ценность и стать «информационно зависимым». Продвигая на рынке информационные продукты, производители и посредники стремятся обеспечить клиента системой бонуса, чтобы цена продукта не казалась чрезмерно высокой. Так, например, Reed Elsevier предоставляет подписчикам право неограниченного пользования архивом изданий после трех лет подписки.

Европейские университеты — основные клиенты Reed Elsevier — имеют бюджет не менее полумиллиона евро. Российские потребители зачастую не обладают аналогичными финансовыми ресурсами, поэтому программа доступа к мировым ЭР, разработанная РФФИ, была принята с большим воодушевлением. Ее реализация постепенно открывала механизм организации открытого доступа к информации. Одна из первых публикаций, описывающая деятельность РФФИ, охарактеризовала два пути:

1. Приобретение консорциумами пользователей или отдельными пользователями удаленного онлайн-доступа к реферативным и полнотекстовым базам данных, в том числе в виде практикуемого многими издательствами бесплатного доступа к электронным изданиям в дополнение к подписке на печатные варианты этих изданий.

2. Создание специализированных библиотечных серверов с регулярной загрузкой на них электронной информации, получаемой от ее владельцев или подписных агентств. К этому направлению примыкает вариант создания зеркал уже существующих ресурсов одного или нескольких издательств.

Решение проблемы доступа отечественных ученых к электронной информации в зарубежных периодических изданиях в силу ряда причин пошло главным образом по второму пути» [6]. Среди этих причин О.С. Булычева, В.Д. Новиков называют «ограничения каналов связи при онлайн-доступе множества пользователей, разбросанных по обширной территории России, к зарубежным интернет-ресурсам, отсутствие у многих пользователей уверенности в завтрашнем дне, т.е. в сохранении онлайн-доступа в будущем, а главное — отсутствие необходимых средств».

Действительно, средства на создание НЭБ были предоставлены далеко не государственным бюджетом. В 2006 г. среди партнеров-спонсоров НЭБ были названы: Российский фонд фундаментальных исследований, Институт «Открытое Общество» (Фонд Сороса), Министерство образования РФ, Национальный комитет «Интеллектуальные ресурсы России».

«Совет Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в конце 1996 г. принял и отнес к числу приоритетных «Программу поддержки российских научных библиотек», в рамках которой в конце 1998 г. была создана первая и пока единственная практически реализованная некоммерческая Научная электронная библиотека (НЭБ) общероссийского масштаба. Этот проект складывался из нескольких этапов:

1. Создание по результатам конкурса РФФИ 1997 г. «Электронные библиотеки» специализированного библиотечного сервера в России, соответствующего программно обеспеченного и разработка концепции бесплатного доступа для российских ученых к полнотекстовым электронным версиям российских и зарубежных научных журналов и реферативным и полнотекстовым базам данных.

2. Формирование на конкурсной основе наполнения библиотечного сервера. В данном случае конкурс реализуется как путем отбора наиболее интересных в содержательном плане предложений издательств и разработчиков баз данных с учетом мнений ученых и руководителей научных библиотек, так и с помощью тендера, позволяющего оптимизировать финансовые условия подписки.

3. В 2001 г. в рамках регулярно проводимого РФФИ конкурса центров коллективного пользования получил поддержку проект «Центр фотохимии», основными задачами которого являются развитие аппаратного комплекса и программного обеспечения Научной электронной библиотеки, регулярная загрузка поступающих материалов, обеспечение оптимальных условий для пользователей».

НЭБ стартовала в 1998 г. и предоставила российский ученым в 15 крупнейших научно-технических библиотеках России, их филиалах, в том числе значительной части библиотек научных институтов Российской академии наук (всего более 250 организаций), возможность бесплатного доступа к полнотекстовым электронным версиям 350 зарубежных научных журналов [7]. Благодаря финансовой поддержке Института «Открытое общество» в период с 2000 по 2002 гг. к Научной электронной библиотеке подключились 33 крупнейших российских университета, а также более 80 региональных научных библиотек Российской Федерации. В университетах при содействии ИОО были созданы Центры Интернет, то есть, технологически и финансово обеспечен доступ к мировым информационным ресурсам [8]. В 2001 г. финансы Министерства образования РФ поддержали доступ к Научной электронной библиотеке 15 российских университетов. Одновременно, с конца 90-х гг. XX в., Фонд Сороса поддерживал еще один проект организации доступа к электронным ресурсам — «Электронная информация для библиотек» (eIFL). Он проводился Институтом «Открытое Общество» не только в России, но и в 39 странах переходного периода [9]. В принципе, эти проекты взаимно дополняли друг друга. Основное отличие состояло в адресности: «НЭБ» имела изначально естественнонаучную направленность и ориентировалась на академические структуры. Проект «eIFL» отражал журналы по социальным и гуманитарным наукам. По оценке специалистов [10], логичным шагом в развитии двух неформальных консорциумов (НЭБ и eIFL) «стало объединение усилий и организация единой структуры с единым управлением, которая могла бы организовать развивающуюся деятельность по электронной подписке и сделать ее и более эффективной и более полезной для библиотек». Этот проект вылился в поддержку другого варианта доступа к ЭР.

В ноябре 2002 г. был создан Национальный электронно-информационный консорциум (НЭИКОН) — как консорциум пользователей. К его созданию были привлечены финансовые средства Министерства культуры РФ и

Фонда Форда [11]. Это финансовое обеспечение позволило НЭИКОН в 2003 г. отказаться от членских взносов «крупнейших российских библиотек» и дотировать «значительную часть стоимости подписки за счет грантов, полученных от Российского Фонда Фундаментальных Исследований, Фонда Форда, Министерства культуры и других организаций». В 2006 г. 50% дотации пришлось на подписку отечественных ЭР [12]. Тенденция сращивания нарастала и подталкивалась финансовыми условиями. С 2004 г. бесплатный доступ в НЭБ к информационным ресурсам зарубежных издательств предоставляется только тем организациям, в которых выполняются исследовательские проекты РФФИ [13]. В 2006 г. договор НЭИКОН с ИНИОН ограничен 20 подписчиками, поэтому гарантированную дотацию получают только первые 20 организаций, приславших свои заявки [14].

Поскольку речь всегда шла об одном и том же источнике финансирования — Институте «Открытое Общество», такое сращивание двух форм организации доступа к ЭР оказалось закономерным. В настоящее время НЭБ РФФИ позиционирует НЭИКОН как одного из «основных партнеров, целью которого является расширение возможностей доступа российских библиотек, университетов, институтов к научной информации в электронной форме, в том числе с размещением ее в Научной электронной библиотеке» [15].

Основная цель деятельности НЭИКОН — «обеспечить доступ российских библиотек, университетов, институтов к научной периодической информации в электронной форме. Рынок электронных научных изданий развивается стремительно, и основная задача НЭИКОН расширить возможности доступа российских организаций к актуальной научной информации, а также упорядочить и оптимизировать условия подписки на различные ресурсы по гуманитарным и естественным наукам, предлагаемые как зарубежными издательствами и агентствами, так и российскими поставщиками информации» [16]. НЭИКОН организует доступ подписчиков с платформы Научной электронной библиотеки к ресурсам «в рамках государственного контракта консорциума НЭИКОН с Федеральным агентством по науке и инновациям («Создание системы доступа к научным электронным ресурсам для российских научных и образовательных организаций»), либо за счет льготной подписки консорциума» [17]. Изменяется технология НЭБ. Прежде она работала в режиме on-site, и доступ к ее материалам был открыт на сайте РФФИ. «В соответствии с принятой советом РФФИ «Программой развития научной электронной библиотеки РФФИ» с 2004 г. осуществлен переход на обеспечение российских ученых информационными ресурсами зарубежных издательств в режиме on-line. Желающие воспользоваться услугами e-library могут обращаться по адресу <http://elibrary.ru>» [18]

Библиографический список

1. Канн, С.К. Опыт интеграции научной библиотеки в мировое информационное пространство / С.К.Канн // Электронные ресурсы региона: проблемы создания и взаимного использования. — Новосибирск, 2005. — С. 180–189.
2. Степанов В.К. Электронные библиотеки и полнотекстовые базы данных в Интернете / В.К. Степанов // Библиотековедение. — 2004. — №2. — С. 45.
3. Кузьмин, Е.И. Оцифровка культурного и научного наследия России [Электронный ресурс]: состояние дел, проблемы, перспективы / Е. И. Кузьмин, Л.А. Куйбышев, Н.В. Браккер. — Электрон. дан. Режим доступа:
4. Канн С.К. Указ. соч.
5. Евстигнеева, Г.А. Электронные версии депозитарных фондов научной периодики [Электронный ресурс]. / Г. А. Евстигнеева, А.И. Земсков // Крым — 2003. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.gpntb.ru>.
6. Булычева, О.С. Информационные ресурсы и пользователи Научной электронной библиотеки [Электронный ресурс] / О.С. Булычева В.Д.Новиков // Электронные библиотеки. — Электрон. дан. — 2002 — Т. 5. — Вып. 1. Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>.
7. Булычева, О.С. Информационные ресурсы и пользователи Научной электронной библиотеки [Электронный ресурс] / О.С. Булычева В.Д.Новиков // Электронные библиотеки. — Электрон. дан. — 2002 — Т. 5. — Вып. 1. Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>;
8. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
9. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
10. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
11. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
12. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
13. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
14. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
15. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
16. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
17. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
18. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>

11. Подписка. Обращение к библиотекам [Электронный ресурс] / [НЭИКОН]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.neicon.ru>.
12. Условия подписки [Электронный ресурс] / [НЭИКОН]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.neicon.ru>.
13. Информация о доступе к научной электронной библиотеке в 2005 году [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
14. Условия подписки [Электронный ресурс] / [НЭИКОН]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.neicon.ru>.
15. Партнеры и спонсоры [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>
16. Обращение [Электронный ресурс] / [НЭИКОН]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.neicon.ru>
17. Отчет консорциума НЭИКОН о выполнении этапа работы по теме «Организация информационного обеспечения исследований по приоритетным направлениям развития науки и техники» в рамках Государственного контракта, подписанного консорциумом НЭИКОН с Федеральным агентством по науке и инновациям в 2006 г. [Электронный ресурс] / [НЭИКОН]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.neicon.ru>.
18. Информация о доступе к научной электронной библиотеке в 2005 г. [Электронный ресурс] / eLibrary РФФИ. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.rfbr.ru>

Статья поступила в редакцию 17.05.07

УДК 002.2

М.В. Шабалина

СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В МАКРОРЕГИОНЕ РОССИИ

В своей статье автор раскрывает систему изучения книжной культуры в макрорегионах России. Представлен богатый исторический материал по исследованию развития книжной культуры в регионах за счет тесного взаимодействия учреждений высшего образования и академических научно-исследовательских институтов, в том числе в области изучения книги.

Важными факторами развития отечественного книговедения во второй половине XX в. стали рост и быстрое развитие книгопроизводства, количественное увеличение вновь выпускаемых книг, то есть проблемы практики [1]. Отсутствие общей научной базы, объединяющей все направления исследований в области книги и книжного дела, охватывающей весь комплекс вопросов издания, распространения и использования книг в обществе, тормозило решение практических задач. Формирование книговедения как науки имело большое значение для исследований книжной культуры. Вместе с тем, ее изучение как части культуры страны входит в область интересов исторических, филологических наук. Исследования книжной культуры в различных отраслях общественнознания характерны и для макрорегиона Сибири и Дальнего Востока.

Идея организации региональных исследований была озвучена еще в конце XIX в. классиком отечественного книговедения Н.М. Лисовским. Ученый разработал конструктивную программу комплексного книговедческого изучения центра и провинций страны. Полагая основной задачей библиографического общества содействие улучшению качества предпринимаемых библиографических работ, его деятельность как методического органа, Н.М. Лисовский стремился искать единомышленников в отдаленных районах страны. Столичное отделение общества он видел координационным центром этой деятельности. Н.М. Лисовский предлагал создавать «местные» библиографические кружки прежде всего в университетских городах, где имеются потребности в библиографической информации, объединять их под эгидой библиографических организаций в более крупных городах. Направления деятельности местных кружков в провинции и столицах должны были совпадать. Книговед справедливо считал, что «... изучить хорошо Кавказ или Сибирь можно только живя в этих странах, петербургским или московским жителям это очень трудно, а иногда и вовсе невозможно» [2].

Исследовательскую программу «библиографических» обществ ученый понимал широко, распространяя ее не только на библиографию в современном понимании, но и на другие отрасли книжного дела. Она включала сбор и изучение местных литературных и библио-

графических материалов, охватывая смежные отрасли деятельности (книгопечатание, книжно-торговое и библиотечное дело и т.п.). Программа ученого не могла быть полностью осуществлена в то время; реально действовавшие книговедческие общества возникли только в столицах.

В 1920-х гг. с проектами организации региональных книговедческих учреждений выступал Н.В. Здобнов. В частности, он выдвигал идею создания Библиологических институтов при классических университетах в провинции (в Перми, Томске) [3]. К сожалению, эти идеи не были реализованы по причине отсутствия необходимой материальной базы.

Региональные центры изучения книги начали формироваться значительно позднее, во второй половине XX в. Благоприятные условия для этого складывались в связи с образованием во второй половине 1950-х гг. в Сибири и на Дальнем Востоке отделений СО АН СССР с центрами в Новосибирске и Владивостоке, а также классических университетов в 1950-х—1970-х гг., вузов культуры и искусств в конце 1960-х—1980-х гг. Многие из них осуществляют свою деятельность по настоящее время, хотя система высшего образования и академической науки во второй половине XX—начале XXI вв. претерпевала постоянные изменения. Специалисты отмечают, что большое значение для развития науки и культуры в Сибири имело создание в г. Новосибирске уникальной на востоке страны Государственной публичной научно-технической библиотеки СО АН СССР [4].

Старейшие классические университеты Сибири основаны в последней четверти XIX — первой четверти XX в.: Томский (1878), Иркутский (1918), Дальневосточный (1920). Во второй половине XX столетия в РСФСР, в том числе в Сибири и на Дальнем Востоке, было открыто значительное число новых университетов, в особенности в столицах автономных республик. Первый университет на территории национальных образований Азиатской России возник в Якутске в 1956 г. [5] Следующий всплеск в организации классических вузов произошел в первой половине 70-х гг. В то время они были основаны во многих областных и краевых центрах: Барнауле, Благовещенске, Кемерово, Красноярске, Омске, Тюмени и др. В университетах открывались аспи-

рантуры и ученые советы по защите кандидатских и докторских диссертаций.

Для Сибири и Дальнего Востока характерно тесное взаимодействие учреждений высшего образования и академических научно-исследовательских институтов, в том числе в области изучения книги. В крупных регионах страны и национальных республиках филиалы и базы Академии наук СССР открывались во второй половине 30-х гг. XX в. Они послужили базой для региональных отделений и научных центров [6]. Необходимость освоения природных богатств восточной части России обусловила реорганизацию сети научных учреждений в этом макрорегионе в послевоенный период, особенно бурное развитие которой началось в 50-х гг. Расширилась за послевоенные годы подготовка кадров научных работников. Этому способствовало открытие аспирантур в Западно-Сибирском, Восточно-Сибирском, Дальневосточном филиалах АН СССР [7].

В целях укрепления научных исследований в области естественных и общественных наук в 1957 г. было принято постановление о создании в Новосибирске мощного научного центра — Сибирского отделения АН СССР и, одновременно, классического университета, который готовил бы научные кадры. НГУ был открыт в 1959 г. Было определено и географическое размещение комплексов научно-исследовательских институтов Отделения: в Новосибирске, Иркутске, Владивостоке, Улан-Удэ, Якутске, Красноярске, Магадане, Петропавловске-Камчатском [8].

Большое значение для становления исследований книги имела деятельность институтов комплексного и обществоведческого профиля, как, например, созданного в 1960 г. в Магадане Северо-Восточного комплексного НИИ. Академические учреждения формировались и на территории национальных образований макрорегиона. В Бурятии в 1958 г. был создан комплексный НИИ Сибирского отделения АН СССР, в 1966 г. преобразованный в Бурятский филиал СО АН СССР в составе двух институтов — общественных и естественных наук. В настоящее время Бурятский институт общественных наук действует наряду с Институтом монголоведения, буддологии и тибетологии; они входят в состав Бурятского научного центра СО РАН. В 1960-х гг. были открыты Горно-Алтайский, Тувинский, Хакаский научно-исследовательские институты языка, литературы и истории [9].

В начале 1990-х гг. в Сибири возникали новые исследовательские учреждения обществоведческого профиля, не принадлежащие академическому ведомству, в сферу научных интересов которых вошли проблемы книжной культуры. Среди них можно назвать Сибирский филиал Российского института культурологии (СФ РИК), ориентированный на координацию исследования культуры в сибирском регионе.

В рамках вузовской и академической науки во второй половине XX—начале XXI вв. книжную культуру изучали представители истории и филологии. К учебно-научным учреждениям, в которых эта тема рассматривается с позиций книговедения, принадлежат вузы культуры и искусств. Они начали открываться в макрорегионе в 1960–1970-е гг. в результате развития и расширения российской высшей школы книговедения. Первым в Сибири и на Дальнем Востоке и третьим в России после Ленинградского и Московского библиотечных институтов стал Восточно-Сибирский библиотечный институт (1960 г.) [10].

Преподавательский состав кафедр библиотечных факультетов вузов Барнаула, Кемерово, Улан-Удэ, Хабаровска комплектовался за счет распределения специалистов, окончивших аспирантуру ЛБИ (ЛГИК) и МБИ (МГИК). С 1970-х гг. складывалась практика преемственности, когда выпускники первого вуза культуры

Азиатской России заканчивали аспирантуру, защищали диссертации в Москве и Ленинграде и пополняли педагогический состав самого ВСГБИ — ВСГИК — ВСГАКИ, открывавшихся позднее региональных вузов (например, в Хабаровске). Высшее библиотечно-библиографическое образование в настоящее время обеспечивают институты (академии, университеты) культуры и искусств в Тюмени, Барнауле, Кемерово, Улан-Удэ, Хабаровске, а также кафедра библиотековедения и библиографоведения филологического факультета Омского государственного университета, Институт культуры и искусств Томского государственного университета.

Изучение образцов книжной культуры в вузах способствует развитию интереса будущих специалистов к исследованию книги и связанных с ней явлений. Наличие в государственных образовательных стандартах, в том числе в новом стандарте специальности 071201 «Библиотечно-информационная деятельность», национально-регионального (вузовского) компонента обуславливает востребованность и распространенность в профессиональной среде знаний, накопленных в области изучения местной книжной культуры. С другой стороны, сам механизм деятельности вузов как научно-образовательных учреждений предопределяет не только необходимость обеспечения учебного процесса, но и ведения НИР, повышения квалификации педагогических кадров.

Центральная роль в подготовке и защите кандидатских диссертаций историко-книжной тематики преподавателей вузов культуры в Сибири и на Дальнем Востоке принадлежит ГПНТБ СО РАН. Многие сотрудники ее научно-исследовательских отделений являются педагогами филиала Кемеровского ГУКИ, действующего на базе Библиотеки. Региональные вузы культуры привлекают их к чтению лекций для студентов, консультированию преподавателей по вопросам аспирантуры и соискательства.

Информационная база исследований книжной культуры в Сибири и на Дальнем Востоке складывалась благодаря деятельности крупнейших научных библиотек: универсальных (областных, краевых, республиканских), специальных — входящих в структуры классических вузов, краеведческих музеев, и других. Почти все они ведут отчет деятельности с XIX — первой трети XX в. (Камчатская ОУНБ — с 1828 г., Томская ОУНБ — с 1830 г., Научная библиотека ТГУ — с 1888 г., Научная библиотека ИГУ — с 1918 г., и т.д.).

Исследования в библиотеках зарождались под влиянием преобразований их структуры и статуса, в длительном процессе формирования фондов и были обусловлены соответствующими социальными, научными потребностями. Современные центральные региональные библиотеки менялись в соответствии с территориально-административными реформами. Звание краевых (областных) они приобрели во второй половине 1930-х гг., позднее выходя на уровень универсальных и научных; центральным республиканским библиотекам в начале 1990-х гг. был возвращен статус национальных. Необходимость соответствия новому положению сказывалась на интенсивности организации и ведения НИР. Закономерно интересы библиотек были направлены на изучение хранимых ими редких и ценных фондов, чья уникальность определяется не только библиографической редкостью, древностью и т.п., но и информационной ценностью с точки зрения регионоведческих (краеведческих) аспектов анализа вопросов книжной культуры.

Эти редкие фонды создавались, как правило, на базе дарственных частных коллекций или общедоступных публичных библиотек, а также национализированных в 1920-е гг. книжных собраний. Областные (краевые, республиканские) библиотеки, выполняя функции депо-

зитариив, традиционно накапливают самые полные коллекции местной печати, отражающие уровень книжной культуры региона. Можно привести в пример «Тюменцевские сборники» (коллекцию «малых форм» в Научной библиотеке ТГУ). Библиотеки хранят собрания деятелей культуры, имеющие не только локальную, но и российскую, международную значимость (например, коллекции Г.С. Батенькова в НБ ТГУ, Г.В. Юдина в ГУНБ Красноярского края), личные библиотеки ученых (книги, принадлежавшие З.А. Рагозиной, в НБ ТГУ и др.). В отношении региональной книжной культуры изучение редкой и рукописной книги приобретает краеведческое (регионоведческое) содержание, что ведет к постоянному пополнению этих фондов в библиотеках. Важным критерием отбора книг становится их культурная значимость на местном уровне (с точки зрения авторства, тематики, тиража, базы и качества полиграфического и издательского оформления, бывших владельцев и пр.).

Деятельность, связанная с введением фондов библиотек в научный оборот, обеспечением широкого доступа к ним и формированием справочно-поискового аппарата, их изучением и последующей апробацией результатов исследования в профессиональной среде, разворачивалась постепенно на протяжении длительного времени. Укрепление статуса библиотек сопровождалось структурными преобразованиями, организацией специализированных отделов, ориентированных не только на обслуживание читателей, но и на исследовательскую работу в области книжной культуры.

Одно из первых в Сибири и на Дальнем Востоке подразделений такого рода — отдел редких книг — было создано при Красноярской краевой научной библиотеке (1977 г.) [11]. В 1980-х гг. происходило массовое открытие подобных секторов, отделов редкой книги, книговедения, краеведения, научно-исследовательской работы. Среди инициаторов создания библиотечных подразделений, содействовавших введению редких фондов в научный оборот и внесших значительный вклад в исследование книжной культуры, можно назвать имена Н.Д. Игумновой (НБ ИГУ), Г.И. Колосовой (НБ ТГУ), Ф.М. Полищук (ИОГУНБ), А.В. Шиндиной (ГУНБ Красноярского края) и др. Формирование отделов продолжается до сих пор, происходит усложнение структуры уже существующих.

Организационные аспекты научно-исследовательской работы библиотек проявляются в повышении квалификации кадров через аспирантуру, соискательство в ГПНТБ СО РАН, классических вузах, вузах культуры, академических НИИ; проведении конференций, и т.д. Редкие фонды оцениваются библиотеками как документальные источники; изучаются документы с различной материальной основой (книги, аудио- и видеозаписи), отражающие историческое наследие региона. Закладываются перспективы перевода книжных памятников на электронные носители. К настоящему времени библиотеки Сибири и Дальнего Востока освоили ряд направлений НИР, ранее бывших прерогативой федеральных библиотек.

Ведущие позиции в создании источниковой базы и собственно в исследовании книжной культуры занимают научные библиотеки ТГУ, ИГУ, НГОУНБ, ИОГУНБ. Они демонстрируют определенный уровень и результаты изучения коллекций и отдельных книг, апробированные в статьях в сборниках научных трудов, профессиональных журналах, описаниях и каталогах коллекций. Воссоздание репертуара осуществляется библиографами-практиками, представителями высшей школы и академической науки, в чью сферу интересов входит исследование книги.

Накопленные библиотеками материалы позволяют не только изучать, но и повышать уровень местной книжной культуры. Библиотеки способствуют разви-

тию книжных связей на внутри-, межрегиональном, международном уровне, поскольку история их комплектования нередко связана с миграцией фондов. (Речь идет, например, о библиотеке КВЗ, о создании библиотеки ТГУ на основе фондов Императорской публичной библиотеки, о личных коллекциях эмигрантов в дальневосточных библиотеках). Благодаря этому обстоятельству образуются темы, вокруг изучения которых могла бы объединяться исследовательская деятельность различных библиотек (например, фонды КВЗ, коллекции П.И. Макушина, Г.В. Юдина).

В Сибири и на Дальнем Востоке научные библиотеки, обладающие редкими книжными фондами, также существовали и существуют при музеях (например, при Тобольском историко-архитектурном музее, Омском музее изобразительных искусств, Алтайском краеведческом музее и др.). Музейные библиотеки и отделы фондохранения сближаются по своим функциям с отделами редкой книги центральных региональных библиотек. В то же время, специфика музееведческих исследований состоит в том, что книги рассматриваются в них прежде всего как предметы материальной культуры. В музеях хранятся и «докнижные» культурные памятники (образцы наскальной живописи, письма на камне). Потенциал их исследования возрастает в контексте широкого понимания книги, позволяя расценивать музеи как потенциальных партнеров библиотек в изучении вопросов книжной культуры.

По замечанию авторов «Очерков истории книжной культуры Сибири и Дальнего Востока» [12], год от года этим вопросам посвящается все больше публикаций. Они полагают, что данное явление — следствие систематического изучения истории книги представителями различных республик, краев и областей Сибири и Дальнего Востока. При этом, если классические и педагогические вузы, вузы культуры самостоятельны в организации НИР, то научные библиотеки (особенно в тех регионах, где нет вузов, НИИ, или где они не ведут активных исследований книжной культуры) нуждаются в патронировании. Под влиянием научной и организационной деятельности ГПНТБ СО РАН очагами изучения книжной культуры со второй половины 1990-х гг. становятся Красноярск, Кызыл, Магадан, Якутск. Исследование книжной культуры велось там и ранее, но, как правило, по инициативе отдельных специалистов; теперь же складываются авторские коллективы под эгидой центральных региональных библиотек.

Проводимые ими конференции, как и научные публикации, свидетельствуют о возрастании интереса к проблемам книжной культуры малых народов Сибири и Дальнего Востока. Данная тема до 90-х гг. XX в. отражалась, преимущественно, в работах фактографического, описательного характера. В связи с этим большое значение имел подготовленный ГПНТБ СО АН СССР сборник научных трудов, посвященный книжной культуре автономных республик, областей и округов Сибири и Дальнего Востока (1990). За ним последовали сборники о книжной культуре Республики Саха (Якутия), Республики Бурятия. В 1990-х гг. ГПНТБ СО РАН инициировала подготовку кандидатских диссертаций, в которых рассматривалось книжное дело (отрасли книжного дела) на территории национальных образований: Республики Тыва (М.С. Маадыр), Республики Саха (Якутия) (Г.Ф. Леверьева, С.В. Максимова), Республики Бурятия (Т.Л. Одорова). Диссертации по истории книжной культуры коренных народов выполняются и защищаются также в академических НИИ национальных республик.

В настоящее время можно говорить о продолжающемся подъеме исследования книги народов Сибири и Дальнего Востока. Вероятно, интерес к данной теме не угаснет, поскольку он поддерживается во многом за счет

углубления интереса и активизации деятельности самих представителей коренного населения.

Исследования крупнейших территорий Сибири и Дальнего Востока открыли возможности детализации географических параметров изучения. Во второй половине 90-х гг. XX—начале XXI в. активизировался выпуск специализированных периодических книговедческих изданий. До этого времени они выходили эпизодически (можно привести в пример шесть номеров газеты «Сибирская книга» в 1993 г.). Инициаторами их выпуска в настоящее время являются научные библиотеки. Во второй половине 1990-х гг. начали публиковаться специализированные журналы, посвященные в том числе проблемам книжной культуры, с преобладанием материалов по библиографии и библиотечному делу: во Владивостоке — «Печатный двор: Дальний Восток России» (учредители Совет ректоров вузов Дальнего Востока, Приморская государственная публичная библиотека), «Власть книги: научно-информационный альманах» (ДВГУ, в том числе его Научная библиотека); Иркутске — «Библиотечный вестник Прибайкалья» — «преемник» журнала «Иркутский библиотекарь» второй половины 1920-х гг., ИОГУНБ; Кемерово — «Библиотечная жизнь Кузбасса», ГУНБ Кемеровской области; Красноярске — «Библиотечная жизнь Красноярья», ГУНБ Красноярского края; Хабаровске — «Вестник ДВГНБ», Якутске — «Вестник Национальной библиотеки Республики Саха (Якутия)» и др. Каналы распространения и авторский контингент этих журналов отражают научные связи в области исследования истории и современной практики книжной культуры.

Информация по проблемам книжной культуры представлена также на интернет-сайтах крупных научных библиотек. В содержании сайтов пока преобладают «представительские» данные. Ресурсы библиотек раскрыты в незначительной степени, чаще всего в виде библиографической информации, что, несомненно, следует считать достижением первоначального периода освоения Интернета.

По критерию насыщенности сведениями по вопросам книжной культуры можно выделить три группы сайтов. К первой — относятся сайты, дающие минимум такой информации. В основном, они отражают характеристику редких фондов, коллекций, имеющихся в библиотеке.

Для второй группы сайтов характерно более детальное освещение НИР библиотеки: приводятся сведения о планируемых и проведенных конференциях, публикациях, перспективных проектах изучения книжных коллекций, прилагаются библиографические списки ее

публикаций по истории книжной культуры. Дается описание справочно-поискового аппарата: традиционных карточных каталогов и картотек, реже — печатных каталогов и описаний коллекций. Пока информация о результатах НИР, к сожалению, ограничена общими справочными данными той или иной степени подробности. Представлены сведения о планах, перспективных программах библиотеки, а вот научные результаты (сборники научных трудов, каталоги редких книг) в Интернете не демонстрируются. К этой категории относятся, например, сайты Национальной библиотеки Республики Саха (Якутия), Камчатской областной библиотеки.

К третьей группе принадлежат сайты, которые, помимо вышеизложенных данных, размещают полные тексты документов: научные статьи, монографии. Позитивные примеры дают ИОГУНБ, ДВГНБ, НБ ИГУ и др.

Электронные каталоги позволяют составить объективное мнение об информационном потенциале библиотеки. К сожалению, они отражают, в основном, фонды новых поступлений (за 1990-е гг.). Библиографические сведения о редких и рукописных книгах не всегда доступны (за исключением сайтов ГПНТБ СО РАН и НГОУНБ).

Вероятно, повышению информативности сайтов региональных библиотек в будущем может способствовать пополнение библиотечных кадров выпускниками вузов культуры Сибири и Дальнего Востока, обученными по новым государственным образовательным стандартам «Библиотечно-информационная деятельность» и «Прикладная информатика». В этих стандартах значительное место отведено освоению студентами автоматизированных информационных ресурсов.

Таким образом, формирование «культурных гнезд» в восточной части России способствовало появлению специалистов, заинтересованных в изучении книжной культуры периферии. На ее территории проявились центробежные и центростремительные тенденции развития книговедческих исследований, характерные и для России в целом. Доказательством этому служит практика проведения в Сибири и на Дальнем Востоке во второй половине XX—начале XXI в. научных конференций, публикации монографий, защиты диссертаций в области науки о книге и книжном деле. В схему организационной структуры исследования книжной культуры входят НИИ (в основном находящиеся в академическом подчинении), учреждения системы высшего профессионального образования, центральные библиотеки субъектов РФ, библиотеки классических вузов и др.

Библиографический список

1. Абдулин, Р. Г. Краткий очерк жизни и деятельности [Н. М. Сикорского] / Р. Г. Абдулин, Е. Л. Немировский // Николай Михайлович Сикорский : биобиблиогр. указ. / Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина. — М., 1979. — С. 3–25.
2. Чит. по: Рейсер, С. А. Хрестоматия по русской библиографии с XI века по 1917 г.: учеб. пособие для студентов библиотечных ин-тов / С. А. Рейсер; М-во культуры РСФСР, Управление учеб. заведений. — М.: Гос. изд-во культ.-просвет. лит., 1956. — С. 290.
3. Здобнов, Н. В. Об организации Библиологического института при Историко-филологическом факультете Пермского Государственного Университета; Задачи и организация Библиологического Института [в г. Томске], 16 мая 1920 г.: [автограф] // Архив Н. В. Здобнова / БАН. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 38. 5 лл. (с об.).
4. История Сибири с древнейших времен до наших дней. В 5 т. Т. 5. Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму / Акад. наук СССР, Отд-ние истории АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии; гл. ред. А. П. Окладников, В. И. Шунков. — Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1969. — 452 с.
5. То же; Аврус, А. И. История российских университетов: очерки / А. И. Аврус. — М., 2001. — 96 с.
6. Осипов, Ю. С. Академия наук в истории Российского государства / Ю. С. Осипов. — М.: Наука, 1999. — 256 с.
7. История Сибири с древнейших времен до наших дней. В 5 т. Т. 5. Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму... — Л., 1969. — 452 с.
- 8, 9. То же.
10. Пшеничникова, Р. И. ВСГАКИ как центр формирования единого и многомерного культурно-образовательного и информационного пространства Восточной Сибири / Р. И. Пшеничникова // Взгляд сквозь годы : сб. воспоминаний: к 40-летию библиотечного факультета ВСГАКИ. — Улан-Удэ, 2000. — С. 5–14.
11. Красноярская краевая универсальная научная библиотека [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.knb.kts.ru>.
12. Очерки истории книжной культуры Сибири и Дальнего Востока. Т. 1. Конец XVIII — середина 90-х годов XIX века / Гос. публ. науч.-техн. б-ка Рос. акад. наук; отв. ред. В. Н. Волкова. — Новосибирск: [РИО ГПНТБ СО РАН], 2000. — 316 с.

УДК 008:351.858 + 821.161.1

П. В. Алексеев**ИСЛАМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: РОЖДЕНИЕ ГИПЕРТЕКСТА**

В настоящее время наметился всплеск мусульманского текста русской литературы. Чтобы понять перспективы существования мусульманских смыслов в русской литературе XXI века автор статьи обращается прежде всего к их генерации, к истокам исламской составляющей в русской литературе.

Конструирование образа мусульманского Востока в русской литературе имеет сложную историю, рассмотрение которой приводит к мысли не только о поступательном усилении структуры этого образа, но и о циклическом проявлении его в литературном процессе. Просветительский филоориентализм Европы и во многом зависимые от него отечественные концепции Востока конца XVIII века — своего рода подготовительный этап восточной топики. Здесь нет широкого проникновения элементов восточной поэтики в структуру художественных текстов, практически отсутствует какой бы то ни было интерес к мусульманской философии и ментальности. Однако внутреннее родство идеализированного Вольтером и Монтескье ислама и «стремления просветительского религиозного сознания к возможно более очищенному монотеизму как предполагаемой «естественной» форме веры» [1] закрепляют в самой европейской, а следом за этим и в русской системе интерес к Востоку, и, следовательно, создают «вакантное место», которое уже в художественном мышлении романтизма потребует своего заполнения.

По словам Н. Чалисовой, в этот период на уровне филологической и знаковой экспликации в единое композиционное поле литературного Востока помещаются, «наряду с джиннами Шехеразады, мудрыми дервишами Саади и любовно-винными песнями Гафиза, гордыми бедуинами и внушающим конфессиональный ужас лжепророком Магометом, сюжеты хорошо знакомых библейских сказаний» [2]. Все это, переплетаясь, находит выражение в так называемом «восточном стиле» русских романтиков. Если восточные повести XVIII в. использовали восточную топику и ономастику в качестве экзотических декораций, целью которых был репрезентируемый «просветительский» сюжет, то в поэзии русского романтизма, собственно, начинается стилистическое использование восточных мотивов в отечественной литературной традиции, получившее название «восточного стиля».

Причины изменения статуса мусульманского Востока у романтиков следует искать в особенностях романтизма, как «постоянного, вневременного типа художественного творчества» [3] и художественного мышления. По мысли С.Л. Каганович, обращение романтиков к Востоку обусловлено типологической близостью европейской романтической литературы и восточной поэтики [4]. Причем суть этой близости состоит в том, что в Европе романтический тип мышления, подобно вспышке, доминирует только в отдельные исторические моменты (в Средние Века, в период расцвета романтизма как литературного направления), в восточных же литературах романтизм «составляет национальную стилистическую традицию», которая возникает не в определенные периоды, а «неизменно сопутствует литературному развитию» [5]. Поэтому Восток, в представлении романтиков, — своего рода «прародина» их эстетической системы: «Вникните в сущность Евангелия, прочтите его даже просто как книгу — и вы убедитесь, что оно есть высокая романтическая поэма» [6], а священные книги Востока, в таком случае (Библия, Коран, Авеста), — несомненный образец для подражания.

С.Л. Каганович выделяет следующие параметры, сближающие «восточный романтизм» и любовную лирику русских поэтов 20—30-х годов XIX века: субъективизм, психологизм, преобладание изобразительности над выразительностью, канонизированность поэтических средств, вневенациональность сравнений, эмоционально-оценочная метафоризация, высокая степень ассоциативности, контрастность и музыкальность [7]. Правда, как замечает Н.И. Пригарина, «восточному романтизму» чужды европейская концепция двоемирия, дисгармоничность мирозерцания, пафос отрицания действительности, как не соответствующей идеалу бытия и неразрешимый конфликт материального и идеального [8], однако эти структурные отличия скорее углубляют, чем отрицают проблему сопоставления.

Указанные особенности европейского и восточного типов художественного мышления и поэтики имеют глубинную связь на уровне философского постижения бытия. С одной стороны, в «восточном» сознании русские романтики видели пример целостного мировосприятия, отличающегося гармоничностью и упорядоченностью. С другой стороны, пушкинскому стремлению к единству в многообразии соответствует кораническое понятие таухида — концепция единства Бога и бытия, из которой «выводится вся метафизика ислама: соотношение единого и множественного, всеобщего и отдельного, возможного и действительного, вероятного и необходимого», таухид, по выражению Н.И. Пригариной, это такой «уровень единения, на котором исчезают противоречия между категориями. Поэтому отдельное может стать всеобщим, малое оказаться великим, взятым в другом масштабе» [9]. В связи с общей тенденцией романтической эпохи в своем развитии все более отдавать предпочтение эпическому отображению действительности, мусульманское мировосприятие и основанная на нем поэтика оказывались удивительно к месту.

Пик романтизма и массового интереса к Востоку 20—30-х годов XIX века сменился романтическим декадансом. Пушкинское «всечеловечество», гениальное прозрение плюрализма культур в мировом единстве надолго растворилось в псевдоромантической системе экзотизма, не исчезая совсем, но уже и не занимая центральных позиций. Такое утверждение не выглядит слишком смелым, если принять во внимание судьбу ориентальных структур в послепушкинской русской и послегегелевской литературах, где восток и ислам — только орнамент, способ вырваться в чужое пространство для критического взгляда на свое или для создания экстремальных условий персонажам «экшена».

Новый виток интереса к поэтике Востока происходит только на рубеже XIX—XX веков в поэзии Серебряного века и творчестве советских ориенталистов. Интересными в этом плане представляются коранические мотивы в творчестве И. Бунина и элементы суфийской поэтики Н. Гумилева и Б. Лапина, восходящие к средневековой персидской литературе.

В отношении творчества Бунина, знакового для темы нашего исследования, следует заметить, что все, написанное Буниным до поездки в Константинополь в 1903

году, говорит о том, что в тот момент, когда писатель оказался в жизненном и творческом тупике, он впервые занялся тщательным изучением Корана, Библии и других традиций ближневосточных верований. К этому периоду относятся стихи, интертекстуально связанные с библейскими сюжетами («Самсон», «День гнева», «Сын человеческий», «Сон») и сюжетами, почерпнутыми из Корана и мусульманской традиции («Авраам», «Ковсера», «Ночь Аль-Кафра», «Тэмджид», «Тайна», «За измену», «Птица»). Роль мусульманского Востока в творчестве Гумилева, где можно выделить множество компонентов, связанных с мусульманским мистицизмом, также невозможно переоценить: это требует отдельного более тщательного рассмотрения.

В конце XX—начале XXI века в русской культуре наметился очередной всплеск массового интереса к восточной топики, причем, как и в начале XIX века, проблема Востока оказалась связанной с целым комплексом общественно-политических проблем. Актуальность этой темы требует дальнейшего рассмотрения причин и закономерностей появления, а также особенностей функционирования образа Востока и восточной поэтики в русской литературе. Прежде всего, необходимо поставить проблему рассмотрения мусульманского Востока как мыслительной категории романтической литературы 20—30-х годов XIX века, периода, когда произошло формирование мусульманского текста русской литературы.

Взгляд на эту проблему из XXI века, когда можно с большей долей уверенности утверждать, что исламский мир как особая цивилизация выступила фактором интеграции разных мировых культур в глобализующемся мире, дает несколько существенных замечаний. С одной стороны, мусульманский гипертекст был сгенерирован в структуре романтического стиля, в нем получил свое глубокое, во многом неоднозначное воплощение, в нем, или, точнее, вместе с ним, пережил своеобразный упадок, выразившийся в «обмельчании» тем, в стремлении к эстетизации, вытеснившим со сцены стремление к философским обобщениям.

С другой стороны, однажды сформированная суперструктура продолжает генерировать смыслы, включаться в структуры других литературных направлений, других видов искусств и оказывать влияние на мировосприятие приходящих на смену новых поколений авторов, поставляя готовые к реализации программы развития толерантного мышления и умения выходить за пределы своей «самости» для более глубокого постижения себя и бытия.

Чтобы понять перспективы существования мусульманских смыслов в русской литературе XXI века обратимся прежде к их генерации. Каковы истоки исламской составляющей в русской литературе XIX века?

Одним из наиболее значимых факторов в XIX веке стало повышение интереса к мусульманскому Востоку в общественных и научно-исследовательских кругах.

В начале XIX века заметно активизировалась деятельность ученых-востоковедов и переводчиков с восточных языков. Увлечение многих интеллектуалов, в их числе и А.С. Пушкина и Ю.М. Лермонтова, мусульманским миром стало возможным благодаря О.И. Сенковскому (литературный псевдоним — Барон Брамбеус), знаменитому писателю и востоковеду, побывавшему на арабском Востоке и свободно владевшему разговорными арабскими диалектами. С именем Сенковского связано целое направление в русской литературе — «восточные повести». В 1824 году в альманахе «Полярная звезда» была опубликована его «арабская касыда» «Витязь буланого коня», кроме того, в печати вышли путевые заметки о путешествиях по Сирии, лекции о поэзии арабов и другие произведения. В журналах «Москвитянин», «Отечественные записки», «Русский вестник», «Библиотека для чтения» публиковались многочисленные

очерки о трехлетнем путешествии по арабскому Востоку и статьи об исламе другого знаменитого востоковеда Н.Н. Березина. Он совершил совместно с российскими паломниками «хадж» в Аравию, подробно описав пройденный путь. В Императорской Академии наук в 1818 году был основан Азиатский музей, началась научная и преподавательская деятельность академика Х.Д. Френа и ученого востоковеда А.В. Болдырева. В 1825 году начал издаваться «Азиатский вестник», а Петербургская публичная библиотека стала регулярно получать книги по востоковедению.

В том же году «Вестнике Европы» в номерах 5 и 7 публикуется переведенный с польского и прочитанный на ученом заседании Виленского университета доклад Бобровского «Исторический взгляд на книжный язык Арабов и на литературу сего народа», где рассказывается о том, что в то время, пока Европу с VIII по XI век «покрывал густой мрак невежества», «музы нашли убежище у арабов», а ученые-арабы «препирались в славе с древними греками и римлянами». По мнению Бобровского, арабский язык отличается неизменностью в сущности своей в течение 5 000 лет, мужественность, богатство слов и речений. Автор доклада ставит вопрос о важности изучения арабского языка и словесности для пополнения источниковедческой базы библейской экзегетики. С одной стороны, при помощи языка Корана возможны уточнения значений *haraх legomena* (слов, по одному разу встречающихся в Библии) и определения границ значения полисемантических слов, с другой стороны, изучая Коран и восточную поэзию, можно совершенно по-другому взглянуть на Библию, приняв к сведению особенности восточного менталитета. Содержание подобного рода статей повлияло на формирование и стилистическое оформление восточных мотивов в литературе русского романтизма.

В 1837 году известный ученый О. Ковалевский, приложивший много усилий в плане исследования Азии, в своей знаменитой речи, позднее опубликованной, вышел за пределы «общепринятого» толкования места Востока (Азии) в классической мифологии «Россия — Запад — Восток», заявляя: «... Было время, когда высокомерный европеец взирал на Азию как на убежище праздности и неги, почитая ее обиталищем дикого варварства, страшно безмерной роскоши и раболепства. Было время, когда дряхлеющая Европа поносила юных духом и телом азиатских чад, которые громом побед приводили в оцепенение истощенных врагов в других государствах. Вспомните, как бесчисленные толпы христиан под знаменем Веры устремились некогда на берега Малой Азии, чтобы истребить заклятых противников, закосневших в невежестве; но, к крайнему удивлению и стыду, они нашли там просвещение и в образе жизни, и в народном характере» [10].

Столь пространная цитата пондобилась нам для того, чтобы продемонстрировать некоторые параметры геокультурного образа Востока (Азии), отголосков которых можно в достатке найти на страницах альманахов 20—30-х годов, и в то же время, трансформацию этого геокультурного образа в лющественной мысли России по линии оформления мусульманской топики в мусульманский текст русской литературы.

Другой важный фактор — взаимовлияние авторских стилей.

Формирование мусульманского текста русской литературы не представимо без сложной сети взаимовлияний, обеспечившей тенденцию нарастания интереса к восточному стилю и способность этого стиля становиться необходимой категорией мысли, занимающая незаполненное место в картине мира эпохи. Из всей массы взаимовлияний можно выделить одну главную последовательность: Просветительство — орнаментальность — интерес к мусульманской

культуре как таковой — проникновение металлических структур — западно-восточный синтез.

В качестве примера можно привести линию формирования интереса к «восточному» («мусульманскому») А.С. Пушкина: это имеет большое значение, так как наличие в его произведениях мусульманских элементов позволило мусульманскому тексту русской литературы обрести глубину, выйдя за рамки массовой литературы. В кругу его знакомых можно упомянуть В.К. Кюхельбекера, который, по замечанию Е.П. Чельшева, «любил и хорошо понимал мусульманский Восток» [11]. В 1824 году он писал: «При основательнейших познаниях и большем, нежели теперь, трудолюбии наших писателей Россия по самому своему географическому положению могла бы присвоить себе все сокровища ума Европы и Азии, Фердоуси, Гафис, Саади, Джами ждут русских читателей» [12]. Из приведенного примера видно, что под сокровищами Азии Кюхельбекер имеет в виду поэтов, представляющих мусульманскую эпическую и мистическую поэзию.

О жизни мусульман в дружеских кругах Пушкина писали также декабристы А. Бестужев-Марлинский и А. Полежаев, а мусульманские компоненты можно выявить в произведениях А. Грибоедова, П. Вяземского, В. Бенедиктова, С. Глинки, И. Козлова и др. Что касается П.Я. Чаадаева, то он одним из первых поставил проблему ислама как историсофскую, имеющую непосредственное отношение к судьбе России.

В отношении А.С. Пушкина и В.А. Жуковского следует актуализировать внимание на таком моменте их взаимоотношений как реализация схемы «учитель vs. ученик»: если творчество каждого из них представить как сложный семиотический объект, появление мусульманских компонентов в творчестве одного по принципу системности и структурности предполагает реакцию на это в творчестве другого. Интерес Жуковского к национальным литературам эволюционировал от восхищения «безобразным», по выражению Пушкина, восточным слогом Мура к реализации таких сложных в художественном смысле задач, как создание русских вариантов известных эпических произведений Востока («Наль и Дамаянты» и «Рустем и Зораб»). Первое из них представляет весьма интересный пример создания имплицитного культурно-мифологического кода или фона мусульманского текста русской литературы: источником поэмы «Наль и Дамаянты», как заявляет в примечании к отдельному изданию Жуковский, являются немецкие переводы санскритолога Фридриха Рюккерта и востоковеда Франца Боппа. Однако на деле все гораздо сложнее. Согласно данным Ю.А. Аверьянова [13], «индийская повесть» Жуковского является *sui generis* вольным переводом на русский язык вольного немецкого перевода с не с санскрита, а с персидского поэмы Абу-ль Файза Файзи Файйази (1547—\ 1595) «Наль и Даман», который, будучи мусульманским мистическим поэтом, писал «в индийском стиле». Структура этого стиля, в средневековой мусульманской части Индии (куда примерно в этот период ходил Афанасий Никитин) была довольно сложной и составлялась из переплетения персидских, среднеазиатских и индийских элементов. Этот стиль получил название «акбари» от имени падишаха Акбара, знаменитого, кроме всего прочего тем, что он был увлечен созданием синкретической религии, которая соединила бы в себе элементы ислама и индуизма («сульх-и куль»). Мусульманский мистицизм, способный существовать в любом знакомом пространстве вне ислама, обусловил создание 400 лет назад своеобразного поэтического ответа (аналога жанра «назара», т.е. «послания») индийского мусульманина на поэму Низами «Лейли и Меджнун», который, потеряв всякую связь с исламом и с идеями «сульх-и куль», лег в основу одно-

го из самых масштабных эпических полотен романтической русской литературы.

В XX веке можно обнаружить связь образа Дамаянты, божественной возлюбленной, с мусульманской ментальностью в стихотворении Н. Гумилева «Ислам (О.Н. Высотской)», где этот образ, по всей видимости, функционирует как противопоставление «истинного» «ложному» в контексте веры:

В ночном кафе мы молча пили кьянти,
Когда вошел, спросивши шерри-бренди,
Высокий и седеющий эффенди,
Враг злейший христиан на всем Леванте.
И я ему заметил: — «Перестаньте,
Мой друг, презрительного корчить денди,
В тот час, когда быть может, по легенде
В зеленый сумрак входит Дамаянты» ...

Большое значение для оформления мусульманского текста имеет интерес авторов к религиям, в частности — христианству и исламу, причем не как конфессиональному образованию, а как к универсальной форме мысли и истоку поэтического вдохновения. Стремление к более глубокому осмыслению мусульманской культуры в массовой литературе этого периода не составляет устойчивой традиции, а является редким «прозрением» некоторых авторов.

При рассмотрении факторов появления мусульманского текста в русской литературе нельзя не остановиться на таком важном вопросе, как переводческая деятельность. Во-первых, это поможет высветить некоторые линии функционирования «восточных элементов», а во-вторых, можно увидеть системность интереса к Востоку в этот период.

Тенденция к увеличению переведенного «восточного» материала, корреспондирующего с исламом в русской литературе стала заметна уже в XVIII веке, когда появились первые переводы Саади (умеющего «развлекать наставляя и наставляя развлекаая»), на рубеже XVIII—XIX веков публикуются в журналах «Из Саадия» («Приятное и полезное препровождение времени», 1794, ч. 1), «Восточная басня славного Саади и перевод с французского А. Котельницкого («Приятное и полезное препровождение времени», 1796, ч.12), «Басни восточного философа Саади» А. Котельницкого («Библиотека ученая и экономическая», 1797, ч. 14).

Публикуются восточные анекдоты, а также «мысли восточных мудрецов», наставляющие в вопросах нравственного характера. Так, «Пантеон иностранной словесности» за 1798 год представляет читателям восточный анекдот «Дервиш в глубокомыслии (наставление дервиша калифу Мостацему Билла о бренности богатства и тщете бытия)», «Последние слова Козроэса Парвиса, сказанные им сыну своему (Перевод из персидской книги Бостана, сочиненной поэтом Сади)», «Мысли об уединении. Переведены из той же Саадиевой книги», две арабские оды (одна — об умерении страстей и познании самого себя, вторая — о вине, «вливающим в нас и ум, и красноречие»), а также «Мысли восточных мудрецов». Переводчики не указаны, а сами переводы выполнены, как замечает Н. Чалисова в указанной выше работе, скорее всего, с французских изданий.

В первом десятилетии XIX века появляются прозаические переложения Саади, в «Журнале для пользы и удовольствия» (1805, ч. 4, №11) выходит «Нассур и Молук. (Персидская повесть)», в «Цветнике» за 1810 год публикуются первые прозаические переводы «од» Джами и Хафиза, экзотическая поэзия начинает «обращать» конкретными именами и интерес публики к географическому Востоку пополняется стремлением познакомиться ближе с реальностью Востока поэтического. В 1815 году в «Вестнике Европы» публикуется выборочный перевод из французского труда А. Журдена

«La Perse» под названием «О языке персидском и словесности». Эта работа во вступительной части поднимает тему стилистических особенностей персидской поэзии, объясняемых характером персидского языка.

В материале об истории классической персидской поэзии, начиная с эпохи Саманидов (X в.) и до конца XV столетия, от Анзария и Фирдусия (Ансари и Фирдоуси) до Джамиа (Джами) А. Журден развивает еще одну важную линию мусульманского текста русской литературы: сравнение мусульманских поэтов и поэтов античности. В дальнейшем на страницах журналов можно встретить такие «компаративные» эпитеты, устанавливающие ценностно-стилистические соответствия между поэтами Востока и Запада: Фирдоуси называется персидским Гомером (предполагается также, что слог его «Шах-Намега». т.е. «Шах-наме», мог иметь такие прелести, «коих не может приметить вкус европейца» [14], о «вкусе европейца» впоследствии не раз выскажется А.С. Пушкин); Анверий (Анвар) представлен как персидский Катулл; Саади, пишущий о любви — порой Тибулл, а иногда — Катулл; Гафиз, житель Афин Персии (Шираза) — Анакреон Персидский и, наконец, Джами — Персидский Петрарка.

Одна из наиболее значимых фигур художественного перевода этого периода, интересная в связи с нашей темой, — это личность Д.П. Ознобишина, свободно владевшего восточными языками. Будучи активным участником переводческого кружка С.Е. Раича, наряду с М.П. Погодиным, М.А. Дмитриевым, В.Ф. Одоевским, В.И. Оболенским, Ф.И. Тютчевым, он занимался переводами из западных и восточных литератур для обогащения русской литературы. В ноябре 1825 года Раич в письме к Ознобишину прямым текстом поощрял его к подобной деятельности, полагая, что такие «чужие» компоненты, как восточные темы, образы довершат опознание русского языка: «Чтобы дополнить это опознание нашего языка, надобно перенести к нам поэзию Востока...» [15], и в другом письме: «Что ваш восток? Дышите, дышите им — он ваша слава, ваша жизнь в полном значении этого слова» [16].

В отличие от многих авторов-эпигонов этого периода, творчество Ознобишина не лишено иронии, и, следовательно, выходило за рамки элементарного «тиражирования» восточных штампов (хотя его псевдоним Делибюрадер как раз ассоциировался с такого рода творчеством), сопрягая в своей структуре анакреонтические и мистические мотивы: «Гангес» (1827), «Рождение перла» (1828), «Могаммед» (1829), «Три розы» (1827), «Продавец невольниц» (1830) и др.

Другой важной линией формирования мусульманского текста русской литературы становится фактор Кавказа, как «своего Востока», где, по словам Г. Гачева, русский человек испытывал «особо острую лишность свою», но именно в этом «контакте с Востоком тюркско-кочевым, а затем и исламским, совершалось самоопределение русского духа: Логоса и Психеи» [17].

Что же теперь происходит с гипертекстом ислама в русской литературе? Этот вопрос не может быть решен ответом типа «количество мусульманских элементов во всех сегментах русской культуры неуклонно растет». Хотя это, несомненно, так, суть вопроса заключается в другом: как скоро современная русская словесность воспримет наследие тысячелетия русской культуры, где исламу всегда отводилось особое место, как эффективно сумеет избежать искушения ложной теории неизбежного столкновения культур Востока и Запада, как прочно поймет и использует главную черту настоящей русской культуры — всеотзывчивость и умение взглянуть на себя глазами другого, увидеть свои недостатки и тем самым — возвыситься.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Гете и Пушкин (1749 — 1799 — 1999) // Новый мир. — 1999. — №6. — С. 190.
2. Чалисова Н., Смирнов А. Подражания восточным стихотворцам: встреча русской поэзии и арабской поэтики // Сравнительная философия. М., 2000. С. 260.
3. Жирмунский В.М. О поэзии классической и романтической // Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977. С. 134.
4. Каганович С.Л. Русский романтизм и Восток: Специфика межнационального взаимодействия. Ташкент, 1984. С. 59.
5. Ломинадзе Г. Единство и многообразие. М., 1960. С. 197. Об этом см. также: Каганович С.Л. «Восточный романтизм» и русская романтическая поэзия // Контекст. 1982. С.192—222; История романтизма в русской литературе. Ч.1. М., 1979. С.10.; Жирмунский В.М. Литературные отношения Востока и Запада как проблема сравнительного литературоведения // Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Л., 1979; Бертельс Е.Э. Избранные труды. Т. 1. М., 1960. С. 239; Конрад Н.И. «Витязь в тигровой шкуре» и вопрос о ренессансном романтизме // Конрад Н.И. Запад и Восток. М., 1972.
6. Бестужев-Марлинский А.А. О романе Н. Полевого «Клятва при гробе господнем». Соч. в 2-х т. Т. 1. М., 1985. С. 567.
7. Каганович С.Л. Русский романтизм и Восток: Специфика межнационального взаимодействия. Ташкент, 1984. С. 58—111.
8. Пригарина Н.И. К вопросу о характере романтизма в восточных литературах XX века // Неизменность и новизна художественного мира. М., 1999. С.145—154.
9. Пригарина Н.И. Образное содержание бейта в поэзии на персидском языке // Восточная поэтика. Специфика художественного образа. М., 1983. С. 90.
10. Ковалевский О. О знакомстве европейцев с Азией. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского Казанского университета в 8 день августа 1837 года // Восточная коллекция. М., 2002. №4. С. 50— 54.
11. Челышев Е.П. Мир Востока и Пушкин // Наука в России. — 1999. — №1. — С. 79.
12. Кюхельбекер В.К. О направлении нашей поэзии, особенно лирической, в последнее десятилетие (1824) // Кюхельбекер В.К. Путешествие. Дневник. Статьи. Л., 1979. №453— 459.
13. Аверьянов Ю.А. Царь и падишах // Восточная коллекция. — 2003. — №1. — С. 78—83.
14. «Вестник Европы». 1815. №№ 10—15. №295.
15. Письмо к Ознобишину от 20 ноября 1825 года // Васильев М. Из переписки литераторов 20—30-х годов XIX века // Изв. Общества археологии, истории и этнографии при Казанском гос. Университете им. В.И. Ульянова-Ленина. Т. 34. Вып. 3—4. Казань, 1929. С. 175.
16. Письмо от 17 июня 1826 г. Там же.
17. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Центральная Азия: Казахстан, Киргизия. Космос Ислама (интеллектуальные путешествия). М., 2002. С. 74—77.

Раздел 3

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА



КУРАТОР
РАЗДЕЛА

Анатолий Викторович Петров — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук профессор Горно-Алтайского государственного университета, член международного союза журналистов, г. Горно-Алтайск



РЕДАКТОР
РАЗДЕЛА

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



РЕДАКТОР
РАЗДЕЛА

Александр Иванович Гурьев — доктор педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, член международного союза журналистов, г. Горно-Алтайск

УДК 37(094)

А.И. Субетто

НОВАЯ ПАРАДИГМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: К НОВОМУ КАЧЕСТВУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор в своей статье рассматривает новую парадигму функционирования образования в XXI веке как парадигму образовательного общества. Категория «образовательного общества» появляется не случайно. В работе выявляются главные основания ее выдвигания и дается анализ ее развития. Образовательное общество автор рассматривает как единственную модель ноосферного устойчивого развития России.

Новая парадигма функционирования образования в XXI веке есть парадигма образовательного общества.

Категория «образовательного общества» появляется не случайно. К главным основаниям ее выдвигания и последующей разработки следует отнести:

1. *Выдвинутую концепцию всемирно-исторического закона роста идеальной детерминации в истории, частной интерпретацией («калькой») которого становится закон возрастания роли общественного интеллекта как механизма социальной эволюции, сопровождающий возрастание роли закона кооперации в социальной эволюции.*

Всемирно-исторический закон роста идеальной детерминации в истории отражает собой один из контекстов Внутренней Логике Социального Развития человечества — усиление детерминации от общественного интеллекта (общественного сознания) к общественному бытию, усиление проектных форм управления социальной эволюцией. При этом, речь идет об «идеальной детерминации через общественный интеллект», вырастающей онтологически из «материальной, стихийной детерминации» (того, что ученые называют «естественным ходом истории») и начинающей ей противостоять. Само возрастание роли общественного интеллекта и его функций «управления будущим» — планирования, проектирования, программирования — сопровождается усиление действия закона кооперации как механизма прогрессивной эволюции.

Была выдвинута новая теоретическая система синтетического эволюционизма, объединяющая дарвиновскую (селектогенез), кропоткинскую (автор эту парадигму эволюции, где доминирует сотрудничество, взаимопомощь, в оценке автора — кооперация, назвал «коогенезом», где первая часть слова «коо» символизирует «кооперацию») и берговскую (номогенез) парадигмы. В рамках логики нового синтетического эволюционизма любая прогрессивная эволюция «оразумляется» (что и открыл для себя, в другой логике, Тейяр де Шарден), т.е. сопровождается ростом роли «интеллекта» как механизма эволюции, противостоящего механизму «естественного отбора».

Закон роста идеальной детерминации в истории является частным случаем закона «оразумления» в космогонической прогрессивной эволюции, приведшего к появлению человеческого разума на Земле, а именно — законом «оразумления» социальной эволюции человека или истории. Происходит «оразумление» «слепой», «стихийной» истории человечества, в которой по меткому выражению Гегеля, действует «историческое бессознательное».

Но все ж таки, до начала XXI века возрастание идеальной детерминации в истории происходило под «покровом» доминирования стихийных сил социальной эволюции, связанных с доминированием закона конкуренции и определяемых частной собственностью, — войн, голода, рынка, свободы перемещения капитала.

Первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы возвестила о Финале этой Стихийной («слепой»), Конкурентной истории, в которой, как подметил Ф.М.Достоевский в своем «Дневнике писателя», действует закон «искажения великодушных идей». *Перед человечеством Земли возник императив выживаемости в виде альтернативы: или рыночно-капиталистическая смерть уже к середине XXI века в форме Глобальной Экологической Катастрофы вследствие несовместимости оснований бытия капитализма, в первую очередь частной собственности и рынка, и оснований выживания человечества в форме управляемой социоприродной эволюции (на основе динамической гармонии), или ноосферный социализм или Ноосферизм в виде управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.*

Наступил момент выхода на историческую арену закона идеальной детерминации в истории через общественный интеллект.

Выход на историческую арену закона идеальной детерминации в истории влечет за собой выдвижение на передний план общественного интеллекта и механизма его восходящего воспроизводства — образования.

2. Теорию общественного интеллекта.

Общественный интеллект — новая социально-философская и социологическая категория, выдвинутая автором в 1988 году.

Общественный интеллект рассматривается как механизм социальной эволюции, противостоящий механизму социального отбора и конкуренции.

Общественный интеллект возникает как результат социальной кооперации и одновременно является условием такой кооперации. Рост кооперированное™, интегрированности, системности, «организмичности» общества сопровождается опережающим ростом качества совокупного интеллекта общества, его способностей к проектированию, управлению будущим.

В опосредованном определении (как социально-эволюционного механизма) общественный интеллект есть в определенном смысле синоним управления со стороны общества как целого. Структурно общественный интеллект предстает как единство культуры, науки и образования, в котором образование является главным механизмом его воспроизводства, знания — субстанцией общественного интеллекта, а социальный кругооборот знаний образует субстанциональное единство общественного интеллекта.

Выдвижение механизма общественного интеллекта на передний план в логике исторической детерминации меняет место образования в самих механизмах общественного воспроизводства. Как мы показываем, образование приобретает воспроизводственно-базисную характеристику — характеристику «базиса базиса» общественного воспроизводства — воспроизводства экономики и воспроизводства человека, культуры, науки, в целом общественного интеллекта.

Образовательное общество в контексте данной логики выступает итогом такого преобразования. Становясь базисом общественного воспроизводства, образование экспансируется как функция на все социальные институты и организации в структуре «общества-государства», превращая их в общественные образовательные системы. Все общество приобретает характеристику образовательной системы.

3. Концепцию Синтетической Цивилизационной Революции, а в ее составе — образовательной формационной революции, связанной с переходом от «формации образовательно-педагогического производства частного человека и производства образовательных услуг» к «формации образовательного общественного производства универсального — всесторонне, гармонично развитого человека».

4. Предложенную теоретическую систему Ноосферизма, в которой образовательное общество рассматривается как базисное условие формирования ноосферного общества.

Ноосферное общество есть такое человеческое общество, совокупный интеллект которого — общественный интеллект — обеспечивает «управление будущим» как ноосферное управление или управление социоприродной динамической гармонией.

Действует принцип изоморфизма (тождества): ноосферное общество = ноосферный человек = ноосферный общественный интеллект = ноосферное общественное образование.

Образование и образовательное общество как главные механизмы воспроизводства общественного интеллекта, опережающего развития качества человека и качества общественного интеллекта становятся важнейшим условием устойчивого — ноосферного развития человечества и России в XXI веке. Переход российского государства в своей внутренней политике на концепцию устойчивого развития России [1, 2,] актуализировал проблему опережающего развития качества образования в России, его доступности, массовости, повышения образовательного ценза населения на фоне роста наукоемкости, образовательной емкости, интеллектуальной емкости всей технологической базы экономики России, обеспечивающей экологическое выживание и устойчивое развитие в XXI веке.

Появление во второй половине XX века под воздействием НТП «мира изменений», т.е. такой формы социального и технологического бытия человечества и России, при которой темпы обновления знаний, технологий, «вещного мира», экологической ситуации, социально-экономических отношений стали такими большими, что привели к моральному устареванию знаний и профессионализма за 4-5 лет на направлениях передовых технологий и к необходимости перехода человека к новому образу жизни на основе непрерывного образования и поддержания высокой интеллектуальной готовности к самообучению, профессиональной переквалификации, высокой профессиональной мобильности. Появление «мира изменений» или мира высокой инновационной динамики является результатом революционных сдвигов в механизмах цивилизационного развития, которые могут быть идентифицированы как Синтетическая Цивилизационная Революция, которая состоит из пакета «цивилизационных революций», развернувшихся во второй половине XX века: «системный революции» (а в ее составе: «системно-технологической», «системно-информационной», «системно-экологической» революций), «интеллектно-инновационной революции» (а в ее составе: «интеллектуальной», «инновационной» и «креативной» революций), «человеческой революции» (термин А. Печчеи), «квалитативной революции» или «революции качества» (охватившей все сферы бытия общества в «развитых странах»), «рефлексивно-методологической революции» в эволюции единого корпуса знаний, «образовательной революции».

Ключевыми факторами стали:

- *высокие темпы изменений во всех областях жизни и необходимость высокого уровня адаптации человека и образования к ним;*
- *рост системности бытия человека, требующей роста системности знаний и «картин мира» как условия грамотности, профессиональной пригодности и адекватности интеллекта человека и общественного интеллекта растущим темпам изменений и возникающим проблемам и задачам;*
- *рост роли качества как системно интегрирующего фактора и символа изменений в лучшую сторону, выдвижение на передний план во всех видах воспро-*

изводства жизни «социального кругооборота качества». Отставание качества человека и качества общественного интеллекта от происходящих изменений, в том числе в «живом веществе» Природы и в «разумном живом веществе», выразилось в формировании *3-х видов асимметрий в механизмах функционирования человеческого разума и общественного интеллекта:*

- *интеллектуально-информационно-энергетической асимметрии человеческого разума (ИЭАР),* отразившей несбалансированность возросшего энергетического потенциала хозяйства и внедряемых проектов качеством прогнозирования и проектирования, которая перешла в катастрофизм развития и в первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы;
- *технократической асимметрии единого корпуса знаний (ТАР),* отразившейся в резком отставании «блоков знания», связанных с изучением человека, «монолита живого вещества» Биосферы, человеческого интеллекта и общественного интеллекта, и соответственно в образовании человека и общества по этим «блокам знания»;
- *«интеллектуальной черной дыры»* — асимметрии между темпами возрастания антропогенных изменений в «живом веществе Биосферы», в том числе в «живом веществе» самого человечества (в геноме человека), и темпами роста исследований этих изменений и своевременной реакции человеческого разума на них (скорость темпов «изменений» намного опережает скорость темпов их исследований, диагностики и «управленческой реакции» государства и общества, т.е. общественного интеллекта). По данным *В. П. Казначеева* на устранение «интеллектуальной черной дыры» у человечества осталось около 15-25 лет. Для этого необходимы исключительные усилия по развитию «блоков науки» о человеке, о «живом веществе», о Биосфере и ноосфере, учения об общественном интеллекте и развитию высшего образования, усилению роли фундаментальной подготовки в общеобразовательной и высшей школах во всех государствах мира, в том числе и в России.

Происходящая «образовательная формационная революция» как часть Синтетической Цивилизационной Революции, выдвинувшая *императивы:*

- *перехода к непрерывному образованию* как основе жизни человека в «мире изменений»;
- *перехода к всеобщему высшему образованию* в первой половине XXI века («развитые страны мира» ставят эту задачу на первые десятилетия XXI века);

Библиографический список

1. Указ Президента РФ «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» от 1 апреля 1996.
2. Постановление Правительства РФ от 8 мая 1996г (Москва) «О разработке государственной стратегии устойчивого развития Российской Федерации», 1996.

Статья поступила в редколлегия 17.05.07

- *развития новой парадигмы профессионализма* — проблемно-ориентированного, универсально-энциклопедического;
- *фундаментализации образования;*
- *всестороннего, гармоничного, универсально-целостного, креативного развития личности;*
- *перехода к образовательному обществу как новой модели «соединения» образования и общества в XXI веке, при которой образование становится тотальным, охватывая все сферы общества, и при которой оно становится «базисом базиса экономики и всех процессов воспроизводства жизни общества».*

Знания, умения, способности человека становятся непосредственной производительной силой. Культурно-историческим результатом производства знаний становятся новые духовные, интеллектуальные, личностные качества человека.

В начале 50-х годов *П. Самуэльсон* ввел обозначение *общественных благ* применительно к таким результатам человеческой деятельности, чье потребление одним или несколькими участниками не уменьшает доступности последних для других участников, объединяющей всех их деятельности.

К такому общественному благу относится продукт образования, материализующийся в росте качества человека, его профессионализма и в росте качества знаний, в росте качества общественного интеллекта. Прирост знаний и образования обеспечивает по некоторым данным более 60% прироста национального дохода США и развитых стран и этот показатель имеет тенденцию к росту.

Происходит смена образовательных формаций: от образовательной формации производства «частичного человека» и специализированных «образовательных услуг» — к образовательной формации производства «универсального человека» (который только и может по оценкам *А. Печчеи* «выйти» из глобального экологического кризиса) и образовательного общества.

Это означает, что Россия XXI века может экологически и геополитически выжить, сохранить свое достоинство и свою историческую миссию в мире только как «образованная Россия», т.е. как «российская цивилизация образовательного общества».

Образовательное общество, таким образом, есть единственная модель ноосферного устойчивого развития России. Становление образовательного общества «внутри себя» включает механизм опережающего развития качества человека и качества общественного интеллекта на основе стратегии опережающего развития качества образования.

УДК 37(094)

А.В. Усова

О СТАНДАРТЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается содержание и структура стандартов второго и третьего поколений, проект которых подготовлен авторским коллективом Российской Академии образования.

В феврале 2007 года в Санкт-Петербурге прошёл круглый стол, на котором обсуждались «Проблемы и перспективы разработки стандартов общего образования второго поколения». На нём обсуждалась концеп-

ция стандарта, подготовленного авторским коллективом Российской академии образования (РАО). Это документ, который будет иметь определяющее значение для всей системы школьного образования страны.

Цель стандарта: задать системе образования *ориентир развития*. В нём должно быть уделено должное внимание выявлению и согласованию индивидуальных, общественных и государственных потребностей в общем образовании.

Стандарт как организационный инструмент будет регламентировать цели образования и чётко фиксировать требования к его результату.

Результаты образования представляются авторами концепции *предметом* диалога между обществом и государством; диалогом, который становится нормативно-правовым актом через стандарт.

Стандарты первого поколения созданы в рамках знаковой парадигмы. Этим объясняется **ведущая роль** обязательного минимума содержания образовательных программ в конструкции этих стандартов.

В основу стандартов второго поколения авторы предлагают положить *деятельностную парадигму* образования, которая постулирует в качестве цели образования *развитие личности учащегося* на основе освоения способов деятельности.

Результаты образования в соответствии с этим представляются как *совокупность* следующих ключевых задач:

- **личностное развитие** — развитие индивидуальных нравственных, эмоциональных, эстетических и физических ценностных ориентаций и качеств;
- **социальное развитие** — воспитание гражданских, демократических и патриотических убеждений, освоение основных социальных практик;
- **интеллектуальное развитие** — развитие интеллектуальных качеств личности, овладение методологией познания, стратегиями и способами учения, самообразования;
- **коммуникативное развитие** — формирование способности и готовности свободно осуществлять общение на русском, родном и иностранных языках, овладение современными средствами вербальной и невербальной коммуникации.

Результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме.

Результаты (цели) образования в новой концепции рассматриваются в тесной связи с условиями осуществления образовательного процесса. И это определяет новую, тройственную конструкцию стандартов.

Первый её компонент — **требования к структуре основных общеобразовательных программ**, представляющих собой рамочное описание базовых компонентов образовательных программ начального общего, основного общего и полного среднего образования.

Второй компонент — **требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ**; это описание целевых установок общего образования.

Третий компонент — **требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ**; это описание «совокупности условий, необходимых и рекомендуемых для обеспечения образовательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов образования».

Чтобы обеспечить первые два компонента нормативно-правовой базой, разработчики концепции вводят понятие **Фундаментального ядра образования**, которое задаётся особым документом. В нём будут зафиксированы «ключевые факты, понятия, идеи, методы, теории...», предназначенные для обязательного изучения в общеобразовательной школе, а также «универсальные учебные действия, на формирование которых направлен образовательный процесс».

«Основная задача Фундаментального ядра — конкретизировать *обобщённые требования* к структуре образо-

вательных программ и к результатам образования применительно к содержанию учебных программ и организации учебной деятельности».

На основе Фундаментального ядра будут разрабатываться Базисный учебный план (БУП) и учебные программы.

БУП «призван фиксировать рекомендуемый состав учебных предметов и распределение учебного времени».

Учебные программы по предметам авторы концепции именуют «*примерными*» и замечают, что их положения должны иметь «*ориентирующий, некатегоричный*» характер».

Отдельно выделена система оценки результатов освоения основных образовательных программ. Однако практическую модель этой системы ещё предстоит разработать.

Нормативная база третьего компонента стандартов — требований к условиям обучения — включает в себя целый пакет документов. Это гигиенические требования и ресурсные требования. Они включают перечень рекомендуемой учебной литературы, списки цифровых образовательных ресурсов, перечни учебного оборудования, требования к оснащению учебных кабинетов и административных помещений.

Согласно предложению авторов концепции, стандарты должны обновляться не реже, чем один раз в 10 лет.

Утверждать стандарты должна Дума и Совет Федерации, а ввести их в массовую практику может только своим постановлением правительство.

Предусматривается пятилетний буферный период введения стандартов с целью создания необходимых условий их выполнения.

В течение этого периода стандарты реализуются учебными заведениями на добровольной основе.

На очередной коллегии Минобрнауки обсуждался вопрос о разработке нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионально образования (ГОС ВПО), запуск в действие которых планируется в 2010 году.

Прежние требования: ориентация на информационно-знаниевую модель, отрыв от развивающейся экономики и потребностей рынка труда, жёсткая регламентация содержания образования.

Задача стандартов III поколения — переход от административно-командной системы к либеральной, максимально расширяющей академическую свободу вузов в формировании образовательных программ и выборе учебных дисциплин.

Главным ограничителем вузовской независимости станут требования работодателей к уровню подготовки выпускников, сформулированные в профессиональных стандартах, а не ведомственные приказы.

Главный ориентир — Болонская декларация, к которой Россия присоединилась в 2003 году и которая должна вступить в полную силу в 2010 году. В этом же году действие третьего поколения стандартов предполагается запустить в ГОС ВПО.

В Минобрнауке разрабатывается законопроект, устанавливающий понятие «Федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС).

Он вносит несколько революционных изменений в соответствующую систему.

Во-первых, вместо деления ФГОС на компоненты (федеральный, национально-региональный и вузовский) по аналогии с европейской устанавливается *модульная*, или *цикловая*, структура основной образовательной программы вуза.

Каждый из циклов: естественно-научный, гуманитарный, экономический, социальный, математический имеет базовую и вариативную части. Базовая фундаментальная часть является общей для всех трёх уровней, вариативная отличается не только по «наполнению», но и

по удельному весу — для бакалавриата она составляет 50%, для магистров 70%.

Во-вторых, расчёт учебной нагрузки студентов и преподавателей производится не в часах, а в зачётных единицах — *баллах*, которые в зависимости от уровня подготовки будут начисляться лекциям и семинарам, которые посетил студент.

Трудоёмкость основной образовательной программы по основной форме обучения составляет в среднем 60 за-

чётных единиц в год.

Коренное отличие нового стандарта состоит в том, что обязательный минимум образования **не фиксируется**.

Более того, — не задаётся даже перечень дисциплин.

Единство образовательного пространства, по мнению Министерства образования и науки будет обеспечиваться **за счёт** единства требований к основным образовательным программам, их структуре, условиям реализации, уровню подготовки выпускников.

Проект

Государственный стандарт (III поколения) высшего образования по теории и методике обучения физике

Государственный стандарт определяет нормы и требования к содержанию образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки по предмету, уровень подготовки выпускников вуза, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению).

Назначением Государственного стандарта является обеспечение:

- высокого уровня профессионально-методической компетенции студентов — будущих учителей физики;
- готовности их к творческой, исследовательской деятельности по выявлению эффективных методов обучения учащихся;
- умения организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся в процессе изучения предмета «Физика»;
- осуществлять связь обучения физике с жизнью, повседневной практикой;
- умения осуществлять межпредметные связи физики с другими предметами естественного цикла (химией, биологией);
- умения устанавливать и раскрывать перед учащимися в процессе обучения физике связь явлений природы, изучаемых в курсах физики, химии и биологии;
- осуществление единства интерпретации общих естественнонаучных понятий и преемственность в их формировании при изучении всех предметов естественного цикла;
- осуществление преемственности в формировании общих учебно-познавательных умений (графических, умения наблюдать и самостоятельно ставить опыты);
- компетентность в выборе наиболее эффективных форм организации учебных занятий для изучения соответствующего учебного материала, для решения поставленных дидактических задач;
- умение использовать обобщённые планы изучения явлений, законов и теорий в качестве ориентировочной основы деятельности (ООД) третьего типа;
- умение реализовать единство обучающей, воспитывающей и развивающей функций обучения.

Государственный стандарт является основой для разработки программ для определённых дисциплин по данной специальности и определения их места в базисном учебном плане.

Образовательные стандарты по каждому учебному предмету данной специальности включают:

- **цели** изучения учебного предмета;
- **обязательный минимум** содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету;
- **требования** к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету;

Структура целей изучения отдельных учебных предметов построена с учётом необходимости всестороннего развития личности обучающегося и включает овладение следующими *компетентностями*:

- в области воспитания обучающихся, их развития,
- практического применения приобретённых теоретических знаний и умений.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ представлен в форме набора предметных тем (дидактических единиц), включаемых в обязательном порядке в основные образовательные программы.

Обязательный минимум включает фундаментальные научные идеи и факты, определяющие методологические основы предмета, обеспечивающие формирование основных компетенций в области мировоззрения, социализации, интеллектуального и общекультурного развития обучающихся, формирование их профессионально-методической подготовки, социальной и функциональной грамотности.

Обязательный минимум обеспечивает **преемственность** в формировании понятий, исследовательских учебно-познавательных умений, общих для цикла специальных дисциплин.

Обязательный минимум представлен в **двух форматах**: прямым шрифтом выделено содержание, изучение которого является для всех обязательным и служит объектом контроля и оценки в рамках итоговой аттестации выпускников. Курсивом выделено содержание, которое подлежит изучению, но не является объектом контроля и не включается в требования к уровню подготовки выпускников. Изучение этого содержания полезно для готовящихся в магистратуру или аспирантуру, для работы над дипломными проектами.

Данный способ представления обязательного минимума расширяет вариативность подхода к изучению учебного материала, представляет возможность разноуровневого обучения.

Требования к уровню подготовки выпускников:

Установленные стандартом результаты освоения выпускниками обязательного минимума необходимы для получения государственного документа о получении высшего образования по данной специальности.

Требования соответствуют обязательному минимуму. Они задаются в деятельностной форме (определяют, что выпускник должен знать по данному предмету, что должен уметь, использовать в послевузовской практической педагогической деятельности).

Требования служат **основой разработки** контрольно-измерительных материалов (курсовых и выпускных экзаменов, тестов, контрольных работ, выпускных — квалификационных работ).

Порядок реализации стандарта:

Проект стандарта разрабатывается, обсуждается и утверждается на заседании комиссии по физике УМО по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Министерство образования и науки РФ разрабатывает и утверждает сопутствующие нормативные акты и документы, обеспечивающие реализацию стандарта:

- **Федеральный базисный учебный план**, устанавливающий нормативы учебного времени на освоение учебных предметов по данной специализации, объёмы регионального (национально-оригинального) компонента государственного стандарта и компонента образовательного учреждения.
- **Примерные программы по учебным предметам** федерального компонента.
- **Контрольно-измерительные материалы** для государственной итоговой аттестации выпускников.
- **Критерии присвоения учебным изданиям**, подготовленным сотрудниками вуза, **грифов**, допускающих и / или рекомендующих их использование в учебном процессе вуза.

Содержание программы вуза, имеющего государственную аккредитацию, обязательно должно включать федеральный компонент государственного стандарта по теории и методике обучения физике.

При разработке учебных программ, учебников, учебно-методических материалов на основе федерального компонента **допускается:**

- расширение перечня дидактических единиц в пределах, регламентированных максимальной аудиторной нагрузкой обучающихся (спецкурсы, факультативы);
- конкретизация и детализация дидактических единиц;
- определение логически связанного и педагогически обоснованного порядка изучения материала.

Кафедра обязана ознакомить студентов с содержанием программ, повышающих требования федерального компонента государственного стандарта. Студентам предоставляется право избирать по своему усмотрению предлагаемые кафедрой спецкурсы.

Статья поступила в редколлегию 18.04.07

УДК 37.013

Ш.А. Амонашвили

СУЩНОСТЬ ОЦЕНКИ И ОТМЕТКИ

Автор в своей статье обращает внимание, что до сих пор в школьной практике еще не до конца раскрыты и поняты такие важные понятия, позволяющие оценить знания и умения учащихся, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка и дает свою интерпретацию этим понятиям.

В специальной литературе, в курсах педагогики и дидактики, а также в школьной практике еще не до конца раскрыты и поняты такие важные для понимания сущности оценивания учения понятия, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Порой они отождествляются друг с другом, применяются без предварительного раскрытия их сути. Особенно это касается понятий оценки и отметки. В сложившейся системе обучения оценка и отметка трактуются, как правило, однозначно, в качестве идентичных терминов, с некоторой, правда, оговоркой, что оценка выступает в форме отметок (баллов). Однако дальше этой оговорки рассуждения об отметках и оценках не идут. Разграничение сути понятий «оценка» и «отметка» нам представляется крайне важным для более глубокого рассмотрения психолого-дидактических, воспитательных и педагогических аспектов оценочной стороны традиционного обучения.

Вместе с тем оценка и отметка характеризуются своими особенностями и последствиями. О последствиях речь пойдет чуть позже. Что же касается особенностей, укажем пока на одну: оценка — это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; отметка же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением. Уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом. На основе оценки может появиться отмет-

ка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого она была сотворена, это уже не зависящая от оценки действительность.

Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя. Не замечать эту действительность — значит допустить серьезный психологический просчет в анализе оценочной стороны обучения.

Считаем целесообразным выделить круг вопросов, которые помогут последовательно проследить процесс порождения отметки: что такое оценка как процесс? Что оценивается? Зачем оцениваются знания? Кто оценивает? Как происходит оценивание? Как порождается отметка?

Под проверкой и оценкой знаний, умений и навыков учащихся понимается выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой. Проверкой устанавливается: правильно ли выполнено учебное задание, нет ли отклонений в формировании представлений и понятий, каковы уровень и качество умений и навыков. На основе анализа обнаруженного проверкой уровня знаний и навыков каждого отдельного школьника учитель может оценить этот уровень в форме словесных суждений и отметки. Констатируя определенный уро-

вень знаний, умений и навыков, учитель имеет возможность корректировать дальнейший процесс обучения, давать необходимые советы и указания учащемуся и проявлять свое отношение к его личности и учебным стараниям.

На практике процесс оценивания обычно выступает как развернутое суждение учителя, обосновывающее отметку, или как свернутое «объявление», т.е. прямое выставление отметки. Развернутые оценочные суждения могут иметь примерно следующее содержание:

«Молодец, ты всегда такой старательный. Мне понравилось, как ты прочел стихотворение — громко, выразительно, не останавливался. Ставлю «пять». Принеси дневник». Или же: «Что мне с тобой делать? Стихотворение не знаешь, говоришь с ошибками, даже голос у тебя пропадает. А грамматику ты почему невзлюбил? Ведь этому разбору мы вчера учились?»

Учитель начальных классов каждый день на своих четырех-пяти уроках дает 15—20 таких развернутых или свернутых оценок, завершающихся в большинстве случаев выставлением отметок.

Оценке обычно подвергаются наличные знания школьников и проявленные ими умения и навыки. Объективность оценивания рассматривается именно с этой позиции. Старания и усилия ребенка, этого растущего, развивающегося человека, как правило, не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности. Может быть, ребенок со слов учителя просто запомнил учебный материал, может быть, выучил самостоятельно, просидев до поздней ночи, может быть, ему объяснял отец? Все это не имеет в принципе никакого значения при оценке уровня и качества уже приобретенных учеником знаний. Не принимается во внимание и тот побудитель, который заставил его выучить учебный материал. А он бывает разным. Ученик может стараться ради самих знаний или процесса овладения ими, ради того, чтобы доставить радость учительнице, родным, ради игрушечного электрического автомобиля, который обещал купить папа, ради того, чтобы выделиться среди товарищей. Хотя мотивы приобретения знаний меняют суть отношений школьника к последним, на оценку эти личностные направления не влияют.

На процесс оценивания не влияет и качество самого обучения, в результате которого ученик должен был усвоить материал. Поясним это на примере.

После контрольного диктанта учитель подсчитывает выставленные им отметки и обнаруживает, что большинство учащихся слабо справились с заданием, преобладают «двойки», «тройки». Он сообщает им результаты контрольной работы и указывает на типичные ошибки. Одновременно, проанализировав процесс обучения этому материалу, приходит к выводу, что были допущены методические ошибки (нельзя исключать из практики неизбежность методических ошибок, если учесть, что процесс обучения творческий). И вот учитель планирует исправление своих же методических недочетов. Однако отметки уже выставлены, они занесены в дневники учащихся, в классный журнал. Они уже начинают влиять на жизнь и отношения детей.

Мы привели случай, когда учитель критически отнесся к своему педагогическому труду. Но и тут обнаруживается положение, отраженное в пословице: «На бедного Макара все шишки летят». А «шишки» летят на учащихся и тогда, когда педагог не учитывает прямой зависимости, которая существует между его методическим мастерством, взаимоотношениями, утверждаемыми в классе, и качеством знаний, уровнем умений и навыков учеников.

Таким образом, сложившаяся практика императивного обучения направлена на то, чтобы оценивать «чис-

тые» знания, имеющиеся у ребенка, в отрыве от его усилий и стараний, содержания учебной деятельности, мотивов и побуждений, отношений и даже методики.

Зачем оцениваются знания? От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще всякая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Трудно представить, в какой хаос могли бы мы погрузиться, исключив хотя бы на время из нашей деятельности оценочный компонент. Стало быть, знания, умения и навыки должны быть оценены с той единственной целью, чтобы наметить пути их совершенствования, углубления, уточнения для активного включения школьников в многостороннюю трудовую и творческую деятельность, направленную на познание и преобразование действительности. Однако нетрудно выявить и подтекст оценочной стороны обучения, заключающийся в поощрении и принуждении учащихся к учению. Такая функция оценки достигает своей вершины при выставлении отметки. В курсах педагогики и дидактики часто встречаются высказывания, гласящие, что оценка и отметка способствуют усилению чувства ответственности, создают мотивационную основу, влияют на общественное положение детей. Одновременно встречаются и предостерегающие требования: оценка и отметка не должны порождать у учащихся страха, возбуждать в них сильных переживаний. Зачем такие предостережения? Видимо, живая ситуация обучения не всегда управляется, да и невозможно управлять ею по канонам теории, и учителю приходится пользоваться оценкой с помощью отметок не только для определения уровня продвижения учащихся в усвоении знаний и ориентирования в их качестве, но и для поддержания дисциплины, воздействия на школьников.

Кто оценивает? Этот вопрос может показаться праздным, так как ответ однозначен: конечно же, оценивает учитель. Только ему дано знать требования программы, полное содержание знаний, умений и навыков, критерии оценки. Только ему дано право высказывать окончательное оценочное суждение.

Можно сравнить учителя с Фемидой, вершащей правосудие. Ей предписано быть предельно объективной, беспристрастной и точной в своих приговорах. В качестве эквивалентов знаний учащихся выступают требования программы, содержание учебников, инструктивные предписания. У Фемиды-учителя полный набор «законодательных» оценочных прав. И вот на одну чашу весов ученик с трепетом и надеждой кладет свои знания, умения и навыки. В поисках истины Фемиды-учитель тут же взвешивает их, ставя на другую чашу весов эквиваленты знаний, и вершит правосудие примерно в такой форме: «Неправильно решил задачу, значит, не знаешь способа решения подобных задач. Решая примеры, допустил две ошибки, доказывающие твое незнание формулы сложения и вычитания. Ставлю тебе «2». Или же: «Пишешь по образцу, красиво. Владеешь орфографией, пунктуацией. Не допускаешь ошибок. Ставлю тебе «5».

Так как нет более высокой отметки, второй ученик, разумеется, будет доволен Фемидой-учителем: она справедлива, она хороша. Но что чувствует первый ученик? Он ведь очень старался и был уверен, что выполнил правильно домашнее задание, ответил на все вопросы. Так почему же Фемиды так несправедлива и жестока к нему?

Но Фемиды-учитель, взвешивая знания, не может оставаться беспристрастной к ученику, порой сама того не сознавая. И на чашу с эквивалентами падают мелкие крупинки субъективизма: «Он лентяй, можно было бы поставить «3», но нет, лучше пусть подтянется... А этот... смотри как постарался, не ожидала от него такого ответа... молодец! Давай порадую его, поощрю!»

Не может учитель поступить иначе: его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обяза-

тельно влияют на оценку. Но не следует ли эту субъективность, которой всегда характеризуется оценочная деятельность педагога в начальных классах, рассматривать как проявление чуткой объективности в воспитании и обучении детей?

Однако все дело в том, что, какой бы ни была Фемида-учитель — объективно или субъективно справедливой, все равно — постичь эту справедливость взрослого дети не в состоянии. У них своя точка зрения на справедливость, на оценку и свое понимание намерений учителя. И если не оправдываются их ожидания, дети всегда остаются недовольными Фемидой, даже, может быть, и тогда, когда она проявляет либеральность при оценке их знаний. Накопленный индивидуальный опыт в этой сфере порождает уже в начальных классах осознанное недоверие многих школьников к справедливости своей Фемиды-учителя. Это недоверие в последующих классах усугубляется, охватывая большинство учащихся, и часто проявляется в скрытых или явных формах конфликта с учителем и даже школой.

Остановимся на ситуации оценивания, коснемся психологического состояния ребенка, подвергаемого оценке, и форм, в которых осуществляется оценочная деятельность учителя.

Все или почти все младшие школьники идут в школу с большими ожиданиями и надеждами на опрос: письменные задания выполнены, параграфы учебника выучены, некоторых проверяли дома старшие. Но как бы ни был уверен ребенок в своих знаниях и какие бы высокие уровни притязаний ни довели над ним, сама ситуация индивидуального опроса вызывает в нем сложную гамму переживаний. Особенно напряженным и заполненным эмоциями ожидания становится момент, когда педагог, завершив опрос, готовится объявить школьнику отметку. Тут сгущаются и смешиваются надежда, страх, предчувствие разочарования и радости, стыд, гордость, ответственность, рисуются возможные варианты смены отношений и т. д. Было бы неправомерным утверждать, что в таком состоянии ребенок объективно и до конца поймет содержательный смысл выставленной педагогом отметки, особенно если она не соответствует уровню притязаний ученика.

В этот момент у ребенка возникает отношение к оценке, вытекающее из его уровня притязаний. Скажите ему, что он чего-то не знает, что-то не так сказал, допустил грубые ошибки, но тем не менее объявите, что ставите ему «5», и ребенок будет беспредельно рад такой несправедливости. Разве только в исключительных

случаях вы услышите протест ребенка: «Я же и до «четверки» не дотянул, зачем же вы мне ставите «пять»?» А если сказать ему то же самое и объявить «2», тогда как он ожидал «4» или, в крайнем случае, «3», то вы для него станете более несправедливым, чем он вас представлял до этого.

Таким образом, психология принятия ребенком оценки и отметки определяется в первую очередь его ожиданиями: оценочные суждения педагога, полные добрых пожеланий, ориентировочные указания поглощаются отметкой. И тут возникают условия порождения неосознанного конфликта.

Как же быть? Может, ставить детям только те отметки, которые удовлетворяют их уровни притязаний, ставить, допустим, только «5» и «4»? Вряд ли это можно считать рациональным выходом из положения. Речь должна идти о воспитании уровней притязаний, о формировании навыков самоконтроля и самооценки, контроля и оценки. «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, — пишет Д. Б. Эльконин, — требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [1, с. 39].

Описанное психологическое состояние детерминировано (помимо других факторов, о которых пойдет речь ниже) характером и формами оценочной деятельности учителя. В первую очередь следует отметить опять-таки императивность, проявляющуюся в том, что учитель выступает в роли единоличного вершителя процесса оценивания: только он имеет право вызывать или не вызывать ученика отвечать, задавать или не задавать ему вопросы. Его оценка и выставленная отметка не подлежат обсуждению. А если ребенок в силу своего субъективно осознанного опыта не доверяет, не расположен к педагогу? По нашим наблюдениям, такая императивность порождает в нем состояние страха, сильного волнения, чувство разочарования. А так как ситуации опроса, контроля, оценки и выставления отметок постоянно повторяются в процессе обучения, то при его императивности, надо полагать, состояние напряженности, волнения, переживание отрицательных эмоций, страха также являются постоянными.

Процесс порождения отметки обусловлен глубинными структурами обучения в целом. В чем же заключается генезис процесса оценки и порождения отметки, какова их взаимосвязь? На эти вопросы мы постараемся ответить в следующей статье.

Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974. — 142 с.

Статья поступила в редколлегия 11.04.07

УДК: 37.87.01.45

Р.В. Опарин, А.В. Петров

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ

В данной статье рассматриваются сущность, структура, принципы, содержание концепции непрерывного экологического образования в Республике Алтай. Показаны основные направления реализации концепции и ожидаемые результаты.

Человечество третьего тысячелетия стоит перед выбором — либо полное переустройство жизни на планете и вступление в эпоху Ноосферы, либо неизбежная деградация. Людям предстоит пройти долгий и трудный путь

познания своих общих целей, обрести чувство общности, выработать новую мораль и новую нравственную основу жизни на Земле. И всем этим должны проникнуться не только ученые и государственные деятели, но и все люди

планеты. Необходимо, чтобы экологические знания обрели все. Только ясное видение будущего может породить коллективную Волю и Силу, которые в состоянии решить не только локальные, но и глобальные экологические проблемы, затрагивающие человечество в целом.

Таким образом, появление самого экологического императива показывает, что всегда существовавшие противоречия между природой и обществом качественно изменились и превратились в важнейшую особенность современной истории человечества. Преодоление этих противоречий, естественно, требует не только целенаправленного регулирования человеческой активности, но и разработки новой системы образования, которое будучи наполненным экологическим смыслом станет истинно экологическим образованием.

В экологическом императиве образование начинает осознаваться как основополагающий механизм, посредством которого можно решать глобальные проблемы человечества, в том числе экологические [1, 2, 3, 4].

Под *экологическим образованием* можно понимать процесс наследования и расширенного воспроизводства человеком экологической культуры посредством обучения, воспитания и самообразования, а также в рамках трудовой и бытовой деятельности. Под *непрерывным экологическим образованием* — обогащение его экологической культуры на протяжении всей жизни. *Экологическую культуру* при этом следует понимать как элемент общечеловеческой культуры, являющейся одной из ее граней, отражающей взаимосвязи человека, в частности, и общества, в целом, с природой во всех видах деятельности. Центром экологической культуры являются универсальные ценности и такие способы деятельности, которые позволяют сохранять эти ценности. Критерием сформированности экологической культуры являются обоснованные с точки зрения законов экологии поступки, поведение и деятельность человека, действия экологически сообразные условиям социоприродной среды.

Рассматривая феномен экологической культуры, следует оценивать экологическое мышление и экологическое сознание людей.

Экологическое мышление рассматривается как процесс мыслительной деятельности, направленной на решение конкретных экологических задач. *Экологическое сознание* — более широкая категория, чем экологическое мышление. В данной работе оно рассматривается как совокупность взглядов, теорий, концепций, отражающих проблемы взаимодействия общества и окружающей природной среды. Экологическое сознание определяет иной масштаб деятельности: историческую оценку достижений человечества во взаимодействии с природой, планирование предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов. Таким образом, экологическая культура — сложная категория, процесс формирования и развития которой осуществляется на протяжении всей жизни человека; начало она берет в дошкольном возрасте, а ее становление и развитие должно происходить в управляемой системе, включающей в себя не только образовательные учреждения, но и всю образовательную среду в широком ее понимании. В этой связи, разработка и внедрение эффективной системы экологического образования подрастающего поколения является актуальной проблемой, требующей радикальных мер как в общероссийском, так и в региональном масштабах. Решение названной проблемы имеет целью обеспечить устойчивое развитие биосферы, общества и человека.

Региональные культурные, экологические, национальные, экономические особенности и традиции создают специфические экологические проблемы для каждого отдельного региона, которые не могут быть решены

без радикального изменения взаимоотношений населения и природы этого региона.

Решить проблемы глобального и регионального масштабов можно только с помощью формирования у населения экологической культуры, навыков экологически оправданных взаимоотношений с Природой, окружающей средой в целом.

Целью настоящей Концепции является разработка научно-теоретических основ региональной системы обучения, воспитания и развития населения Республики Алтай, в условиях которой каждому человеку обеспечивается реальная возможность приобщиться к экологической культуре и сформировать знания о законах, по которым живет природа, систему основополагающих понятий о принципах, идеях и процессах в живой природе, что позволит правильно организовать любую деятельность человека, предвидеть результаты воздействия на природу, предотвратить ее деградацию и добиться устойчивого развития природы и общества.

Задачей настоящей концепции является разработка регионального механизма достижения поставленной цели средствами научно обоснованных образовательных технологий, учитывающих региональные культурные, экономические, национальные, экологические, коммуникативные и образовательные особенности Республики Алтай.

Все это определило настоятельную необходимость разработки и реализации Концепции развития непрерывного экологического образования в Республике Алтай.

Данная концепция построена на ряде положений, среди которых наиболее существенными являются следующие:

1. Целостный подход к экологическому образованию, который рассматривается как функциональное и логическое единство всех компонентов системы образования. Требование целостности предполагает непрерывность и последовательность развития экологической культуры человека, начиная с дошкольного возраста и до завершения периода его гражданского становления.
2. Установка не только на сообщение молодым людям соответствующих знаний и умений, но и на формирование у них экологического мировоззрения, нравственной, психологической и практической готовности к экологически целесообразному природопользованию, сознательных действий по сохранению среды жизни человека.
3. Краеведческий подход, предполагающий знакомство с национальными и культурными традициями, природными и социально-экономическими условиями, характерными для региона.

Основными направлениями реализации концепции является: разработка методов, технологий целостного экологического образования детей в учебной и внеучебной деятельности; подготовка программ специальных факультативов по углублению знаний и выработке практических навыков учащихся с учетом этнических традиций коренных народов Горного Алтая; включение в существующие учебные программы основных элементов целостной программы развития экологической культуры; применение новых педагогических технологий и методов обучения в сфере экологического образования, включая дистанционные; интеграция научного потенциала Республики Алтай и региональной системы экологического образования; создание региональной системы оценки качества экологического образования; развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования и научно-педагогических кадров республики по проблемам экологического образования; подготовка и издание

экологически ориентированных учебников, пособий, научной и методической литературы для обеспечения реализации регионального компонента экологического образования; развитие равноправного партнерства системы экологического образования Республики Алтай с системами образования других субъектов Российской Федерации, с системами образования зарубежных стран.

Ожидаемые результаты реализации Концепции: развитие системы непрерывного экологического образования Республики Алтай как части системы образования Российской Федерации в интересах личности, общества и государства; реализация федерального и национально-регионального компонентов государственных образовательных стандартов и образовательных программ на всех уровнях экологического образования; совершенствование содержания национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов дошкольного, начального, основного и полного (среднего) общего образования; повышение образовательного уровня и профессиональной компетентности педагогических работников в сфере экологического образования; оптимизация сети образовательных учреждений Республики Алтай, способствующая повышению качества образования учащихся общеобразовательных учреждений:

Библиографический список

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 363 с. — Библиогр.: с. 321-361. — 2000 экз. — ISBN 5-7695-0849-3.
2. Валова (Копылова), В.Д. Основы экологии [Текст]: учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2002. — 264 с. — Библиогр.: с. 263-264. — 5000 экз. ISBN 5-94798-072-X.
3. Горбачев, В.В. Концепции современного естествознания [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Горбачев. — М.: ООО Издательский дом «Оникс 21 век» ООО Издательство «Мир и образование», 2003. — 592 с. — Библиогр.: с. 582. — 7000 экз. ISBN 5-329-00647-3; ISBN 5-94666-055-1.
4. Слостенин, В.А. и др. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянова; под общ. ред. В.А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — 30000 экз. ISBN 5-7695-0878-7.

Статья поступила в редколлегию 05.05.07

УДК 371.302.2

Д.Д. Дондоков

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ С ФИЗИКОЙ

В данной работе рассматриваются вопросы структурных и содержательных связей физики и электротехники, условия и способы реализации этих связей для повышения качества знаний студентов при обучении их электротехнике.

Общность понятий, законов, теорий и методов исследования смежных дисциплин создает условия для преемственности в образовательном процессе, способствует углублению и повышению качества знаний на основе реализации межпредметных связей.

Содержательные связи физики и электротехники имеют исторические корни. Такие основополагающие понятия, как «электрический заряд», «электрическое и магнитное поле», «ток», «напряжение», «энергия», «мощность» и «сопротивление», также явления, законы и теории, как «явление электромагнитной индукции», «закон Ома», «теория электромагнетизма» являются общими как для физики, так и для электротехники.

В условиях накопления научных знаний и усложнения содержания учебных предметов ведущее место в процессе обучения отводится совершенствованию дидактических и методических подходов к преподаванию

- реализация республиканских, муниципальных (местных) программ экологического образования как составной части Программы;
- создание информационного банка данных о системе непрерывного экологического образования Республики Алтай;
- осуществление мониторинга состояния системы экологического образования Республики Алтай;
- создание единой региональной системы экологического образования, обеспечивающей тесную взаимосвязь и преемственность всех уровней образования: от дошкольного до вузовского и послевузовского.

Особую актуальность данная концепция приобретает после признания Горного Алтая эталоном нетронутой природы планетарного масштаба, когда пять его территорий (Алтайского, Катунского заповедников, Телецкого озера, плато Укок и гора Белуха) вошли в список объектов Всемирного природного наследия ЮНЕСКО. Это определило необходимость разработки и принятия на республиканском уровне Концепции устойчивого развития Республики Алтай, одним из приоритетов которой является экологическое образование подрастающего поколения. Реальным воплощением данной концепции в системе образования может стать предложенная автором оригинальная концепция развития непрерывного экологического образования в Республике Алтай.

при осуществлении межпредметных связей. Одним из важных направлений в формировании целостных и системных знаний, в частности, по электротехнике, является осуществление преподавания этого предмета в условиях межпредметной связи с физикой.

Наши исследования по обучению курсу электротехники с совмещением изучения вопросов современной электротехнологии показали возможность значительно повысить эффективность учебного процесса в совершенствовании технологической подготовки студентов.

Электротехнология, содержание которой имеет интегративный характер, способствует развитию профессионального творчества, повышению качества знаний студентов и обеспечивает связь обучения с производственной деятельностью человека.

Методика обучения электротехнике предусматривает способы осуществления межпредметной связи с фи-

зикой на различных видах аудиторных занятий, а также и при организации технического творчества, выполнении НИРС, УИРС и дипломных работ. Вся система методов при этом направлена на развитие познавательных способностей студента: усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов. Для успешной реализации межпредметных связей в процесс обучения следует знать особенности методики формирования теоретических знаний, познавательных и практических умений, общих для физики и электротехники.

При формировании практических умений и навыков осуществляется организация технического творчества, где выполняются конструирование и изготовление моделей приборов и аппаратов. Развитие у студентов учебно-исследовательских способностей осуществляется при выполнении научных, курсовых и дипломных работ.

Межпредметные связи при обучении студентов общетехническим дисциплинам устанавливаются на основе анализа существующей методики изучения предмета. В данном случае электротехника как учебный предмет рассматривается и изучается как наука, техника и технология в их единстве.

1. Электротехника как наука о практическом использовании электрических и магнитных явлений или (второе определение) как наука о производстве, передаче, распределении, преобразовании и использовании электрической энергии, основана на научных принципах и законах физики.
2. Электротехника как техника, предназначенная для преобразования, передачи и применения электрической энергии, представляет технические объекты, созданные на основе научных знаний из области физики, электроники, математики и др.
3. Электротехника как технология представлена ее электротехнологиями — обширной областью промышленного, сельскохозяйственного производства и также сферы социокультурного быта, где для достижения технологической цели того или иного процесса используется либо преобразование электрической энергии в тепловую, либо «непосредственное» воздействие электрического тока, электрических или магнитных полей на объект технологической обработки. Формирование научных знаний, основополагающих научно-технических и технологических понятий, изучение теоретических и экспериментальных методов исследования в курсе электротехники должно осуществляться при реализации межпредметных связей в методологическом, теоретическом и практическом аспектах.

Установление межпредметных связей на теоретическом и методологическом уровнях предполагает определение их хронологических, информационно-содержательных (они обусловлены общностью изучаемых научных фактов, явлений, теории, законов, методов научных исследований, структуры технологических процессов и т. д.) и деятельностных параметров на каждом из этих уровней.

Одной из основных форм организации учебных занятий в вузе является лекция. Использование межпредметных связей как дидактического условия повышения эффективности лекции зависит от особенностей содержания и методических подходов к изучению отдельных тем.

На лекциях осуществляется сквозная взаимосвязь физики, математики с электротехникой, и это служит фундаментом для формирования научного знания студентов по электротехнике. С этой точки зрения проанализируем образовательное значение лекции и методические особенности изучения отдельных тем курса электротехники.

Чтобы использовать все достоинства лекции как формы обучения и свести к минимуму ее недостатки, нужно правильно определить место этой формы занятий в учебном процессе, рассматривая ее как этап в формировании знаний и умений. Очевидно, следует изменить приоритеты в учебном процессе, перейти от старого предметно-ориентированного обучения, основная цель которого — передача содержания данной предметной области, к обучению, ориентированному на формирование и развитие у студентов умений, с помощью которых учебное познание обучаемых осуществляется на основе широкого межпредметного взаимодействия и обобщения знаний смежных предметов. А этот этап очень важен, так как лекция должна ввести студента в новую тему, вызвать интерес к ней, показать цель изучения данного материала, дать ориентацию для подготовки к лабораторно-практическим занятиям и для самостоятельной работы по литературным источникам. Главной задачей каждой лекции является показ сущности темы, анализ ее основных положений в условиях взаимосвязи знаний, мотивации студентов к самостоятельной работе. Чтобы помочь самостоятельной работе студентов, лектор должен более конкретно по данной теме указать объем, методические особенности изучения материала с учетом межпредметных связей, практическое приложение и т. д.

Вопросам использования демонстрационных опытов на лекциях по электротехнике должно уделяться существенное внимание в педагогических вузах. Демонстрация опытов, действующих моделей электротехнических устройств не только повышает эффективность лекции, но имеет важное значение в методической подготовке студентов в их будущей работе. Преподавание электротехники в школе в большей части основано на демонстрациях и на показах опытов.

До недавнего времени принцип наглядности в отечественной дидактике рассматривался несколько одномерно. Наглядность сводилась в основном к натуральной и признавалась всегда исходным началом обучения.

Демонстрация опытов помогает решить в учебном процессе разнообразный круг задач:

- раскрывает физическую природу явлений и закономерностей, положенных в основу работы современных машин, аппаратов и приборов, а также способствует использованию демонстрационного эксперимента в качестве источника знаний;
- показывает качественные различия между явлениями техники и устанавливает количественные соотношения между их основными параметрами;
- дает наглядное представление о различных сторонах устройства, принципе действия, режимах работы и т. д.;
- развивает техническое мышление обучаемых.

Одним из важных требований к эксперименту является убедительность и надежность демонстрации.

Мотивация к осуществлению интегративной познавательной деятельности поддерживается при формировании обобщенных экспериментальных умений. Формирование обобщенных экспериментальных умений начинается на лекционных экспериментах в процессе демонстрации явлений, происходящих в электротехнических устройствах. Преимущество демонстрационного и лабораторного эксперимента достигается подбором содержания и структуры исследуемых тем.

Измерительные, вычислительные и графические умения, характерные для проведения экспериментов в физике и общетехнических дисциплинах, могут быть сформированы до уровня обобщенных при соответствующей методике, основанной на условиях осуществления межпредметных связей. Такие умения успешно могут быть использованы будущими учителями физики и

технологии при организации и проведении лабораторных экспериментов в школе.

Реализация межпредметных связей играет важную роль в совершенствовании методики организации самостоятельной работы студентов. Методика межпредметного обучения позволяет сменить приоритет с усвоения готовых знаний на самостоятельную активную познавательную деятельность с учетом необходимости формировать у студентов интегративный стиль мышления.

Важной целью обучения в условиях межпредметных связей является достижение не только результатов научного познания, но и самого пути получения этих результатов. Она включает также формирование межпредметной структуры знаний и познавательной самостоятельности студента, развитие его творческих способностей.

Вся система методов обучения при осуществлении межпредметных связей направлена на развитие диалектического мышления, всестороннего развития обучающегося, развития его познавательных потребностей, формирования интеллектуальной активности.

Обучающиеся должны быть подготовлены к самостоятельной работе, а это, прежде всего, связано с формированием у них познавательных умений

Самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека. Помимо практической важности самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение она формирует самостоятельность не только как совокупность определенных

умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности как специалиста высшей квалификации.

В условиях значительного сокращения аудиторных часов на электротехнику и сохранения прежнего объема программного материала необходимо расширить вопросы самостоятельного изучения. Отбор учебного материала производился на основе следующих принципов:

- доступность для самостоятельного изучения;
- связь учебного материала с тематикой лабораторного практикума;
- готовность студентов к самостоятельному поиску и изучению учебного материала;
- частичная изученность темы, например, в курсе физики;
- наличие у студентов мотивационного настроя изучения темы ввиду ее необходимости, полезности, значимости и т. д.

Таким образом, обучение электротехнике будущих учителей физики и технологии в условиях межпредметных связей с физикой обеспечивает: повышение научного уровня знаний обучаемых; развитие творческих, исследовательских способностей студентов на базе выполнения учебных проектов межпредметного характера; углубление знаний в результате осуществления преемственности в формировании понятий, познавательных умений и навыков; повышение качества знаний в результате всестороннего раскрытия связей между явлениями и законами, изучавшимися в курсах физики и электротехники, и единого подхода к формированию у студентов общих понятий и умений.

Статья поступила в редколлегию 06.05.07

УДК 37.013

У.Б. Еслямова

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТРАДИЦИОННЫХ ТСО НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ

В связи с появлением современных технических средств обучения наблюдается тенденция вытеснения ими традиционных ТСО, и на смену традиционным пришли современные технические средства обучения, одним из которых является компьютер. Однако автор статьи показывает, что оптимальным является организация учебного процесса с комплексным использованием средств новых информационных технологий и традиционных технических средств обучения.

Технические средства обучения — совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации. ТСО объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся.

Существует множество классификаций ТСО: по функциональному назначению, принципу устройства и работы, роду обучения, логике работы, характеру воздействия на органы чувств, характеру предъявления информации. Мы рассмотрим статические и динамические технические средства обучения.

К статическим техническим средствам обучения относятся диапроекторная и эпипроекторная аппаратура, кодоскопы и диапроекторы. Статические средства обучения предназначены для проецирования различных объектов (рисунки, схемы, формулы, текст) направленным световым потоком на экран, что позволяет увели-

чить наглядность в обучении, и обеспечивает более полное отображение информации на экране.

К динамическим техническим средствам обучения относятся видеоманитфон с телевизором, киноаппаратура, а также мультимедиапроектор с компьютером. Мультимедиапроектор позволяет воспроизводить и статическую, и динамическую информацию.

К тому же современные компьютерные программы позволяют создавать слайды, которые можно демонстрировать не только с помощью мультимедиапроектора, но и, распечатав фолии на лазерном принтере, демонстрировать с помощью кодоскопа.

Учебное кино обеспечивает динамичный показ изучаемых явлений и процессов, но в связи с тем, что ни киноаппараты, ни кинофильмы в школы не поступают, а имевшиеся пришли в негодность, их успешно заменили видеофильмы и видеодвойки, которые, в свою очередь, уступают место техническим средствам новых информационных технологий (компьютеру и мультимедиапроектору).

При использовании в общеобразовательных учреждениях аудиовизуальных ТСО длительность их непрерывного применения в учебном процессе устанавливается согласно санитарно-гигиеническим нормам, составляет для 10-11 классов 25-30 минут для кинофильмов и телепередач. В течение недели количество уроков с применением ТСО не должно превышать 4-6. Ограничений в использовании в учебном процессе диафильмов и диапозитивов нет.

Методика применения традиционных технических средств в обучении описывается в работах Г.А. Берулавы, В.А. Торшина, Н.М. Шахмаева, Н.И. Шмаргуна, А.В. Усовой и другими.

В связи с появлением современных технических средств обучения наблюдается тенденция вытеснения ими традиционных ТСО, и на смену традиционным пришли современные технические средства обучения, одним из которых является компьютер. С появлением компьютера и использованием его в учебном процессе возникла проблема технического переоснащения учебных учреждений. Сложность данного этапа заключается в том, что некоторые традиционные технические средства обучения не используются в учебном процессе (перестали производить учебные кинофильмы и диафильмы, возможности эпипроектора ничтожны по сравнению с возможностями новой техники, и естественна их замена на более совершенные технические средства). Время требует перехода на современные образовательные информационные технологии на основе компьютера и мультимедийной аппаратуры.

До появления компьютера с сопряженным с ним оборудованием, считалось, что нет универсального средства обучения, при помощи которого можно было бы всесторонне раскрыть изучаемые явления. Комплекс средств обучения в сочетании со словом учителя обеспечивает исчерпывающую учебную информацию, активное, глубокое и эмоциональное восприятие учебного материала учащимися. Однако задачи совершенствования процесса обучения требуют применения различных по своим дидактическим возможностям технических средств обучения. Объединив в единый комплекс технические средства обучения, где каждое является его составной частью и дополняет другие. Благодаря специфическим особенностям каждого из элемента комплекса их совокупность содействует проникновению в суть изучаемого явления.

Под современным комплексом технических средств обучения мы понимаем оптимальное сочетание средств новых информационных технологий и традиционных технических средств обучения. Они взаимосвязаны содержанием и методами обучения, что позволяет реализовать дидактические возможности каждого из средств, с целью повышения эффективности обучения.

По определению И.В. Роберта средства новых информационных технологий — это программно-аппаратные средства и устройства, современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению, обработке и передаче информации.

Все многообразие средств новых информационных технологий можно разделить на две части:

1) аппаратное обеспечение — электронно-вычислительные устройства и другое оборудование, осуществляющее ввод, переработку, хранение и вывод информации, передачу ее на расстояние;

2) программное обеспечение — совокупность программ и правил, позволяющих пользователю применять аппаратное обеспечение для решения различных дидактических задач (рис. 1).

К аппаратным средствам новых информационных технологий мы относим не только компьютер, но и все сопряженное с ним оборудование (принтер, сканер, циф-

ровую и web-камеры, мультимедиапроектор, видеоматрифон и т.д.), к программным средствам — программное обеспечение, в том числе и специально разработанное для применения в учебном процессе.

Несмотря на то, что ни одно средство обучения не обладает такими огромными дидактическими возможностями, как компьютер в сочетании с периферийными средствами, необходимо исходить из принципа целесообразности его использования. В случае если в учебном процессе необходимо работать только со статической информацией (картинки, таблицы, схемы и т.д.), то нет необходимости использовать для этого компьютер вместо традиционных средств обучения (кодоскопа, диапроектора) при их наличии в распоряжении учителя. Точно так же можно ограничить комплекс средств обучения на данном конкретном учебном занятии традиционными ТСО, в том случае, если необходимо продемонстрировать кроме статической информации еще и видеофильм (видеофрагмент).

В случае необходимости демонстрации кинофильма или фрагмента из кинофильма, использование средств новых информационных технологий неизбежно, так как большинство киноустановок неисправно и не используется в учебном процессе. Использовать потенциал старых учебных фильмов можно даже более эффективно, чем раньше (так как есть возможность продемонстрировать не весь фильм, а только его фрагменты переходя от фрагмента к фрагменту мгновенно, без длительной перематки киноленты), используя новые информационные технологии, позволяющие перевести фильм в цифровой формат и демонстрировать с помощью только компьютера или компьютера с мультимедиапроектором.

Презентация, выполненная в программе Power Point, не только полностью заменяет диафильмы и транспаранты к кодоскопу, но и имеет преимущества перед ними в тех учебных ситуациях, когда необходимо изменить последовательность использования кадров, отобрать только необходимые.

Средства новых информационных технологий дают большие возможности при организации самостоятельной работы учащихся в учебном процессе. Работа с динамическими компьютерными моделями дает возможность глубже проникнуть в изучаемый материал. Оперативная проверка знаний с помощью программ контроля позволяет устранить пробелы в усвоении учебного материала. Участие в учебных проектах позволяет расширить информационное пространство учащихся.

Компьютер и педагогические программные средства должны удовлетворять всем требованиям, предъявляемым к ТСО: средства обучения должны соответствовать содержанию учебного материала и целям урока; при отборе необходимо учитывать специфические особенности каждого пособия в процессе обучения и четко определять их функции в решении образовательных и воспитательных задач урока; возможности компьютерных программ должны содействовать активизации учебной деятельности учащихся на уроке, органически включаться в структуру урока.

Компьютер является одним из технических средств новых информационных технологий (СНИТ). Его использование в обучении позволяет организовать учебную и обучающую деятельность, а также дает большие возможности для управления учебным процессом в целом. Однако при этом необходимо учитывать их негативное влияние на состояние здоровья учащихся. Наибольший вред здоровью пользователя компьютера наносят устройства ввода/вывода. Современный монитор должен соответствовать общепринятым стандартам безопасности и эргономики, иметь ограничения на излучения, требует уменьшения электрического и магнитного полей до технически возможного уровня с целью защиты пользователя.



Рис. 1. Классификация средств новых информационных технологий (по И.В. Роберту)

Физиологические изменения в органах зрения (воспаление глаз, головные боли, двоение в глазах) при работе за компьютером появляются уже после двух часов работы. Рекомендуется, чтобы при работе с компьютером частота вертикальной развертки монитора была не ниже 75 Гц (при этом пользователь перестает замечать мерцание изображения, которое ведет к быстрому уставанию глаз).

При использовании компьютерной техники на уроках непрерывная длительность занятий непосредственно с видеодисплейным терминалом (ВДТ) и проведение профилактических мероприятий должны соответствовать гигиеническим требованиям, предъявляемым к видеодисплейным терминалам и персональным электронно-вычислительным машинам.

В истории возникновения и развития дидактики особое место занимает принцип наглядности. «...Эффективность обучения закономерно зависит от степени привлечения к восприятию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность уже давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности» [1, с. 9].

Познание начинается с живого, чувственного созерцания действительности. Чувственный опыт человека (ощущения, восприятия, представления) — источник знания, связывающий человека с внешним миром.

Первая чувственная ступень познания — ощущение. Именно ощущения дают материал для других чувственных образов — восприятий и представлений и для высшей ступени познания — мышления. Многообразие ощущений отражает качественное многообразие окружающего мира. «В процессе формирования естественнонаучных понятий в школьной учебной практике... создание конкретной образной наглядности обусловлено необходимостью выявления существенных признаков понятия на строго определенном уровне познания реальной действительности» [2, с. 35].

Одним из путей повышения качества обучения является увеличение доли различных видов наглядности в процессе учебного познания. Принцип наглядности яв-

ляется необходимым условием научной организации труда учителя, средством повышения эффективности обучения. Например, И.И. Дрига, один из крупнейших специалистов по проблеме использования ТСО в учебном процессе, отмечал: «Учащиеся познают окружающий мир с помощью всех органов чувств. Однако пропускная способность их различна. Основными каналами получения информации являются слуховой и зрительный анализаторы. Система «ухо—мозг» может пропустить в секунду до 50 бит (единиц информации). Пропускная же способность зрительного анализатора в 100 раз больше. Неслучайно около 90% всей информации об окружающем мире учащийся получает с помощью зрения, 9% — с помощью слуха и только 1% — с помощью осязания. Следует отметить также, что из всех видов памяти у большинства учащихся более всего развита зрительная» [3, с. 5].

Мы согласны с мнением, что «...при новой парадигме образования учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений школьников, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями

устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении, и требует от учителя более высокого уровня мастерства» [4, с. 12].

«Необходимость комплексного использования средств обучения основана на известном дидактическом правиле, утверждающем, что в учебном процессе учителю следует привлекать как можно больше органов чувств детей» [3, с. 213].

Возможности для создания условий комплексного использования средств обучения дают специально оборудованные учебные кабинеты. Необходимо наличие в этом кабинете оборудования для осуществления учебного процесса: компьютеров, телевизора и видеоманитофона, проектора и т.д. Сочетание разнообразных средств педагогического влияния обеспечивает более высокий методический и научный уровень преподавания, расширяет методические возможности решения учебных и воспитательных задач.

В педагогике установлены закономерные связи между задачами, содержанием и эффективностью обучения. Эффективность обучения закономерно обеспечивается, если содержание обучения позволяет решить весь круг намеченных задач, если оно строго научно, систематично и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью. Из этой закономерности вытекают дидактические принципы научности, систематичности и последовательности, связи обучения с жизнью

Педагогикой и психологией установлено, что существует закономерная зависимость задач, содержания обучения от реальных учебных возможностей школьников, то есть выдвигаемые задачи и содержание одновременно должны учитывать реальные учебные возможности школьников данного возраста, а также конкретного учебного класса. Лишь при этом условии создается реальная предпосылка для успешного обучения.

При оптимальном соответствии задач и содержания обучения возможностям учеников, учителей и имеющимся условиям для обучения эти задачи как бы

«резонируют» с личными усилиями учащихся, с общей направленностью их интересов, что обеспечивает быстрое и эффективное их решение. Из этой закономерности обучения вытекает дидактический принцип доступности — принцип соответствия обучения реальным учебным возможностям школьников в зоне их ближайшего развития.

С учетом вышесказанного под эффективностью обучения будем понимать соответствие между достигнутыми и проектируемыми результатами обучения (Бабанский Ю.К., Блинов В.М., Назарова Т.С., Полат Е.С.). Зависимость между эффективностью и качеством выражается в том, что повышение качества деятельности ведет к повышению ее результативности что, в свою очередь, ведет к оптимизации.

«Обучение школьников в компьютерной среде — это не только процесс получения, интериоризации новой информации и освоения современных способов учебной деятельности. Это интеллектуальное развитие, овладение другими типами мышления, выражение мыслей новыми средствами. В недавнем прошлом перед информатикой ставилась задача развития логического и алгоритмического мышления школьников, теперь же ограниченность этой задачи стала очевидной: компьютер может быть хорошим помощником учителя в развитии образного, вербального, интуитивного и других видов умственной деятельности» [5, с. 3].

О проблеме использования средств новых информационных технологий пишет Коротков А.М.: «Физиологи объясняют затруднения в восприятии информации с экрана тем, что органы зрения и мозг человека «работают в противостественном режиме»: рабочее поле зрения сужается (телесный угол экрана много меньше естественного телесного угла зрения, следовательно, периферийная зрительная система оказывается недогруженной, центральная — перегруженной), существенно уменьшается скорость обработки зрительной информации (зрительный анализатор, быстро выделяющий в привычном режиме наиболее важные элементы изображения, работает в замедленном режиме, определяемом параметрами развертки изображения на дисплее). Особенно плохо ученики воспринимают текст, поскольку при этом зрительная система работает в малоэффективном режиме с узким полем концентрации внимания, что делает неактивной часть мозга и не позволяет рационально использовать резервы человеческого интеллекта.

Психологи обращают внимание на «переизбыток наглядности» — создатели программ учебного назначения стараются как можно более полно использовать возможности современной динамической графики, даже тогда, когда в мультимедиа-вставках нет необходимости, причем для большего зрительного впечатления используют яркие контрастные краски, спецэффекты — в результате отвлекается внимание от содержания, смысл его учениками не улавливается. Но известно, что **динамичность и яркость деталей затрудняет выделение главного, и ученик становится невосприимчивым к содержательной информации**» [5, с. 5].

Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод, основы). — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
2. *Захаров А.М.* Психолого-дидактические условия эффективного использования проекции в учебном демонстрационном эксперименте: монография. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. — 167 с.
3. *Дрига И.И., Рах Г.И.* Технические средства обучения в общеобразовательной школе: Учеб. пособие для студентов пед. интов. — М.: Просвещение, 1985. — 271 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 1999. — 224 с.
5. *Коротков А.М.* Компьютерное образование с позиций системно-деятельностного подхода // Педагогика. — 2004. — №2. — С. 3-10.

Статья поступила в редколлегия 24.04.07

Технические средства представляют собой систему, для использования которой необходимо найти научно обоснованные оптимальные варианты комплексного ее применения в системе методов обучения. В комплекс средств обучения мы включили как традиционные, так и современные средства обучения для комплексного использования новых информационных и традиционных технологий обучения в учебном процессе по физике в общеобразовательной школе. При подготовке комплекса ТСО к учебному занятию необходимо выбрать оптимальное их сочетание, а также методические приемы их использования. Каждое применяемое средство обучения обладает определенными дидактическими возможностями и имеет свою область применения, где оно наиболее эффективно. Комплекс средств обучения способствует проникновению в суть изучаемых явлений и процессов. Выявление необходимости включения в комплекс средств обучения того или иного средства происходит на основе знаний о его дидактических возможностях, на знаниях методических приемов работы с ним, а также в зависимости от того, какого рода деятельность будет осуществляться на уроке.

Высказывается мнение, что при работе с экранными объектами у учеников развивается зрительная память и образное мышление, но в то же время отмечаются обеднение речи, свертывание вербальных компонентов мышления, обеднение внутренней речи, поскольку в общении с компьютером нет необходимости четко формулировать понятия, рассуждать, доказывать. Мы считаем, что подобное может произойти только в том случае, если есть перекос в обучении в сторону общения ученик-компьютер. Организация учебного процесса с комплексным использованием средств новых информационных технологий и традиционных технических средств обучения позволяет применять активные методы обучения, что способствует лучшему усвоению учебной программы, выработке учебных умений (умение самостоятельно находить, перерабатывать и усваивать новую информацию) необходимых в учебе и повседневной жизни учащегося.

В связи с отрицательным влиянием средств новых информационных технологий на учащихся необходимо разработать методику их комплексного использования с учетом санитарно-гигиенических норм.

Наше исследование, является продолжением других, определяющих место и дидактическое назначение средств новых информационных технологий и традиционных ТСО на учебных занятиях и во внеклассной работе по физике учащихся 10-11 классов. Оно показывает, что средства новых информационных технологий в сочетании с традиционными техническими средствами обучения используются не только для предъявления учебного материала, но и для организации самостоятельной работы. Это связано с тем, что их применение дает возможность использовать нетрадиционные источники знаний, предоставляет большие возможности для творческой деятельности учащихся, позволяет реализовать новые формы и методы обучения.

М. В. Потапова

РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИКИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛОСТНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное физическое образование имеет ступенчато-концентрическую структуру. Отдельные концентры связаны. Принципы преемственности и персонализации позволяют осуществить содержательные и процессуальные связи. Пропедевтика как дидактическое условие преемственности и персонализации способствует реализации целостной структуры физического образования.

Проблема целостности в исследовании образовательного процесса особенно становится актуальной в наши дни. Ее постановка и перспективы решения связаны с модернизацией всей образовательной системы. В настоящее время она решается в направлении определения важнейших составляющих этой системы: основная школа, старшая профильная школа, высшее учебное заведение. Все компоненты этой образовательной системы связаны в соответствии с основными принципами обучения: научность, последовательность, системность, преемственность, фундаментализация и генерализация. Изучив взаимосвязи выше выделенных компонентов образовательной системы на основе ведущих принципов, можно исследовать закономерности их функционирования и развития. Известно, что процесс развития идет от простого к сложному, от сущности первого порядка к сущности второго, третьего и т. д. Становление физического знания можно рассматривать как движение самого процесса познания от фактов, понятий к идеям, концепции, теории, а от них к научной картине мира. Этот процесс непрерывный, можно сказать целостный.

В современных педагогических теориях отмечается, что концепция непрерывности образования основывается на объективных, необходимых, существенных и повторяющихся связях, которые отражают закономерности педагогического процесса развития. С другой стороны, принципы и правила организации непрерывного образования определяются объективными закономерностями. Содержание и характер этих закономерностей при переходе от одного этапа непрерывного образования к другому усложняются, вместе с тем, они опираются на более простые, ранее пройденные этапы познания. Поэтому принципы преемственности и персонализации в обучении являются важнейшими требованиями реализации основного закона динамического развития, который в свою очередь, связан с социально-педагогической закономерностью, заключающейся в том, что педагогическая система является частью социальной, ориентированной на личность и коллектив.

Концепция такого образования включает несколько характеристик: 1) констатационная (понимание того, что непрерывное образование отличается от самообразования и других форм обучения взрослых); 2) феноменологическая (описание феномена непрерывного образования, реалистическая оценка его, упорядочение основных целей); 3) методологическая (выработка ядра концепции непрерывного образования); 4) конкретная (разработка концепции применительно ко всем звеньям системы непрерывного образования) [1].

Методологический аспект (характеристику) непрерывности раскроем с помощью модели, в которую включим систему понятий: идея, концепция, теория, закономерность, закон, принцип, условие реализации принципа. Все эти понятия не рядоположные, они взаимосвязаны, образуют нелинейную структуру (рис. 1).

Чтобы описать модель непрерывного физического образования перед нами встала задача представить во взаимосвязи компоненты этой системы. Концепция непрерывного физического образования тесно связана с теорией развивающего обучения. В основе этой теории лежат закономерности, которые определяются объективно существующими и повторяющимися связями между видами и формами движения материи. Закон динамического развития является частным проявлением объективно существующих закономерных связей. В свою очередь закон динамического развития — цикличен, в нем можно выделить ступени познания, которые имеют уровневый характер. Уровневый характер познания нашел отражение в концентрическом построении курса физики средней школы и вуза.



Рис. 1. Место пропедевтики в модели непрерывного физического образования

Построение каждого концентра осуществляется на основе принципов преемственности и персонализации. Дидактическим условием реализации этих принципов служит пропедевтика, которая тоже имеет уровневую структуру (первый уровень — подготовительный: «школа — школа»; второй уровень — интегративный: «школа — вуз», «вуз — вуз»; третий уровень — профессиональный: «вуз — школа») [2].

Таким образом, пропедевтика как дидактическое условие преемственности и персонализации связывает отдельные компоненты образовательной системы (основная школа, старшая профильная школа, вуз). Выделенные выше уровни пропедевтики, можно классифицировать на подуровни. С каждым из них можно связать пропедевтический курс физики: опережающий

пропедевтический курс (V-VI класс); элективный пропедевтический курс профильной подготовки (IX класс); элективный пропедевтический курс профильной подготовки (X-XI классы); пропедевтический курс «Введение в дисциплины курса общей физики» («Введение в механику», «Введение в молекулярную физику и термодинамику», «Введение в электродинамику», «Введение в оптику», «Введение в квантовую физику»); обобщающий пропедевтический курс «Общая физика — теоретическая физика» (вуз — вуз); интегративный курс «Физика в живых системах» (вуз — школа). Выделенные уровни и подуровни пропедевтики, убедительно свидетельствуют о значимости и роли пропедевтики в системе непрерывного (целостного) образования.

Библиографический список

1. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // Педагогика. — 1996. — №2 — С. 14-21.
2. Потапова, М.В. Пропедевтический курс общей физики: учебно-методическое пособие [Текст] / М.В. Потапова. — Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2001. — 206 с.

Статья поступила в редколлегия 05.04.07

УДК 373.1.013

А.В. Петров, Н.Б. Попова

КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В работе представлен анализ классификации наглядных средств обучения; рассматривается задача наиболее полного использования дидактических возможностей средств наглядности в развивающем обучении; особое внимание уделено знаково-символическим средствам наглядности; выделены различные типы знаково-символических средств наглядности и предложена их классификация по разным основаниям.

Использование наглядности является составным элементом учебного процесса. Как и весь процесс обучения и воспитания, — это дело творческое, по поводу которого невозможно дать рецепты, годные на все времена и при любых условиях. В педагогической деятельности нет одинаковых условий, как и нет одинаковых слушателей, поэтому использование имеющегося опыта не может быть простым копированием. Разумеется, нужно пользоваться опытом других, но нельзя переносить готовый опыт без учета своеобразия обстановки, людей, задач и без учета используемой педагогической системы обучения, которая всегда имеет свои цели, задачи и методы обучения. Поэтому очень важно, чтобы каждый преподаватель глубоко продумал приемы применения средств наглядности, а не слепо копировал пусть даже самые эффективные действия других.

Задача состоит в том, чтобы в полной мере использовать все дидактические возможности средств наглядности как богатейшего резерва в деле улучшения преподавания физики и для овладения рациональной методикой их применения.

Средства обучения физике

Все многообразие средств обучения физике можно представить на схеме 1 [1, с. 154].

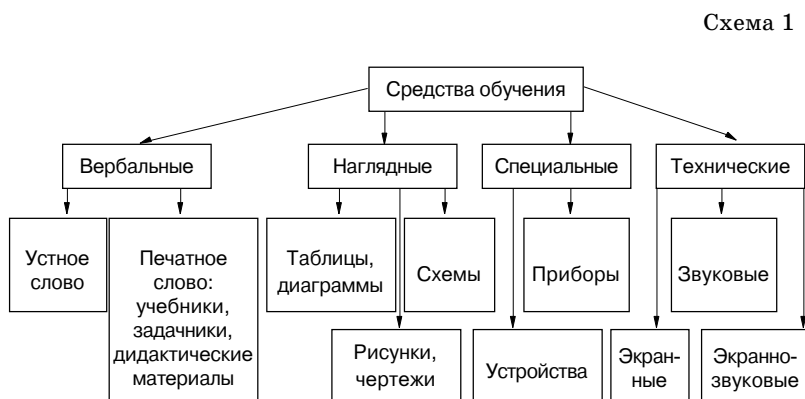


Рис. 1. Классификация средств обучения
(автор — С.Е. Каменецкий)

Как видно, наглядные средства представлены самостоятельным блоком. Его значимость, как известно, осознавалась всегда, но лишь практика показала, что традиционно эти средства обучения использовались в основном лишь для иллюстрации того или иного объекта или явления. С возникновением различных педагогических систем дидакты и методисты начали изучать и другие возможности наглядных средств, позволяющие формировать и развивать помимо наглядно-образного и абстрактно-логическое мышление. Последнее представляет особое значение при использовании развивающего обучения, т.к. в нем теоретическое мышление положено в основу обучения.

В настоящее время существуют многочисленные типы наглядных средств обучения и средств их предъявления. Поэтому имеет смысл классификации этих средств.

Д.Е. Денисов и В.М. Казанский считают, что классификация средств наглядности и их предъявления может включать в себя пять групп:

1 группа. Средства предъявления информации: аудиторная доска, мел; плакаты; проекционные устройства с соответствующими носителями информации; диапроекторы, эпипроекторы, кодоскопы, кинопроекторы; телевизионная техника; средства звукозаписи; раздаточный графический материал; учебники и учебные пособия (отпечатанные типографским способом в виде микрофильмов).

2 группа. Средства контроля знаний: специальные контрольные машины; классы с обратной связью; средства безмашинного контроля.

3 группа. Обучающие машины и тренажеры.

4 группа. Лекционные демонстрации и натуральный показ объектов.

5 группа. Средства, используемые в учебном процессе как вспомогательные: вычислительная техника; статистические накопители; справочные устройства и т. п. [2, с. 6].

В.А. Кобзарев все учебные средства наглядности подразделяет на два вида: традиционные и новые. К традиционным средствам он относит: учебники, печатные учебные пособия; раздаточный материал; натуральные образцы материалов, изделий, плакаты, схемы, макеты и т. п. Новыми средствами считаются: диапозитивы, диафильмы, учебные кинодокументы; магнитные пленки, машины с обучающей программой, тренажеры, и т. п.

А.М. Розенштейн представляет взаимосвязь имеющихся учебных средств наглядности в соответствии с целями, содержанием учебного материала на основе методов дидактики. Предлагаемая им классификация наглядных средств обучения по биологии представлена на рис. 2. В данной классификации важным аспектом, с позиции наших исследований, является то, что в основание классификации автор положил цели, содержание учебного материала и методы дидактики. В определенном смысле в таком подходе проявляется осознание необходимости классификации наглядных средств в зависимости от выбора педагогической системы обучения, что составляет основу наших взглядов на данную проблему. Сравнение содержания схем, представленных на рис. 2 и 3, свидетельствует о специфике подразделения средств наглядности, используемых в различных предметах, а, следовательно, и о целесообразности классификации таких средств в зависимости от учебного предмета.

И.Л. Дрижун [3, С. 48] различает три вида наглядности по характеру отражения действительности:

- натуральную (натуральные объекты, вещества, коллекции и т. п.);
- изобразительную (фотографии, рисунки, Д/П, Д/Ф и пр.);
- символическую (схемы, графики, диаграммы, формулы веществ, электронные формулы атомов, схемы строения и пр.).

Иногда иллюстративный материал, подразделяется на четыре формы наглядности:

- натуральная — изучаемый объект или его модель;
- изобразительная — плоскостное изображение изучаемого объекта, его точная копия, рисунок, фотография;
- схематическая — изображение основных параметров символами (математические или химические формулы, графики, диаграммы) [4, С. 52].

Схема 2

Цели, содержание и методы воспитания и образования



Рис. 2. Классификация средств наглядности по биологии (автор — А.М. Розенштейн)

Схема 3



Рис. 3. Классификация средств наглядности по истории (автор — Д.И. Полторак)

Мы в учебном процессе рассматриваем два основных вида наглядных средств:

1. Конкретные предметы.
2. Знаково-символические средства.

Конкретные предметы

К ним мы относим модели технических устройств и геометрических фигур (типы кристаллической структуры вещества), макеты, естественные объекты и явления, встречающиеся в реальной действительности и на производстве.

Применение конкретных предметов в процессе обучения дает возможность непосредственно изучать объекты и явления на эмпирическом уровне или просто иллюстрировать их в качестве примера. Основными характеристиками эмпирических знаний при этом являются следующие:

1. Знания вырабатываются посредством таких приемов и средств как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция, а их важнейшим элементом является *факт*, который всегда является элементом некоторой логической структуры. Собрание эмпирических фактов, как бы обширно оно ни было, без «деятельности ума» не может привести к установлению каких-либо законов и уравнений.
2. Формально выделение общего свойства не позволяет вскрывать связи между предметами.

3. Знания отражают лишь внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления.
4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с единичными и особенными свойствами предметов.
5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов.
6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний является не «чистый язык наблюдений», а некоторая система понятий, опирающаяся на теоретические представления.

Исследуя дидактические возможности такого вида учебных средств наглядности, мы намерены не просто говорить об их ограниченности, но и об их достоинствах. Последнее становится аргументом против таких крайностей, когда считают, что в основании развивающего обучения должны лежать теоретические знания (как это делал В.В.Давыдов). Разделять эмпирические и теоретические знания можно лишь в исследовательский целях. На самом деле они взаимосвязаны друг с другом настолько, что пренебрежение одним из них просто приведет к краху самой науки.

Все это приводит нас к убеждению, что в учебном процессе необходимо формировать и развивать не только теоретические, но и эмпирические знания. Следовательно, при разработке учебных средств наглядности необходимо учитывать их дидактические возможности не только для развития эмпирических или теоретических знаний, но и для сопоставления связей между ними, выделения специфики этих знаний и их достоинств друг перед другом.

Знаково-символические средства наглядности

Знаково-символические средства в процессе обучения не просто заменяют конкретные предметы, но и при определенной структуре, могут раскрывать внутренние связи, а значит сущность объектов, явлений, процессов. Поэтому по характеру своего предназначения знаково-символические средства мы разделяем на несколько видов:

1. Знаково-символические средства, в которых представлены *схемы конкретных предметов*. Это особенно важно, когда нет практической возможности наблюдать реальные объекты или явления в природе или производстве. Такие средства имеют лишь иллюстрирующий характер и формируют эмпирические знания. Их мы называем схематизирующими средствами наглядности.

2. Знаково-символические средства, в которых представлена структура эмпирического исследования. Подобные наглядные средства позволяют включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность на эмпирическом уровне, в которой проявляют себя такие приемы и средства научного познания, как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция с установлением каких-либо законов и уравнений. Работа с такими наглядными учебными средствами позволяет выявлять специфику эмпирических знаний и специфику соответствующего мышления, реализуемого в ходе эмпирических исследований.

3. Знаково-символические средства наглядности, в которых представлена структура теоретического исследования. Такие наглядности позволяют включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность на теоретическом уровне, который характеризуется преобладанием рационального момента — понятий, теорий, законов и других форм мышления и мыслительных операций. Живое созерцание, чувственное познание здесь не устраняется, а становится подчиненным аспектом познавательного процесса. Теоретическое познание отражает явления и процессы со стороны их универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с

помощью рациональной обработки данных. Здесь происходит мысленное объединение исследуемых объектов, постижение их сущности, «внутреннего движения», законов их существования составляющих основное содержание теорий. Важнейшая задача подобных учебных средств наглядности — достижение объективной истины во всей ее конкретности и полноте содержания. При этом в структуре познавательной деятельности этих средств обучения широко используются такие познавательные приемы и средства как абстрагирование — отвлечение от ряда свойств и отношений предметов; идеализация — процесс создания чисто мысленных предметов («материальная точка», «идеальный газ», абсолютно твердое тело и т.п.); синтез — объединение полученных в результате анализа элементов в систему; дедукция — движение познания от общего к частному; восхождение от абстрактного к конкретному и др. Работа с подобными средствами наглядности позволяет выявлять специфику теоретических знаний и их преимущество перед эмпирическими знаниями.

При рассмотрении эмпирических знаний, в случае использования *конкретных предметов*, мы выделили основные их характеристики. Теперь имеет смысл выделить основные характеристики теоретических знаний, чтобы можно было оценить различие между теоретическими и эмпирическими знаниями:

- 1) Теоретические знания возникают путем анализа роли универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью систем абстракций, таких как: понятия, умозаключения, законы, категории, принципы, модели и др.
- 2) Анализ и синтез позволяет давать целостное представление об изучаемых явлениях, которое выступает как содержательное обобщение, раскрывающее сущность явления.
- 3) Теоретические знания отражают внутренние отношения и связи предметов и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.
- 4) Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с особенным и единичным.
- 5) Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.
- 6) Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах, методах и приемах познавательной деятельности, а затем уже в различных символах знаковых системах.

4. Знаково-символические средства наглядности, в которых представлена структура практических знаний, посредством которых студенты включаются в деятельность по восхождению от теоретических знаний к практическим. Использование таких наглядностей позволяет демонстрировать каким образом познание как бы вновь «опускается» к конкретному, но на качественно новой основе. Появляется возможность производить сравнение всех уровней познания (эмпирического, теоретического и практического). Студенты, благодаря таким средствам обучения, приходят к пониманию, что результирующий мысленно-конкретный образ качественно отличается от чувственно-конкретного образа тем, что он уже предстает как наполненный изученным содержанием и познанной сущностью. Таким учебным средством наглядности, например, может быть наглядность, демонстрирующая структуру познавательной деятельности, позволяющей получать уравнение Ван-дер-Ваальса, т.е. уравнение для реальных газов.

5. Знаково-символические средства, в которых пространственно-графически в условно-символической

форме отражена структура исследуемого объекта, изучаемых свойств. Такие средства наглядности позволяют раскрывать сущность отражаемого явления.

Графики — одно из нагляднейших средств выражения функциональной зависимости между величинами. Их широко используют в современной физике и технике. Поэтому важно научить студентов пользоваться графиками. Работа с графиками способствует развитию функционального мышления студентов, побуждает их к исследованию явлений с количественной стороны. Применение графической наглядности помогает овладеть графической грамотностью и более глубоко понимать количественные связи между явлениями и процессами.

В качестве примеров подобной наглядности могут выступать различного рода схемы процессов, явлений, различные графики, используемые при изучении молекулярной физики. Этот вид средств наглядности мы называем графическими средствами.

6. Знаково-символические средства наглядности, которые выступают как обозначение содержания. При этом структура изучаемого объекта скрыта. Этот вид наглядности называется *знаковые средства*. В качестве примеров таких средств можно привести научную математическую символику. Действительно, если, скажем, найдена адекватная физическим идеям математическая форма, то ее представление становится наглядным средством и содержательной опорой, посредством которой можно «автоматически» получать все следствия, которые вытекают из данных представлений о предмете обсуждения, положенных в основу математических уравнений.

Заметим, что такая *наглядность*, в которой математический аппарат адекватен физическим идеям, предохраняет от применения макроскопических аналогий там, где они уже теряют свой физический смысл, т.е. предохраняют от ошибки *наглядных* представлений. Поэтому *наглядность* такого рода мы называем *математической наглядностью*. В этом смысле все наглядные средства обучения могут быть разделены на два вида: 1) классические и 2) неклассические. Такое деление, на наш взгляд, оправданно по значимости этих средств наглядности. Действительно, в этом смысле существенно, что знаковые средства (его математический аппарат) автоматически дают количественную «оценку» критерия применимости классических представлений об изучаемом объекте.

7. Знаково-символические средства наглядности, которые используют новые физические образы, противоречащие классической теории микромира. Такие средства наглядности новой физики в известном смысле так же модельны, как и представления физики классической. Но «модель классической физики, в сущности, не отличается от самого явления: она «работающая модель». Модель новой физики носит более «иллюстративный» характер. Она построена из «другого материала», чем самое явление: из макроскопического материала» [5, С. 34]. Примером могут служить наглядные средства, отражающие модель молекул, атомов и составляющих их элементарных частиц. Роль таких средств наглядности заключается не только в демонстрации необычной наглядности, но в раскрытии их причины. Дело в том, что физика дает конкретные знания микромира при макроскопическом подходе к нему, с помощью макроскопических приборов, потому что сам познающий субъект является макроскопическим существом, а понятия, которыми описываются явления и процессы в микромире, в основном не новы. Объекты микромира отображаются новым взаимоисключающим применением старых понятий, взятых из макромира. При этом одно и то же физическое явление в области

микромира наглядно приходится рассматривать с точки зрения самых различных макроскопических аналогий. С позиции наглядных представлений это можно продемонстрировать следующим образом.

Среди земной фауны нет такого чудовища, как кентавр, мы не можем составить живую «работающую» модель из человека и лошади, но художественное воображение смогло создать такой образ. В микромире же нам пришлось принять как научный факт, что свойства реальной природы с «макроскопической точки зрения» описываются такими «чудовищами» как «волны-частицы», «получастицы». Такие «кентавры» не просто необходимы для истолкования физических явлений, но и приводят к открытию целого ряда новых экспериментальных фактов и поэтому органически входят в систему новых научных понятий.

Такой вид наглядности мы называем *неклассической физической наглядностью*.

8. Знаково-символические средства наглядности, которые представляют собой алгоритмы, т.е. предписания к выполнению отдельных операций и действий, касающихся узких и частных вопросов изучаемой темы. Такие средства обеспечивают такой порядок работы студента, который приводит к правильному результату. Подобные средства наглядности мы называем *алгоритмами научения*. Такие средства обучения являются чрезвычайно важными даже в условиях развития творческого мышления. В зависимости от стадии обучения возможен другой путь применения алгоритмов: студенты самостоятельно их составляют. Очевидно, что подобные средства наглядности могут использоваться для формирования различных типов мышления.

9. Знаково-символические средства наглядности, которые представляют собой алгоритмические предписания, обеспечивающие обобщение и необходимую систематизацию знаний студентов. Они получили название планов обобщенного характера. Отличительной особенностью таких средств обучения является то, что в них в логической последовательности представлены только главные и существенные этапы познавательной деятельности студентов. Это достигается тем, что в качестве компонентов обобщенного плана выступают структурные элементы системы соответствующих знаний, которые определяются на основании структурно-системного анализа объекта познавательной деятельности. Естественно, что такие средства наглядности могут быть использованы для формирования эмпирического, теоретического и практического типов мышления.

10. Знаково-символические средства наглядности, которые представляют собой структурно-логические схемы, учитывающие не только требования логики, но и диалектики. Наибольшая трудность таких СЛС состоит в том, чтобы определить композицию идей, высказанных в рамках физики и философии и найти им должную зрительную форму. Наглядность теоретического знания, выходящего на философский уровень представляет собой наибольшую ценность, если она построена методически целесообразно. Главным достоинством таких средств наглядности является выражение развития знаний и выделение различных уровней системности знаний: уровень фактов (эмпирический уровень); теории (теоретический уровень); практических знаний (практический уровень); философский (мировоззренческий, философский, методологический).

Рассматриваемые знаково-символические средства наглядности составляют содержание наших исследований.

Мы предлагаем проводить классификацию средств наглядности по их происхождению (Рис. 4), по дидактическим особенностям (Рис. 5) и по содержанию.

Классификация средств наглядности по их происхождению



Классификация средств наглядности по дидактическим особенностям их использования



Классификация знаково-символических средств наглядности по их содержанию:

- 1.Схемы конкретных предметов для развития нагляднообразного мышления.
- 2.Структурные схемы для формирования и развития эмпирических знаний и соответствующего мышления.
- 3.Структурные схемы для формирования и развития теоретических знаний и соответствующего мышления.
- 4.Структурные схемы для формирования и развития практических знаний и соответствующего типа мышления.
- 5.Теоретические схемы для формирования эмпирических, теоретических и практических знаний и соответствующих типов мышления.
- 6.Схемы с неклассической физической наглядностью для развития теоретических знаний о микромире и соответствующего мышления.

- 7.Знаковые средства наглядности с математической символикой для формирования теоретических знаний и соответствующего типа мышления.

- 8.Схемы последовательной деятельности (алгоритм) по получению эмпирических, теоретических и практических знаний для формирования соответствующих типов мышления.

- 9.Обобщенные планы познавательной деятельности для формирования и развития различных типов мышления (эмпирического, теоретического и практического).

- 10.Структурно-логические схемы развития теоретических знаний, позволяющие выходить на философский уровень познания.

Библиографический список

- 1.Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; Под ред. С. Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. — М: Издательский центр «Академия», 2000. — С. 154.
- 2.Денисов А.Е., Казанский В.М. Дидактические принципы применения средств обучения. — Киев, «Вища школа», 1982. — 52 с.
- 3.Дрижун И.Л. Технические средства обучения химии. — М.: Высш. шк., 1989. — 175 с.
- 4.Молибог А.Г. Использование ТСО в учебном процессе // Материалы Всесоюзного семинара-совещания зав. кафедрами технологии и комплексной механизации разработки торфяных месторождений. — БПИ. — Минск, 1980. — С. 46-58.
- 5.Марков А.А. О природе материи. — М.: Наука, 1976. — 126 с.

Статья поступила в редколлегию 27.04.07

В. В. Неволина

СПОСОБНОСТЬ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

В статье дается обзор подходов к изучению особенностей взаимодействия. Представлен теоретический анализ структурных компонентов эмоционального взаимодействия. На основе исследования учащихся младшего школьного возраста выявлены психолого-педагогические условия развития способности к эмоциональному взаимодействию.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Любое явление, объект, состояние может быть познано в связи и отношениях с другими, т.к. все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Во многих отечественных исследованиях проблема взаимодействия связана с проблемами общения, взаимоотношений (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский).

Анализ научных работ показал, что взаимодействие рассматривается: как процесс взаимного отражения, влияния и воздействия (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), как единица совместной деятельности (К.А. Абдулханова-Славская, Н.Н. Обозов и др.).

В цикле исследований, проведенных под руководством А.А. Бодалева, предметом исследования межличностных отношений являются представления о другом (о его социальных и личностных качествах), возникающие в результате межличностного восприятия и познания. Необходимым условием взаимодействия между людьми является непрерывное получение информации каждым из его участников о различных сторонах и компонентах процесса взаимодействия [3].

Для В.Н. Мясищева [13] отношение — целостная система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций.

Область проявления и формирования отношений ребенка с миром — это область общения и взаимодействия; по словам А.Н. Леонтьева — «общение есть актуализация отношений» [11].

Я.Л. Коломинский рассматривает понятие «личные взаимоотношения» как «субъективно-значимое эмоционально-когнитивное личностное отражение человека человеком» [10].

По мнению Н.Н. Обозова, межличностное взаимодействие включает в себя взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношение, межличностное общение. Взаимное понимание невозможно без сформированности таких свойств личности как эмоциональная восприимчивость, чуткость, способность откликаться на переживания другого [14].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в структуре межличностного взаимодействия исследователи выделяют три основных компонента: А.А. Бодалев выделяет практический, аффективный, гностический [3]; Б.Ф. Ломов — регулятивный, аффективный, информационный [12]; Я.Л. Коломинский [10], Н.Н. Обозов [14] — поведенческий, аффективный, когнитивный. Обзор данных исследований показал, что во всех указанных структурах взаимодействия присутствует эмоциональный компонент.

Аффективный компонент межличностного взаимодействия — это субъективное переживание отношения к другой личности. Этот процесс В.К. Вилюнас опреде-

ляет как эмоциональное взаимодействие — специфическая форма эмоционального контакта между людьми, предполагающего возникновение эмоционального переживания, предметом которого служит другое эмоциональное переживание [5].

Эмоциональное взаимодействие рассматривается нами как целостный процесс, состоящий из двух компонентов: импрессивного (восприятие и понимание другого) и эмпатического отклика как аффективного понимания эмоционального состояния другого.

Восприятие и понимание эмоциональных состояний другого человека имеет большое значение для создания целостной картины эмоционального взаимодействия. Познание и взаимное воздействие людей друг на друга — обязательный элемент любой совместной деятельности. Изучению особенностей восприятия человеком лиц других людей и дифференциации их выражений посвящены исследования К. Изард (1980), В.А. Лабунской (1988), К.Д. Шафранской (1981) и др.

А.А. Бодалев [3], Т.П. Гаврилова [6] подчеркивают значительную роль в понимании эмоционального состояния другого человека опыта общения и взаимодействия, характера ситуации, индивидуально-типических особенностей.

В межличностных отношениях необходимым условием является распознавание состояния, переживаемого другим. На основе восприятия и понимания эмоционального состояния другого человека возникает эмоциональный отклик. Изучению эмпатического отклика посвящены исследования В.В. Абраменковой, Л.П. Выговской, Т.П. Гавриловой, Л.В. Маликова, В.С. Мухиной, Л.П. Стрелковой, П.М. Якобсона и другие.

Т.П. Гаврилова определяет понятие «эмпатический отклик» как специфическую способность человека эмоционально отзываться на переживания другого [6]. Эмпатия (от греч. *empathia* — «сопереживайте») — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия.

Психологические исследования В.В. Абраменковой [1], Т.П. Гавриловой [6], Л.П. Стрелковой [15] показывают, что эмпатия составляет ядро коммуникации, способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным.

Исследователи Е.И. Изотова (1994), Е.В. Никифорова (1998), Л.П. Стрелкова (1987), В.Ю. Юсупов (1993) и др. выделяют различные формы протекания эмпатических переживаний, фазы развития эмоциональной (эмпатической) регуляции: сопереживание, сочувствие, содействие. В отечественной психологии данные формы социальных переживаний трактуются в следующих значениях.

Сопереживание — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним.

Сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека.

Сочувствие, в отличие от сопереживания, — осознанная, обобщенная форма переживания, включающая нравственное знание и осмысление собственного опыта.

Содействие — стремление оказать действенную помощь.

Исследователями (Я.З. Неверович, Л.П. Стрелковой и др.) доказано единство и однонаправленность (от сопереживания к сочувствию) данных процессов как звеньев единой эмпатической цепи, в дальнейшем ведущей к содействию.

На основе анализа теоретических подходов, содержание понятия «способность к эмоциональному взаимодействию» определяется нами как сложное личностное образование, включающее эмоциональное восприятие и понимание партнера по взаимодействию, эмпатический отклик и способность к эмоциональной децентрации.

Фактором развития способности к эмоциональному взаимодействию является такое взаимоотношение, которое позволяет воспринимать другого, учитывать интересы, мотивы партнера; существенная роль принадлежит эмпатии и эмоциональной децентрации.

На основе исследования учащихся младшего школьного возраста нами выявлены условия развития способности к эмоциональному взаимодействию:

– условия, связанные с развитием способности воспринимать и понимать эмоциональные состояния другого (А.А. Бодалев, К. Изард, Г.А. Ковалев). От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности. Развитие личности ребенка, процесс ее социализации совершается в результате постоянного общения. Общаясь с другими людьми, дети учатся дифференцировать оттенки экспрессивного поведения и по ним «читать» переживаемое человеком состояние. Об этом свидетельствуют проявление детьми сочувствия, страха, радости и иных переживаний в соответствии с экспрессивной картиной поведения близкого им человека.

– Условия, связанные с развитием эмпатического отклика — развитие способности к сопереживанию, сочувствию, содействию (В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелкова). Исследования показывают, что роль эмпатии во взаимоотношениях настолько велика, что о ней можно говорить, как о центральном механизме взаимопонимания и совместности взаимодействия. Сопереживая, ребенок проходит школу эмпатического взаимодействия с другими людьми.

– Условия, связанные с развитием способности к эмоциональной децентрации (В.В. Абраменкова, Г.М. Бреслав, Т.П. Гаврилова, А.В. Запорожец). Децентрация — это механизм преодоления эгоцентризма личности. Эмоциональная децентрация — общий механизм способности встать на позицию другого, понять и учесть его точку зрения. Эмоциональная децентрация позволяет ребенку установить перспективу во взаимоотношениях между людьми и переходить от непосредственного восприятия к тому, что он не видит и что подразумевается. Опыт пребывания в разных отношениях внутри целостного группового взаимодействия дает ребенку средство к децентрации — к различению объекта и своей точки зрения на объект.

– Условия, связанные с организацией взаимоотношений и общения младших школьников (В.В. Абраменкова, Я.Л. Коломинский, А.А. Люблинская). К этим условиям можно отнести процедуры, связанные с организацией взаимодействия младших школьников со сверстниками: различные формы сотрудничества, групповые формы работы на уроках и во внеурочное время, диалоговые формы обучения.

– Условия, связанные с педагогической деятельностью и профессиональными качествами учителя (А.К. Маркова, Г.А. Цукерман). Особая роль принадлежит учителю, который поддерживает развитие внутренних сил ребенка, предоставляет ему возможности выбора и принятия ответственности за свои действия. Именно от учителя в значительной степени зависит воспитание мотивированной, инициированной и самостоятельной личности учащегося.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 416 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — Т.2 — 287 с.
3. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. — 123 с.
4. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. М.: Педагогика, 1990. — 140 с.
5. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. М.: Изд-во МГУ, 1976. — 142 с.
6. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова. М., 1977. — 178 с.
7. Изард, К.Е. Эмоции человека / пер. с англ. / К.Е. Изард. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. — 439 с.
8. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
9. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — М., 1993. — №1. — С.13 — 23.
10. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. 2-е изд., доп. / Я.Л. Коломинский. Мн.: Тетра Системс, 2000. — 432 с.
11. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд-е / А.Н. Леонтьев. М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
12. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. — 444 с.
13. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. М., 1995. — 156 с.
14. Обозов, Н.Н. Психология межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов. — Л., 1979.
15. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольника / Л.П. Стрелкова. М., 1987. — 218 с.
16. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк / П.М. Якобсон. М., 1966. — 291 с.

Статья поступила в редколлегия 27.03.07

С.И. Григорьев

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Нужна ли школе реформа? Этот вопрос является центральным в данной статье. Автор ведет речь о становлении не просто информационного общества, а о сообществе, в котором главным будет единство знания и культуры, умение людей своевременно использовать анализ информации для решения повседневных и стратегических задач развития, человека, этноса, человечества.

Держу в руках книгу «Нужна ли школе реформа?». Ее автор — известный у нас в стране и за рубежом социолог, академик-секретарь Отделения образования Российской академии образования И.В. Бестужев-Лада, осуществивший немало проектов в сфере просвещения, хорошо знакомый мне своей основательностью, творческим характером человек. Читаю, нахожу ответы на некоторые вопросы о судьбах отечественного образования, соглашаюсь с Игорем Васильевичем, открываю новое...

Да, нашей школе, образованию в целом нужна реформа! Да, эту реформу надо технологически и финансово, материально-технически обеспечить! Да, необходимо развивающее, лично ориентированное обучение, разные типы школ, творчески работающие педагоги и их коллективы! Да, очень важно разумное сочетание глобального и национально-культурного в образовании! Да, разумеется, надо возрождать организованную в национально-государственных масштабах систему образования!

Очень интересны предложения автора по совершенствованию классно-урочной системы, изменения системы оценки знаний обучающихся по различным предметам. Заслуживают, думаю, одобрения и выводы о необходимости сочетания традиций и новаций, культуроцентричности образования, его возрастающей роли, повседневной значимости. Наконец, очень современны подходы И.В. Бестужева-Лады к перспективам создания 12-летней общеобразовательной школы, более тесной ее интеграции с вузовским образованием, средними специальными учебными заведениями...

Интересно многое, а не покидает тревога. Более того, по прочтении этого серьезного научно-педагогического произведения, его сопоставления с реальностями сегодняшнего дня она возрастает. Виной тому и серьезность этой работы, и ощущение опасности для образования в стране и крае, где мы живем. Вспоминаются опустевшие сельские школы в большинстве районов Алтая, как и по всей стране, данные о росте числа бездомных и неграмотных детей, тревожит лавинообразное увеличение медалистов среди выпускников школ при очевидных издержках грамотности школьников и студентов вузов.

ВСПОМИНАЮТСЯ сочинения на свободную тему абитуриентов наших алтайских вузов, в которых всерьез, вполне убежденно говорится о том, что российское общество, русские доказали всем (!) своей многовековой историей неспособность самостоятельно управлять страной, что мы в 1941-1945 годах напрасно сразу не сдались фашистской Германии, так как она сейчас лучше обеспечивает свое население, и мы, не выиграв войну, могли бы жить так же хорошо, как современные немцы. Не могут не волновать сочинения наших будущих студентов и собственно студенческой молодежи о приоритетных качествах современного специалиста. Среди наиболее предпочтительных чаще всего называются напористость, карьеризм, прагматизм, жесткость, умение обогащаться. К наименее популярным обычно относятся трудолюбие, наличие идеалов, твердость нравственных принципов, готовность бескорыстно помочь нуждающимся

Из этих ответов ясно, что произошла деморализация образовательной среды. Ведь система образования должна давать человеку не только знания, но и прививать нравственность, закладывать основы мировоззрения. У нас оно всегда базировалось на гуманистических началах. Но при реформировании образования из него прежде всего была выброшена воспитательная компонента. В результате радикально изменились смыслосложившиеся ориентации учащейся молодежи, ее представления о справедливом и несправедливом.

Особенно масштабно увеличилась среди учащихся и студентов доля тех, кто ориентируется на так называемый гедонистический образ жизни, то есть получение наслаждений любыми способами и как можно дольше и сильнее. На этом фоне массовое распространение среди молодых приобрели алкоголизм, курение, наркомания. Растет количество заболеваний СПИДом, венерическими болезнями, туберкулезом, которые врачи характеризуют как социальные болезни, вызванные нездоровым образом жизни.

Весьма противоречивое влияние на образование оказывает информатизация, глобальная компьютерная сеть. Компьютеризация и телевидение еще совсем недавно воспринимались только как великие блага, открывающие новые возможности просвещения населения и профессиональной подготовки кадров.

С одной стороны, действительно, так. Менее понятны и осмыслены негативные последствия компьютеризации и информатизации образования. А между тем информация — обоюдоострое оружие! Пользоваться ею нужно весьма осторожно, умело избегая серьезных негативных последствий. Каких?

Вот некоторые из них.

МЕДИЦИНСКИЕ исследования, обнародованные весной текущего года на Общем собрании Российской академии образования, выявили повышенный уровень заболеваемости раком, туберкулезом, гипертонией, психических аномалий у тех, кто более четырех часов в день работает с компьютером. Молодые люди, дети, просиживающие у компьютера большую часть свободного времени, нередко перестают различать виртуальный и реальный мир, что приводит не только к распространению психических отклонений, но и провоцирует преступность, различные асоциальные проявления.

Педагоги, социологи, культурологи, этнографы констатируют нарастание противоречий глобальной информатизации и национально-культурного развития, их влияние на развитие личности, обучения и воспитания школьников и студентов. В различных регионах нашей страны это имеет свою специфику, обусловленную различным уровнем компьютеризации социального пространства, имущественной дифференциацией населения, его национальным составом, особенностями поселенческой структуры — сочетанием городских и сельских поселений.

Алтайский край, конечно, тоже не исключение, прежде всего потому, что около 42 процентов его жителей — сельчане. Алтайское село сегодня, его образовательные учреждения относятся к числу тех, где факти-

чески отсутствует современная компьютерная техника. Это положение сейчас пытается исправить Администрация края, а также компания «Юкос», выделившая на компьютеризацию сельских школ Алтая 300 тыс. долларов. Базой развертывания компьютерной системы становятся вузы края, прежде всего Алтайский государственный и Барнаульский педагогический университеты.

Этому можно было бы радоваться, если бы не односторонность нашего подхода к информатизации школы. Он не учитывает ни серьезных медико-социальных последствий, ни сохранения информационной безопасности как личности, так государства и общества в целом.

МОЛОДОЙ ЧЕЛОВЕК, входя в глобальную компьютерную сеть Internet, в абсолютном большинстве случаев знакомится отнюдь не с шедеврами Дрезденской картинной галереи, Библиотеки Конгресса США или «Ленинки» в Москве. Его достоянием становятся эротика, боевики, «ужастики», примитивное общение с такими же владельцами компьютеров в других странах.

Не менее важно отметить и то, что формирующаяся глобальная система дистанционного образования, при всех ее настоящих и будущих достоинствах, далеко не всегда служит интересам отдельных стран и народов, имеющих различные возможности влиять на содержание обучения и воспитания через глобальную информационную сеть.

Стратегически важным оказывается вопрос о формировании содержания образования, механизмах управления им, контроля качества. Распространено мнение о том, что глобальная информационная сеть Internet, как и другие компьютерные сети, являются всеобщим достоянием, универсальными учителями, способными удовлетворить интересы всех обучающихся. В принципе бесспорно то, что компьютер стал не только средством обучения, как нам думалось совсем недавно, но и особым субъектом образовательной деятельности. Предлагая определенные пакеты контрольных и обучающих программ, он технологически становится субъектом обучения и воспитания.

Другое дело, что эта субъектность задается интеллектуально-образовательными центрами, контролируемые отдельными международными организациями. В этой связи принципиально важно понимать характер такого контроля, иметь возможности участвовать в нем, корректировать, дополнять образовательные программы глобальных информационных сетей государственными, региональными, национально-культурными образовательными потенциалами, соответствующими им информационными ресурсами.

Последнее касается, прежде всего, освоения таких дисциплин, как литература, краеведение, социология, психология, история живописи, религии, теология и т.п., которые требуют конкретной социально-исторической, национально-культурной, духовной «привязки». Не случайно даже либеральная модель образовательных госстандартов в России 1990-х гг. предполагает национально-региональную компоненту.

Для России ключевой проблемой во многих отношениях является вопрос о судьбах русской национальной школы. И не только потому, что она должна найти оптимальное сочетание, сохраниться в столкновении-взаимодействии с глобальными образовательными программами всех уровней организации и профилей, но и в связи с серьезным разрушением духовно-культурных основ жизни русского народа в XX веке, утратой им контроля над многими составляющими информационно-культурной безопасности, политического, социального, духовного и экономического развития. И это при всем том, что русские продолжают составлять 85 процентов населения страны. Почти 25 млн. русских проживает в ближ-

нем зарубежье, составляя естественную демографическую национально-политическую и духовную базу влияния России и русской культуры.

Почему проблема развития русской национальной школы, культуроцентричности вузовского образования сегодня для нас является ключевой? Насколько актуальна она у нас в крае? Не надумана ли эта проблема в условиях глобальной информатизации, многонациональности коренного населения России?

Глобализация, а проще говоря, интернационализация общества в XX веке сопровождалась встречной, не менее масштабной системой изменений — возникновением почти 70 новых государств, сопровождаемым бурным возрождением национальных культур. Это — закономерно. Природа и общество живы, сильны, прекрасны своим разнообразием.

Вот почему современное образование требует не только использования глобальных информационных технологий, соответствующих обучающих программ, но и сохранения национально-культурной, а также национально-государственной дифференциации. Современный диалог культур, его осуществление в системе образования может состояться только тогда, когда голос представителей этих культур будет слышен.

Слышен ли сегодня голос русской культуры в школе и вузах России, в том числе у нас на Алтае? Не будем пророчествовать, провоцируя худшее, пока слышен. Слышен... едва-едва...

Проблема не только в том, что претерпевает масштабную ломку русский язык, русская литература. Дело еще и в том, что духовно-культурные ориентиры основы русской национальной школы оказались в условиях интернационализма советского образования и либерально-демократических реформ 1990-х гг. в значительной мере подорванными. В духовном смысле русская национальная школа оказалась во многом обезоруженной.

Тем важнее подчеркнуть, что на Алтае существует целый ряд школ, решивших взять за основу своего развития русскую национальную школу. От других учебных заведений она отличается тем, что в ней более углубленно изучается отечественная история, культура, традиции и обычаи народа. Все, что способствует воспитанию в человеке любви к своему краю и отечеству в целом. В такой школе наиболее гармонично сочетаются образование и воспитание.

Меняется взгляд на значение для воспитания подрастающего поколения национальной истории, культуры, литературы и во многих других школах, учебных заведениях среднего и начального профессионального образования. Возрождаются музеи, разрабатываются программы национально-патриотического, художественно-эстетического воспитания. В школах №№27, 103, профтехучилищах №№19, 16 г. Барнаула, например, воссозданы проверенные опытом традиции национально-культурного воспитания, наиболее эффективного обучения молодежи. При этом такая работа не противопоставляется тому, что мы называем сегодня глобальными тенденциями развития образовательной деятельности. Она органично включается в учебно-воспитательный процесс.

Растет интерес к краеведению, истории России и русского народа, создавшего величайшее государство в мире и великую, неповторимую национальную культуру. Именно на это ориентируется наиболее зрелая часть педагогического корпуса школ нашего края. Тем более, что получили достойную оценку попытки исказить историю России в учебниках по истории и литературе, изданных по проектам Фонда Сороса.

Позитивные процессы в системе образования стимулируются Администрацией края. Этому, в частности, служит подписанная в декабре 2000 г. губернатором

А.А. Суриковым Комплексная программа сохранения и развития системы образования Алтайского края. Однако сама по себе программа всех проблем, конечно, не решает, она является лишь механизмом их осуществления. Необходима постоянная работа по претворению проектов и целевых подпрограмм в жизнь, что пока не всегда получается.

Впрочем, мне менее всего хотелось бы критиковать сегодня краевой комитет по образованию за нерешенность ключевых проблем обучения и воспитания молодежи. Свою долю ответственности за нынешнюю ситуацию он, конечно, несет, но не в этом главная причина нынешних бед.

Сегодняшняя ситуация в образовании — результат плохо подготовленных реформ российского общества 1990-х годов и в какой-то степени дальнейшее эхо проблем советской школы. Ее может исправить, прежде всего, последовательная национально-государственная политика руководства страны, да... простой доцент вуза и учитель школы, на ком смогло удержаться (в той мере, в какой это удалось) отечественное образование и авторитет русской национальной школы.

Правда, и эта надежда тоже может быть тщетной. За хорошими словами о возрождении России, национального достоинства ее народа, заботе о судьбах будущих поколений у нынешнего президента страны пока не следуют конкретных дел. Мы до сих пор не знаем, в какую гавань движется государство, куда его хотят привести сегодняшние руководители. Судя по многим признакам, в стране по-прежнему правит олигархия. О таких понятиях, как совесть, честь, достоинство, нравственность даже не говорится. Не видно никаких признаков борьбы с коррупцией и преступностью, захлестнувших страну. Тысячи и тысячи детей сегодня бродяжничают, познавая азбуку выживания уголовного мира, и это фактически не тревожит ни государственные органы, ни общественность. В этих условиях трудно говорить о государственной воле, способствующей созданию в стране просвещенного общества с высокой моралью. В реформе образования мы откатились на уровень гайдаровского подхода к преобразованию страны в начале 1990-х годов, а в некоторых новациях пошли значительно дальше.

Этому не смогли помешать и губернаторы «красных регионов», многие из которых «порозовели», «побелели» и даже «почернели», борясь за сохранение своих постов, приспособившись к либерально-демократическому центру. Их нельзя оправдать, но понять можно:

Библиографический список

1. Писарев Д.И. Соч. т. 3. — М., 1956. — С. 95-96.

Статья поступила в редколлегию 17.05.07

они вынуждены решать повседневные проблемы хозяйственной и политической жизни своих территорий.

Есть пределы прочности и у рядовых работников фронта образования. Среди них все меньше тех, кто трудится ради идеи, общественного призвания, по зову души. Все больше тех, кто не без основания требует гарантий цивилизованной оплаты труда, а также тех, кто получил высокую квалификацию, уходит из системы образования туда, где больше платят. Тает прослойка элиты духовности в самом фундаменте образовательного процесса, сокращается когорта бессеребренников — тех, кто служил трудящемуся человеку не за страх, а за совесть. Учительство, профессура в атмосфере всеобщей коррупции и взяточничества развращаются поборами, некорректным репетиторством или уезжают из страны в поисках более высоких заработков.

Такая ситуация вновь возвращает нас на политический уровень решения проблемы. Государство должно гарантировать равное образование для всех, достойные условия жизни тех, кто в нем занят. Если мы провозгласили себя частью демократического общества, мы должны соблюдать его стандарты. Всемирный доклад по образованию 2000 года озаглавлен: «Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни». Хорошая цель! Хорошая норма!..

ЗАКРЫВАЮ прочитанную книгу И.В. Бестужева-Лады «Нужна ли школе реформа?». Ставлю ее на полку рядом с другой его новой книгой «Альтернативная цивилизация», где речь идет о становлении не просто информационного общества, а о сообществе, в котором главным будет единство знания и культуры, умение людей своевременно использовать анализ информации для решения повседневных и стратегических задач развития, человека, этноса, человечества.

Непрерывное образование каждого человека, общество просвещенных людей могут стать реальностью. Но для этого нужна твердая воля и честность политиков, убежденность и стремление постичь знания, накопленные человечеством, каждым человеком... А память возвращает к мудрости и прозорливости выдающегося мыслителя России XIX века Д.И. Писарева: «Когда общество доходит до известной высоты развития, тогда оно начинает требовать от своих членов, чтобы у них были определенные и сознательные убеждения и чтобы они держались за свои убеждения. Кроме обыкновенной честности является тогда высшая честность, честность политическая...» [1]. Появится ли это когда-нибудь у нас?

УДК 37.013

Г.Г. Гранатов

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАНИИ КАРТИНЫ ПРИРОДЫ

В статье описаны этапы развития идеи дополнительности в науке и даны главные ориентиры ее формирования в естественнонаучном образовании. Указано где и какую информацию по преобразованию этой идеи можно найти в учебно-методическом пособии по современному естествознанию для развивающего образования (и самообразования) студентов.

Развитие идеи дополнительности следует искать в оптике И. Ньютона (1675-1704 г.г.). В спорах с Х. Гюйгенсом и Р. Гуком в построении основ механической

картины Природы он яростно отстаивал свою «теорию истечения света», основанную на представлении о свете, как потоке световых корпускул, считая свет, как и веще-

ство, структурным объектом. Описание природы и явлений света он связывал с его гравитационными взаимодействиями с веществом. Однако, он признавал наличие у света и волновых свойств. Более того, в его последней модели световые корпускулы, распространяясь в упругом эфире, вращались вокруг оси, совпадающей с вектором их скорости, возбуждали тем самым эфирные волны и в своем поступательном движении испытывали на них «приступы» легкого отражения и прохождения. Длина световой волны у него — это расстояние, которое световая корпускула пролетает за время одного оборота. Как видим, здесь налицо доминирование корпускулярного представления, но в сочетании с волновым. Это уже не дуализм, а дополнительность, как асимметричная гармония казалось бы несочетаемых представлений — т.е. здесь уже «Противоположности являются дополнениями» (Н. Бор).

Интересно отметить, что Ф. Энгельс, раскрывая диалектику отношения таких противоположностей, как случайность и необходимость, называл случайность именно дополнением к необходимости» (цит. по (1, с. 15). Однако, приоритет открытия 1927 г. и плодотворного использования идеи дополнительности при описании квантовых явлений принадлежит Нильсу Бору. В 1927 г. Н. Бор писал: «Две точки зрения на природу света являются скорее двумя различными попытками интерпретации экспериментального материала, в которых ограниченность классических понятий находят взаимно дополняющее выражение» (2, с. 32). В последующем дополнительность стала рассматриваться как теория, концепция, способ понимания, описания и исследования экспериментальных данных, устанавливающий определенное соотношение дополнительности между двумя взаимно исключающими представлениями, картинами, свойствами, типами информации, выраженными на языке классических (неадекватных) понятий (3, с. 9, 13-14, 20-21, 38, 42, 140).

Мир как движущаяся материя не может быть познан вне диалектической дополнительности противоположностей, полярных категорий и т.д. В связи с этим, М. Корнфорт приходит к вполне обоснованному выводу: «Истина заключается в том — и это один из глубоких принципов диалектического мышления — что при конкретном анализе конкретных условий мы всегда должны связывать «противоположные», но дополняющие друг друга и неотделимые друг от друга аспекты или черты, которые являют нам конкретная действительность» (цит. по (3, с. 79).

В наше время в формировании интегративного понятия о «картине Природы и феномене человека» взаимо-

дополняющие пары «противоположных» категорий пронизывают все науки о Природе, социуме и человеке (4, с. 121-122). Однако, учебное познание не может полностью повторять исторический ход научного познания и, прежде всего, ввиду необходимости ускорения темпов познания научных истин. Поэтому при изучении «Концепций современного естествознания» (КСЕ) мы поэтапно (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) формируем у студентов понятие дополнительности с учетом бюджета времени и их будущей специализации. В разработанном нами учебно-методическом пособии, написанном в свете идеи дополнительности и с использованием соответствующего обобщенно-диалектического метода, информация о развитии этой идеи дана не в историко-хронологическом порядке. В пособии в контексте изучения научной картины Природы представлена значительная информация об истоках зарождения этой идеи и о всех формах ее реализации в науке:

1. Истоки, предпосылки и зарождение — (4, с. 61, 118-119, 123, 134, 269, 271, 340-345).

2. Принцип дополнительности — (4, с. 10, 43, 49, 51, 59, 61, 115, 119-124, 492).

3. Закономерность живой природы и мышления человека (4, с. 236, 238, 251, 265-266, 275-276)

4. Метод — (4, с. 15, 26, 34, 134, 115, 117, 197, 359-360, 433-436).

5. Концепция — (4, с. 117-118, 424-428, 438-442).

В зависимости от вышеуказанных обстоятельств и других условий, преподаватель или студент могут, ориентируясь на обобщенные планы изучения идеи (в форме принципа) и метода (4, с. 559-560, 672-573), самостоятельно спроектировать способ ознакомления с нужной информацией или форму изучения соответствующих понятий.

Заклучая, отметим, что идея дополнительности, пройдя путь от квантово-физического принципа и метода, в наше время стала фундаментальной и общенаучной. Более того, мы полагаем, что процесс овладения любым «человеком разумным» идеей дополнительности, начинаясь с момента осознания им дополнительности (относительно-устойчивой асимметричной гармонии) в свойствах своего мышления, может пойти по описанному пути качественного преобразования (от свойства — к методу и концепции развивающего самообразования) и соответствующего качественного преобразования (стиля, вида, уровня) его педагогического-рефлексивного идейно-понятийного субъективно-эмоционального, мышления (5, с. 111-143).

Библиографический список

1. *Баженов Л.Б.* Дополнительность и единство противоположностей / Л. Б. Баженов // Сб. «Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. — М. : Наука, 1976. — С. 5-15.
2. *Бор Н.* Избранные научные труды / Н. Бор. — М. : Наука, 1972. — Т. 2. — 675 с.
3. Принцип дополнительности и материалистическая диалектика / отв. ред. Л.Б. Баженов. — М. : Наука, 1976. — 368 с.
4. *Гранатов Г.Г.* Концепции современного естествознания (система основных понятий) : учебно — методич. пособие / Г.Г. Гранатов. — М. : Флинта; МПСИ, 2005. — 576 с.
5. *Гранатов Г.Г.* Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления) / Г.Г. Гранатов. — Магнитогорск : МаГУ, 2000. — 195 с.

Статья поступила в редакцию 25.05.07

Т. И. Головки

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ПРОГРАММЫ В РАБОТЕ С ГОРОДСКИМИ ПОДРОСТКАМИ

В статье представлена технология разработки экспериментальной авторской программы по преодолению кризиса взросления городских подростков средствами народной смеховой культуры. Автор апробирует на практике идею о коррекционных возможностях смеховых форм народной художественной культуры и использовании педагогического потенциала смеха в организации досуга подростков.

Экспериментальная авторская программа работы с городскими подростками, представленная в этой статье, была построена по принципу опережающей педагогической поддержки (помощи в саморазвитии) и направлена на предотвращение вероятностной трансформации возрастного кризиса в девиантные формы поведения подростков; на осознание личностной и социальной значимости юмора, остроумия, иронии; на приобретение подростками навыков адекватного и равноправного общения; на развитие способности к ситуативной коррекции поведения и эмоций в сторону нормы. Мы учитывали, что, согласно теории Э. Эриксона, адекватная личная идентичность подростков формируется в процессе развития их способности к интимно-личностному общению, ценностного отношения ко времени, способности к продуктивной деятельности, а также при наличии ценностных установок и убеждений.

Цель экспериментальной программы «Юморобика»: сублимировать естественную для кризисного возраста негативную энергию подростков в креативно-смеховую деятельность.

Программа предполагает решение ряда педагогических обусловленных задач, главными из которых мы считаем:

1. Диагностировать индивидуальные особенности протекания кризиса у подростков целевой группы.
2. Сформировать у подростков осознание позитива в юмористически креативном решении ситуативных проблем.
3. Создать условия для осознания подростками личностной и социальной значимости юмора (остроумия, иронии) как одного из факторов социальной адаптации и инкультурации.
4. Купировать синдром боязни самопроявления методом «маски».

Экспериментальное апробирование программы, имея свои особенности, в целом подчинялось общим методологическим принципам организации и проведения педагогического эксперимента. В ситуации отсутствия контрольной группы и невозможности привлечь в целевую группу большее количество участников в силу специфики работы подобных групп, был использован экспериментальный план, предполагающий перманентное осуществление серии срезов в экспериментальной группе с периодическим введением экспериментального воздействия (ЭГ | С1 — В — С2 — В — С3...).

Экспериментальное апробирование программы включало два этапа: ознакомительный и основной.

На первом этапе была проведена предварительная диагностика ситуации: на этапе знакомства с подростками нами была использована «Веселая анкета», где стандартные сведения о себе подросток сообщал в юмористической манере: любимые цвета — в спектре радуги; вес и рост — в профилях слона и жирафа; мечты — в силуэте облаков; дату заполнения анкеты — на листе отрывного календаря и т.д. Очевидным достоинством этой анке-

ты является естественный игровой фон работы с ней. Вместе с тем информация о подростке и его окружении была включена в систему контрольных диагностических срезов.

Кроме того, с целью уточнения досуговых предпочтений подростков ими была заполнена анкета №2. В результате было выявлено, что в свободное время до 90% подростков предпочитают смотреть видео и телевизор; более 90% — слушать музыку и все 100% отметили как значимое для себя — «встречу с друзьями». При этом реально эту потребность в общении могут удовлетворить лишь 48% подростков.

Для уточнения причин этого показателя и выявления других ситуаций, вызывающих тревогу, неуверенность, была использована методика вербально-проективного типа «Незаконченные предложения». Она относится к методикам дополнения и отчасти к ассоциативным методикам и входит в систему методов исследования личности. За множественностью возможных интерпретаций заданных в тесте ситуаций вырисовывается уникальная система личностных смыслов субъекта (подростка). Нам была необходима эта методика, так как ее вопросы оптимально выявляют объекты, вызывающие у подростков тревогу. Таких объектов оказалось пять, а именно: 1. Отношения с друзьями. 2. Проблемы понимания. 3. Учеба. 4. Имидж. 5. Родители.

Эти показатели как объекты тревоги в том или ином сочетании были названы всеми подростками. Вместе с тем, 75% опрошенных подростков главным объектом тревоги назвали «непонимание меня друзьями»; у 60% подростков тревогу вызывает сомнение в убедительности собственного имиджа; у 53% — ситуация отсутствия друзей или сомнение в их искренности. Наряду с этим, более половины опрошенных подростков хотели бы «стать более уверенными в себе», «освоить навыки выхода из конфликта», «стать более общительными». Кроме того, подростков тревожило положение дел, складывающихся в ситуации «учеба» и «безопасность и здоровье родителей».

Дальнейшие наблюдения подтвердили эти результаты в процедуре еще одного специального метода диагностики — творческой акции «Визитная карточка», где подростки различными способами представляли себя: вербально, пантомимически, через хобби и т.д., а представленная информация в той или иной мере отражала проблемы подростка.

Результаты ознакомительного этапа показали, что стремление быть принятым в своей социальной роли и статусе, потребность быть идентифицированным со сверстниками, обладающими значимыми качествами, выражались у участников целевой группы в яркой эпатажности, приукрашивании своих «подвигов». Наряду с этим, чувствительность к мнению окружающих по поводу своей внешности, способностей, знаний обнаруживала у подростков потребность произвести выгодное впечатление. Поскольку любая художественная деятельность — это проекция внутреннего состояния, для

нас особенно ценными оказались те ситуации самопредставления, когда подросток находил юмористический контекст или через «маску» представлял себя, свои увлечения или характерные для него ситуации общения. Было важно, чтобы подростки слушали друг друга и начали формировать атмосферу доверия и игры. Таким образом, диагностическая составляющая перечня задач при выборе культурно-досуговых форм и педагогических методов в работе с подростками показала, что подростки продемонстрировали следующие отклонения от поведенческих норм:

1. Становились обидчивыми, замыкались или хотели выглядеть лучше всех по причине сверхчувствительности к мнению окружающих и заботы о своем имидже.
2. Демонстративно нарушали правила групповой работы, если контроль взрослого был проявлен излишне.
3. Тяжело переживали, когда их слушали невнимательно, поскольку воспринимали это как проявление неуважения к себе, что исключало реализацию их потребностей в доверительном общении.
4. Избегали тех ситуаций общения, когда возникал страх быть отвергнутым.
5. Боялись твердо определить свою позицию и оказаться «белой вороной», предпочитая не иметь своего мнения, а разделить его с большинством или со значимым сверстником. Это относится как к объекту тревоги «учеба», так и — «родители».
6. Факт эпатажности зафиксирован применительно к объекту «учеба». Он наиболее ярко проявлялся во внешне акцентированной позиции: «чем хуже, тем лучше».

Диагностический блок программы обусловил логику и структуру ее формирующего (экспериментального) раздела. Вместе с тем, специфика нашей программы заключалась в перманентности использования диагностических приемов, поскольку этого требовала лабильность психики подростка и неустойчивость его ценностных ориентаций.

Содержание программы «Юморобика» конструировалось на основе следующих принципов: придуманности, культуросообразности, креативности, демократизации воспитательной среды, идентификации с группой.

Выбор дня недели для встреч позволил обозначить характер занятий через образное название «юмористическая среда», полисемичность которого для педагога и участников означала не только и не столько день недели, сколько характер социально-педагогического и психологического тренинга. Действительно, «среда» осознавалась как общность равных — для участников; как объект педагогического воздействия — для педагога, который постепенно превращал объектно-субъектное (участник — педагог) сотрудничество в субъектно-субъектно-субъектно-прим, где равными субъектами педагогического взаимодействия являются: педагог, подросток, сообщество подростков. На основе принципа креативности было разработано одно из первых занятий по выбору атрибутики группы «Конкурс проектов». Оно показало, что символичность среды может быть осмыслена с нескольких позиций: а) день «среда» — это середина недели, как и подростковый возраст — переломный пункт цикла взросления; б) совокупность «сред» (занятий) — путь инициального характера: путь наверх, к взрослению, к преодолению негатива, неуверенности, тревожности в себе.

Структура основной части программы «Юморобика», исходя из цели и педагогических задач, была поделена на три блока: блок социальной адаптации и коммуникации; блок развития креативности; блок инкультурации.

Спецификой данной программы является то, что в деятельности педагога, особенно педагога социально-культурной сферы, подобное деление на блоки является условным: в процессе развития креативных способностей частично происходит процесс инкультурации; инкультурация невозможна без социальной адаптации и т.д. Но в нашей программе мы попытались сформировать доминантную составляющую совокупности мероприятий: креативную, адаптационную, инкультурационную. Отсюда условное деление на блоки теоретически обосновано и практически целесообразно. Однако при всей условности деления программы на блоки, мы определили педагогическую цель каждого из них и примерную структуру занятий.

Цель блока социальной адаптации — согласование ценностных ориентаций подростка, его притязаний, личностных возможностей со способностью их реализации в конкретной социальной среде, в том числе, средствами народной смеховой культуры. Являясь одним из механизмов социализации личности, социальная адаптация в значительной степени зависит от того, насколько адекватно подросток воспринимает себя и свои социальные связи. Кроме того, важным аспектом социальной адаптации является принятие им новых социальных ролей. В креативной деятельности, в игре через множество ролей расширяется, обогащается, углубляется личность подростка.

Цель блока «Развитие креативности» — расширение спектра досуговых ориентаций подростков вследствие овладения ими навыками практической творческой деятельности. Педагогическая практика убеждает, что всякая творческая деятельность как часть духовной жизни имеет для подростка двойное значение. Во-первых, творчество, как мы уже отмечали ранее, расширяет социальное пространство подростка. Во-вторых, успешный результат творческой деятельности способствует самоутверждению подростка, которое, как правило, имеет целью или «подчинить», или «превзойти» кого-либо. Эти особенности самоутверждения через творчество учитывались нами в процессе реализации программы. Активное включение в творческую деятельность несет в себе коррекционную направленность в том случае, когда для подростка организуется ситуация успеха, когда он имеет возможность выражать свое внутреннее состояние через творческую инициативу.

Третий блок социально-педагогической программы — блок инкультурации (а для подростков целевой группы он носил название «Юмор в традиционной и современной культуре») — построен так, что его содержание вовлекает подростка в мир художественной культуры. Процесс инкультурации включает его в систему знаний о традициях, о сложившихся в культуре ценностях и нормативных установках, об актуальных формах подростково-молодежной субкультуры. Мы учитывали позицию М. Мид о преобладающем в настоящее время типе культур (кофигуративном и префигуративном), ориентировались на ведущие для подростков виды деятельности (ценностно-ориентационная и коммуникативная), стимулировали проявление интереса у подростков к игровому характеру эпатажа.

В процессе реализации блока «Социальная адаптация и коммуникация» подросткам был предложен юморпроект «На берег вылезла Мума...», цель которого — осмысление школьной действительности через смеховое начало; снятие негатива по отношению к школе и учебе. Подросткам предстояло составить школьный глоссарий; провести конкурс острок, театрализованных сцен из школьной жизни (отрывки из школьных сочинений, оговорки учеников и учителей, анекдоты и частушки на школьные темы); на сленге рассказать отрывок литературного произведения. Для формирования у подростков

ироничного взгляда на манипуляцию сознанием и с целью компенсации чувства неудовлетворенности музыкальными и поведенческими стереотипами мы разработали условия участия в проектах «Музыкальные пародии» и «Антиреклама». Надевая различные «маски», подростки артистизмом компенсировали неудовлетворенность своей внешностью, учились противопоставлять себя стандарту.

Проект «Веселый взгляд на мир» планировался как сквозной. Кроме знакомства с жанром карикатуры и творчеством Херлуфа Бидструпа и Жана Эффеля («Сотворение мира»), мы предложили участникам целевой группы в семейной фотохронике и в журналах найти снимки, запечатлевшие смешные ситуации, и поместить на постоянном стенде. Периодически обращаясь к нему, мы обсуждали сюжеты, активизируя подростка на формирование внутреннего ощущения нормы через гротесковое отражение жизни. Фотосюжеты по теме «Люди и животные» позволили подросткам увидеть мир в единстве.

Определяя содержание блока «Развитие креативности», мы учитывали стремление подростка к созданию своего субкультурного пространства, наполненного, в том числе, тайными знаками и «тарбарским языком». По мнению Т.В. Ивановой, в основе креативности (лат. — *creatio* — создание) лежит способность выходить за рамки стереотипных ассоциаций. Среди критериев креативности называют воображение, способность к символизации, метафоричность. Кроме того, креативность соотносят с видами одаренности: чувствительностью к смыслу слов и эффективной вербальной памятью; способностью манипулировать символами, понятиями, зрительными объектами (в уме), понимать и опознавать собственные чувства, различать мотивацию и намерения других людей [1, с. 138 — 139].

На занятиях по теме «Веселая чепуха» мы помогали подросткам вытеснять страх перед вербальными ошибками, осваивая репертуар классических нелепиц (на примере лимерик Эдварда Лира в переводе С. Маршак), фольклорных перевертышей, лингвистических сказок. Так, одна из лингвистических сказок Л. Петрушевской «Бутявка», являлась упражнением-разминкой перед началом занятий.

С той же целью проводились занятия цикла «Приемы развития фантазии», описанные в «Грамматике фантазии» Дж. Родари. Цикл включал упражнения: «Камень, брошенный в «пруд» человеческой мысли», сочинение историй с фантастическим префиксом в ключевых словах, использование бинома фантазии при построении сюжета сказки, работу с «Картами Проппа» [2, с. 78 — 79]. Нам было важно, чтобы подростки не просто расширили свой «словарный запас», но научились «играть» со словом, не бояться экспериментировать с вербальным рядом, иронично относиться к словесным шаблонам.

Театрализация сказочных сюжетов «Каша из топора» стимулировала процесс осознания подростками позитивной стороны юмористически-креативного решения ситуативно возникающих проблем и юмористического отношения к их сложности. Вместе с тем, сам процесс работы над театрализацией позволил решать и креативные задачи. Например, театрализация сказочных сюжетов в соединении с приемом сочинения сказок по «Картам Проппа» позволила подросткам, не сумевшим преодолеть «боязнь сцены», разыгрывать сказки — импровизации с использованием кукол, которые делают сами ребята с помощью педагогов.

В процессе реализации программы необычное применение получили пословицы. Мы включили их в два разных по целям задания. Во-первых, на основе пословиц разработана одна из диагностических методик

«Сколько голов — столько умов», исследующая ценностно-ориентационное единство в группе (ЦОЕ). В этом качестве пословицы целесообразно было применять на начальных этапах работы целевой группы. Другую нагрузку и более креативный контекст имело применение пословиц в проекте «Фабрика пословиц». Целью являлась совместная работа с родителями по «изготовлению» пословиц в определенном алгоритме: «Где... там и ...», «Каков..., таков и ...» и т. д. Учитывалась не только количественная, но и качественная сторона работы — пословицы должны были отражать специфику сегодняшнего дня, а не просто воспроизводить пословицы прошлых веков. Последующая беседа с родителями показала, что наибольший интерес вызвали темы, касающиеся подростка: его отношения к вопросам дружбы, верности и, в целом, оптимистичного и юмористического видения проблем жизни («Язык — не пейджер, кнопкой не выключишь»).

С целью формирования у подростков позитивного отношения к юмористически-креативному решению различных жизненных ситуаций нами была переосмыслена и дополнена другим содержанием методика диагностики творческих способностей. Построенная на идее Дж. Гилфорда о том, что в основе креативности лежит процесс дивергентного мышления, то есть умения давать необычные, нестандартные ответы на стандартизированные задания, эта методика, состоящая из семи тестов, была переработана в ряд творческих заданий. Так, в творческом задании «Применение» мы просили подростков придумать варианты необычного использования обычных предметов: кирпичей, карандашей, бумажных скрепок; в задании «Антиподы» — выстроить взаимоотношения «кошки и мыши»; задание «Последствия» выполнить, используя свои идеи для решения необычных ситуаций (способность человека жить под водой, становиться невидимым и т.п.).

В творческом задании «Допиши басню» мы предлагали подросткам тремя различными способами закончить незавершенную басню «Орел и Павлин». В ходе выполнения этого задания подростки пришли к выводу, что юмористическое окончание басни дается сложнее, чем назидательное и печальное. Вместе с тем, именно юмор и достоинство Орла отметили подростки в его отношениях с Павлином. Насыщенность блока «Развитие креативности» разного рода заданиями на реализацию игровых интересов, интереса к розыгрышу и самопроявлению через «маску», потребности в самоутверждении в процессе успешной досуговой деятельности позволили нам естественным образом включить подростков в процесс осознания ими норм и ценностей культуры «взрослых».

В ходе реализации занятий блока «Инкультурация» мы не ставили целью погрузить подростков в «культуру предков», а пытались, прежде всего, стимулировать их интерес к этой области культуры. Кроме того, мы стремились к созданию атмосферы коллективного эстетического переживания. Эта атмосфера, на наш взгляд, является идеальной в акциях, направленных на получение новой для подростков информации о культуре, традициях, современных культурных тенденциях. Так, в процессе воссоздания некоторых культурных фрагментов традиционных ритуалов, обрядов или праздников участники естественным образом «проживают» эмоциональный опыт предшествующих поколений. При этом мы учитывали рекомендации специалистов о том, что повысившийся сегодня интерес к национальной традиционной культуре способствует сохранению и возрождению тех ее форм, которые входят в семейные обряды и праздники, прежде всего их игровые и развлекательные моменты. Поэтому в этом блоке было предусмотрено знакомство подростков со святочными и масленичными традициями, еще сохранившимися в культуре совре-

менного города. Для подростков была привлекательна идея антиповедения, построенного по законам антиидеала, традиционно присутствующая в этих праздниках. Подростки находили сходные черты в современном школьном празднике «День непослушания», получившем популярность и вошедшем в школьный праздничный календарь.

Следует отметить интерес подростков к предложению изучить работу молодежного Интернет-проекта «Люша», освоить их метод работы, основанный на коллективном процессе разработки идеи «помогать людям обмениваться мыслями», используя короткие и яркие слоганы. Основные принципы работы «Люши» — коллективный процесс обсуждения идей, их чистота и простота, юмористический взгляд на мир. (Примеры их творчества: «Остановись, вдохни, выдохни, взгляни в небо, улыбнись», «Меньше стульев, больше танцев» и др.). Желание подростков «влииться» в молодежное движение «Люша» было реализовано лишь частично. Препятствием оказалась то обстоятельство, что ребята не были готовы работать с текстом, наполняя его позитивной идеей. Сказывалось влияние стереотипов рекламного и клипового мышления, навязанного молодежи средствами массовой информации.

Таким образом, ход экспериментальной апробации досуговой социально-педагогической программы «Юморобика», позволяет утверждать следующее:

- воспитательный потенциал народной художественной культуры необходимо использовать в социально-культурной деятельности вариативно по отношению к соответствующим возрастным группам;

Библиографический список:

1. *Иванова, Т.В.* Надо ли обучать остроумию? / Т.В. Иванова // Научные чтения в Самарском филиале ун-та Российской академии образования. — М., 2001. — Вып.1. — С. 132 — 149.
2. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии / Дж. Родари. — М., 1978.

Статья поступила в редколлегию 04.05.07

УДК 37.013

Н.М. Андронкина

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы формирования поликультурной языковой личности в условиях языкового образования, включение текстов культуры в содержание обучения иноязычному общению и вопросы создания их типологии.

Обучение иностранному языку как специальности связано с изучением культуры народа, страны изучаемого языка. Любая культура полиязычна, так как во всех культурах используются одни и те же типы знаковых систем: вербальных и невербальных, и в то же время язык любой национальной культуры своеобразен и уникален. Поэтому для понимания любой культуры необходимо владеть определенными знаковыми системами, позволяющими декодировать те или иные культурные символы, воплощенные в национальных картинах мира.

Мир культуры решает две формально противоположные задачи:

- 1) поддержание статики общества, благодаря сохранению и воспроизведению традиций;
- 2) обеспечение его динамики, благодаря творческим инновациям.

- смеховые формы народной художественной культуры обладают значительным потенциалом коррекции, снятия и сублимации кризисного напряжения в подростковом возрасте;
- эффективность педагогического воздействия народной смеховой культуры обуславливается:
 - а) амбивалентностью смехового начала, где негатив компенсируется позитивом;
 - б) условностью состязательности в подростковом обществе, поскольку критерии процесса коррекции могут варьироваться;
 - в) сублимацией агрессии и неуверенности в себе в художественно-творческие акции;
- психолого-педагогическим результатом действия культурно-досуговой социально-педагогической программы является оптимизация процесса коррекции возрастного кризиса и формирование механизмов социальной адаптации, социальной коммуникации и инкультурации.

Главный вывод состоит в том, что социально-культурные, культурно-досуговые и, в частности, инновационные технологии педагогической поддержки способствуют решению типичных для подросткового возраста проблем через расширение культурно-коммуникационного пространства, осознание позитивной ценности юмористически-креативного решения сложных жизненных ситуаций, формирование внутреннего ощущения нравственной нормы, позволяющей ориентироваться в оппозиции «культура — антикультура».

В этом отношении культура часто определяется исследователями как информационная сверхсистема, которая обеспечивает обратную связь со средой при сохранении фонда исторической памяти. Цельность данной системы во многом обеспечивается ее «языком», т.е. относительно понятной в рамках данной культуры знаковой метасистемы. Из этого, однако, не следует, что сами собой понятны ее нормы, ценности, язык, символы, мировоззренческие схемы. Любая состоявшаяся культура непонятна «извне» и требует расшифровки, т.е. овладения культурным кодом.

Важной особенностью культуры является то, что ее объективные структуры, в конечном счете, замыкаются на личностное приятие (или неприятие), толкование, воспроизведение и изменение. Вхождение в культуру (инкультурация) может «автоматически» обеспечиваться механизмами культуры, но может также быть про-

блемой, требующей моральных и творческих усилий (что бывает, как правило, при столкновении разнородных культур или при конфликте поколений, мировоззрений и т.п.).

Таким образом, соотнесение себя с культурой есть одно из фундаментальных свойств личности. Особую роль в культуре играет система образования, поскольку культурное наследие не воспроизводится само собой и требует сознательного отбора, передачи и освоения [Доброхотов 2006].

Основной целью обучения иностранному языку как специальности является формирование поликультурной языковой личности, структура которой включает определенный комплекс компетенций. Это обуславливает выбор правильных коммуникативных стратегий на основе вычленения и анализа концептосферы партнеров по общению. Поликультурная языковая личность обладает способностью ориентироваться и в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально — культурного типов, что обеспечивает развитие её готовности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира [Халыпина 2006: 22].

В этой связи интересен семиотический подход к определению культуры, в рамках которого весь набор образующих ее материальных и духовных ценностей трактуется как некий текст, отражающий, с одной стороны, результаты общественно-практической деятельности, а с другой — отношение общества к этим результатам в контексте общественного сознания во всех формах его проявления (наука, право, мораль, этика, искусство, религия и т.д.). На уровне индивидуального сознания каждое произведение также существует в диалектическом единстве текста и контекста, но в этом случае последний отражает отношение лишь самого индивидуума к окружающему миру [Агеев 2002: 100]. В рамках данного подхода культура рассматривается как:

- знаково-символьная система общественных значений, обладающая коммуникативной функцией;
- продукт человеческого взаимодействия в рамках данной системы;
- не индивидуальное, а общественное явление.

Люди и создают и интерпретируют культуру. В рамках этой концепции все проявления и продукты культуры, включая материальные, являются **актами общения**, поскольку обладают значением и создаются с целью его передачи. Иными словами в процессе совместной деятельности люди не только воспроизводят отраженное собственным сознанием миропонимание, но и создают его. Схематично изложенное можно представить следующим образом:



Рис. 1. Коммуникативная сущность культуры

Семиотическая и коммуникативная сущность культуры проявляется не только в том, что она моделирует различные аспекты реальности, но и в том, что она выступает связующим звеном между субъектами общения, группами, ситуациями, предметами и различными контекстами.

Для преподавания иностранных языков рассмотренное понимание культуры представляется наиболее про-

дуктивным, поскольку оно дает возможность исследования деривации культурного значения в ходе взаимодействия личности обучаемого, его родной и изучаемой культуры [Елизарова 2003: 16-19].

Особенно продуктивным в этом смысле может быть семиотический подход, согласно которому все многообразие знаковых средств, используемых в культуре, рассматривается как ее семиотическое поле, все знаки которого условно делятся на:

- **натуральные (естественные) знаки** — знаки, которые имеют естественное происхождение (явления природы (гром, молния), следы зверей, отдельные предметы, служащие ориентирами, звезды на небе и т.д.). Для этих знаков характерна тесная связь между предметом (явлением), выступающим в роли обозначающего знака, и свойствами тех предметов и явлений, на которые он указывает.
- **образные знаки**, которые не являются частью того, что они обозначают, хотя внешняя схожесть знака с обозначаемым им предметом остается. Так, например, нарисованные на вывеске расческа и ножницы однозначно указывают на характер заведения любому человеку, независимо от того, на каком языке он говорит.
- **конвенциональные знаки** — знаки, которые не имеют ничего общего с обозначаемым, это большинство слов любого разговорного языка.

Знаковая система, упорядоченная набором синтаксических, семантических и прагматических правил, образует язык — систему коммуникационных знаков. Так, система образных знаков образует языки искусства (язык музыки, язык танца, язык мимики и жестов и т.п.); система конвенциональных знаков — естественные (вербальные) и формальные языки (математический язык, языки программирования и др.) и системы записи (цветовые коды, нотная запись и др.) [Агеев 2002: 55-56].

Материальным воплощением культуры является текст. Согласно мнению Ю.М. Лотмана культура в целом представляет собой «совокупность текстов или сложно построенный текст, распадающийся на иерархию «текстов в текстах». При этом любой текст, написанный на каком-либо языке (вербальном или невербальном), является сложным знаком. По замечанию Ю.М. Лотмана понятие текста в культуре отличается от соответствующего лингвистического понятия. Он выделяет такие свойства текста культуры, как

- выраженность в определенной системе знаков («фиксация»);
- способность выступать в определенном отношении (в системе функционирующих в коллективе сигналов) «как элементарное понятие»;
- особая культурная ценность;
- определенная сверхязыковая организация, т.е. чтобы восприниматься как текст, сообщение должно быть не- или мало понятным и подлежащим дальнейшему переводу или истолкованию [Лотман 2002: 24-30].

Кроме того, согласно семиотическому подходу текст культуры представляет собой наиболее абстрактную модель действительности с позиции данной культуры, реализованную в знаковых системах разного типа. Поэтому его можно определить как *картину мира* данной культуры [Лотман 2002: 114]. В процессе обучения межкультурному общению формируются и совершенствуются различные картины мира поликультурной языковой личности: концептуальная (когнитивная, обыденная), языковая, художественная. Следовательно, тексты, репрезентирующие «иноязычную», имеющую иные национальные смыслы картину мира, должны вводиться в содержание обучения иноязычному общению. И поня-

тие «текст культуры» должно быть ключевым в данном содержании. Ко всякому тексту культуры можно подойти двояко:

- 1) как к «вместилищу информации», которая должна быть из него извлечена, т.е. за текстом нужно увидеть «подлинную» реальность, которую он отображает;
- 2) как к уникальному, порожденному своеобразием личности автора произведению, которое представляет интерес само по себе.

Во втором случае не то, «что за текстом», а именно он сам (текст) и есть «подлинная» реальность, созданная индивидуальным сознанием автора. Реципиент ставит своей целью понять текст так, как хотел того автор, понять его мысли и замыслы, его чувства и переживания, т.е. главным становится не извлечение фактов, а общение с автором и его героями, опосредованное знаковой системой текста.

Таким образом, текст культуры может быть представлен как совокупность некой абстрактной «темы» (сюжетно-смыслового концепта) и приемов выразительности, при помощи которых тема переходит в «реальный» текст [Лотман 2002]. Исходя из этого, тексты культуры включают и такие разновидности текстов, как

- художественный текст (вербальный и невербальный в соответствии с различными видами художественного творчества),
- паралингвистический текст (текст, имеющий невербальные средства выражения информации такие, как мимика, жестикация, интонация и т. п.),
- семиотически осложненный вербальный текст, т.е. текст с иконическим компонентом, или «креолизованный текст» [Анисимова 2003: 11].

Генератором текстов культуры согласно мнению Ю.М. Лотмана выступает искусство, которое «с его принципиальной многозначностью порождает... только тексты» [Лотман 2002: 30]. При этом каждый вид искусства обладает своими средствами кодировки и передачи информации, а значит — своими вариантами текстов культуры и способами

их расшифровки. Тексты культуры многозначны, их смысловой объем достаточно широк, благодаря этому существует возможность «перевода» произведения искусства с языка одного вида творчества в другой. Информационная плотность наиболее высока в развернутых текстах (роман, фильм, тематическая картина) и понижается в произведениях, передающих в основном эмоциональные состояния (лирика, пейзажи, «чистая» музыка). Зато эмоционально окрашенные тексты, обращаясь к миру чувственных ощущений реципиента, устанавливают наиболее тесный контакт между продуцентом и реципиентом на уровне эмоций, выступают стимулом для выражения разнообразных ответных реакций [Лисаковский 2002: 178].

В связи с рассмотрением текстов культуры (вербальных и невербальных) в рамках семиотического подхода, важным становится исследование проблем, связанных с созданием типологии данных текстов, обеспечивающих формирование лингвосоциокультурной компетентности поликультурной языковой личности в процессе языкового образования. Данная типология может включать вербальные, невербальные и креолизованные тексты. Её создание предполагает выявление критериев (параметров), на основании которых производится классификация, позволяющая ориентироваться в многообразии текстов и являющаяся источником знаний о них. Рассматривая искусство как художественное творчество в целом и как генератор текстов, в нем можно выделить такие виды текстов культуры как музыка, архитектура, произведения изобразительного искусства и др. (рис. 2).

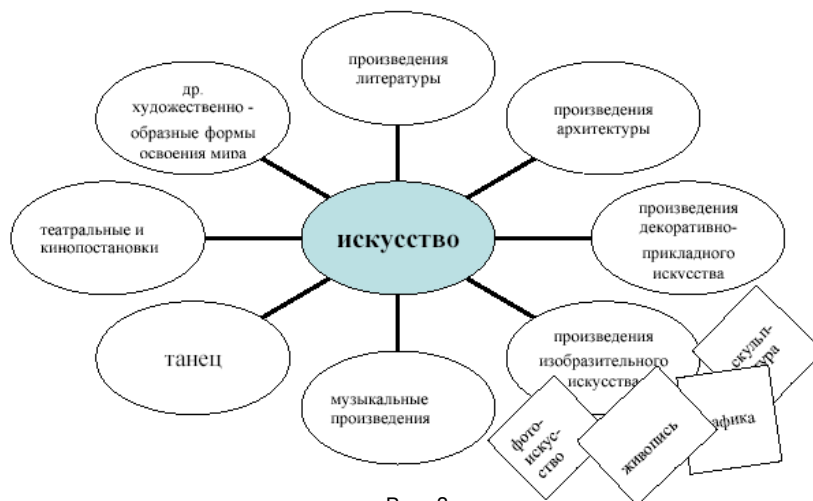


Рис. 2

Данные виды текстов культуры построены исключительно на образных системах знаков, для которых характерно то, что создаваемые с их помощью тексты произведений обладают свойством протяженности, непрерывности либо во времени (музыка), либо в пространстве (изобразительное искусство), либо и во времени и в пространстве (танец).

При сочетании текстов, относящихся к разным видам искусства, осуществляется многостороннее эстетическое воздействие на воспринимающую их личность, происходит синтез искусств, единство их воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферу. Включение текстов культуры в содержание обучения иноязычному общению обеспечивает эффективное формирование поликультурной языковой личности в условиях языкового вуза.

Библиографический список

1. Агеев В.П. Семиотика / В.П. Агеев. — М.: «Весь Мир», 2002.
2. Анисимова Е.Е. лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. — М.: Академия, 2003.
3. Доброхотов А.Л. История культуры / А.Л. Доброхотов [Электронный ресурс] // — М.: Кирилл и Мефодий, 2006.
4. Лисаковский И.Н. Художественная культура: Термины. Понятия. Значение: Словарь — справочник / И.Н. Лисаковский. — М.: РАГС, 2002.
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю.М. Лотман. — СПб.: Академический проект, 2002.
6. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет — коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Халяпина; РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2002.

Статья поступила в редколлегию 10.05.07

Н. С. Часовских

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Автор в статье рассматривает историю развития идеи познавательной самостоятельности учащихся в образовании; определяет основу обучения творческому саморазвитию; показывает, что критерием ценности той или иной педагогической системы должен быть ее конечный продукт: «способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности»

Идея самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения имеет большую историю, истоки которой уходят в далекое прошлое. В ее основе лежат определенные философские взгляды на процесс познания. Дискуссии Сократа (469-399 до н.э.), например, включали ум в такую деятельность, которая побуждала мысль к самостоятельным поискам истины. Его приемы использовались пифагорийской школой (4 в. до н.э.).

В центре внимания софистов (5 в. до н.э.) стояли вопросы познания и они разрабатывали особые приемы спора, включающие собеседников в активную мыслительную деятельность. Начиная примерно с XI века в средневековых университетах появился интерес к проблемам логики, которая в ту эпоху носила название диалектики и предмет которой составляла работа с понятиями. Увлечение диалектикой нашло свое выражение в характерных для средневековых университетов диспутах, которые иной раз длились по 10-12 часов. Диспуты являлись средством для включения его участников в самостоятельную познавательную деятельность.

Начиная с XV века произошел целый ряд изменений в социально-экономической и духовной жизни Западной Европы, приведших к началу новой эпохи, которая вошла в историю под именем Возрождения. Если в центре внимания античности была природно-космическая жизнь, в средние века — Бог и связанная с ним идея спасения, то в эпоху Возрождения в центре внимания оказался человек, индивид, что не могло не сказаться и на образовании. В результате вырастает новое самосознание человека и новая его общественная позиция: гордость и самоутверждение, сознание собственной силы и таланта становятся отличительными качествами человека. И именно эта эпоха дала миру ряд выдающихся индивидуальностей, обладающих ярким темпераментом, всесторонней образованностью, выделяющихся среди остальных своей волей, целеустремленностью, огромной энергией (Боттичелли, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Кеплер, Галилей и др.).

В эпоху Возрождения всякая деятельность воспринимается иначе, чем в античности и в средние века. У древних греков созерцание (по-гречески — «теория») ставилось выше деятельности, в средние века высшей формой деятельности признается та, что ведет к спасению души, а она во многом сродни созерцанию: это молитва, богослужебный ритуал, чтение священных книг. И только в эпоху Возрождения творческая, а, значит, и *самостоятельная* деятельность приобретает своего рода сакральный характер. С ее помощью человек не просто удовлетворяет свои партикулярно-земные нужды, он создает новый мир, создает красоту, творит самое высокое, что есть в мире, — самого себя. Человеческая личность приобрела невиданную ранее ценность. Заметим, что эта ценность напрямую связана с самостоятельностью личности.

XVII век открыл следующий период в развитии философии, который принято называть философией нового времени. В этот период наука занимает ведущее место в мировоззрении и на первый план в философии выходят проблемы теории познания — гносеологии.

Естественно, что такой ход событий привел к необходимости поиска активных форм обучения. Подобное стремление восходит к философским взглядам Ф. Бэкона. Это был первый серьезный удар по теории догматического заучивания «священного писания» и всякого печатного слова. По Бэкону наука должна быть рациональной переработкой фактов опыта посредством индукции. Пытаясь сделать метод неполой индукции по возможности более строгим и тем самым создать «истинную индукцию», Бэкон предлагал искать не только факты, подтверждающие определенный вывод, но и факты, опровергающие его.

Бэконовский призыв обратиться к опыту и эксперименту стал лозунгом для основателей Лондонского естествонаучного общества, куда вошли творцы новой науки — Р. Бойль, Р. Гук, И. Ньютон и др.

Однако нельзя не отметить, что английский философ сделал чрезмерный акцент на эмпирических методах исследования, недооценив при этом роль рационального начала в познании, и прежде всего математики. Поэтому не удивительно, что проблема конструирования идеальных объектов, составляющих теоретическую основу эксперимента, вскоре стала одной из центральных в философии XVII века. Эта проблема составила предмет исследований представителей рационалистического направления, прежде всего Р. Декарта.

Стремясь дать строгое обоснование нового естествознания, Декарт поднимает вопрос о природе человеческого познания вообще. В отличие от Бэкона, он подчеркивает значение рационального начала в познании. Следует заметить, что оба пути познавательной деятельности носили односторонний характер, но позволяли включать исследователя в самостоятельную творческую деятельность.

Примерно с этого времени началась и борьба двух направлений в образовании: материального (внимание только к содержанию) и формального (внимание только к развитию умственных сил) образования, каждое из которых являлось, конечно же, односторонней теорией обучения.

Современная дидактика исходит из признания единства процесса усвоения знаний и общего умственного развития учащихся. При этом развитие познавательных способностей личности требует специальной целенаправленной работы учителя на развитие самостоятельности учащихся.

Общепризнанно, что одним из первых сторонников активного учения школьников был чешский педагог Я. Коменский. Однако школа XVII столетия не могла использовать прогрессивные идеи и догматическое обучение продолжалось.

Вместе с переходом школы от индивидуального обучения к групповому и далее к классно-урочному при словесно-догматическом и словесно-наглядном типах обучения постепенно развивалась идея активизации самостоятельной познавательной деятельности ученика в том числе через исследовательский путь учения.

За развитие умственных способностей ребенка через использование исследовательского подхода выступал французский философ Ж.-Ж. Руссо [1]. Провозглашенный им те-

зис о применении исследовательского принципа в обучении — это продолжение развития идеи **самостоятельного** приобретения знаний. Однако передовые мысли философа не доходили до массовой практики обучения.

В XIX веке К.Д. Ушинский на базе теории Ф.А. Дистервега создает дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся и высказывает идею *познавательной самостоятельности* учащихся: ученикам следует передать «не только те или другие познания, но и *способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения*» (выделено нами, — Н.Ч.) [2, с. 500]. П.Ф. Каптерев, опираясь на теорию К.Д. Ушинского, призывает учителей развивать у учащихся логическое мышление и формировать их **познавательную самостоятельность** [3].

Во второй половине XIX века с критикой схоластических методов обучения выступил английский педагог Армстронг, который ввел в преподавание химии «эвристический метод», развивающий мыслительные способности учащихся. Задачу этого метода он видел в том, чтобы научить учащихся научному методу, развивающему их мыслительные способности. И, хотя Армстронг не создал системы методов обучения, а ограничился одним — единственным, его метод привлек внимание педагогов Англии, США, Германии и России.

Таким образом, исследовательский подход вошел в стены школ, хотя пока еще под разными названиями: «лабораторно-эвристический метод» (Ф.А. Винтергальтер), «опытно-испытательный метод» (А.Я. Герд), «метод лабораторных уроков» (К.П. Ягодский), «эвристический метод» (Армстронг), «естественнонаучный метод» (А.П. Пинкевич) и др.

В 1913 году близость указанных терминов привела Б.Е. Райкова к обоснованию введения единого термина «исследовательский метод», охватывающего все основные нюансы исследовательского подхода. Суть этого метода Б.Е. Райков видел в том, что он: 1) способствует формированию навыков самостоятельной умственной деятельности, развитию логического мышления; 2) содействует законам интеллектуального и психического развития ребенка [4].

Исследовательский метод, безусловно, способствовал ликвидации системы зазубривания учебного материала. Он стал антиподом догматического обучения и самое главное — применение этого метода обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей и их творческой активности.

Однако, несмотря на определенные успехи в реализации концепции активного обучения, позволяющей решать проблемы развития умственных способностей ребенка, из-за отсутствия достаточной гносеологической и психологической базы развитие дидактики в нашей стране оказалось односторонним. В результате исследовательский метод постепенно стал почти единственным в теории и отчасти в практике школ 20-х годов. Это была методически неверная установка, приведшая к абсолютизации одного метода в педагогической теории и практике опорных школ.

Анализируя использование исследовательского метода в эти годы, М.И. Махмутов выделяет следующие недостатки в его применении: принижалась роль объяснений учителем сущности сложных научных понятий; не учитывались возрастные возможности учащихся и уровень их подготовки (переоценка их исследовательских способностей); недооценивалась роль систематического изложения основ наук и обучающей деятельности учителя, нарушалась система знаний; увлекаясь внешней активностью, педагоги упускали из виду активность их мысли; в теории и практике преувеличивали значение индукции в усвоении знаний и уменьшали

роль дедукции; не уделяли внимания усвоению теории, формированию системы обобщенных понятий как базы для *самостоятельной познавательной деятельности* учащихся. Кроме того, были и объективные трудности в применении исследовательского метода. Это и слабая научная и методическая подготовка учителей; перегруженность программ и слабая учебно-материальная база школ; отсутствие теории построения целостного педагогического процесса на основе законов мыслительной деятельности учащихся и др. [5, с. 241].

Исследователи истории педагогики указывают, что главная трудность заключалась в том, что не было рационального подхода к использованию исследовательского метода, точной ориентации на то, каковы границы его применения. К этому, очевидно, следует добавить, что рациональные подходы к использованию обсуждаемого метода, точные границы его применения в то время вряд ли были возможны, поскольку не были достаточно разработаны исходные для дидактики науки: гносеология, психология мышления, физиология и др. Это привело к тому, что в начале 30-х годов намечился отход от достижений дидактики 20-х годов. Универсализация исследовательского метода исчезла, ее место заняла универсализация информационного изложения. Это, в свою очередь, привело к резкому снижению уровня самостоятельности учащихся в процессе обучения.

В 20-х гг. 20 в. определенную роль в развитии теории самостоятельности учащихся сыграли комплексная система обучения и другие формы индивидуализации обучения. При формировании знаний и умений учащихся традиционный, стереотипный, в основном вербальный, способ обучения уже становится малоэффективным. НТР требует от человека приспособления к постоянно изменяющимся и совершенствующимся условиям производства, умения ориентироваться в нарастающем потоке информации. Роль самостоятельной работы школьников возрастает также в связи с изменением целей обучения, его направленностью на формирование навыков творческой деятельности, а также в связи с компьютеризацией обучения. Самостоятельность — это одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами, проявляя при этом ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения. Поэтому дидактика все больше осознают, что необходима новая дидактика, которая основное внимание должна уделять именно самостоятельности, посредством которой только и может протекать процесс развития учащихся [6].

Поскольку в традиционной дидактике чаще всего приоритет отдавался деятельности учителя, то во всех ситуациях педагогического взаимодействия с учеником по стимулированию «самостоятельности» (самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация), а значит и творческому саморазвитию личности ученика, ранее уделялось недостаточно внимания. Более того, перечисленные выше виды «самостоятельности», как показали исследования, требуют не просто ситуативного педагогического стимулирования, а целенаправленного обучения учащихся творческому саморазвитию как виду деятельности. При этом учитель должен иметь в виду, что создание для этих целей педагогических условий — это прежде всего расширение зоны возможностей для самопознания, самоопределения, самоуправления и саморазвития всего спектра «самостоятельности» учащегося в процессе его рефлексирования самосозидания как творчески саморазвивающейся личности.

Поэтому проблема технологии обучения **творческому саморазвитию** личности ученика — одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических

проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить. И главная трудность в решении этих проблем заключается в том, что традиционная дидактика, и ее многочисленные инновации ориентированы в основном на учителя. Но как не было, так и нет дидактики для самого ученика, т.е. мы не учим, не развиваем его дидактическую культуру. Дидактическая культура ученика, а затем студента, осваивается не целенаправленно, а методом проб и ошибок. В связи с этим противоречием возникают проблемы: как обучать ученика, студента творческой рефлексии, как стимулировать саморазвитие его общеучебных умений, включая умение самоуправления в решении учебных задач, как развивать способность к самооценке и самоконтролю в учебной деятельности.

В настоящее время существует много различных педагогических систем, которые претендуют на решение основных образовательных проблем. Однако мы делаем предпочтение системе развивающего обучения, в которой *обучение формирует способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности* [7].

Концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самостоятельности», раскрытой в работах Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, П.А. Флоренского, К. Роджерса, А. Маслоу и др.

Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования творческого саморазвития личности в обучении и воспитании высказывали А.И. Кочетов, В.А. Караковский, А.И. Тубельский. В работах В.И. Андреева, А.В. Петрова, А.В. Усовой и др. концепция творческого саморазвития стала предметом специального исследования.

Современная концепция обучения творческому саморазвитию прежде всего опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем. Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности. Эта новая педагогическая парадигма, как считает Андреев, строится на следующих базовых постулатах: 1) осознании самоценности каждой личности, ее уникальности; 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; 3) приоритете внутренней свободы — свободы дня творческого саморазвития по отношению к свободе

внешней; 4) понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

В традиционной дидактике считается: чтобы изменить (обучить, развить) человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. И она, т.е. традиционная дидактика, опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых учителем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому КПД наших дидактических усилий часто оказывается очень низким. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности — это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика, студента.

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение и воспитание), которое способствует тому, чтобы личность студента сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приемов, факторов и условий, но механизм саморазвития срабатывает, когда мы ведем внешний или внутренний диалог, анализируя свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый, более высокий уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя, испытываем определенное напряжение своих творческих сил и способностей.

Самостоятельность — это уровневое понятие и мы намерены развернуть эту проблему в следующей работе, где планируем остановиться на вопросах обучения студентов физико-математического факультета педагогического вуза творческому саморазвитию.

Библиографический список

1. Руссо Ж.-Ж. Полн. Собрание соч. — Лион, 1976.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. — Т.2. — М., 1939.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. — Спб., 1905.
4. Райков Б.Е. Исследовательский метод в педагогической работе. — Л.: Госиздат, 1924.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975.
6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. — Казань: КГУ, 1998. — 318.
7. Петров А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. — ЧГПУ «Факел», 1997.

Статья поступила в редколлегию 12.04.07

УДК 37.03

О.П. Петрова, Т.А. Зубарева

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ОБЩЕНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ПОЗИЦИИ СВЯЗЕЙ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

В работе дается анализ специфики понятия «общение» в образовательном процессе. Педагогическое общение определяется как подвижный, изменчивый, противоречивый, управляемый тип взаимодействия, характеризующийся обменом мыслями, чувствами и переживаниями, отношениями, который является духовно психологической основой педагогического процесса, формирующего такие образовательные структуры, через которые реализуются связи между законами, принципами, правилами, определяющими процесс образования, развития и воспитания личности.

Для наших исследований чрезвычайно важную роль играет работа И.А. Зимней [1], в которой рассматриваются проблемы педагогического общения как взаимодействия субъектов образовательного процесса. Общение она рассматривает как осознанную и неосознанную вербальную связь, передачу и прием информации [1, с. 322]. Педагогическое общение рассматривается как частный вид общения людей (например, в сопоставлении с деловым общением, семейным общением и т. д.). Ему присущи как общие черты этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса, которые и представляют для нас интерес.

Несмотря на то, что сама проблема искусства воздействия говорящего на аудиторию имеет давнюю историю, проблема общения в настоящее время приобрела качественно новое звучание. Если в Древней Греции и Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то в наши дни речевое общение, и в частности педагогическое, изучается уже с точки зрения: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики и педагогической психологии, каждая из которых рассматривает ту или иную грань этой в целом комплексной проблемы.

И.А. Зимняя придерживается мнения, что «С позиции деятельностного подхода общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [1, с. 324]. Такая трактовка общения обосновывается с методологических позиций. Во-первых, она исходит из признания неразрывности общественных, товарно-денежных и межличностных отношений, в качестве средства которых или средств взаимодействия выступают «язык и деньги». Это означает «вплетенность» общения в систему производственных, общественных отношений, с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом общении — с другой.

Во-вторых, такое понимание этого процесса базируется на утверждении единства общения и деятельности, предполагающем, что «любые формы, общения есть специфические формы совместной деятельности людей» [2, с. 93]. Данное положение позволяет автору квалифицировать специфическое для педагогического процесса общение как форму совместной учебной деятельности субъектов.

При этом автор И.А. Зимняя замечает, что утверждение единства деятельности и общения не предполагает однозначности трактовки характера связи этих явлений. Они могут рассматриваться как стороны социального бытия человека (Б.Ф. Ломов), как явления, находящиеся в отношении род-вид, т. е. общение есть вид деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Г.В. Гусев и др.). В последнем случае возникает вопрос, какая это деятельность: индивидуальная или коллективная. И.А. Зимняя исходит из того, что возможны обе формы деятельности, но *само общение не деятельность, а форма взаимодействия людей* (выделено нами — О.П., Т.З.) занятых различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях. Такая трактовка совпадает с общей позицией Б.Ф. Ломова, согласно которой общение это «не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся (« симметричных ») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [3, С. 252]. Однако разница, как считает И.А. Зимняя, в трактовках заключается в том, что для Б.Ф. Ломова общение и есть само взаимодействие, тогда как у нее — это его форма.

Мы не можем согласиться с такой трактовкой позиции Б.Ф. Ломова. Дело в том, что из приведенной фразы не

следует, что общение — это взаимодействие. Автор говорит о «взаимодействии субъектов», то есть о типе взаимодействия, а не просто о взаимодействии. Таким образом, Б.Ф. Ломов достаточно корректен, если из его рассуждений следует, что общение — это один из видов взаимодействия. На наш взгляд, общение — это взаимодействие субъектов с другими субъектами, с самим собой, а также духовное взаимодействие с живой и неживой природой.

Определять же общение как форму взаимодействия людей, на наш взгляд, несколько ущербно, так как в этом случае мы явно даем предпочтение формализму, отрывая форму от содержания. В данном же случае содержание должно сохраняться, но изменяться форма проявления, а значит корректнее говорить о типе (виде) взаимодействия. Именно такой подход к определению общения позволяет адекватно рассматривать и соответствующие типы общения. Внешнее общение представляется как взаимодействие субъектов или информационное, предметное и энергетическое взаимодействие, в процессе которого проявляются, формируются и развиваются межличностные, групповые и коллективные взаимоотношения.

Внутреннее общение представляет собой взаимодействие человека с самим собой, внутренний диалог со вторым «Я», а также с воображаемыми образами других людей, феноменами искусства, с фантастическими образами различного характера. Чем богаче такое общение, тем богаче духовный мир человека. При этом внешнее общение, перенесенное во внутренний мир, становится более глубоким и осмысленным.

Наконец духовное общение людей с живой и неживой природой составляет фундамент познавательной, трудовой и учебной деятельности человека.

Собственно педагогическим общение становится тогда, когда оно обусловлено соответствующими целями и оптимально использует все типы общения. *Педагогическое общение определяется специфическими типами взаимодействия, характеризуется целенаправленностью, сознательной постановкой цели и решением образовательных задач. В целом — это подвижный, изменчивый, противоречивый, управляемый тип взаимодействия, характеризующийся обменом мыслями, чувствами и переживаниями, отношениями, который является духовно психологической основой педагогического процесса, формирующего такие образовательные структуры, через которые реализуются связи между законами, принципами, правилами, определяющими процесс образования, развития и воспитания личности.* Основой всякого общения является не только содержание, но и форма деятельности и взаимодействия, а педагогического общения — содержание и форма учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, общение как основополагающее понятие в психологии трудно определить исчерпывающим образом. Нас, например, интересует данный феномен с позиции связей и взаимодействий и потому мы особое внимание уделяем этому аспекту. С этих позиций значение общения может быть раскрыто через его специфическую роль в человеческом сообществе [4, с. 235-236]: 1) общение выполняет связующую роль в коллективной деятельности людей, помогая им распределять задачи и планировать участие каждого. Эту задачу можно назвать прагматической; 2) общение выступает как важнейшее условие формирования и изменения психического облика человека. Эта функция общения называется формирующей; 3) подтверждающая функция, т. е. возможность утвердить себя, получить обратную связь; 4) организация и поддержание межличностных отношений; 5) внутриличностная задача, которая реализуется в основном во внутреннем плане посредством внутренних диалогов. Коммуникативный подход позволяет наглядно представить схему педагоги-

ческого взаимодействия, во всем многообразии входящих в нее звеньев (источник, ситуация, канал связи, обратная связь и т.д.), что используется современной педагогикой. Но данный подход не вскрывает внутренней природы этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов и т.д. Для того чтобы вскрыть эту природу, необходим подход, позволяющий не только установить связь говорящего и слушателей, но и определить ее психологические механизмы. Это можно сделать, только проанализировав потребности и мотивы, цели и задачи деятельности, ее психологическую структуру, особенности субъектов, другими словами, не на основе деятельностного подхода, а с учетом принципа единства личности, психики, сознания и деятельности.

Существует также и более общий социально-психологический подход к интерпретации речевого общения с позиции взаимодействия людей, интеракционизма. В русле этого подхода подчеркивается неразрывность связи коммуникации (или общения) и других более широких планов взаимодействия людей.

Для определения сущности общения важным оказывается развиваемое в последние десятилетия представление о его функциональной и уровневой организации (Б.Д. Парыгин, Г. М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек и др.). Так, определяя общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [5, с. 162], В. Н. Панферов выделил в общении четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение, соответственно наметив и четыре подхода к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический (познавательный) и регулятивный. Б.Ф. Ломов описал три стороны (функции) общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную, подчеркивая обязательность собственно коммуникативного компонента как приема и передачи сообщения, регуляции поведения и наличие отношения, переживания, т.е. аффективного компонента.

В настоящее время распространен подход, согласно которому в общении рассматриваются коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны [2, с. 97]. Существенно, что все эти стороны общения проявляются одновременно. Коммуникативная сторона реализуется в обмене информацией, интерактивная — в регуляции взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения, перцептивная же — в «прочтении» собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия.

Более детальный анализ функций общения позволяет дифференцировать контактную, информационную, побудительную, координационную, функцию понимания, эмотивную функцию установления отношений и функцию оказания влияния (Л.А. Карпенко).

Проведенный анализ содержания, функций и внутренней структуры (уровней) вербального общения в целом позволяет с этих же позиций в этих же терминах определить

и педагогическое общение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система — понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы: структуры, функциональные, содержательные [6, 7].

В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «... такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [8, с. 20]. Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Отметим еще раз, что психологический анализ учебного сотрудничества и общения как многоуровневого взаимодействия преподавателя и студента (учебной студенческой группы) включает рассмотрение каждой из этих сторон как субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует — это целенаправленность, активность и мотивированность деятельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и общения: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая — роль ученика, студента. Важно отметить взаимодополняемость этих ролей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъектов, — обусловленность учебной и педагогической деятельности, с одной стороны, их индивидуально-психологическими особенностями, с другой — теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавателем или студенческом коллективе.

Общение представляет многостороннее и многофункциональное явление, характер которого определяет и само взаимодействие. На основе анализа различных подходов к рассмотрению общения наиболее адекватным оказывается деятельностный демократический, дружеский стиль общения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1980.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
4. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
5. Панферов В.Н. Психология общения. // Вопросы философии, 1972. — №7.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М. — Нальчик, 1996.

УДК 37.03

А. И. Гурьев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается уровневый подход к решению заданий, содержащих исторический материал по предметам естественнонаучного цикла.

Знания по истории естественных наук являются неотъемлемой чертой образования. Важную роль в познании окружающего мира играют задания, основанные на оригинальных работах классиков науки. Они дают возможность учащимся почувствовать «дух» развивающегося естествознания, ощутить глубину и оригинальность мышления ученых прошлого.

В своей практической работе мы систематически используем задания, содержащие исторический материал, которые мы классифицируем по трем уровням.

Первый уровень — репродуктивный. Он предполагает наличие у учащихся знаний, достаточных для решения данных задач. Примерами таких задач могут быть следующие:

1. Попробуйте сказать слово «сто», пользуясь папуасскими названиями «урапун» и «окоза».

2. Попробуйте быстро сосчитать, чему равно произведение или частное от деления CCCIV на XVIII.

3. Какое число по-шумерски обозначается как «ПЕШ-ПЕШ-ПЕШ-ПЕШ».

4. Какую цифру индийцы называли «коти»?

5. В папирусе Ахмеса есть задача: «Разделить 7 хлебов между 8 людьми». Попробуйте решить ее.

6. В папирусе Ахмеса имеются задачи, носящие отвлекающий характер. Например: *В доме 7 кошек, каждая кошка съедает 7 мышей, каждая мышь съедает 7 колосов, каждый колос дает 7 растений, на каждом растении вырастает 7 мер зерна. Сколько всех вместе?*

7. Аналогичные задачи существовали и на Руси. Еще в XIX веке в русских деревнях загадывали: *«Шли семь старцев. У каждого старца по семи костылей. На каждом костыле по семи сучков. На каждом сучке по семи кошелей. В каждом пироге по семи воробьев. Сколько всего?»*

8. **Из древнеиндийской математики** (около 2000 г. до н. э.). В Древней Индии математика распространялась как своего рода спорт. Некоторые индийские руководства математики были написаны как учебные пособия по проведению подобных состязаний — для повышения мастерства любителей умственного спорта. Для решения сложных задач устраивались состязания в присутствии многочисленных зрителей. Автор одного из таких учебников писал: «Следуя приведенным здесь правилам, можно придумать тысячи других задач. Подобно тому, как солнце затмевает своим сиянием звезды, слава ученого человека, поставившего и решившего алгебраическую задачу, затмевает славу других ученых в многочисленном собрании». Весь учебник этого автора написан в стихах. Приведем лишь одну из задач, но не в стихотворном, а в прозаическом варианте. «Пчелы числом, равным квадратному корню из полного числа их во всем рое, сели на куст жасмина, $\frac{8}{9}$ пчел полетели назад к рою. И только одна пчела из того же роя кружилась над цветком лотоса, привлеченная жужжанием подруги, неосторожно угодившей в ловушку сладко благоухающего цветка. Сколько всего пчел было в рое?»

9. **Арифметика древних китайцев** (2000 г. до н. э.). В центре квадратного пруда шириной 10 шагов растет камыш, возвышающийся на 1 шаг над поверхностью воды. Если, стоя на берегу водоема, притянуть камыш к середине любой из сторон, то он как раз касается края пруда. Какова глубина пруда?

10. **Из Древнего Вавилона** (около 2000 г., до н. э.). Длина и $\frac{1}{4}$ ширины вместе составляют 7 ладоней, а длина и ширина вместе 10 ладоней. Сколько ладоней составляют длина и ширина в отдельности?

11. **Пифагор Самосский** (около 580—501 гг. н. э.). Поликрат (известный из баллады Шиллера тиран с острова Самос) однажды спросил на пиру у Пифагора, сколько у того учеников. «Охотно скажу тебе, о Поликрат», — отвечал Пифагор, — «Половина моих учеников изучает прекрасную математику, четверть исследует тайны вечной природы, седьмая часть молча упражняет силу духа, храня в сердце учение. Добавь еще к ним трех юношей, из которых Теон превосходит прочих своими способностями. Столько учеников веду я к рождению вечной истины». Сколько учеников было у Пифагора?

12. **Евклид** (около 300 г. до н. э.). Однажды мула и осла нагрузили зерном. По дороге мул сказал ослу: «Если бы ты уступил мне одну меру своего груза, то я нес бы вдвое больше зерна, чем ты. А если бы я уступил тебе одну меру своего груза, то мы оба несли бы зерна поровну». Сколько мер зерна нес мул и сколько осел?

13. Из зала суда Новочеркаска 1914 год. Разбиралось дело о пропаже 20 овец по следующему условию: уплатить за первую овцу одну копейку, за вторую 2 копейки, за 3-ю 4 копейки, за 4-ю 16 копеек, за 5-ю 356 копеек. *За сколько покупатель может купить стадо из 20 овец?*

14. **Из курса чистой математики Ефима Войцеховского**. На вопрос *который час?* Ответствовано было $\frac{2}{5}$ прошедших часов от полуночи до его времени равны $\frac{2}{3}$ остальных до полудня. *Спрашивается число того времени?*

15. **Архимеду** принадлежат следующие задачи: «Доказать, что площадь круга, описанного около квадрата, вдвое больше площади вписанного в квадрат круга», «Если в круге хорды АВ и CD пересекаются под прямым углом, то сумма квадратов отрезков АЕ, ВЕ, СЕ и DE равна квадрату диаметра этого круга. Доказать!».

Второй уровень — проблемный. При решении задач этого уровня перед учащимися ставится проблема, которую необходимо решить в ходе диалогового обсуждения. К таким заданиям мы относим, например, такие:

16. На каких фактах основано, по вашему мнению, утверждение Аристотеля о том, что: «Падение массы золота, или свинца, происходит тем быстрее, чем больше его размер»? Можно ли его опровергнуть? Обоснуйте свой ответ.

17. Можно ли согласиться с тем, что, как полагал Аристотель: «Тело движется пока и поскольку на него

влияет какая-то сила. Перестанет она действовать, — тело остановится»? Обоснуйте свой ответ.

18. Аристотель утверждал, отрицая теорию пустоты, что в пустоте стала бы возможна бесконечная скорость, поскольку движение не встречало бы сопротивления. Между тем, говорил он, бесконечная скорость в принципе не может существовать! Объясните эти слова великого ученого.

19. «Движущееся тело останавливается, — утверждал Аристотель, — если сила, его толкающая, прекращает свое действие...». В чем не прав ученый?

20. Аристотель полагал, что чем тяжелее тело, тем быстрее оно падает. Прав ли ученый? Обоснуйте свой ответ.

21. Протагор утверждал: «Пять есть 2+3, но 2 — четное число, а 3 — нечетное. Выходит, что 5 — и четное и нечетное число». Что бы вы ответили Протагору?

22. Будучи остроумным естествоиспытателем Демокрит выдвинул следующий трудный вопрос: «Если конус будет многократно рассекается плоскостью параллельно основанию, то, как следует представить себе поверхность сечения: будут ли они равными или неравными? Если они не равны между собой, то конус окажется не гладким, а как бы ступенчатым. Если же они равны между собой, то мы приходим к абсурду, ибо в таком случае получается, что у нас был цилиндр, а не конус.

23. Из рукописи XVII века: *Лев съел овцу одним часом, а волк съел овцу в два часа, а пес съел овцу в три часа. Ино хочешь ведати: все три — лев, волк и пес — овцу съели вместе вдруг и сколько бы они скоро ту овцу съели, сочти ми?* Переведите задачу на русский язык и решите ее.

24. Из «Арифметики» Магницкого: *Некий человек продает коня за 156 рублей; раскаявсь же, купец нача отдавати продавцу, глаголя: «Яко несть мне лепо взяти сичевого коня, недостойного такие высокие цены». Продавец предложил ину куплю, глаголя: «Аще те мнится велика цена сему коню быти, убо купи гвоздие, их же сей конь имать в подковах своих ног, коня же возьми за тою куплею в дар себе. А гвозди во всякой подкове по шести, и за един гвоздь даждь мне полушку, за другой же — две полушки, а за третий копейку, и тако все гвози купи». Купец же, видя столь малую цену хотя в дар себе взяти, обещал таку цену плати, чая не больше 10 рублей за гвозди дати. И ведально есть, колико купец — он проторговался?* Переведите задачу на русский язык и решите ее.

25. В IX веке стала известна задача об изобретателе шахматной игры. В награду за свое изобретение он потребовал от индийского царя пшеницу. Ее должно быть столько, чтобы на первую клетку доски можно положить одно пшеничное зерно, на вторую — два, на третью — четыре, на четвертую — восемь, то есть чтобы число зерен все время удваивалось. Сможет ли царь выполнить условие изобретателя? Обоснуйте свой ответ.

26. Среди парадоксов средневековья мы находим следующий: «Миссионер, очутившийся среди людоедов, обнаруживает, что он угодил как раз к обеду. Они разрешают ему произнести какое-нибудь высказывание с условием, что если оно окажется истинным, его сварят, а если ложным — зажарят. Что надо сказать миссионеру?» Попробуйте решить этот парадокс.

Библиографический список:

1. Глейзер Г.И. История математики в школе VII–VIII кл. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 240 с.
2. Гурьев А.И. Междпредметные связи в процессе преподавания физики: Монография / Алт. гос. техн. ун-т им. И. И. Ползунова; Горно-Алтайский гос. ун-т. — Барнаул: Изд-во Алт ГТУ, 2002. — 228 с.
3. Делман И.Я. За страницами учебника математики: Пособие для учащихся 5-6 кл. сред.шк. — М.: Просвещение, 1989. — 287 с.
4. Кудрявцев П.С. Курс истории физики. Учеб. Пособие для студентов М., Просвещение, 1974. — 312 с.
5. Стройк Д.Я. Краткий очерк истории математики. М., Просвещение, 1983. — 282 с.

Статья поступила в редакцию 29.05.07

Третий уровень — поисковый. Он предполагает нахождение учащимися ответов на задания при работе с историческим материалом, например:

1. Кому из астрономов принадлежат слова, сказанные после предложения посмотреть в телескоп: «Это меня не интересует. Я точно знаю, что Нептун находится сейчас именно там, где должен находиться, судя по моим вычислениям»? На основе какой гипотезы сделано это утверждение?

2. Кто первым понял, что затмения Солнца происходят вследствие покрытия ее Луной?

3. Кто первым занялся астрономией и мог предсказать солнечные затмения?

4. Кто первым доказал, что диаметр делит круг пополам?

5. Кто первым сформулировал положение о том, что во всяком равнобедренном треугольнике углы при основании равны.

6. Кому принадлежат слова: «...И наконец, то, что нам кажется зачерствевшим и твердым, без сомнения должно состоять из элементов, связанных друг с другом посредством крючков и усиков, входящих в отверстия»? О каких элементах и крючках говорит ученый? Что несостоятельно в его взглядах?

7. В чем состоял метод Архимеда и почему Галилея и Ньютона можно считать продолжателями его метода?

8. Кто впервые ввел в употребление термины — плод, околоплодник, сердцевина.

9. Кто первым назвал рассуждения о смысле жизни «философией» (любомудрием).

10. Некто утверждал: «То, что небо сферообразно и что оно вращается, подтверждается повседневным опытом. Из века в век люди наблюдали как Солнце, Луна и звезды смещаются с Востока на Запад, описывая параллельные круги. Центр таких оборотов всегда один и тот же — он совпадает с Землей. Любое другое объяснение не выдерживает критики». Назовите фамилию ученого и попробуйте ему возразить.

11. «Если бы Земля не находилась в центре мира, то наблюдаемый нами порядок смены дней и ночей нарушился бы. Более того, затмение Луны не могло бы наступить в позиции, диаметрально противоположной Солнцу, относительно всех прочих частей неба». Кому принадлежат эти слова? Прав ли ученый? Обоснуйте свой ответ.

При работе на этом уровне ученикам также дается задание на основе различных источников, содержащих исторический материал, составить авторские задачи первого или второго уровня, используя такие выражения как: *Докажите или опровергните утверждение...; Что бы вы ответили собеседнику, утверждающему, что...; ... утверждал ..., как бы вы отнеслись к данному высказыванию? Аргументируйте свою точку зрения; Как вы полагаете...; Почему именно в... веке... году (веке) интенсивно идут исследования по проблемам...*

Как показывает практика работы, использование данных заданий способствует развитию самостоятельности и творческой активности учащихся, вызывает интерес к предметам естественнонаучного цикла, а также способствует формированию у них естественнонаучного мировоззрения.

ЮБИЛЕИ

В 2007 г. исполняется **50 лет Сибирскому отделению Российской академии наук (СО РАН)**. Отделение было создано по инициативе академиков М.А. Лаврентьева, С.Л. Соболева, С.А. Христиановича. СО РАН и является региональным объединением научно-исследовательских, опытно-конструкторских, производственных организаций РАН, а также подразделений, обеспечивающих функционирование инфраструктуры научных центров, расположенных на территории Сибири: в 7 областях, 2 краях и 4 республиках (общая площадь территории около 10 млн. кв. км). Научные центры СО РАН находятся в Новосибирске, Томске, Красноярске, Иркутске, Якутске, Улан-Удэ, Кемерово, Тюмени, Омске, отдельные институты работают в Барнауле, Чите, Кызыле. В составе СО РАН 76 научно-исследовательских и 13 конструкторско-технологических учреждений, работающих в области физико-математических, технических, химических и биологических наук, наук о Земле, гуманитарных и экономических наук. Примерно половина потенциала Отделения сосредоточена в Новосибирском научном центре. В настоящее время в Сибирском отделении работает более 22,5 тыс. человек, из них более 8,5 тыс. научных сотрудников, включая 67 действительных членов и 77 членов-корреспондентов РАН, 1870 докторов наук и 4748 кандидатов наук. Подробная информация о праздничных мероприятиях размещена на сайте: <http://www.sbras.ru/cmn/50/>



Алтайскому заповеднику — 75 лет. Алтайский государственный природный заповедник был образован 16 апреля 1932 года. Его площадь более 8000 тысяч гектар — одна из самых крупных в России. Его территория представляет собой настоящую горную страну, украшенную ожерельем из двух с половиной тысяч озер, самое крупное из которых — Телецкое, хранит огромный запас чистой пресной воды. Разнообразие природных условий Алтайского заповедника, связанных с высотной поясностью и протяженностью территории на 200 км с севера на юг, соответствует исключительно богатый животный мир. Из позвоночных в заповеднике встречаются 15 видов рыб, 8 амфибий и рептилий, 323 вида птиц, 67 видов млекопитающих. Есть виды «фоновые», с высокой численностью: птицы — рябчик, белая куропатка, хохлатая черныш, кряква, пухляк, лесной конек, перевозчик, черный коршун; млекопитающие — красная полевка, восточно-азиатская мышь, белка, марал, медведь, соболь. Есть виды редкие и очень редкие. 20 видов птиц (журавль-красавка, балобан, черный гриф, орлан-белохвост, скопа, беркут и другие), 2 вида млекопитающих (аргали и снежный барс) занесены в Красную Книгу России. С 1998 года заповедник в составе объекта «Алтай — Золотые горы» включен в Список Всемирного природного и культурного наследия ЮНЕСКО.

80 лет заповеднику «Воронежский». Один из старейших в Европейской части России, Воронежский заповедник был создан 19 мая 1927 года для того, чтобы спасти от гибели исчезающего в начале XX века речного бобра. Сегодня, когда эта задача успешно решена, бобр уже не является редким видом в России. Небольшая территория заповедника составляет около 31 тысячи гектар и занимает половину Усманского бора, знаменитого тем, что его корабельные сосны более 300 лет назад послужили основой для строительства Петром I Российского флота. В 1985 году заповедник получил статус биосферного резервата и стал работать по программе ЮНЕСКО «Человек и биосфера».

15 лет национальному парку «Смоленское Поозерье». На сравнительно небольшой территории парка, расположенного на северо-западе Смоленской области, во всем многообразии представлены образцы рельефа Валдайского оледенения. Особое место занимают красивейшие озера ледникового происхождения, утопающие в зелени лесов. На территории парка обнаружены многочисленные стоянки, городища, селища и курганные могильники людей каменного века.

«Смоленское Поозерье» является ключевой орнитологической территорией России, членом Федерации «Европарк», участником программы ЮНЕСКО «Человек и биосфера».

КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ

17-22 сентября 2007 года в г. Барнауле состоится IX конференция «Современные методы математического моделирования природных и антропогенных катастроф»

Организаторы конференции: Институт вычислительных технологий СО РАН, Институт водных и экологических проблем СО РАН, Научно-производственное объединение «Тайфун», Красноярский научный центр СО РАН, Институт вычислительного моделирования СО РАН, Главное управление МЧС России по Алтайскому краю, Алтайский государственный университет, Новосибирский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Администрация Алтайского края, Администрация г. Барнаула, Технопарк «Новосибирск», Научно-производственное предприятие «СибЭРА».

Тематика конференции: Развитие математических методов для приложений в задачах моделирования природных и антропогенных катастроф; Компьютерное моделирование ЧС и системы поддержки принятия решений; Математические методы, методики и технологии прогнозирования риска ЧС природного и техногенного происхождения; Моделирование ресурса, безопасности и аварийных ситуаций технических систем; Мониторинг и оценка риска возникновения ЧС техногенного и природного происхождения; Идентификация источников ЧС и оценка уровня индустриального и экологического рисков территорий; Технологии и средства мониторинга ЧС, телекоммуникаций и систем связи; Авариеведение, декларирование, страхование,

экспертиза и освидетельствование объектов повышенной опасности; Региональные проекты и программы по снижению рисков и смягчению последствий ЧС, системы контроля промышленной безопасности.

В рамках мероприятия будут проведены два специализированных Сопещения: совещание разработчиков систем прогнозирования характеристик цунами на дальневосточном побережье России в рамках ФЦП «Снижение рисков и смягчение последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в РФ до 2010 года»; совещание исполнителей междисциплинарной программы СО РАН 4.5.2. «Разработка научных основ распределенной информационно-аналитической системы на основе ГИС и Веб-технологий для междисциплинарных исследований».

Подробная информация о мероприятии размещена на официальном сайте конференции: http://www.ict.nsc.ru/ws/hazards_2007/

19-22 сентября 2007 года Курский государственный университет при поддержке РГНФ и Правительства Курской области проводит Десятую региональную культурно-антропологическую школу молодых ученых «КУЛЬТУРА — ОБРАЗОВАНИЕ — ЧЕЛОВЕК»

Глобальные процессы изменения облика современного мира, взаимовлияния и взаимопроникновения национальных культур создают уникальную социокультурную ситуацию во всех уголках планеты, привлекающую к себе внимание исследователей самых разных отраслей науки. Концентрация внимания молодых ученых на особенностях переживаемой человечеством исторической эпохи, проблемах предназначения человека, смысла его бытия, механизмах формирования этнокультурной идентичности индивида, освоения им культурных ценностей и нормативов, места и роли образования в этих процессах требуют нового, синергетического подхода в их анализе, прогнозировании перспектив и закономерностей развития общества и человека.

Основная проблема Десятой региональной культурно-антропологической школы молодых ученых — «ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ».

К участию в работе школы приглашаются молодые ученые — студенты старших курсов, аспиранты, докторанты, занимающиеся исследованием проблем развития современной культуры и образования.

В рамках школы пройдут публичные лекции отечественных специалистов, будет организована работа дискуссионных площадок, будут организованы мастер-классы крупных ученых, обсуждение исследовательских концепций молодых исследователей.

К началу работы Десятой региональной культурно-антропологической школы планируется издание сборника научных трудов молодых ученых «Образование в контексте глобализации культуры: проблемы и перспективы»

Почтовый адрес: 305000 Курск, ул. Радищева, 33, Курский государственный университет, кафедра социальной педагогики и методики воспитания (материалы Десятой региональной культурно-антропологической школы молодых ученых).

Заявки на участие в работе школы и статьи можно переслать по e-mail: reprintsev@mail.ru spimv@mail.ru

Справки по телефону в Курске: (471 2) 56-84-64; 56-84-61.

Секретарь оргкомитета Десятой региональной культурно-антропологической школы молодых ученых — Инна Николаевна Анненкова.

Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина приглашает принять участие в Международной научно-практической конференции «Язык города», посвященной 70-летию Алтайского края, проводимой в рамках мероприятий Года русского языка, которая состоится в г. Бийске 8-10 ноября 2007 года.

Для участия в конференции и опубликования материалов необходимо представить в оргкомитет конференции в срок до **1 октября 2007 года** заявку и статьи.

Дополнительные сведения о конференции на сайте: <http://www.bigpi.biysk.ru/ff>

Доронина Наталья Ивановна 8-903-991-7608
e-mail: yazgorod@rambler.ru

Шкуропацкая Марина Геннадьевна (8-3854) 37-03-77
e-mail: marina@mail.biysk.ru

КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ

Барнаульский государственный педагогический университет;
Кафедра права и методики преподавания истории БГПУ;
Кафедра социологии и политологии БГПУ
Лаборатория педагогических технологий
социогуманитарного образования
Учебно-научно-исследовательская лаборатория
«социология образования»
планируют проведение

**8-9 ноября 2007 г. в г. Барнауле
ПЕРВОЙ ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
«ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ
ШКОЛЫ»**

Основные направления работы конференции:

- 1 Актуальные проблемы развития человека и общества в начале XXI века как основа содержания социально-гуманитарного образования.
 - 2 Теоретико-методологические основы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе.
 - 3 Школьное историческое образование в условиях утверждения новых государственных стандартов.
 - 4 Методические особенности преподавания основных содержательных линий обществознания.
 - 5 Проблемы теории и практики правового образования молодежи.
 - 6 Воспитательная работа в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин.
- Предполагается проведение секционных заседаний, круглых столов, мастер-классов и дискуссий по поставленным проблемам, экскурсий по городу Барнаулу, посещение музеев и театра.

Контактное лицо: Хомутцов Сергей Васильевич

Электронный адрес конференции: hist-mpi@uni-altai.ru

Телефон: (3852) 338-84-39

Факс: (3852) 26-08-36

Адрес оргкомитета: Россия, Барнаул, 656031 ул. Молодежная 55, Кафедра права и методики преподавания истории.

Срок подачи заявок и тезисов: до 1 сентября 2007 г.

Свои вопросы Вы можете задать по адресу: hist-mpi@uni-altai.ru или по телефону (3858) 38-84-39.

Отделение Петровской Академии Наук и Искусств Республики Алтай,
Горно-Алтайский государственный университет
проводят в декабре 2007 года научно-практическую Международную конференцию
«ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ»

Материалы конференции будут опубликованы под международным грифом.

Для участия в конференции *необходимо до 1 ДЕКАБРЯ 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).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ: Статьи, посланные на конференцию, должны быть тщательно отредактированы и сопровождаться рецензией. Статью не менее 3 страниц необходимо печатать в *формате 6-7, формата А4, шрифтом 14 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от сторон листа 2,5 см. Название статьи заглавными буквами (аббревиатура в названии недопустима), ниже Ф.И.О. авторов и их местожительства. Затем аннотация на английском и русском языках (5-6 строчек). Все таблицы и рисунки (черно-белые) должны быть встроены в текст статьи. ЛИТЕРАТУРА ДОЛЖНА БЫТЬ ОФОРМЛЕНА В СООТВЕТСТВИИ С ПОСЛЕДНИМИ ТРЕБОВАНИЯМИ ГОСТА (Пример см. на обороте). Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на дискете) вместе с заявкой и рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой (E-mail: PSA@gasu.ru), при этом файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора, например «Завьялов Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. **МАТЕРИАЛЫ НЕ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ДАННЫМ ТРЕБОВАНИЯМ К ПУБЛИКАЦИИ ПРИНИМАТЬСЯ НЕ БУДУТ.***

ОПЛАТА: Стоимость публикации – 150 рублей за страницу указанного формата, стоимость рассылки 1 экземпляра сборника – 50 рублей. Перевод денег необходимо подтвердить ссерокс-копией квитанции по адресу оргкомитета. Необходимо **ЧЕТКО** указать за что посланы деньги (стоимость числа страниц публикации, рассылка сборника и т.д.).

Оплата производится почтовым переводом по адресу: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Горно-Алтайский госуниверситет, кафедра физики и МПФ Гурьеву Александру Ивановичу.

АДРЕС ОРГКОМИТЕТА

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, кафедра физики и МПФ.

Контактные телефон: 8 (388-22) 2-30-76, 2-21-86. **Факс:** 8 (388-22) 2-67-35. **E-mail:** PSA@gasu.ru

Председатель оргкомитета, кандидат педагогических наук Н.С. Часовских.

Отделение Петровской Академии Наук и Искусств Республики Алтай,
Горно-Алтайский государственный университет,
Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина
проводят **3-9 августа 2008 года**

**Третью научно-практическую Международную конференцию
«Формирование научной картины мира Человека XXI века»,
посвященную 70-летию со дня рождения К.Г. Колтакова.**

Материалы конференции будут опубликованы под международным грифом. Конференция будет проводиться в виде пленарных, секционных заседаний, «круглых столов» и творческих лабораторий в живописных местах 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. Влияние средств массовой информации на мироощущение современного Человека.

Для участия в конференции **необходимо до 1 февраля 2008 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).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ: Статьи, посланные на конференцию, должны быть тщательно отредактированы и сопровождаться рецензией. Статью не менее 3 страниц необходимо печатать в *формате 6-7, формата А4, шрифтом 14 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от сторон листа 2,5 см. Название статьи заглавными буквами (аббревиатура в названии недопустима), ниже Ф.И.О. авторов и их местожительства. Затем аннотация на английском и русском языках (5-6 строчек). Все таблицы и рисунки (черно-белые) должны быть встроены в текст статьи. ЛИТЕРАТУРА ДОЛЖНА БЫТЬ ОФОРМЛЕНА В СООТВЕТСТВИИ С ПОСЛЕДНИМИ ТРЕБОВАНИЯМИ ГОСТА (Пример см. на обороте). Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на дискете) вместе с заявкой и рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой (E-mail: PSA@gasu.ru), при этом файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора, например «Завьялов Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. **МАТЕРИАЛЫ НЕ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ДАННЫМ ТРЕБОВАНИЯМ К ПУБЛИКАЦИИ ПРИНИМАТЬСЯ НЕ БУДУТ.***

ОПЛАТА: Стоимость публикации – 150 рублей за страницу указанного формата, стоимость рассылки 1 экземпляра сборника – 50 рублей. Предусмотрена рассылка выпуска в электронном варианте в виде CD-диска – 50 рублей или ксерокопия статьи + титульного листа сборника – 20 рублей, а также рассылка по E-mail - 10 рублей. Перевод денег необходимо подтвердить ксерокс-копией квитанции по адресу оргкомитета. Необходимо **ЧЕТКО** указать за что посланы деньги (стоимость числа страниц публикации, рассылка сборника или CD-диска или ксерокс-копии статьи и т.д.).

Оплата производится почтовым переводом по адресу: **649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Горно-Алтайский госуниверситет, кафедра физики и МПФ Гурьев Александр Иванович.**

АДРЕС ОРГКОМИТЕТА

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, кафедра физики и МПФ.

Контактные телефон: 8 (388-22) -30-76, 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**

**Региональная научная конференция
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» и кафедра иностранного языка и филологии РИИ приглашают Вас принять участие в региональной научной конференции «Актуальные проблемы развития профессионального образования» **29-30 ноября 2007 года.**

Цель конференции: Обсудить актуальные проблемы образования, связанные с качественной подготовкой конкурентноспособного и востребованного специалиста в условиях рынка и определить концептуальные подходы к решению обозначенных проблем.

Секции конференции:

Непрерывное образование в контексте государственной политики.

Инновационные технологии в образовании.

Формирование личности будущего специалиста в образовательном процессе.

Воспитание духовно-нравственной культуры будущих специалистов.

Статьи и тезисы докладов, заявку на участие в конференции (в бумажном и электронном варианте) необходимо отправить **не позднее 1 ноября 2007 года** по адресу:
658207, Алтайский край, г. Рубцовск, ул. Тракторная, 2/6, Рубцовский индустриальный институт. Кафедра иностранного языка и филологии. Языковой Ирине Николаевне.
Тел. 8(38557) 38917. Адрес электронной почты: irinayaz@mail.ru

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 4. *Bezmaternykh D.M., Rotanova I.N., Zherelina I.V.* **ON THE 20-ANNIVERSARY OF INSTITUTE FOR WATER AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS OF THE SIBERIAN BRANCH OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES.** In the article the history of formation of IWEP SB RAS is given, the main achievements in fundamental and applied studies are shown, and the international cooperation and prospects for the Institute development are characterized.

P. 8. *Puzanov A.V., Balykin S.N., Balykin D.N., Saltykov A.V.* **MICROELEMENTS AND RADIONUCLIDES IN MOUNTAIN-FOREST SOILS OF UPPER OB RIVER BASIN.** The major physical and chemical properties of mountain-forest soils of Upper Ob river basin are investigated. The estimation of microelements concentration and specific activity of natural radionuclides and Cs-137 in humus horizons is given. The regularities of elements distribution in soil profile are established.

P. 12. *Majmanova T.M., Kuznetsova O.V., Bikbaev D.B.* **THE MAINTENANCE OF HEAVY METALS IN LEAVES OF THE POPLARS GROWING ALONG THE CHUEY PATH.** The research of intensity and specific feature of environmental pollution is a topical problem nowadays. Indicatory plants meaning revealing itself in biogeochemical responding reactions to atmosphere, water and soil contamination pollutants makes it possible to set centers of ecological tenseness on time. Vegetation cover of the region under research experiences pollution with heavy metals as a result of auto transport functioning, the stream of which constantly increases because of tourism development in the Altay Republic. Accumulation of heavy metals in leaves of young poplars growing along Chuiski highway has been studied in this research.

P. 14. *Suchova M., Modina T.* **MODERN CHANGE THE TEMPERATURE OF THE AIR AND PRECIPITATION ON ALTAY, AS MANIFESTATION OF THE REGIONAL CHANGE THE CLIMATE.** The Regional aspect of the problem of the modern change the climate on example Altay. The Analysed track record and directivity of the change the temperature of the air and rainfall for period with 1961 on 2005.

P. 18. *Bezmaternykh D.M.* **ZOOBENTHOS OF THE BARNAUL LAKE SYSTEM (the south of West Siberia).** The results of zoobenthos investigations carried out in lakes of the Barnaul lake system referred to the Baraba-Kulunda limnological area are presented. The zoobenthos composition and abundance (according to the observations of many years) are unstable and vary depending on moistening and flow. The zoobenthos structural characteristics in general correlate with the background parameters observed in the lakes of this zone. Basically, the lakes rank as mesotrophic by zoobenthos development. The rearrangement of bottom-dwelling communities of anthropogenic origin in the surveyed lakes was not revealed.

P. 22. *Bortnikov S.D.* **AUTHORITARIETY AND ART INTEL-LIGENCE (SOCIAL-CULTURAL AND POLITICAL PARADIGM).** Here are regarded positive moments and controversies of soviet system of managing culture, the place of artistic intelligence in the regular policy of CPSS. The article contains the statistics of archives stuff of the Siberian region. It witnesses difficult relations between political and cultural elite layers recently in Russia.

P. 31. *Bujevitsh G.A.* **THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR A SPECIALIST IN THE LIBRARY- INFORMATIONAL SPHERE.** The article is about the importance of the continuity of different

educational levels in the system of training for a specialist in the library-informational sphere with the emphasis on the work of pre-higher education in the context of activity approach.

P. 31. *Desjatov V.I.* **CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE PR: FROM THE ARCHETYPE TO THE SOCIAL MYTH.** The main idea of the article is actual anthropogenesis, changing of the world by a man as a requisite for changing himself in such modern spheres as Public Relations. On the basis of social-cultural approach methodology here is given cultural-anthropological material about historical forms of PR. Besides there established the problem of studying the role of PR in a contemporary social mythology.

P. 33. *Fisjuk T.T.* **ADAPTATION OF A «BENEFIT PERFORMANCE» FORM IN A MODERN PRACTICE OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY IN THE SPHERE OF LEISURE TIME ORGANIZING.** The article is about the history of benefit performances. It says that benefit performances are club forms which demand for an adaptation in a modern situation oriented on the revival of retro forms of social-cultural activity of the population and specialists in the sphere of leisure time organization.

P. 36. *Klimuk J.A.* **CLASSIFICATION AND DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE «KULAK-DISPOSSESSING» METHODS.** Here are differentiated the notions «kulak-dispossessing» and «peasant-dispossessing». Archives stuff shows that the process of peasant-dispossessing was greatly influenced not only by economical but also by social-cultural methods of kulak-dispossessing. Here are regarded the stages and destructive results of this process.

P. 38. *Markin P.F.* **MYTH DREAMING MODEL OF THE WORLD IN A FICTION BY A.M. REMIZOV.** The article is about the peculiarities of myth dreaming concept of the world by A.M. Remizov based on the opposition of the notions «Chaos vs. Space» as fundamental features of genesis. Each of them possesses archetypal meanings filled with a profound symbolism. A detailed analysis is given here to symbolic meanings and to functional features of these archetypes in the works of the writer.

P. 41. *Muronov A.A.* **CULTURE AND UPBRINGING.** The article is about the problem of education in the context of a complex relation between the tendencies of globalization and localization in national cultures. Here is emphasized the idea of transformation of intercultural communication concept in a contemporary social-cultural situation.

P. 43. *Reshetova O.P.* **CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS A NEW APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.** Here is studied the problem of teaching a foreign language as a component of intercultural competence in the framework of culturological approach. It displays the way of organizing the process of teaching a foreign language on the basis of conceptual mega themes — epistemes.

P. 46. *Starkov G.V.* **LAWS OF NATURE: LAWS OF ART (THE CONCEPT OF TRAINING FOR AN ACTOR BY K.S. STANIS-LAVSKY).** Here are defined theoretical approaches to a new interpretation of the system by Stanislavsky in a modern training for an actor from the position of psychophysical laws of his nature as well as from the position of creative work in the continuum of such notions as «actor — human-being» — «actor-image» — «text» — «the world of theatre art».

P. 48. *Suzukey V.J.* **TUVINIAN THROAT-SINGING «KHOOMEI» IN A CONTEMPORARY LIFE.** The article is about a special genre of making music by Tuvinians in the framework of interdisciplinary humane paradigm. It shows the work of professional and amateur groups in the genre of throat-singing which enriches a universal human system of musical education.

P. 52. *Volk P.L.* **SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY AND FOLK CREATIVE ACTIVITY: THE SUBJECT OF THE RESEARCH, PROFESSION AND EDUCATIONAL PROGRAM.** The article presents a philosophical and culturological analysis of the notion «social-cultural activity». Here are regarded the problems appeared when using the given notion in the title of specialty «Social-cultural activity and folk creative activity» which trains for specialists of colleges of culture.

P. 54. *Grebennikova N.S.* **THE ARTICLE DEALS WITH THE FORMS OF REPRESENTATION OF THE WORLD-VIEW OF ALTAIAN PAINTER S DUKOV.** The formation and specificity of a world-view of painter as a dynamic valuable structure is investigated. The essence, parameters and markers of painter's world-view, its structure and an originality of its components; cultural basic archetypes, their functions and role in Dukov's art consciousness are revealed. The creativity of modern artist is considered as a fruitful combination of various traditions and innovations, successful integration of ethnic, folklore-mythological and universal values.

P. 56. *Shub M.L.* **THE POSTMODERNIST CITATION AS MECHANISM TEMPORALNOJ OF THE COMMUNICATIONS.** The article is devoted to the analyze of the problem of postmodernism quotation as a mechanism of realization of intertextual maintenance of culture. The quotation is main kind of harmonious junction of past, present and future, and also impotent way of destruction of resisting of actual reality and history.

P. 58. *Zubanova L.B.* **THE LEADERSHIP AS A TRANSFORMATION OF REALITY FROM THE VIEW OF VALUES.** The article is devoted to the problems of spiritual leadership, determination of value perspectives of present reality. In the article questions of cultural politics was risen, the typologies of leadership was elaborated.

P. 60. *Fomina A.A.* **TECHNOLOGIES OF INFORMATION SPACE: ELECTRONIC LIBRARIES.** In article the analysis of activity on creation and use of domestic electronic products in Russia is given. It is shown, that interest of consumers of electronic production in the primary information now is revealed. A priority the organization of information space in Russia is the reference to foreign information resources.

P. 64. *Shabalina M.V.* **SYSTEM OF STUDYING OF BOOK CULTURE IN MACROREGION OF RUSSIA.** In article the author opens system of studying of book culture in macroregions of Russia. The rich historical material on research of development of book culture in regions is submitted due to close interaction of establishments of higher education and the academic scientific research institutes, including in the field of studying the book.

P. 68. *Alekseev P.V.* **ISLAM IN THE RUSSIAN LITERATURE: THE BIRTH OF THE HYPERTEXT.** Now splash in the Muslim text of the Russian literature was outlined. To understand prospects of existence of Muslim senses in the Russian literature of XXI century the author of article addresses first of all to their generation, to sources of an Islamic component in the Russian literature.

P. 72. *Subetto A.I.* **NEW PARADIGM OF FUNCTIONING OF EDUCATION IN XXI CENTURY: TO NEW QUALITY OF THE CONTENTS OF EDUCATION.** The author in article considers a new paradigm of functioning of education in XXI century as a paradigm of an educational society. The category of «an educational society» appears not casually. In work the main bases of its promotion come to light and the analysis of its development is given. The author considers an educational society as unique model steady development of Russia.

P. 74. *Usova A.V.* **ABOUT THE STANDARD OF THE GENERAL EDUCATION OF THE SECOND GENERATION.** In article the maintenance and structure of standards of the second and third generations which project is prepared by a group of authors of the Russian Academy of education is considered.

P. 77. *Amonashvili S.A.* **ESSENCE OF THE ESTIMATION AND MARK.** The author in article pays attention, that till now in school practice yet up to the end such important concepts are opened and understood, allowing to estimate knowledge and skill of pupils as the account, the control, check, an estimation, a mark and gives the interpretation to these concepts.

P. 79. *Oparin, R.V., Petrov, A.V.* **CONTINUOUS ECOLOGICAL EDUCATION IN ALTAI REPUBLIC.** In given article the essence, structure, principles, the maintenance of the concept of continuous ecological education in Republic Altai are considered. The basic directions of realization of the concept and expected results are shown.

P. 81. *Dondokov D.D.* **THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF INCREASE QUALITIES OF KNOWLEDGE OF STUDENTS AT TRAINING THEIR ELECTRICAL ENGINEER IN CONDITIONS OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS WITH PHYSICS.** In the given work questions of structural and substantial communications of physics and electrical engineers, conditions and ways of realization of these communications for improvement of quality of knowledge of students are considered at training their electrical engineer.

P. 83. *Esljamova U.B.* **COMPLEX USE OF MEANS OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND TRADITIONAL TECHNICAL MEANS OF TRAINING ON THE BASIS OF REALIZATION OF THE PRINCIPLE OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ON PHYSICS.** In connection with occurrence of modern means of training the tendency of replacement by them of traditional technical means of training is observed, and on change traditional there came modern means of training, one of which is the computer. However the author of article shows, that the organization of educational process with complex use of means of new information technologies and traditional means of training is optimum.

P. 87. *Potapova M.V.* **ROLE OF PROPÆDEUTICS IN THE DECISION OF THE PROBLEM OF INTEGRITY OF PHYSICAL EDUCATION.** Continued physical education has a definite stage. It is concentric structure or individual concentrics of connection. It is allowed to realize sapid and process connection and personation. Propædeutics as a didactic condition of continuity and personation assists in integral structure realization of physical education.

P. 88. *Petrov A.V., Popova N.B.* **CLASSIFICATION OF MEANS OF PRESENTATION IN MODERN SYSTEM OF TRAINING.** In work the analysis of classification of evident means of training is submitted; the problem of the most full use of didactic opportunities of means of presentation in developing training is considered; the special attention is given to symbolical means of presentation; various types of symbolical means of presentation are allocated and their classification on the different bases is offered.

P. 93. *Nevolina V.V. ABILITY TO EMOTIONAL INTERACTION: ESSENCE, THE STRUCTURAL ORGANIZATION.* There is a survey of points of view to studying peculiarity of interaction in this article. Theoretical analysis of components of emotional interaction is represented. As the result of research of junior schoolboys, there were discovered psycho-pedagogical conditions of development ability to emotional interaction.

P. 95. *Grigorjev S.I. GLOBALIZATION AND EDUCATION.* Whether reform is necessary for school? This question is central in given article. The author talks about becoming not simply information society, and about community in which the main thing will be unity of knowledge and culture, skill of people in due time to use the analysis of the information for the decision of daily and strategic problems of development, the person, ethnos, mankind.

P. 97. *Granatov G.G. DEVELOPMENT OF IDEA ABOUT THE PRINCIPLE OF ADDITION IN KNOWLEDGE OF THE PICTURE OF THE NATURE.* This article describes the stages of development of the idea of complicity in science. Here are described the main reference points of its formation in natural-science education. It gives us the information about the transformation of this idea, and about the way one can find it in the teaching and methodical grant on modern natural sciences in purpose of the realization the developing education (and self-education).

P. 99. *Golovko T.I. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A CULTURAL PROGRAM IN THE WORK WITH URBAN TEENAGERS.* The article presents the technology of an experimental program on overcoming the crisis of urban teenagers' growing by means of folk laugh culture. The author approves the idea of correction opportunities by laugh forms of folk art culture and of using this potential to organize leisure time of teenagers.

P. 102. *Andronkina N.M. TEXTS OF CULTURE IN TRAINING TO ANOTHER'S LANGUAGE AS SPECIALITIES.* In article problems of formation of the polycultural language person in conditions of language education, inclusion of texts of culture in the maintenance of training to speaking another language dialogue and questions of creation of their typology are considered.

P. 105. *Chasovskih N. S. DIDACTIC BASES OF INDEPENDENCE.* The author in article considers a history of development of idea of cognitive independence of pupils in education; determines a basis of training to creative self-development; shows, that criterion of value of this or that pedagogical system should be its end-product: «abilities to self-education, self-education, self-development, conscious regulation of personal activity»

P. 107. *Petrova O.P., Zubareva T.A. THE ANALYSIS OF CONCEPT «DIALOGUE» IN EDUCATIONAL PROCESS FROM THE POSITION OF COMMUNICATIONS AND INTERACTIONS.* In work the analysis of specificity of concept «dialogue» in educational process is given. Pedagogical dialogue is defined as the mobile, changeable, inconsistent, controlled type of interaction described by an exchange by ideas, feelings and experiences, attitudes which is spiritually psychological basis of the pedagogical process forming such educational structures through which realize communications between laws, principles, the rules determining process of education, development and education of the person.

P. 110. *Gurjev A.I. USE OF PROBLEM SITUATIONS DURING TEACHING NATURAL-SCIENCE DISCIPLINES AT SCHOOL.* In article the approach to the decision of the tasks used at lessons of a natural-science cycle, and taking into account various levels of the decision of the same problems is considered.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеев Павел Викторович, кандидат филологических наук, преподаватель. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Амонашвили Шалва Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, г. Москва.

Андронкина Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Балькин Дмитрий Николаевич, младший научный сотрудник. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Балькин Сергей Николаевич, научный сотрудник. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Безматерных Дмитрий Михайлович — кандидат биологических наук, доцент. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Бикбаев Денис Викторович, студент 5 курса БХФ. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Бортник Сергей Дмитриевич, доктор культурологии, профессор. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Буевич Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Волк Павел Леонидович, доктор культурологии, директор колледжа культуры, г. Томск.

Головко Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Гранатов Георгий Георгиевич, доктор педагогических наук профессор. Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск.

Гребеникова Наталия Степановна, кандидат филологических наук, профессор. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Григорьев Святослав Иванович — доктор социологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, академик АСН и МАИ, действительный член Нью-Йоркской академии наук, академик ПАНИ, г. Барнаул.

Гурьев Александр Иванович — доктор педагогических наук, профессор. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Десятков Владимир Иванович, член-корреспондент Международной Академии наук педагогического образования, доцент. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Дондоков Дамба Дондокович, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заслуженный работник образования РБ, отличник народного просвещения. Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ.

Жерелина Ирина Владимировна, кандидат географических наук, доцент, старший научный сотрудник. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Зубанова Людмила Борисовна — кандидат социологических наук, доцент. Челябинская государственная академия культуры и искусств, г. Челябинск.

Зубарева Татьяна Александровна — соискатель Горно-Алтайского государственного университета. Президент регионального центра развивающего обучения «Перспектива», г. Междуреченск.

Еслямова Умыт Баукеновна, кандидат педагогических наук, доцент. Государственный университет, г. Астана (Казахстан).

Климук Ярослав Аполлонович, аспирант, старший преподаватель. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Кузнецова Ольга Викторовна, ст. преподаватель кафедры органической и биологической химии и МПХ. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Майманова Татьяна Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры неорганической и аналитической химии. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Маркин Павел Федорович кандидат филологических наук, профессор. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Мурунов Анатолий Александрович, доктор философских наук, профессор. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Неволина Виктория Васильевна, преподаватель кафедры практической психологии, аспирант. Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург.

Опарин Роман Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Петров Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Петрова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Попова Наталья Борисовна, аспирант. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Потапова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент. Челябинский государственный педагогический университета, г. Челябинск.

Пузанов Александр Васильевич, доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Решетова Ольга Прокопьевна, кандидат филологических наук, профессор. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Ротанова Ирина Николаевна, кандидат географических наук, доцент. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Салтыков Алексей Владимирович, младший научный сотрудник. Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул.

Старков Геннадий Васильевич, доцент. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Субетто Александр Иванович, доктор философских наук, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, г. Санкт-Петербург.

Сузукей Валентина Юрьевна, кандидат искусствоведения. Национальный институт гуманитарных исследований, Республика Тыва.

Усова Антонина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО. Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.

Фисюк Татьяна Трофимовна, кандидат педагогических наук, доцент. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Фомина Анна Анатольевна, кандидат педагогических наук, профессор. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Часовских Николай Сергеевич, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель. Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

Шабалина Мария Викторовна, кандидат исторических наук, ст. преподаватель. Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул.

Шуб Мария Львовна, преподаватель кафедры культурологии и социологии. Челябинская государственная академия культуры и искусств, г. Челябинск.

Алфавитный указатель

- А** Алексеев, П.В. 68
Амонашвили, Ш.А. 77
Андронкина, Н.М. 102
- Б** Балькин, Д.Н. 8
Балькин, С.Н., 8
Безматерных, Д.М. 4, 18
Бикбаев, Д.В. 12
Бортников, С.Д. 22
Бувевич, Г.А. 27
- В** Волк, П.Л. 52
- Г** Головкин, Т.И. 99
Гранатов, Г.Г. 97
Гребенникова, Н.С. 54
Григорьев, С.И. 95
Гурьев, А.И. 110
- Д** Десятков, В.И. 31
Дондоков, Д.Д. 81
- Е** Еслямова, У.Б. 83
- Ж** Жерелина, И.В. 4
- З** Зубанова, Л.Б. 58
Зубарева, Т.А. 107
- К** Климук, Я.А. 36
Кузнецова, О.В. 12
- М** Майманова, Т.М. 12
Маркин, П.Ф. 38
Модина, Т.Д. 14
Мурунов, А.А. 41
- Н** Неволина, В.В. 93
- О** Опарин, Р.В. 79
- П** Петров, А.В., 79, 88
Петрова, О.П. 107
Попова, Н.Б. 88
Потапова, М.В. 87
Пузанов, А.В. 8
- Р** Решетова, О.П. 43
Ротанова, И.Н. 4
- С** Салтыков, А.В. 8
Старков, Г.В. 46
Субетто, А.И. 72
Сузукей, В.Ю. 48
Сухова, М.Г. 14
- У** Усова, А.В. 74
- Ф** Фисюк, Т.Т. 33
Фомина, А.А. 60
- Ч** Часовских, Н.С. 105
- Ш** Шабалина, М.В. 64
Шуб, М.Л. 56

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).

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. 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, Поповой Наталье Борисовне.

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

Главный редактор журнала доктор педагогических наук, профессор, член Международного союза журналистов Петров Анатолий Викторович.
Ответственный секретарь редколлегии Цыркевич Татьяна Михайловна.